

INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

ANDREZZA KARLA NEVES DE MOURA

“Kunhã-poranga/ Ybý-poranga”-
TRAMAS (DE)COLONIAIS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO
ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO NO IFPE – CAMPUS
CARUARU

JOÃO PESSOA – PB

2024

ANDREZZA KARLA NEVES DE MOURA

“Kunhã-poranga/ Ybý-poranga”-

**TRAMAS (DE)COLONIAIS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO
ENSINO DE HISTÓRIA: UMA INVESTIGAÇÃO NO IFPE – CAMPUS
CARUARU**



DISSERTAÇÃO apresentado ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) como requisito regimental para a obtenção do título de **MESTRE**.

Área de concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientador: Prof. Dr. Jivago Correia Barbosa

JOÃO PESSOA – PB

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP
Biblioteca Nilo Peçanha – IFPB, *Campus* João Pessoa

M929k	<p>Moura, Andrezza Karla Neves de “Kunhã-poranga/Ybý-poranga”- Tramas (de)coloniais sobre a mulher ameríndia no ensino de história: uma investigação no IFPE – campus Caruaru / Andrezza Karla Neves de Moura. – 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba – IFPB / Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Orientador: Prof. Dr. Jivago Correia Barbosa. 1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Mulher ameríndia. 3. Ensino de História. 4. Livro Didático – Análise de Narrativa I. Título. CDU 37:94-055.2</p>
-------	---

Bibliotecária responsável Ivanise Andrade Melo de Almeida – CRB15/96



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE NACIONAL

ANDREZZA KARLA NEVES DE MOURA

**TRAMAS (DE)COLONIAIS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA:
uma investigação no IFPE, Campus Caruaru.**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB - Campus João Pessoa.

APROVADA em 09 agosto de 2024.

Membros da Banca Examinadora:

Dr. Jivago Correia Barbosa

IFPB - PROFEPT

Dr. Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes

IFPB - PROFEPT

Dr. Emmanoel de Almeida Rufino

UFPB - PROFEPT

Dra. Sabrina Grisi Pinho de Alencar

UFPB - PROFEPT

Dra. Michele Guerreiro Ferreira

UFPB - PROFEPT

João Pessoa/2024

Documento assinado eletronicamente por:

- **Jivago Correia Barbosa**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 12/08/2024 22:18:39.
- **Paulo Henrique Marques de Queiroz Guedes**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/08/2024 07:59:48.
- **Sabrina Gírsi Pinho de Alencar**, PROFESSOR DE ENSINO SUPERIOR NA ÁREA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL, em 13/08/2024 12:41:50.
- **Emmanuel de Almeida Rufino**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 13/08/2024 20:54:52.
- **Michele Guerreiro Ferreira**, EXAMINADOR EXTERNO, em 22/08/2024 16:23:29.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 31/07/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifpb.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código: 585849
Verificador: c9c493fd0b
Código de Autenticação:



Av. Primeiro de Maio, 720, Jaguaribe, JOAO PESSOA / PB, CEP 58015-435
<http://ifpb.edu.br> - (83) 3612-1200

Como diria Franz Fanon, a todas as pessoas declaradas
dispensáveis, cuja dignidade foi humilhada e cujos corpos foram
usados como força de trabalho

... DEDICO!

AGRADECIMENTOS

Certa vez, um poeta disse que a gratidão é a memória do coração. Assim, meu coração pulsa de alegria por poder citar estes nomes que fizeram e farão parte desta jornada, até a execução e defesa deste projeto.

A todos os “Seres de Luz” que, ao longo de minha jornada espiritual, me regem e me protegem!

À minha família: minha mãe, Fátima; minha irmã, Amanda; e meus pequenos sobrinhos, Aquiles e Heitor. Sem o amor de vocês, eu nada seria.

Minha profunda gratidão ao meu orientador, Prof. Dr. Jivago Correia, por aceitar o desafio e me incentivar.

Às/aos professoras/es da banca examinadora pela generosidade acadêmica e disponibilidade para apreciarem este trabalho.

Aos meus amigos/as e companheiros/as de jornada no PROFEPT, Adriano, Karina, Renato e Ricardo, por tornarem meus dias mais leves, e por serem meus conselheiros/as e confidentes.

E não poderia deixar de agradecer aos Coordenadores e Coordenadoras SINDSIFPE que, desde 2018, confiaram na minha voz na luta classista, e cuja participação em seus espaços de diálogo me permitiram evoluir e me *decolonizar*.

Não existe justiça social sem justiça cognitiva.

(BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	–	Localização geográfica dos polos e <i>campi</i> do IFPE.....	38
FIGURA 2	–	Eixos de narrativas relacionadas à mulher ameríndia.....	41
FIGURA 3	–	Ilustrações da página 72 do livro Compreender o Mundo.....	85
FIGURA 4	–	Página 112 do livro Compreender o Mundo.....	86
FIGURA 5	–	Página 71 do livro Consciência Ambiental.....	87
FIGURA 6	–	Página 59 do livro Construção da Cidadania.....	89
FIGURA 7	–	Página 99 do livro Construção da Cidadania.....	90
FIGURA 8	–	Página 98 do livro Convívio Democrático.....	91
FIGURA 9	–	Página 65 do livro Convívio Democrático.....	92
FIGURA 10	–	Página 145 do livro Convívio Democrático.....	92
FIGURA 11	–	Página 49 do livro Mundo em Movimento.....	94

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Projetos de Lei (PL) em tramitação no Congresso Nacional que incidem contra povos originários.....	27
QUADRO 2 – Materiais didáticos entregues por semestre por componente curricular.....	40
QUADRO 3 – Categorias, subcategorias e sentido da pesquisa.....	41
QUADRO 4 – Sistematização da leitura/coleta de dados nos livros de história	42
QUADRO 5 – Ficha de identificação do recurso didático-pedagógico	45
QUADRO 6 – Tipologia de conteúdos em sequências didáticas.....	48
QUADRO 7 – Sistematização dos achados da coleta de dados.....	83

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição das terras indígenas regularizadas por região administrativa	28
GRÁFICO 2 – Casos de violência contra o patrimônio indígena no Brasil	29
GRÁFICO 3 – Estética e organização da sequência didática.....	97
GRÁFICO 4 – Composição da sequência didática.....	98
GRÁFICO 5 – Estilo de escrita apresentado pela sequência didática.....	100
GRÁFICO 6 – Proposta didática apresentada pela sequência didática.....	101
GRÁFICO 7 – Criticidade suscitada pela sequência didática.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB – Articulação dos Povos Indígenas no Brasil

APCN – Projeto de Cursos Novos

ATL – Acampamento Terra Livre

BBC - British Broadcasting Company Ltd,

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CGU – Controladoria-Geral da União

CIMI – Conselho Indigenista Missionário

CINEABI – Mostra de Cinema do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ETIM - Ensino Médio Técnico Integrado

FIC – Formação Inicial e Continuada

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas

GT – Grupo Técnico

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFPB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTQIAPN+ - é uma sigla que abrange pessoas que são Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não-binárias e mais.

MEC – Ministério da Educação

MP – Mestrado Profissional

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas

NEGED – Núcleo de Gênero e Diversidade

NEM – Novo Ensino Médio

PE – Produto Educacional

PL – Partido Liberal

PL – Projeto de Lei

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PRF – Polícia Rodoviária Federal

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFEPT – Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

RCID – Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena

SIM – Sistema Integrado sobre Mortes

SPU – Secretaria de Patrimônio da União

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

A dualidade visibilidade *versus* apagamento histórico-político, demográfico e sociocultural que os povos originários – em especial as mulheres ameríndias – são vítimas desde a invasão portuguesa ao território brasileiro, traz em seu bojo uma subalternização civil e inferiorização cidadã baseada nos indicadores de sexo/gênero e raça/etnia. Não é difícil recordar da narrativa de “grandes homens” – em sua maioria brancos – historicamente estabelecidos e de seus inúmeros títulos e feitos. Entretanto, de quantas mulheres ameríndias a história faz menção e em quais contextos ela pode ser considerada protagonista? Neste sentido, o ensino de história tem papel crucial no movimento de decolonização das narrativas de poder andrógenas, eurocentradas, caucasianas e na forma como a sociedade escolhe os protagonistas da própria memória. Esta dissertação de mestrado tem como objetivo principal investigar as tramas decoloniais que retratam a mulher ameríndia no ensino de história no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Caruaru, por meio do mapeamento dos livros didáticos de Ciências Humanas e suas Tecnologias adotados, descrevendo os temas que envolvem mulheres ameríndias e os contextos dessas reflexões históricas, culminando na estruturação de um produto educacional de tipologia “sequência didática” para enriquecer o ensino deste componente curricular, buscando descrever as narrativas sob uma perspectiva decolonial. Este trabalho seguiu uma metodologia de classificação aplicada, abordagem qualitativa, tipologia exploratória e descritiva, tendo como universo o IFPE (Campus Caruaru), a partir de amostragem não probabilística e a amostra concentrada nos 06 (seis) livros adotados pela instituição para o componente curricular de história. Como resultado, foi possível perceber o apagamento de temas como feminismo afro-latino americanos e lideranças femininas indígenas dentro do currículo escolar do ensino médio integrado e a partir disso construir um modelo de sequência didática que trata sobre mulheres indígenas na história e suas contribuições no enriquecimento cultural do Brasil e de Pernambuco.

Palavras-chave: Mulher ameríndia, Ensino de história, Livro didático.

SUMÁRIO

1	SOB OS FIOS DA ESPERANÇA: “NUNCA MAIS UM BRASIL SEM NÓS!”	16
1.1	RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO.....	22
1.2	OBJETIVOS.....	32
1.2.1	Objetivo geral.....	32
1.2.2	Objetivos específicos.....	32
1.3	SOBRE A ESTRUTURA DISCURSIVA DO TRABALHO.....	33
2	ALINHAVOS METODOLÓGICOS: O TRANÇADO DO MÉTODO NA LINHA DA LÓGICA CIENTÍFICA	35
2.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	35
2.1.1	Quanto à classificação.....	35
2.1.2	Quanto à abordagem.....	35
2.1.3	Quanto à tipologia da pesquisa.....	37
2.2	TERRITÓRIO, SUJEITOS E AÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO.....	38
2.3	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	40
2.4	PERSPECTIVA DE ANÁLISE DE DADOS.....	42
2.5	PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE): DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO.....	43
2.5.1	Tipologia e estruturação do PE escolhido.....	44
2.5.2	Execução e Avaliação do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT).....	48
3	DESATANDO AS AMARRAS DA COLONIALIDADE: UM TRAJETO DECOLONIAL.....	50
3.1	SOBRE COLONIZAÇÃO E COLONIALIDADE: ADVENTOS DO SUL, PELO SUL E PARA O	52

	SUL.....	
3.2	INVASÃO POR FORA, COLONIZAÇÃO POR DENTRO: (DI)LEMAS DO CONHECIMENTO.....	57
3.3	O PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO.....	61
4,	PONTO A PONTO: A (R)EVOLUÇÃO DO FEMINISMO NA DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES	64
4.1	A DIFERENÇA COMO CATEGORIA FUNDANTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO.....	66
4.2	IDENTIDADES PLURAIS DE GÊNERO E A (R)EVOLUÇÃO PARADIGMÁTICA	68
4.3	DISSIDÊNCIA DE GÊNERO, ETNIA E CLASSE: A FIGURA FEMININA AMERÍNDIA.....	70
5	ENTRE LINHAS E LUTAS: O CAMINHO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	72
5.1	O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	74
5.2	A REBELIÃO DAS NARRATIVAS; DA ELITIZAÇÃO À SUBALTERNIDADE.....	76
5.3	O ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO.....	78
6	NARRATIVAS DECOLONIAIS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFPE <i>CAMPUS</i> CARUARU.....	82
6.1	MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DOS ENREDOS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS REFLEXÕES HISTÓRICAS.....	83
6.2	KUNHÃ-ETÊ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO PERNAMBUCO E NO BRASIL.....	94
6.3	AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103

APENDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	106
APENDICE B – FICHA DE APRESENTAÇÃO DO PE.....	129
REFERÊNCIAS	132

1 SOB OS FIOS DA ESPERANÇA: “NUNCA MAIS UM BRASIL SEM NÓS!”

Muito antes de soja, Guaranis
Muito antes de gado, Caiapós
Muito antes de máquinas agrícolas, Potiguaras
Muito antes de madeireiros, Kaingangs
Muito antes de grileiros, Xoklengs
Muito antes de mineração, Tupinambás
Muito antes de empreendimentos, Pataxós
Muito antes de latifundiários, Carajás
Muito antes de ganância, Charruas [...]
(Os Donos Dessa Terra – Lua Pinkhasovna)

Tomando por empréstimo recursos da língua ancestral *tupi-guarani*, tornou-se possível designar, com respeito e honra, o título deste trabalho: “*Kunhã-poranga*” (mulher bonita), “*Ybý-poranga*” (terra bonita). A razão para esta correspondente aliança não poderia ser outra senão trazer à tona e homenagear a feminilidade ameríndia, seu papel de gênero, seu legado matriarcal e seu sagrado feminino ancestral, interpostos na correlação entre mulher e terra: entes que dão vida, nutrem e cuidam, com sua beleza natural imanente e intrínseca.

Isso posto, a correspondência entre os verbetes *tupi-guarani* também entrelaça a expectativa de galvanizar a oportuna semântica discursiva com a forma primordial de seu próprio lugar de fala¹, cujo intuito marca a ideação desta pesquisa: a visibilidade da mulher ameríndia a partir das tramas (narrativas) (de)coloniais que a retratam no cenário pedagógico do Ensino de História, especificamente, em livros didáticos do Ensino Médio Técnico Integrado (ETIM).

É sabido que a literatura brasileira clássica, quando tecida por histórias correspondentes, convergentes e/ou coadjuvantes aos povos originários locais, tende a se compor por miríades do que se pode, hoje, conceber como (des)ajustes à imagem do sujeito indígena, notadamente, para enquadrar tais pessoas (“aborígenes”, “primitivas”, “selvagens”) aos padrões culturais hegemônicos “não indígenas”, cuja construção parte da cultura ocidental europeia, incluindo, a ortodoxia teológico-religiosa. Nesta seara, muitas vezes, obras literárias, mesmo com intenções de conferir visibilidade, de vez em quando escorregam nas

¹ O termo “lugar de fala” tem origem diversa e imprecisa. Conforme Ribeiro (2017, p. 34), “há estudiosos que pensam lugar de fala a partir da psicanálise, analisando obras de Michel Foucault, de estudos de Linda Alcoff, filósofa panamenha, e de Gayatri Spivak, professora indiana, como em Uma epistemologia para a próxima revolução e Pode o subalterno falar?, respectivamente”. No Brasil, o termo foi popularizado pela filósofa negra Djamila Ribeiro (2017, p. 50), na obra “O que é lugar de fala?”, discurso ao qual a autora declara: “pensar num lugar de fala seria romper com o silêncio instituído para quem foi subalternizado, um movimento no sentido de romper com a hierarquia”. Dentro das diversas possibilidades de significância para a expressão, neste trabalho seguirei a linha de interpretação da autora.

tênuas (entre)vias correspondentes ora ao reconhecimento e ora à subjugação da representação e do papel indígena como sujeito histórico e cidadão/ã desta terra.

Um exemplo disso é a obra *Caramuru*. Publicado pela primeira vez em 1781, *Caramuru* é um poema de autoria de Frei José de Santa Rita Durão (1878)², que descreve o romance entre Diogo Álvares Correia³ (batizado pelos povos originários da região que hoje conhecemos como Bahia, de *Caramuru*) e *Paraguaçu*, mulher ameríndia com a qual Diogo se casou e cujo nome, após batismo católico, passou a ser Catarina.

Segundo Durão (1878), durante uma batalha entre os indígenas baianos e os invasores portugueses, que levou ao naufrágio da embarcação de Diogo, ele teria disparado sua espingarda, o que teria sido considerado como magia pelos indígenas. Tal “poder” o teria salvo do canibalismo, e o cacique *Taparica* dar-lhe-ia sua filha *Paraguaçu* como esposa e lhe atribuído um novo nome “*Caramuru*”, que traduzido significa “filho do trovão”.

Na obra, *Paraguaçu* é descrita como uma mulher gentil que comanda mil amazonas. Apaixonada por Diogo, foi capaz de lançar-se ao mar para seguir o barco que levaria seu amante de volta a Portugal. Trazida para dentro da embarcação pela tripulação, Correia decidiu levá-la à França para que ali fosse batizada e tomada como sua esposa perante a corte, com o nome católico de Catarina. Ela passa então a ser descrita como uma católica fervorosa, herdeira do império da Bahia, que se entrega a seu esposo e o ajuda a governar.

De maneira mais recorrente/insistente, o legado literário brasileiro debruçou certo interesse para as mulheres indígenas durante os períodos do Romantismo (período compreendido entre os anos de 1780 a 1850) e do Modernismo (entre as décadas de 1910 a 1950) (LIMAS JR., 2019) Para além de “*Caramuru*”, mesmo sem querer esgotar o assunto, é possível exemplificar outras obras literárias que, também, estereotipam a imagética da mulher ameríndia, como se pode observar em *Macunaima*, de Mário de Andrade (1928), cujo protagonista é um homem indígena “sem nenhum caráter” que ao encontrar *Ci*, conhecida como Mãe-do-Mato, decidiu estuprá-la e, por esse feito, torna-se o “imperador do mato virgem”. Ela engravida, morre no parto de seu filho natimorto, e antes de “virar estrela”

² Frei José Santa Rita Durão (1722-1784) nasceu em São João Del-Rei (MG), foi poeta e religioso. Coursou Teologia e Filosofia na Universidade de Coimbra, em Portugal. Fundador da Academia Real das Ciências, em Lisboa, e defensor das ideias iluministas. (Coutinho; Sousa, 2001)

³ Não existem relatos históricos acerca das datas de nascimento em morte de Diogo Álvares Nogueira. Para além do Poema *Caramuru*, o que se sabe é que sua principal atividade era ligada ao comércio e navegações. Os relatos indicam que ele teria naufragado em 1509, na costa da Bahia, e por lá ganhado a confiança dos tupinambás, com quem viveu por vários anos, e aprendeu sua língua e costumes, o que foi primordial para as relações “econômicas” e “diplomáticas” entre os portugueses e os povos originários. (Andrade, 2014)

presenteava-o com um amuleto, a *muiiraquitã*, que lhe será roubado e dará enredo a *Macunaíma* (Andrade, 1928).

Outro exemplo é a antologia poética “Primeiros Cantos”, de Gonçalves Dias (1846), que faz diversas referências tanto a mulheres quanto a homens indígenas, sendo o poema com referência feminina mais marcante “*Marabá*”. Rejeitada pelos homens de seu território, possivelmente mestiça devido à descrição de seus olhos “cor de safira”, e por não ser considerada “filha de Tupã”. O poema descreve seu corpo que, apesar dos traços de cabelo, pele, olhos e feições tipicamente com características europeias, é desprezada pelos guerreiros de seu povo, e vive desolada sem perspectiva de matrimônio.

Outra obra literária clássica e bastante difundida é *Iracema*, “a virgem dos lábios de mel”, uma prosa poética escrita por José de Alencar. Publicado pela primeira vez em 1865, a obra se passa no Ceará, onde a jovem Iracema, pertencente ao povo Tabajara, cede aos encantos do desbravador português Martim. Na obra, Iracema morre de tristeza e de saudade, causadas pela partida de seu amante, de volta para Portugal. Seu corpo é encontrado em uma cova rasa, coberto por borboletas azuis.

As tramas acima ilustradas têm um ponto em comum, em relação à representação da mulher ameríndia no (dis)curso da história colonialista: ao longo dos últimos 523 anos, deflagra-se como o papel e a participação indígenas vêm sendo enredados – narrativas entramadas por fios românticos e opressores, cujos emaranhados são inter cruzados por vieses eurocêntricos, cuja tendência tangencia a mulher ameríndia à subjugação diante das vontades dos homens, sendo duplamente colonizada/dominada: pela invasão portuguesa e pelo patriarcado, ambas sexistas.

E por falar em invasão portuguesa, faz-se oportuno ressaltar a forma como os colonizadores cravaram sua percepção das pessoas indígenas quando aqui aportaram, diante da estranheza do impacto visual/cultural com os habitantes locais, através da passagem da célebre carta de Pero Vaz de Caminha ao Rei de Portugal, Dom Manuel I.

Caminha faz poucas referências às mulheres habitantes da terra que acabavam de “descobrir” e se apropriar. Sua grande preocupação ao falar sobre as ameríndias era em sua despreocupação quanto a seus próprios corpos nus, suas pinturas corporais e sua aparente inocência/falta e vergonha, conforme se deflagra na seguinte passagem:

Uma daquelas moças era toda tingida, de baixo a cima, daquela tintura; e certo era tão bem-feita e tão redonda, e sua vergonha (que ela não tinha) tão graciosa, que a muitas mulheres da nossa terra, vendo-lhe tais feições, fizera vergonha, por não ter a sua como ela. [...] Entre todos estes que hoje vieram,

não veio mais que uma mulher moça, a qual esteve sempre à missa e a quem deram um pano com que se cobrisse. Puseram-lho ao redor de si. Porém, ao assentar, não fazia grande memória de o estender bem, para se cobrir. Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal, que a de Adão não seria maior, quanto a vergonha (Caminha, 1500, p. 05).

Voltando mais no tempo e contrapondo este discurso colonialista, segundo Lopes (2017), o mais antigo fóssil descoberto na América do Sul é feminino. A maior unidade federativa do Brasil e o segundo maior rio do mundo tem o mesmo nome e fazem referência às mulheres guerreiras encontradas na região, e cuja comunidade elas mesmas governavam e protegiam: *Amazonas*. Isso posto, é legítimo questionar, como subsídio para a reflexão sobre o contexto: onde e como as mulheres ameríndias estão postas nos registros históricos, políticos e demográficos, a exemplo da Carta de Pero Vaz de Caminha? É possível encontrar essa população em outras narrativas que não o repetitivo anacronismo colonial que exclui os povos originários da construção do Brasil e reserva o passado como o único tempo e lugar apropriado para elas? Qual o impacto dessas representações na situação atual das mulheres ameríndias? A aparente subrepresentatividade ou pseudo representatividade ameríndia diante das narrativas de impacto duradouro na sociedade é latente ao longo desta pesquisa, bem como a busca por uma justiça cognitiva diante disso.

Importante mencionar que o início do mapeamento dos povos originários pelo principal órgão de estatísticas demográficas do país – o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – é relativamente recente, ou seja, a partir de 1991, quando foi incluída para essa população a possibilidade da autodeclaração como indígena no campo raça/etnia da pesquisa censitária, por exemplo. Ao longo de mais de 30 anos, a auto identificação e autodeclaração de pertencimento étnico-indígena por parte do povo brasileiro continuam aumentando a cada censo.

Tais informações são importantes para refletir sobre a dualidade visibilidade *versus* apagamento histórico-político, demográfico e sociocultural que os povos originários são vítimas desde a invasão portuguesa, ou seja, parte do plano de dominação colonial que traz em seu bojo a subalternização civil e a inferiorização cidadã de homens e mulheres ameríndios/as, baseada em sexo/gênero e etnia/raça, com destaque para a suplantação da figura da mulher indígena, uma categoria de sujeito quase desguarnecida da luta histórica do feminismo tradicional.

Por isso, para Gonzales (2020), racismo e sexismo têm como ponto em comum o uso de fatores biológicos para justificar suas ideologias de dominação. Ela também aponta a necessidade de uma vertente específica do movimento de gênero, denominado de “feminismo

afro-latino-americano” que, por sua vez, surge como vertente de combate a determinados marcadores sociais de dominação colonizadora que, historicamente, compelem mulheres ameríndias e afro americanas, cujos vetores relacionam-se ao conjunto de características que se somam à existência de tais pessoas: sexual (ser mulher); étnico-racial (ser indígena e/ou negra); e sociocultural (ser minoria vulnerável).

Isso posto, por outro lado, o simbolismo político e contemporâneo de Sonia Guajajara – mulher indígena e nordestina – dirigindo o recém-criado Ministério dos Povos Originários pelo Presidente Lula, em 2023, rememora-me Paraguaçu. Porém, dessa vez, não como uma mulher ameríndia colonizada, que renuncia sua cultura e liderança em prol de uma suposta e romantizada paixão por um patriarca euro colonizador; pelo contrário, por denunciar, como grito reprimido, uma das marcantes frases de seu discurso de posse, que aqui subsidia e orna o título da seção do trabalho: “nunca mais um Brasil sem nós!”

Sônia Guajajara é uma das baluartes mulheres ameríndias da luta política de gênero, raça e etnia no Brasil, resultado de uma luta memorável, singular e sem precedentes na história política e indígena brasileira: a participação de sujeitos indígenas, com destaque para as mulheres, em mandatos eletivos nos Municípios e Estados da Federação, evidenciando no Congresso Nacional, uma onda “de baixo para cima”, com representação legítima e oportuna, conjurando um movimento que ficou conhecido como “Bancada do Cocar”. A constituição desta base política, em 2022, conseguiu eleger cinco (05) deputados/as federais: a Própria Sônia Guajajara pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL-SP), Célia Xakriabá (PSOL-MG), Juliana Cardoso, pelo Partido dos Trabalhadores (PT-SP), Paulo Guedes (PT-MG) e Silvia Wajãpi, pelo Partido Liberal (PL-AP).

Afora isso, seria equivocado furtar-se ao fato de Sônia Guajajara ter sido coordenadora-executiva da Articulação dos Povos Indígenas no Brasil (ABIP), candidata à vice-presidente, em 2018, na chapa do presidencial Guilherme Boulos (PSOL), considerada uma das 100 mulheres mais influentes do mundo, em 2019, pela *British Broadcasting Company Ltd*, (BBC), indicada ao Prêmio Nobel de Paz, em 2020, e considerada, em 2022, uma das 100 pessoas mais influentes do planeta, pela Revista *Time*.

Nessa conjuntura, também ganham destaques na política nacional, ao lado de Sônia Guajajara, mulheres ameríndias, tais como Kerexu Yxapyry, Secretária de Direitos Ambientais e Territoriais Indígenas, Ceiça Pitaguary, Secretária de Gestão Ambiental e Territorial Indígena, e Joenia Wapichana, presidenta da Funai,

Destarte, este movimento revolucionário corrobora com a premissa que Santos (2018) defende como as “Epistemologias do Sul”, um método de conhecimento dos fatos histórico-

sociais que parte da periferia da história, dos vencidos, dos esquecidos, com o escopo de trazer justiça cognitiva e social.

Para tanto, é necessário descolonizar a própria condição social que fez dos sujeitos menos abastados os vencidos da história, o que inclui sua percepção de mundo, sua formação cultural, sua auto constituição ontológica como agente social, promotente de mudanças de si e de seu meio.

Nesse aspecto, o ensino de história tem papel crucial para os processos de descolonialidade, ou seja, licenciando-se nos ensinamentos de Santos (2009): identificar os liames dos discursos colonialistas, sob o emaranhado de suas próprias tramas, que privilegiam narrativas de poder eurocêntricas, androcêntricas, caucasiana-brancas, sexistas, machistas etc., e (re)ajustar o protagonismo destes itinerários e seus lugares de fala, por intermédio de três fatores fundamentais para a compreensão e superação desta conjuntura, na concessão de Santos (2021): o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo.

É possível dizer que a articulação burguesa destas três cadências congêneres corresponde a um artifício civilizatório altamente belicoso e supremacista, eivado de forças que se intermediam, interpenetram-se e se complementam para incidir poderes conjugados em prol de suas próprias estratégias de dominação sobre povos, culturas e nações, cujo legado histórico inclui a coisificação, a coerção, a alienação, o estupro, o genocídio, o extermínio, o apagamento etc. de mulheres ameríndias ascendentes dos povos originários de *Pindorama*⁴ e de *Abya Yala*⁵ e que, portanto, fizeram parte da construção do Brasil.

Para Santos (2009, p.07), “uma Epistemologia do Sul se baseia em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir em direção ao Sul; aprender do Sul com o Sul”. Em outras palavras, este trabalho pretende descortinar sombras patriarcais, capitalistas e colonialistas historicamente maculadas sobre as representações obscurantistas sobre a mulher ameríndia desse Sul Global, onde estão localizados os países latinos e periféricos, a exemplo do Brasil. Assimilar este campo de singularidade em relação a um “feminismo afro-latino-americano” (Gonzales, 2020) é complexo e desafiador, porém, corresponde a uma luta

⁴ Nome atribuído pelos povos originários da região da Bahia à terra que habitavam, e que seria conhecida como Brasil, a partir da invasão europeia de 1500. O termo tem origem na língua tupi, e significa *Pindo-Rama* ou “Terra de Palmeiras”. (Navarro, 2015)

⁵ *Abya Yala* é uma expressão de origem quíchua, utilizada pelos povos indígenas da América Latina para se referir ao continente americano, antes da chegada dos colonizadores europeus. O termo pode ser traduzido como “terra madura” ou “terra viva”, e expressa a conexão espiritual dos povos indígenas com a terra e com os seus ancestrais. A expressão “*Abya Yala*” foi popularizada a partir do Encontro de Organizações Indígenas, realizado em 1992, em Quito, no Equador, como uma alternativa ao termo “América”, que remete à figura do navegador italiano Américo Vespúcio, considerado por alguns como um dos responsáveis pela colonização europeia no continente. O uso de “*Abya Yala*” busca valorizar as culturas e os saberes dos povos originários da América, que foram historicamente marginalizados e subjugados pelos colonizadores. (Popolo, 2017)

necessária, doravante, ir ao encontro do protagonismo histórico de gênero, entender e buscar desvencilhar possíveis narrativas do Ensino de História no Ensino Médio das tramas eurocêntricas, artimanhas curriculares sobre a construção e apreensão dos saberes (conhecimento) e constituição do pensamento (ensino-aprendizagem), que se assevera como dinâmicas persistentes, inquiridoras e opressoras do colonialismo na escola.

1.1 RELEVÂNCIA DO FENÔMENO DE ESTUDO

Em virtude disso, a obrigatoriedade da inclusão no currículo escolar de ensino básico do eixo “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena” foi uma conquista da luta histórica de movimentos sociais no país, cuja política pública foi instituída pela Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, em seu artigo 26-A, cujo §1º passa a ter a seguinte redação:

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 (Brasil, 2008).

Com o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), foi possível encampar a normatização do artigo 26-A que – a despeito de todas as críticas que vem sofrendo desde sua publicação – reconheceu as distorções históricas e a marginalização socioeducacional a qual a história e cultura indígena sofreram diante da intencional construção do currículo escolar, e passou a redimensionar o reconhecimento (acanhado?) do papel dos povos originários na construção social brasileira, de fato.

Especificamente, acerca do componente curricular de História, é possível perceber o esforço da legislação em “encaixar” o sujeito indígena nos ordenamentos históricos brasileiros ainda tradicionalmente (re)contados, da colonização à Ditadura Militar, por exemplo. Entretanto, ainda é possível perceber o permanente papel de coadjuvante dos povos originários, inclusive, em relação às suas próprias terras, considerando projetos de lei em trâmite no Congresso Nacional que ameaçam a posse da terra e, com esta, a existência dos povos originários, conforme discutido mais adiante.

Afora isso, a maioria das menções acerca do tema envolve outros povos igualmente massacrados ao longo da história do Brasil, como os quilombolas, ciganos, imigrantes etc.,

demonstrando, assim, quão desabonadoras são as diferenças diante de intolerâncias “envenenadas” pelo preconceito racial, étnico, cultural, religioso, de origem etc. por parte do poderio da meticulosa conjunção patriarcalismo, capitalismo e colonialismo.

No cenário dos processos educativos (ensino-aprendizagem formais), um fator que dificulta a discussão acima proposta é o chamado Novo Ensino Médio (NEM).

O NEM foi aprovado por meio da lei nº 13.415/17 (Brasil, 2017), e modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em pontos sensíveis, principalmente, a aglutinação de componentes curriculares nos chamados “itinerários formativos”, e a redução do número de horas-aulas letivas por ano e ao final do curso. Apesar de ter o início da vigência suspenso por ordem do Ministério da Educação (MEC), sem uma reestruturação urgente da norma aprovada, os prejuízos podem acontecer justamente a partir de competências referentes aos pontos mais sensíveis, como é o caso do eixo “histórias e cultura indígena”, cuja reflexão já é pouco explorada em escolas que permanecem com projetos pedagógico-curriculares anteriores ao NEM.

Dessa forma, no Brasil contemporâneo de desmonte, invasão e genocídio *Yanomami*⁶, por exemplo, ainda é difícil conceber o reconhecimento da existência e da contribuição indígena na construção civilizatória deste Sul Global onde se situa o Brasil, sendo a destruição dos povos indígenas um aparente e retumbante silenciamento insistente, quase oculto no currículo escolar.

Para Santos (2021), os mesmos dados estatísticos acerca da guerra biológica que os povos originários tiveram que enfrentar para sobreviver à pandemia de COVID-19, entre os anos de 2020 e 2021, demonstram a invisibilidade proposital para com os povos originários, como também denunciam as linhas abissais que foram traçadas pelo racismo ambiental e colonialista, e provocado o genocídio linguístico-cultural e epistêmico.

Assim, decolonizar estas narrativas é uma das ideias precípuas deste trabalho, que vislumbra um potencial de reconhecimento das mulheres ameríndias e suas contribuições sócio-históricas, político-sociais e econômico-culturais para o lastro civilizatório da América Latina, especificamente, o processo evolutivo da sociedade brasileira.

Corroborando tal perspectiva, a feminista indígena mexicana Celentani (2014, p. 23) defende que:

⁶ Os *Yanomamis* são uma etnia indígena constituída por cerca de 35 mil pessoas que vive em um território demarcado na região amazônica, na fronteira entre o Brasil e a Venezuela, ocupando uma área do Estado de Roraima maior do que Portugal.

A história americana não pode ser reduzida à história dos grupos colonizadores e dos grupos subjugados que a reconheceram como sua por um mecanismo de subjugação. Tampouco a modernidade americana pode ser identificada com as contribuições e imposições externas étnicas, culturais, econômicas e filosóficas sobre os eventos americanos. Tudo o que os povos originários, europeus, africanos e asiáticos fizeram na América pertence à história americana.

Em virtude do que foi exposto anteriormente, concernente à relevância desta pesquisa e suas reentrâncias investigativas no terreno das coisas no mundo, é possível destacar as seguintes perspectivas que marcam a justificativa da investigação:

A ideia da pesquisa surgiu ao longo de dois anos de atividades na Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), Campus Caruaru, como servidora técnico-administrativa, tomei uma decisão que mudaria completamente minha carreira acadêmica: abraçar os desafios da pasta com a parcimônia e o cuidado devidos, no sentido de não decair em aporias discursivas que, ao invés de combater, poderiam reproduzir o poder colonizador.

Em outros termos, não faz sentido estar no “chão da escola”, que tem como missão a formação integral do ser humano, e como valores a justiça social e a equidade, dentre outros aspectos, e ainda assim reproduzir discursos eurocêntricos que, via de regra, reiteram o apagamento histórico e/ou a romantização da imagem e dos crimes cometidos contra os povos originários. Com este pensamento, enveredei pelo movimento antirracista, criando meu primeiro projeto de extensão, o “Diversifica: Núcleo de Enfrentamento ao Racismo e Misóginia”, implantado no IFPE, Campus Caruaru, no ano de 2019, passando também a atuar na coordenação de projetos voltados a desmistificar questões étnico identitárias e de gênero em outros eventos, como a Mostra de Cinema e Direitos Humanos e o CINEABI, além de bancas de heteroidentificação.

Com o advento de minha aprovação no ProfEPT/IFPB, pensei em continuar a contribuir na militância antirracista. Entretanto, conforme fui enveredando pelo estado da arte do fenômeno, percebi que as pesquisas que corroboram estudos sobre a história e a cultura africana já estão bem avançadas na caminhada histórica, enquanto a história e a cultura indígena aparecem como coadjuvantes nos processos formais de ensino-aprendizagem, o que me aguçou a perceber melhor este campo como possibilidade para estudo.

Em virtude disso, preciso esclarecer que, como mulher, não faço parte do feminismo afro-latino-americano de forma direta, como protagonista, haja vista que não sou a voz das esquecidas e oprimidas pelo colonialismo, do ponto de vista étnico-racial. No alto dos meus

privilégios de mulher branca e servidora pública federal, não foi por isso que escolhi a causa da mulher indígena como fenômeno de estudo.

Elas fazem parte de 305 povos catalogados pelo IBGE (2010), e cujos 274 dialetos eu não domino nenhum. Então, por que falar sobre tais mulheres no cenário da educação profissional e tecnológica? A resposta a esta questão pode partir do princípio de que existe um Brasil, e sua gente, aparentemente relegado pelos currículos escolares, e cuja luta e resistência precisam ser lembradas todos os dias.

Não é difícil recordar de grandes vultos e/ou figuras masculinas brasileiras definidas como “descobridores”, “feitores”, “inconfidentes”, “imperadores”, “aboliconistas”, “republicanos”, “presidentes”, etc. Entretanto, especificamente, as mulheres que também participaram dos fatos e movimentos históricos quase não são lembradas e/ou tendem a desempenhar papéis secundários em dinâmicas androcêntricas, como a representação da amazona Paraguaçu, diante das conquistas de Caramuru.

Como mulher branca, compreendo que ainda que mulheres da minha cor tenham tido um papel importante na luta pelos direitos das mulheres, é importante reconhecer que o feminismo não é monolítico e que há muitas vertentes e perspectivas a serem exploradas. Estudar outras vertentes da história e do feminismo é essencial para compreender melhor a interseccionalidade do feminismo e garantir que todas as vozes sejam ouvidas. E, como parte deste movimento de luta, acredito que através dessa pesquisa aprenderei sobre as perspectivas de mulheres de diferentes etnias e status socioeconômico, Isso inclui estudar a história e a luta das mulheres indígenas pela justiça e direitos humanos na América Latina. Como mulher, servidora e advogada, entender melhor como as opressões interseccionais afetam mulheres de diferentes grupos e como essas opressões se interconectam será crucial para a continuidade de minha jornada tanto humana como profissional.

Desta feita, projeto está alinhado com a área de concentração do ProfEPT – “Educação Profissional e Tecnológica”, especificamente, a Linha de Pesquisa 2 – “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”, e seu macroprojeto 2: “inclusão e diversidade nos espaços formais e não formais de ensino na EPT”, em cujos eixos destacam-se a “[...] Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação e relações étnico-raciais, Educação quilombola, Educação do Campo, Questões de Gênero [...]”.

Por fim, parto para esta investigação com a hipótese inicial de que a análise dos materiais didáticos utilizados nas práticas pedagógicas do ensino de história no IFPE – Campus Caruaru, podem descortinar evidências sobre a ausência de narrativas descolonias e

feministas que valorizem perspectivas ameríndias e a limitação dessas vozes e experiências no currículo de história do Ensino Médio integrado no Campus.

Considero que este trabalho é, em seu bojo, uma denúncia social, mas também uma homenagem. Em outros termos, acredito que muitos dos problemas e desafios que a sociedade brasileira enfrenta vem de uma educação deficitária em fundamentos humanistas. As ciências humanas são, por muitas vezes, menosprezadas em sua importância diante de outros componentes curriculares ou itinerários formativos mais apreciados pelo mercado de trabalho capitalista, colonialista e patriarcal.

O conhecimento sobre nossa própria história como sociedade, nossa memória e nossa construção e desenvolvimento civilizatórios não deve tributar mais os povos originários e seu legado histórico. Assim, acredito que o projeto tem potencial de melhorar os processos de ensino-aprendizagem de História, cumprindo os fundamentos da legislação em vigor, que exige a abordagem da história e da cultura indígena no ensino básico, bem como ajudando no desenvolvimento de uma consciência histórico-crítica discente, voltada para o reconhecimento do protagonismo das mulheres ameríndias na constituição da sociedade.

Desde tempos idos, o Brasil é conhecido como uma nação multirracial e multicultural, um “celeiro” de miscigenação, onde raças e etnias viviam em igualdade e harmonia. O mito da democracia racial, reproduzido desde Gilberto Freyre, em “Casa Grande e Senzala”, vem sendo refutado, sobretudo, a partir do amplo acesso à informação e ao conhecimento, com o advento das tecnologias digitais da informação e comunicação, que amplificam a recuperação de obras do gênero, como também das críticas por parte de especialistas e do fortalecimento dos movimentos sociais de contra-hegemonia, a exemplo da luta das minorias.

De fato, a democracia racial constitui-se como uma das grandes falácias legal-colonialista, um “mito” tão escorregadio quanto outros do cenário político brasileiro mais recente, haja vista que a insistência programática pelo menosprezo/desprezo às minorias (mulheres, pessoas negras, sujeitos LGBTQIAPN+, povos originários, pessoas deficientes etc.) sempre existiu, vergado ao peso ora da invisibilidade, ora da violência, ora da política de extermínio (necropolítica).

As denúncias sobre uma agenda anti-indígena, em andamento no Congresso Nacional, são exemplo atual de como a democracia racial está longe de ser realidade no Brasil. Segundo levantamento da Articulação dos Povos Indígenas no Brasil – APIB, publicado na Revista Acampamento Terra Livre - ATL, até 2022, seis (6) Projetos de Lei (PL) encontram-se em tramitação no Congresso Nacional, com potencial poder de ação de trazer graves prejuízos

aos povos originários caso sejam aprovados, e sobre os quais é possível explanar mais detalhes:

Quadro 1: Projetos de Lei (PL) em tramitação no Congresso Nacional que incidem contra povos originários.

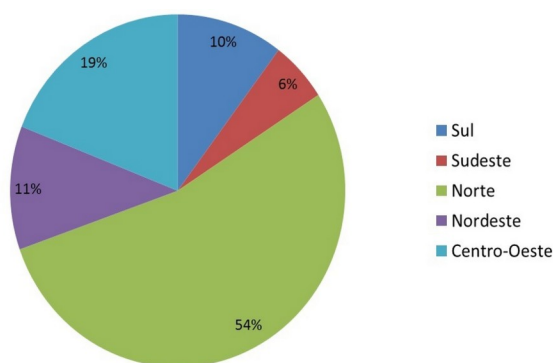
PROJETO DE LEI (PL)	OBJETO	ESPECIFICIDADES
PL 490/2007	Acerca do “marco temporal” para demarcação de terras indígenas	Propõe a comprovação por parte dos povos originários da posse de seus territórios, antes de 05 de outubro de 1988 (data da promulgação da Constituição Federal), traz regras mais duras para demarcação de novos territórios; impede a ampliação de terras já demarcadas e flexibiliza o contato com povos isolados.
PL 6299/2002	Conhecido como “PL do veneno”	Muda a nomenclatura de agrotóxicos para pesticidas, e flexibiliza seu uso para o agronegócio. Retira a decisão conjunta entre os Ministérios da Agricultura, Meio Ambiente e a Anvisa quanto à permissão do uso de novos compostos químicos na agricultura, e concentra apenas no primeiro, ou seja, mais fácil de agir estrategicamente.
PL 3729/2004	Sobre licenciamento ambiental	Propõe a Lei Geral de Licenciamento Ambiental, que isenta vários empreendimentos da necessidade de licenciamento ambiental prévio às atividades. Propõe a desvinculação entre licenciamento ambiental e a Avaliação Ambiental Estratégica (AEE), sem a necessária incorporação da análise de riscos ambientais, bem como a desconsideração do Zoneamento Econômico Ecológico (ZEE) e a descompatibilização entre licenciamento ambiental e a outorga de direito de utilização dos recursos hídricos, e entre o licenciamento e a certidão de uso do solo.
PL 191/2020	Sobre mineração em terras indígenas	Estabelece condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos, e o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas, e institui a indenização pela restrição do usufruto de terras indígenas.
PLs 2633/2020 e 510/2021	Sobre grilagem em terras indígenas;	Trata da legalização de ocupações irregulares em terras públicas invadidas antes de 2014, e permite anistia ao desmatamento ilegal.

Fonte: Adaptado de Congresso Nacional (2023).

Diante disso, é possível observar que todos os PL ora mencionados têm como principal problemática a demarcação e uso de terras indígenas, diga-se de passagem, uma forma (neo)pragmática e atualizada que a elite política encontrou como estratégia para legalizar a usurpação da terra, medidas que se subsidiam na legislação para legitimar aquilo que os homens das Caravelas fizeram em 1500, quando aqui aportaram e invadiram o território indígena.

Segundo dados da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI, 2021), existem no Brasil 764 Terras Indígenas distribuídas em todo o país, o que corresponde a 13,75% do território brasileiro, dentre as quais 483 áreas se trata de locais cujos processos de demarcação se encontram homologados/regularizados, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição das Terras Indígenas Regularizadas por região administrativa



Fonte: FUNAI (2021)

Além dos dados demonstrados pela ilustração, ainda outros 281 territórios estão “sob análise”. Esta análise é feita com base na Lei 6001/73 (BRASIL, 1973), vulgarmente conhecida como “Estatuto do Índio”, que dentre outras matérias, determina como deve acontecer o processo de demarcação. Segundo a norma, o processo de demarcação segue o trâmite abaixo descrito:

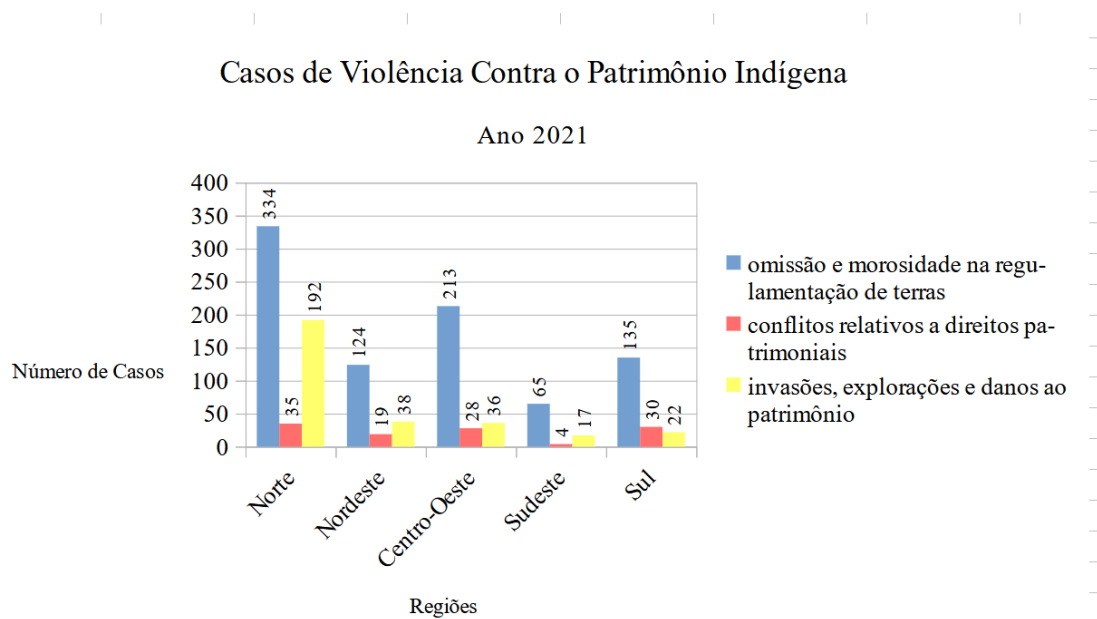
- a) Verificação da demanda territorial do povo, por meio de um/a antropólogo e considerando seu contexto social, político e econômico.
- b) A FUNAI é responsável por nomear um Grupo Técnico (GT) para a elaboração de um Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena (RCID). Aprovado pelo Presidente da FUNAI e publicado no Diário Oficial da União, do Estado onde se localiza o território e da Prefeitura.
- c) O processo é submetido ao Contraditório Administrativo, onde qualquer pessoa pode se manifestar ou contestar os aspectos do RCID. As discussões desencadeadas desse processo são de competência do Ministério da Justiça.
- d) O Ministro da Justiça declara os limites e determina a demarcação da terra indígena por meio de Portaria.

- e) A demarcação é executada por meio de Decreto do Chefe do Poder Executivo (Presidente da República).
- f) É realizado o levantamento populacional das pessoas habitantes da terra indígena pelo INCRA. Os habitantes não-indígenas que estejam de “boa-fé” habitando o território serão indenizados e assentados fora do território.
- g) É feito o registro das terras indígenas pela FUNAI, junto à Secretaria de Patrimônio da União (SPU).

A burocratização excessiva na demarcação dos territórios ancestrais dos povos originários, que pode levar décadas entre o início e o final do processo, é uma violência sem tamanho contra os povos indígenas e torna-se um obstáculo para a efetivação de outros direitos, além de condescender com as ameaças e ataques diuturnamente vividos por estas comunidades.

As ameaças e ataques não se restringem ao Congresso Nacional, visto que são reflexo de uma espécie de “movimento pela violência” insurgente no Brasil nos últimos anos, a partir dos quais minorias, como os povos indígenas em seus territórios, vêm enfrentando. Na esteira desta onda, segundo dados do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), através do Relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil”, em 2021, foram registrados 1.294 casos de violência contra o patrimônio indígenas, todos relacionados à propriedade e demarcação de terras indígenas, conforme é possível perceber por meio da figura abaixo:

Gráfico 2 – Casos de violência contra o patrimônio indígena no Brasil



Fonte: CIMI (2021)

Não é de todo exagero inferir o quanto estes tipos de conflitos, historicamente, resultam em sangue indígenas derramado. Segundo dados do Atlas da Violência (2021), a taxa de mortes violentas de indígenas cresceu 21,6% entre os anos de 2009 e 2019, saltando de 15 a cada 100 mil habitantes indígenas para 18,3. Movimento contrário ao que aconteceu com a taxa geral de homicídios no Brasil, que baixou de 27,2 para 21,7 a cada 100 mil habitantes.

Quanto às mulheres indígenas, o IPEA – instituto responsável por sintetizar e publicar as informações do Atlas da Violência – não declara números de violências específicos relacionados às indígenas, já que as informações coletadas seguem o critério “mulheres negras” e “mulheres não-negras”. Esse tipo de categorização binária é problemática porque ignora a complexidade e a diversidade das identidades das mulheres, especialmente aquelas que são multirraciais ou que se identificam de outras formas, como é o caso das ameríndias. Também oculta as vivências e identidades, perpetuando estereótipos simplistas e imprecisos.

Os dados encontrados acerca do recorte são do CIMI, que também teve dificuldades na obtenção de dados, tendo que recorrer à Controladoria-Geral da União para obtê-los. Entretanto, os dados chegaram extemporaneamente à publicação do Relatório, sendo impossível detalhar dados como o povo a quem elas pertenciam, por exemplo.

De acordo com o Sistema Integrado sobre Mortes (SIM) – fonte utilizada pelo CIMI para o Relatório - foram registrados 176 assassinatos indígenas, sendo 29 vítimas mulheres. Os estados do Amazonas e Mato Grosso do Sul têm o maior número de vítimas, sendo 12 e 6 assassinadas em 2021, respectivamente.

Segundo a Organização Internacional *Indigenous Peoples Rights International*, (IPRI, 2021) na publicação “Uma anatomia das práticas de silenciamento indígena”, dos onze (11) casos denunciados em 2021 pela APIB, sobre perseguição e criminalização de lideranças indígenas, quatro (4) tinham como vítimas mulheres, que sofreram desde ameaças verbais até assédio judicial. Outro fato preocupante aconteceu no dia 25 de março de 2021, quando a Associação de Mulheres Munduruku Wakoborun, no município de Jacareacanga, no Pará, foi alvo de ataques por parte de garimpeiros, resultando no incêndio e deprecação de sua sede.

Conforme o IBGE (2010), são 305 povos indígenas com suas comunidades distribuídas em todo território nacional, dos quais pelos menos 70 estão em condições de fragilidade demográfica, isto é, com menos de 100 indivíduos em sua população. Dados preliminares do Censo de 2022 (Brasil, 2022) indicam que a população indígena, no Brasil, é de pelo menos 1,6 milhão de habitantes, com pelo menos 5.6 mil pessoas vivendo em

completo isolamento, sendo seu acesso e recenseamento possível apenas com apoio de helicópteros da Polícia Rodoviária Federal (PRF).

É impossível relatar todos os casos de tentativa de apagamento dos povos indígenas sem descrever os graves ataques que o povo *Yanomami* vem sofrendo nos últimos anos. Segundo o relatório consolidado pelas próprias lideranças do povo, está descrito o seguinte:

À medida que os núcleos de garimpeiros ilegais se proliferam e crescem nas diferentes regiões da TIY, as comunidades vizinhas sentem a perda do “controle” sobre o seu espaço de vida. Isto porque a insegurança os dissuade de circular pela região, seja em razão de ameaças explícitas de garimpeiros contra suas vidas, seja em razão da simples presença hostil de não-indígenas. É recorrente a queixa de lideranças sobre a intensa circulação de garimpeiros fortemente armados e as consequentes intimidações para que os indígenas coadunem com as condições impostas pelos invasores. Em muitos relatos, os membros das comunidades disseram sofrer com a restrição a seu livre trânsito na Terra Indígena, deixando de usufruir de áreas utilizadas para a caça, pesca, roça, e da comunicação terrestre e aquática com as comunidades do mesmo conjunto multicomunitário (Yanomami E Yêkuana, 2021, p. 113).

A constante hostilidade e violência presente no território *Yanomami* promovida pelo garimpo ilegal é um exemplo dentre tantos outros possíveis de numerar que corroboram o contexto de tem ativa de apagamento dos povos originários por meio da disputa de terra.

Connell (2016, p. 41) faz uma importante reflexão de como o feminismo tem intrínseca relação com a propriedade de terras: “a terra é uma questão quase ausente das teorias do gênero oriundas do Norte (com exceção do ecofeminismo) e quase ausente nas teorias do norte em geral. No entanto, é uma questão primária para compreender o colonialismo e o poder pós-colonial”.

Diante de todo o cenário supramencionado e com o escopo de verificar a originalidade da problemática levantada ao longo de toda introdução, justificativa e estado da arte desta pesquisa, foi feito um levantamento de estudos/pesquisas sobre este fenômeno, levando em consideração a plataforma online “Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)”.

Para tanto, foram utilizados filtros ao longo do estudo, ou seja, descritores como terminologia de busca, recuperação e seleção de fontes, cujo processo deu-se da seguinte forma:

a) Considerando o primeiro filtro utilizado para a investigação, a partir dos vocábulos “mulher”, “indígena” e “livro”, simultaneamente correlacionados para buscar fontes assim indexadas, 49 trabalhos foram recuperados pela plataforma. Entretanto, após criteriosa

análise, depois do descarte de fontes que surgiram na base de dados duplicadas e/ou que não guardavam relação com a busca, e considerando um recorte temporal de 5 anos, destacam-se poucos trabalhos;

b) A partir de outra composição terminológica, valendo-se dos filtros de busca “mulher”, “indígena” e “ensino de história”, não foram encontrados trabalhos indexados com esta envergadura;

c) O terceiro filtro envolveu os vocábulos “ameríndia”, “ensino” e “história”, para o qual também não foram encontradas pesquisas relacionadas;

d) Por fim, o último conjunto de palavras utilizadas foi “mulher”, “ameríndia” e “história”, com semelhante resultado aos dois conjuntos de filtros anteriores.

Diante disso, esta pesquisa parte do seguinte problema: como se estruturam os discursos (de)coloniais que retratam a mulher ameríndia no ensino de História do Ensino Médio Técnico Integrado, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar as narrativas (de)coloniais que retratam a mulher ameríndia no Ensino de História, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), especificamente no Campus Caruaru, tomando por base os livros didáticos utilizados no ensino médio técnico integrado.

1.2.2 Objetivos específicos

Investigar as Estruturas de Colonialidade e os Processos de Decolonização no Sul Global e a aplicação desses conceitos na pesquisa;

Analisar como a (r)evolução do feminismo contribui para a decolonização dos saberes, considerando a diferença como categoria central nos estudos de gênero;

Explorar o papel do ensino de história na educação profissional e tecnológica, examinando seu

desenvolvimento histórico e as lutas inerentes ao processo educativo;

Mapear os livros didáticos de Ciências Humanas e suas Tecnologias adotados pelo Campus Caruaru do IFPE.

Descrever a tematização dos livros que enredam a mulher ameríndia no contexto das reflexões históricas.

Estruturar um produto educacional, de tipologia sequência didática, para o Ensino de História, explorando a temática dos povos originários, especificamente, da mulher ameríndia em Pernambuco e no Brasil.

1.3 SOBRE A ESTRUTURA DISCURSIVA DO TRABALHO

Diante de tais objetivos e da discussão até aqui desenvolvida, a estrutura da produção textual que se segue foi construída em capítulos, cuja didática é a seguinte: o segundo capítulo do texto, intitulado “Alinhavos metodológicos: o trançado do método na linha da lógica científica”, refere-se à metodologia da pesquisa, a partir da qual se destacam a classificação (aplicada), a abordagem (qualitativa), e a tipologia (exploratória e descritiva), além do universo, da amostragem, da amostra e da prototipação do produto educacional adjacente à pesquisa.

Já o terceiro capítulo, intitulado “Desatando as Amarras da Colonialidade: Um Trajeto Decolonial”, discute a urgente necessidade de uma outra/nova epistemologia para a construção de um conhecimento “do Sul, pelo Sul, para o Sul”, isto é, trazendo à tona quem são os sujeitos que compõem o Sul, como as tramas colonialistas (do passado e no presente) utilizam o conhecimento como sutileza estratégica e como ferramenta de perpetuação das linhas abissais que dominam e dividem vencidos e vencedores, centro e periferia, sujeito e objeto.

Neste ângulo, o próximo capítulo “Ponto a Ponto: A (R)Evolução Feminista na Decolonialidade dos Saberes” discute como o patriarcado, e seus sistemas reguladores e fiscalizadores de dominação, atua sobre as relações de gênero, e como estes paradoxos transpassam e criam enigmas/paradigmas nas mais diversas esferas sociais, especialmente nas relações de ensino-aprendizagem. O texto discute também o feminismo nas suas mais diversas vertentes, desde as sufragistas até a perspectiva de um feminismo afro-latino-americano, e como essa dissidência entre gênero, etnia e classe alcança as mulheres ameríndias.

No que diz respeito à quinta seção textual, nomeada de “Liames utópicos da formação omnilateral à luz do Ensino de História no Ensino Médio Técnico-integrado”, o

capítulo reflete sobre como aconteceu a expansão da educação tecnológica, seus sujeitos, o que é e qual a importância do componente curricular de História para o fomento da consciência histórica na formação Omnilateral dos/as estudantes. Assim, ganha relevo a reflexão sobre a consciência histórica e seus reflexos na formação integral, situada na textura de uma formação *decolonial*, o que inclui refutar sobre a escolha dos materiais didáticos adotados na construção do conhecimento para além do que é socializado em sala de aula.

Na penúltima seção, denominada de “A tessitura dos (bor)dados: narrativas (de)coloniais sobre a mulher ameríndia no Ensino de História, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)”, capítulo dedicado à análise dos dados da pesquisa, é feito o mapeamento dos livros didáticos adotados pelo Campus Caruaru do IFPE, cujo esforço subsequente é entender as artimanhas dos discursos que envolvem as mulheres ameríndias, e as interpenetrações destas como tramas que colonizam e/ou decolonizam o ensino-aprendizagem dos sujeitos. Por fim, o produto educacional decorrente da pesquisa será evidenciado – uma sequência didática dedicada ao ensino-aprendizagem sobre a mulher ameríndia em Pernambuco e no Brasil.

Como desfecho, a última seção dos elementos textuais intitulada “A Tessitura dos (Bor)Dados: Narrativas (De)Coloniais sobre A Mulher Ameríndia no Ensino de História, no Instituto Federal De Pernambuco (IFPE)” será dedicada a narrar a coleta de dados feita por meio dos materiais didáticos escolhidos como amostra desta pesquisa e conforme o método escolhido (que serão pormenorizados nos itens correspondentes), bem como descrever quais as narrativas em que as mulheres ameríndias estão incluídas(?). Por fim, apresentarei o Produto Educacional nomeado “*Kunhã-Etê*”: Sequência Didática para O Ensino de História Sobre A Mulher Ameríndia no Pernambuco e no Brasil” e as considerações finais da pesquisa.

Neste contexto, no capítulo seguinte dedico-me aos fundamentos lógico-rationais do estudo, com base nos objetivos propostos. Detalho os métodos e técnicas utilizados para alcançar os resultados esperados e a sintonia com os princípios teóricos e práticos estabelecidos. Busco demonstrar a coerência e robustez do desenho da pesquisa, proporcionando a base para a coleta e análise de dados. Assim, a metodologia orienta a execução do estudo, assegurando a validade e confiabilidade dos resultados.

2 ALINHAVOS METODOLÓGICOS: O TRANÇADO DO MÉTODO NA LINHA DA LÓGICA CIENTÍFICA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1.1 Quanto à classificação

A ciência é, conforme o pensamento de Minayo (1994), a forma hegemônica de construir a realidade na sociedade ocidental. A interpretação dessa realidade e construção de novos conhecimentos perpassa, inevitavelmente, pelo que se convencionou chamar de pesquisa.

Nesse aspecto, do ponto de vista da natureza da investigação proposta, esta pesquisa é classificada como aplicada, posto que, conforme Prodanov e Freitas (2013), é esta perspectiva de investigação encarregada da geração de efeitos práticos para problemas específicos, envolvendo verdade e interesses locais.

Outro fator levantado por Fleury e Werlang (2017) e que influenciou a escolha metodológica pela pesquisa aplicada está na capacidade de geração de impactos que as pesquisas aplicadas têm. Para os autores, a pesquisa aplicada transpassa as dimensões científicas e acadêmicas, trazendo resultados para outras áreas da sociedade, o que pode incidir na abordagem do componente curricular de História, em relação aos processos de ensino-aprendizagem.

Desta feita, considero que esta metodologia será útil para a análise do problema local e específico escolhido para este projeto, indo ao encontro do pensamento de Barros e Lehfelt (2007, p. 93) onde “[...] a pesquisa aplicada é aquela que o pesquisador é movido pela necessidade de conhecer para a aplicação imediata dos resultados. Contribui para fins práticos, visando a solução mais ou menos imediata do problema encontrado na realidade”; que é a busca pelas tramas que envolvem as figuras femininas indígenas nos livros de História (ciências humanas e sociais aplicadas) adotados pelo Campus Caruaru do IFPE, no ETIM.

2.1.2 Quanto à abordagem

Apesar de seguir a corrente de pensamento de Fleury e Werlang (2017), ao refletirem que a dicotomia entre as abordagens quantitativa e qualitativa caiu em desuso, já que mesmo as pesquisas sem viés matemático-estatístico ainda terem em si um pouco da abordagem

quantitativa e vice-versa, entendo a necessidade de escolher a abordagem metodológica que será predominante nesta jornada investigativa, conforme lição de Stake (2011, p. 21):

Cada uma das divisões da ciência também possui um lado qualitativo em que a experiência pessoal, a intuição e o ceticismo trabalham juntos para ajudar a aperfeiçoar as teorias e os experimentos. Qualitativa significa que seu raciocínio se baseia principalmente na percepção e na compreensão humana.

Diante disso, dentre as abordagens possíveis no método científico, considero que a abordagem qualitativa é a mais acertada para melhor compreensão deste fenômeno de estudo, posto que, para Minayo (2002, p.15) “o objeto de estudo das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo”, bem como as percepções e compreensões do universo e do problema são mais importantes do que os dados estatísticos em si.

Mediante este aporte, é possível admitir que a abordagem qualitativa é a que melhor permite a identificação de eixos e padrões de significados nas narrativas conteudísticas dos livros didáticos, sobre a mulher ameríndia a partir de tramas (de)coloniais no Ensino de História, o que possibilita uma compreensão e contextualização mais profunda do fenômeno de estudo em relação a desvendar os porquês.

Ademais, devido à sua flexibilidade, a abordagem qualitativa é mais indicada para as pesquisas em Ciências Humanas, já que permite a investigação de fenômenos multifacetados e complexos, sem necessariamente partir de uma hipótese e de um experimento a serem testados e comprovados.

Nas palavras de Gerhardt e Silveira (2009, p. 34):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam **explicar o porquê das coisas**, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (*grifos meus*).

Ao contrário dos métodos quantitativos, que se baseiam em medidas numéricas e estatísticas para fazer inferências sobre populações maiores, os métodos qualitativos utilizam dados não-métricos e suscitados por meio de interação entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. Isso não significa que os métodos qualitativos sejam menos rigorosos ou menos válidos, mas sim que eles operam de maneira diferente e buscam compreender manifestações sociais complexas a partir de uma perspectiva mais contextualizada e interpretativa, obtendo dados valiosos e uma perspectiva única do fenômeno de estudo.

2.1.3 Quanto à tipologia da pesquisa

Considerando a classificação e a abordagem apontadas, a condução da pesquisa seguirá, quanto à sua tipologia, viés exploratório e descritivo.

A pesquisa exploratória permite, ao longo da pesquisa, um itinerário de descobertas em relação ao objeto da pesquisa, o que inclui certa maleabilidade ao longo do caminho percorrido, no que diz respeito às mudanças necessárias. Conforme Gil (2008), por meio das pesquisas exploratórias é possível um planejamento mais flexível e o melhoramento das ideias conforme as descobertas. Nas palavras do autor:

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, essas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. (GIL, 2008, p. 27)

A reflexão proporcionada pela escolha de uma tipologia exploratória levará a uma melhor compreensão dos diferentes elementos que compõem o fenômeno escolhido para o estudo. Ao explorar essa multiplicidade de aspectos, podem surgir *insights* e informações valiosas para a composição do produto educacional proposto e mais adiante pormenorizado.

Quanto à tipologia descritiva, de acordo com Prodanov e Freitas (2013), seu principal objetivo encontra-se na observação, registro, análise e ordenação dos dados do fenômeno de estudo, sem a intenção de modificá-los, sendo, inclusive, uma tipologia muito frequente nos estudos das ciências humanas e sociais aplicadas, o que se encaixa perfeitamente com um dos objetivos da pesquisa, que se dedica a descrever os enredos em que a mulher ameríndia é lembrada (ou apagada?) ao longo da leitura e análise dos materiais didáticos entregues para os estudantes.

Corroborando este pensamento, Richardson (2015, p. 71) ensina que “os estudos de natureza descritiva propõem-se investigar o ‘que é’, ou seja, a descobrir as características de um fenômeno como tal”. Neste sentido, a coleta de dados oriunda de uma pesquisa de tipologia descritiva também será muito útil tanto para compreensão do fenômeno quanto análise dos dados e proposição de um produto educacional adequado às necessidades percebidas ao final da pesquisa.

2.2 TERRITÓRIO, SUJEITOS E AÇÕES DA INVESTIGAÇÃO: UNIVERSO, AMOSTRAGEM E AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

Para Lakatos e Marconi (2007, p. 225) “universo ou população é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum”. As autoras entendem que a delimitação do universo perpassa pela necessidade de que o/a pesquisador/a, ao apresentar o universo da pesquisa, descreva quais as características dos elementos comuns que o justificam.

Em função disso, na delimitação do universo desta investigação, foi decidido tomar como territorialidade o IFPE *Campus* Caruaru. Segundo dados oficiais o IFPE teve origem no ano de 1909 com a criação da Escola de Artífices do Estado de Pernambuco e, mais tarde, ainda no século XX, com o surgimento das Escolas Agrotécnicas (IFPE, 2019).

Hoje, a instituição conta com 16 *campi* distribuídos do litoral ao sertão pernambucano, bem como 11 pólos de educação à distância. Sua vinculação à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica aconteceu com o advento da Lei 11.892/08, e conta hoje com diversos níveis de formação, desde a formação inicial e continuada (FIC) à qualificação profissional voltada à formação no Ensino Médio Técnico-integrado, Cursos Técnico subsequentes ao médio, Curso de Ensino Superior Tecnológico, Licenciatura e Bacharelado, além de pós-graduação nos níveis *latu sensu* (Especialização) e *strictu sensu* (Mestrado).

Na figura a seguir, é possível visualizar a localização dos Pólos (em vermelho) e dos Campi (na cor verde), com destaque (seta) para o campus Caruaru.

Figura 01: Localização Geográfica dos Pólos e *Campi* do IFPE



Fonte: IFPE (2019)

O IFPE – Campus Caruaru – foi inaugurado em 2010 e conta com três cursos técnicos nos níveis integrado e subsequente (Mecatrônica, Edificações e Segurança do Trabalho), um curso superior (Bacharelado em Engenharia Mecânica), dois cursos de Pós-Graduação *Latu Sensu* (Especialização em Engenharia da Segurança do Trabalho e Especialização em Interdisciplinaridade em Educação e Ciências Humanas).

A amostragem é uma das etapas fundamentais em qualquer pesquisa, e seu objetivo é selecionar um grupo de participantes que representem adequadamente a população de interesse. Neste momento de escolha, os critérios devem ser cuidadosamente definidos para evitar pesquisas enviesadas. Conforme Gerharlt e Silveira (2009, p. 68) “As técnicas de amostragem permitem reduzir o número de sujeitos numa pesquisa, sem risco de invalidar resultados ou de impossibilitar a generalização para a população como um todo”.

Segundo Laville e Dionne (1999), o principal fator de escolha para uma amostragem é a relevância que o acaso terá na escolha, isto é, ao viés matemático. Na pesquisa qualitativa, a amostragem não-probabilística é frequentemente utilizada, em detrimento da amostragem probabilística, já que a definição é baseada no problema de pesquisa (Gerharlt; Silveira, 2009). A amostragem não-probabilística é uma técnica de amostragem em que os participantes são selecionados com base em critérios específicos, tais como a disponibilidade, a acessibilidade ou a relevância para o estudo. Também é mais flexível e pode ser adaptada às necessidades específicas do estudo, permitindo, assim, que os pesquisadores selecionem participantes com base em critérios qualitativos, como a riqueza de informações que podem fornecer. Isso é particularmente importante em estudos qualitativos, em que a profundidade e a complexidade das respostas dos participantes são mais importantes do que sua representatividade estatística.

Pelos argumentos acima descrito e considerando as características do objeto de investigação, a escolha de uma amostragem não probabilística foi feita com base tanto no acesso aos dados, bem como no tempo para coleta e análise dos mesmos. Como sou servidora do campus Caruaru do IFPE, meu acesso tanto às turmas do ETIM, quanto ao material didático adotado pela instituição são facilitados.

Com projetos pedagógicos semelhantes no que se refere aos componentes curriculares propedêuticos, os três cursos são divididos em semestres, sendo a duração dos cursos de quatro (4) anos, divididos em 8 semestres. O componente curricular de História está presente em seis (6) destes períodos, com carga horária semestral de 36 horas-aula.

Para cada semestre é entregue um material didático diferente (livros). Assim, a coleção de livros adotados pelo Campus é composta por seis (6) livros, conforme abaixo descrito:

Quadro 02: Materiais Didáticos Entregues Por Semestre Por Componente Curricular

UNIDADE SERIADA – ENSINO MÉDIO	COMPONENTE CURRICULAR	REFERÊNCIAS
1º Ano	História I	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : compreender o mundo. São Paulo: Ática, 2020
1º Ano	História II	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : consciência ambiental. São Paulo: Ática, 2020
2º Ano	História III	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020
2º Ano	História IV	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : convívio democrático. São Paulo: Ática, 2020
3º Ano	História V	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : importância do trabalho. São Paulo: Ática, 2020
3º Ano	História VI	CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas : mundo em movimento. São Paulo: Ática, 2020

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Apesar de compreender que os/as professores/as e estudantes podem fazer uso de outros recursos didático-pedagógicos, sobretudo, fontes de consulta diversas, a exemplo de acervos remotos de bibliotecas, arquivos e museus, *e-books*, plataformas digitais audiovisuais etc., é possível conceber que o material didático disponibilizado por escolas públicas ainda é a principal forma de estudo que os/as estudantes procuram para sua rotina de aprendizagem.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Conforme Prodanov e Freitas (2013), o momento da coleta de dados é aquele em que o/a pesquisador/a explica como e onde conseguirá os dados necessários para responder ao problema da pesquisa. Para os autores supra, dados são qualquer informação que possa servir para as diferentes etapas de desenvolvimento do trabalho, sobretudo, para chegar até os resultados da investigação.

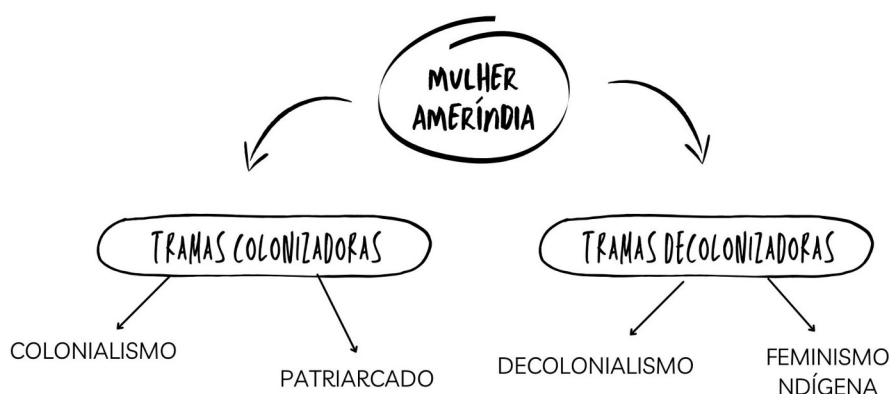
Os autores mencionados dividem esses dados da seguinte forma: a) primários: aqueles extraídos do e para o fenômeno de estudo escolhido, e que se desdobram na própria análise ou

nos resultados da pesquisa; e b) secundários: geralmente, são coadjuvantes dos primários, a exemplo de materiais bibliográficos e documentais (Prodanov; Freitas, 2013).

Para Laville e Dionne (1999, p. 215) “[a coleta de dados] não é acumulação cega ou mecânica: a medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado”.

Considerando os pressupostos acima, é oportuno dividir em eixos as informações relevantes para investigação do objeto de estudo e seus desdobramentos. Essa escolha foi feita considerando como eixo principal: a) “mulher ameríndia”, onde as narrativas são buscadas com base na teoria das Epistemologias do Sul, que divide o pensamento em “Narrativas colonizadoras” e “narrativas descolonizadoras”

Figura 2: Eixos de narrativas relacionadas às mulheres ameríndias



Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Conforme amplamente debatido ao longo da introdução deste trabalho e considerando tanto a hipótese quanto o problema de pesquisa que discutirei, trabalhar as dicotomias colonialismo/decolonialismo e patriarcado/feminismo indígena permite discutir as formas contemporâneas de dominação/emancipação tanto da forma como transmitimos em sala de aula a nossa história como nas perspectivas de observar a sociedade em si. Partindo das escolhas descritas, a análise será feita partindo das unidades de sentido abaixo descritas:

Quadro 3: Categorias, subcategorias e sentidos da pesquisa

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido
------------	---------------	---------------------

Tramas colonizadoras	Colonialismo	Narrativas de dominação,
	Patriarcado	estereótipos de gênero
Tramas decolonizadoras	Decolinialismo	Cultura indígena
	Feminismo indígena	liderança feminina e feminismo afro-latino-americano

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

Tendo em vista a relação entre categorias e subcategorias, foi criada a seguinte ficha de coleta de dados:

Quadro 04: Sistematização da leitura/coleta de dados nos livros de História

						
Q1	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q2	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q3	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q4	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q5	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q1: Discute sobre narrativas de dominação?						
Q2: Apresenta temas de cultura indígena?						
Q3: Discute estereótipos de gênero?						
Q4: Apresenta lideranças femininas indígenas?						
Q5: Discute feminismo afro-latino-americano?						

Fonte: Dados da Pesquisa (2023)

2.4 PERSPECTIVA DE ANÁLISE DE DADOS

Para tanto, a perspectiva de coleta de dados presente em pesquisas qualitativas parte da definição de categorias. Para Gil (2008), o conjunto de categorias deve seguir os requisitos:

- a) ser derivado de um único princípio de classificação;
- b) ser exaustivo;
- c) ser mutuamente exclusivas.

Ainda segundo o autor, estas categorias devem ser feitas de forma que o mesmo fenômeno não possa ser enquadrado em duas categorias simultaneamente, e o número delas não possa atrapalhar a análise e interpretação dos achados. Outra situação que deve ser previamente calculada pelo pesquisador para a análise dos dados coletados, segundo ensinamentos de Laville e Dionne (1999, p. 219) é o recorte dos conteúdos e a definição das categorias analíticas. Nas palavras dos autores:

O recorte dos conteúdos constitui uma das primeiras tarefas do pesquisador após a fase preparatória. A definição das categorias analíticas, rubricas sob as quais virão se organizar os elementos de conteúdo agrupados por parentesco de sentido, é uma outra tarefa que se reconhece primordial. A ordem desses dois momentos da análise de conteúdo pode variar: às vezes, o pesquisador define primeiro suas categorias, mas em outros casos sua determinação é precedida do recorte de conteúdos, especialmente quando essas categorias são construídas de maneira indutiva, isto é, ao longo dos progressos da análise.

A ordem destes dois elementos pode variar, dependendo da abordagem da pesquisa. Para esta pesquisa, decidi iniciar com a escolha das categorias, conforme pode ser descrito no item anterior. Partindo das categorias, que podem sofrer variações ao longo do aprofundamento no fenômeno de estudo, e da ficha de coleta de dados subsidiar tanto a análise dos dados da amostra quanto a perspectiva construtivista do produto educacional.

2.5 PROTOTIPAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL (PE): DO PLANEJAMENTO À AÇÃO NO ENSINO

Faz-se primordial entender que o principal diferencial entre o Mestrado Acadêmico e o Mestrado Profissional é a produção de prototipação técnica/tecnológica, comumente conhecida como Produto Educacional (PE). A criação deste depende de um movimento crítico e reflexivo entre a fundamentação teórica da pesquisa e o fenômeno de estudo feita por parte do profissional/pesquisador, conforme se pode desprender das palavras de Sousa (2015, p.4), que assim o define:

O produto educacional é resultado de um processo reflexivo e contextualizado que contém os saberes da experiência dos professores da

Educação Básica. Tal produto não é mera exposição didática de uma escola para outra. Muito menos um material didático pronto para ser manipulado por professores e estudantes. Pelo contrário, é vivo, contém fluência, movimento e nunca está pronto e acabado, porque representa a dinâmica das aulas [...] vivenciada pelos estudantes.

Essa fluidez é decorrente de uma característica primordial para composição de um PE - a aplicabilidade dentro de sala de aula. Estas condições reais tornam o produto único e valioso. De acordo com o Documento Orientador de Avaliação dos Novos Cursos (Brasil 2019, p. 5-6):

No Mestrado Profissional, distintamente do Mestrado Acadêmico, o mestrando necessita desenvolver um processo ou produto educativo e aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino, em formato artesanal ou em protótipo. Esse produto pode ser, por exemplo, uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros. A dissertação deve incluir necessariamente o relato fundamentado da aplicação do produto educacional desenvolvido.

Diante dessas premissas e da multiplicidade de opções que podem trazer visibilidade ao movimento crítico e reflexivo que me proponho a fazer ao longo da escrita, dos resultados do estudo, bem como uma perspectiva de contribuição concreta para os estudantes do Ensino Médio Técnico-Integrado no componente curricular de história, optei por uma sequência didática que será a seguir pormenorizada.

2.5.1 Tipologia e estruturação do PE escolhido

A principal preocupação para a criação e validação de um PE é sua exequibilidade, ou seja, as reais condições de/para sua aplicabilidade em sala de aula, nos processos de ensino-aprendizagem. As razões para este aspecto residem, dentre outros fatores pragmáticos, na inserção no campo, na carga horária, semanal e por semestre do próprio componente curricular e a sobrecarga das atividades profissional a qual o/a docente é submetido no seu dia a dia etc.

Com estas preocupações e considerando o pressuposto segundo o qual haverá deficiências nos materiais didáticos (livros) que serão analisados, proponho que seja produzida uma sequência didática a ser aplicada no último semestre do componente curricular de História (História VI) dos Cursos Técnico-integrados do IFPE, Campus Caruaru, especificamente, os cursos de Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho.

A proposta de aplicar o PE ao final do ensino do componente curricular de história, isto é, no sexto período do ensino médio técnico integrado, que no Campus Caruaru tem duração de 04 anos e estrutura curricular semestral, representa uma abordagem pedagógica estratégica. O momento escolhido é crucial e respaldado pela Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, que enfatiza a importância de ancorar novos conhecimentos em conceitos pré-existentes.

Uma vez que, nessa fase, os alunos já receberam uma ampla base de conhecimento histórico, permite-se que a sequência didática atue como uma complementação valiosa. Além disso, essa abordagem pressupõe uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos períodos históricos e permite visualizá-los sob a perspectiva das mulheres ameríndias, uma parte muitas vezes negligenciada da história.

Quanto à análise dos livros didáticos, a avaliação dos seis volumes mencionados na amostra é uma etapa fundamental na construção da sequência didática. Ela assegura que o material seja selecionado com critério, identificando eventuais lacunas, vieses ou omissões. Isso permitirá a criação de uma sequência didática rica, que preencha as lacunas e apresenta uma narrativa equilibrada e inclusiva da história das mulheres ameríndias. A análise crítica dos livros didáticos é essencial para garantir a qualidade do conteúdo a ser apresentado aos alunos.

Uma sequência didática é uma série de atividades de ensino organizadas de forma coerente e estruturada para alcançar objetivos de aprendizagem específicos. Este recurso pedagógico leva em conta o conhecimento prévio dos/as alunos/as, seus interesses, e o contexto local em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. As etapas da sequência didática incluem atividades de introdução, exploração, prática, aplicação, avaliação e *feedback*. O objetivo é garantir que os/as alunos/as adquiram competências e habilidades de forma significativa e contextualizada, promovendo uma aprendizagem efetiva e significativa. (Zabala, 1998).

Para tanto, faz-se primordial os resultados da pesquisa prévia ao produto educacional, neste caso, observando quais as narrativas que envolvem as mulheres ameríndias nos enredos curricular-conteudísticos abordados semestralmente pelos professores/as de História.

Devido à criação e implementação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas (NEABI) e dos Núcleos de Gênero e Diversidade (NEGED), é possível que o material proposto possa compor também ações inter e transdisciplinares, permitindo que não apenas a sala de aula seja beneficiada, como também as rodas de diálogos provenientes destes

espaços. Isto posto, apresente a ficha de identificação do recurso didático-pedagógico que será fruto desta pesquisa.

QUADRO 5: Ficha de identificação do recurso didático-pedagógico (produto educacional – PE)

F I C H A A D E I D E N T I F I C A Ç Ã O	PRODUTO EDUCACIONAL	
	INDEXAÇÃO	DESCRIÇÃO
	Título	“Kunhã-Etê”: sequência didática sobre a mulher ameríndia no Brasil e em Pernambuco
	Autoria	Andrezza Karla das Neves Moura Jivago Correia Barbosa
	Origem	Pesquisa de Mestrado
	Título da pesquisa	“Kunhã-poranga/Yby-poranga”: tramas (de)coloniais sobre a mulher ameríndia no ensino de história
	Instituição	Instituto Federal da Paraíba (IFPB)
	Programa	Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
	Área do conhecimento/Capes	Ensino
	Categoria	Material didático-pedagógico – Produto Educacional (PE)
	Tipologia do recurso	Sequência didática
	Nível formativo	Ensino Médio
	Assunto	A mulher ameríndia no Ensino de História
	Unidade seriada	3º ano
	Instituição da aplicação	Instituto Federal de Pernambuco (IFPE)
	Cidade da aplicação	Caruaru – PE
	Público-alvo	Cursos Técnico-integrados de Edificações, Mecatrônica e Segurança do Trabalho
	Idioma	Português
	Formato do recurso	Digital
	Avaliação	Pelos sujeitos do campo empírico
	Validação	Pela banca examinadora
	Acesso	Irrestrito (direitos autorais preservados)

Disponibilidade	Virtual (<i>online</i>)
Possibilidades de relações interdisciplinares diretas	Linguagens e suas tecnologias/ Ciências Humanas e suas tecnologias – Artes, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, NEABI, NEGED etc.
RESUMO	
<p>A presente sequência didática tem como escopo auxiliar o planejamento docente no ensino do componente curricular de História quanto à cultura indígena, especificamente, sobre a mulher ameríndia no Brasil e em Pernambuco. O intuito é de fomentar no Ensino Médio Técnico-integrado aprendizagens reflexivo-críticas sobre a história e cultura dos povos originários no Brasil, perpassando por sua colaboração na construção demográfica/político/social/cultural do país e do Estado de Pernambuco, na perspectiva da consciência histórica. A sequência didática será composta de duas partes, sendo a primeira dedicada a tratar da história dos povos indígenas no Brasil e em Pernambuco, e a segunda sobre as contribuições das mulheres ameríndias nesse processo. A partir dos dados coletados por meio da pesquisa, será possível definir quantas aulas serão necessárias e quais os recursos pedagógicos pertinentes para o desdobramento temático, didático-metodológico e avaliativo. Os conteúdos abordados serão escolhidos com base nas lacunas e/ou silenciamentos identificados na pesquisa aos livros didáticos de História.</p>	
Palavras-chave	Povos originários; mulher ameríndia; Ensino Médio Técnico-integrado; Ensino de História; mulher ameríndia de Pernambuco.
Revisão linguística	(a definir)
Projeto gráfico e arte final	(a definir)

Fonte: Epaminondas (2020) Adaptado.

As indagações e inquietações que se formarem do processo de pesquisa e discussão do fenômeno de estudo – a presença ou ausência das figuras femininas ameríndias dentro do ensino de história - serão essenciais para o desenvolvimento do PE e, para além da mera leitura e descrição do material didático adotado pelo IFPE, o PE será desenvolvido pensando em um ensino decolonial e feminista dentro das possibilidades abarcadas pela carga horária

do componente curricular de história do ensino médio técnico integrado, respeitando o Projeto Pedagógico do curso, bem como a missão, visão e valores da instituição.

Para Zabala (1998, p. 54)

A identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que a justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem.

Desta feita, existe intrínseca relação entre os achados da pesquisa e o desenvolvimento do PE, de forma que o valor educacional seja significativo à construção da aprendizagem. Partindo dessa perspectiva, a sequência didática seguirá a tipologia construtivista proposta por Zabala (1998) e adaptada por Epaminondas (2020), conforme quadro abaixo:

Quadro 06: Tipologia de conteúdos em sequências didáticas

Conteúdos factuais	Acontecimentos, dados, fatos, fenômenos, códigos etc.
Conteúdos conceituais	Conjuntos de fatos, objetos, símbolos, situações que descrevem relações etc.
Conteúdos procedimentais	Regras, técnicas, métodos, estratégias etc.
Conteúdos atitudinais	Valores, atitudes, normas etc.

(Fonte: Epaminondas, 2020)

Fundamentado nas ponderações de Zabala (1998), é possível inferir que a concepção e execução de uma sequência didática que entrelace múltiplos tipos de conteúdo concorrem para a consecução de uma formação integral compatível com o ETIM. Nesse contexto, desafiei-me a produzir uma sequência pedagógica que transcenda a limitação a apenas um ou dois tipos de conteúdo, engendrando uma análise mais perspicaz da realidade, possibilitando, assim, não somente a assimilação de conceitos, normas e preceitos, mas também a forja de disposições e o cultivo de sujeitos propensos a novas conexões entre os povos originários e o ensino de história.

A intenção subjacente é desenvolver um recurso educacional que viabilizasse a exploração do tópico no contexto do ensino de História, fazendo uso de diversas ferramentas didático-metodológicas disponíveis, tais como mídias digitais, textos, imagens e documentários, a fim de promover a compreensão por meio de um diálogo ativo e constante.

Os temas pormenorizados e os detalhes sobre a sequência didática serão decididos após a coleta de dados, já que a proposta é apresentar temáticas compatíveis com os

conteúdos abordados no ETIM, bem como na presença e ausência da temática ameríndia nos textos.

2.5.2 Execução e Avaliação do PE: pensando a aplicação na Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A aplicação da sequência didática ora nomeada “*“Kunhã-Etê”*”: **sequência didática sobre a mulher ameríndia no Brasil e em Pernambuco**” como produto educacional estava voltada para as turmas de História VI do IFPE – Campus Caruaru e justificou-se para auxiliar os alunos na conclusão do ensino médio de maneira significativa e contextualizada.

Por meio dessa experiência, espero que os alunos possam vivenciar uma série de atividades interligadas que os ajudem a compreender momentos históricos sob uma outra perspectiva, qual seja, por meio da descolonização de seus conceitos e visões acerca dos povos ameríndios brasileiros, especialmente no que se refere às mulheres. Isso é especialmente importante na disciplina de História, uma vez que os alunos precisam compreender os contextos históricos e as causas e consequências dos eventos passados para entenderem melhor o mundo em que vivemos atualmente.

Além disso, por meio de uma abordagem mais dinâmica e participativa da aprendizagem, é possível que os alunos assumam um papel mais ativo na construção do conhecimento. Isso significa que os estudantes podem participar de atividades que envolvam a análise de fontes históricas, a produção de textos, a realização de debates e a criação de projetos, por exemplo.

Por fim, é importante destacar que a utilização de uma sequência didática como produto educacional pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades importantes para o exercício da cidadania, como a análise crítica, a interpretação de fontes e a produção de argumentos. Dessa forma, os alunos podem se tornar cidadãos mais críticos e conscientes, capazes de compreender o mundo em que vivem e de atuar de forma transformadora na sociedade.

De acordo com o procedimento habitual para o PROFEPT, os PE provenientes das pesquisas devem passar por uma avaliação por meio do público-alvo. Entretanto, devido à greve em curso nos Institutos Federais, não terei acesso às salas de aula para aplicar a sequência didática e realizar a avaliação devido à mudança de calendário acadêmico (atualmente suspenso e sem data de retorno).

Desta feita, adaptei a avaliação do PE para que os professores das turmas possam acessar o PE e fazer suas considerações por e-mail pelo mesmo questionário fechado produzido com esta finalidade. Por meio dessa avaliação, espero melhorar o produto do ponto de vista pedagógico, por meio dos colegas docentes. O questionário contará com perguntas sobre o processo de ensino-aprendizagem do conteúdo, relevância dos temas abordados, aprovação/reprovação das dinâmicas e recursos audiovisuais utilizados, assim como oportunidades de melhoria.

3 DESATANDO AS AMARRAS DA COLONIALIDADE: UM TRAJETO DECOLONIAL

*A construção do conhecimento e uma teia
Que liga a tua cidade com a minha aldeia*
(Educação Indígena - Márcia Wayna Kambeba)

No panorama das reflexões precípuas ao tema deste trabalho, a definição de epistemologia emerge como um campo de indagação que permeia as intrincadas teias da construção do conhecimento humano. Sua conceituação se faz indispensável para o desenvolvimento das ponderações deste capítulo.

A palavra "epistemologia" tem suas raízes no grego: "*episteme*" (conhecimento) e "*logos*" (estudo). Para Grayling (1996) a epistemologia, conhecida igualmente como teoria do conhecimento, configura como um ramo da filosofia dedicado à indagação acerca da essência, origem e legitimidade do conhecimento humano. O autor enumera como principais perguntas deste ramo da filosofia: "O que é o conhecimento? Como nós o alcançamos? Podemos conseguir meios para defendê-lo contra o desafio cético?"

A epistemologia, entendida como um domínio filosófico, abarca de maneira abrangente as concepções, que podem estar conscientes ou latentes, acerca das condições que conferem validade ao conhecimento (Grayling, 1996). Este último, enquanto componente fundamental da apreensão cognitiva, figura como o elemento catalisador pelo qual uma determinada tessitura de experiência social adquire propositada intencionalidade e se revela inteligível.

Partindo do que defende Santos (2009):

O termo epistemologia corresponde aproximadamente ao que em alemão se designa como *Erkenntnistheorie* ou *Erkenntnislehre*. Centrando-se inicialmente na crítica do conhecimento científico, a epistemologia hoje tem a ver com a análise das condições de identificação e validação do conhecimento em geral, e também como crença justificada.

Esse postulado implica que a validação das experiências pregressas de um povo está na sua capacidade de torná-las o conhecimento. Este último desempenha uma função *sine qua non* na interpretação e na atribuição de significado às interações sociais.

No contexto epistemológico, a investigação crítica sobre as condições do conhecimento válido se consolida como um instrumental conceitual, proporcionando uma análise meticulosa acerca dos processos de aquisição, justificação e validação das crenças e entendimentos relativos ao mundo circundante (Ramos, 2008). Mais adiante, será perceptível

como essas regras interferiram na colonialidade dos povos ao longo da história denominada “moderna” e “pós-moderna”.

As aspas da afirmação anterior se justificam por entender que a ideia da história traz já em seu bojo a colonialidade epistemológica de um conhecimento adquirido e validado por determinados sujeitos, tema abordado mais adiante neste trabalho. Por ora, aprofundando-se nesse escopo de definição do conhecimento.

Importa perceber, conforme reflexão de Alcoff (2011) que, com o passar do tempo, a epistemologia revestiu-se do que o autor chamou de “função normativa” definidora de quem pode e como é possível desenvolver o conhecimento humano. Nas palavras do autor:

A função normativa da epistemologia diz respeito não apenas à questão de como o conhecimento é produzido, de quem é autorizado a produzir, de como a presunção de credibilidade é distribuída e de como os objetos de investigação são delineados. Mais do que isso: diz respeito à forma como o conhecimento deve ser produzido, a quem deve ser autorizado, à forma como a presunção de credibilidade deve ser distribuída e à forma como podemos ganhar alguma influência politicamente reflexiva sobre as delimitações da ontologia” (ALCOFF, 2011, p. 67).

Nesse ínterim, a relevância intrínseca da epistemologia revela-se ao possibilitar a reflexão metódica sobre as estruturas basilares do conhecimento válido, projetando luz sobre os mecanismos pelos quais as informações são discernidas, assimiladas ou refutadas em variados contextos sociais.

A epistemologia, quando analisada sob uma abordagem abrangente, transcende a mera compreensão das atividades científicas. A simplificação da epistemologia à esfera do pensamento e prática científicos é equiparada a um ato de destaque no contexto da ciência, destinado a celebrar a transformação e exaltação dessa disciplina como o único e praticamente divino conhecimento digno dos adjetivos "legítimo" e "verdadeiro", conforme estabelecido por essa tradição. (Künsch *et al*, 2021)

Outro importante ponto a ser levantado quanto a concepção de epistemologia é feito por meio da crítica de Fensterseifer (2009) ao perigo de utilizar a epistemologia de uma forma deveras positivista já que, para o autor seria possível transformar o conhecimento em um delírio coletivo” e seus sujeitos seriam objetificados no processo de construção do conhecimento:

Uma concepção de epistemologia restrita à conservação, ou no máximo ao aperfeiçoamento interno do modelo científico positivista, só pode funcionar como justificação de procedimentos dogmatizados e que se sustentam numa espécie de “delírio coletivo”. Estes são movidos pela promessa de um saber

total, de uma verdade definitiva a respeito de todos os entes sobre os quais o sujeito (espécie de “franquia da mente divina”) lança seu olhar objetificador (Fensterseifer, 2009, p.209).

Em síntese, ante a reflexão acerca da plasmagem do entendimento humano e na decifração das complexidades inerentes às dinâmicas sociais que o originam, bem como de um panorama epistemológico caracterizado pela centralidade e hierarquia do conhecimento - perpetuada, principalmente, pelas desigualdades sociais, culturais e históricas – desponta a necessidade de uma abordagem intelectual que desafia as convenções estabelecidas pelas normas e paradigmas ocidentais que influenciam a aceitação e validação do conhecimento humano. Este pensamento se convencionou chamar pela ciência de Epistemologias do Sul.

Emergem como um corpo teórico que transcende as limitações do pensamento convencional, propondo uma reavaliação crítica das estruturas epistêmicas globalmente dominantes - contaminadas por problemas sociológicos como o colonialismo, patriarcado e capitalismo - e fundamentadas na premissa de que o conhecimento não é universal, mas moldado por contextos culturais e históricos específicos, essas epistemologias desafiam a suposição de uma narrativa única e homogênea.

Neste capítulo, explorei o conceito de colonização contraposto ao da colonialidade e como estes se refletem na forma como o conhecimento é eleito, construído e disseminado na sociedade. Numa busca por compreender as epistemologias dominadoras e dominadas ao longo da história, buscarei compreender os adventos do que se convencionou chamar de linhas abissais que dividem o Norte e Sul Global, e como se entrelaçam não apenas como palco de eventos históricos, mas como catalisador e protagonista de uma narrativa epistêmica alternativa e decolonizadora.

Também tratei de uma nova forma de reconhecer o conhecimento humano, que para as Epistemologias do Sul ganha uma amplitude por meio da Ecologia dos Saberes e os dilemas que envolvem a emancipação dos sujeitos por meio do conhecimento. Por fim, busco entender como as Epistemologias do Sul podem promover a decolonização do conhecimento e como isso pode ser aplicado na promoção da educação.

3.1 SOBRE COLONIZAÇÃO E COLONIALIDADE: ADVENTOS DO SUL, PELO O SUL E PARA O SUL

Ante a aparente dicotomia a que este ponto do trabalho se dedica e vislumbrando a importância conceitual abarcada no próprio título desta dissertação, apesar de sua

proximidade morfológica, colonização e colonialidade tem uma semântica diferente, porém complementar. Seguirei a conceituação na ordem que o subtítulo propõe, fazendo as correlações conforme as definições foram se cruzando.

Para Ferro (2017, p. 13) colonização pode ser entendida como “a ocupação de uma terra estrangeira e distante por uma população, com sua cultura e a instalação, nessa terra, daqueles chamados ‘colonos’”. O autor explica que o processo de colonização dos povos aconteceu muito antes das grandes conquistas que marcam o século XVI pela península ibérica, havendo registros de atividades similares em 900 a.C. pelos fenícios na costa mediterrânea (Ferro, 2017, p. 16).

A colonização, tradicionalmente associada à ocupação de territórios distantes, deve ser desvendada além das fronteiras geográficas. A disseminação de ideologias, línguas e práticas culturais impõe uma presença que transcende a ocupação física, deixando um legado profundo na identidade das populações colonizadas. Este aspecto multifacetado da colonização ressalta a necessidade de uma compreensão holística que vai além dos mapas geopolíticos. Para Maia e Farias (2020, p. 580):

A figura da ‘colonização’ é o primeiro processo da modernidade por meio do qual o europeu se impõe sistematicamente sobre os novos encontrados, para além do contexto guerreiro e desbravador, com intenções de domesticação, modificação e universalização do modo de vida do colonizado por intermédio da perspectiva colonizadora.

A colonização, em seu núcleo, é um exercício de poder. A partir deste ponto, sempre que possível, aproximar a discussão do caso do continente americano e em especial do Brasil. Esta decisão, para longe de esvaziar os retrocessos e sofrimento aos povos colonizados nos outros continentes têm como propósito aproximar o escopo do trabalho, evitando divagações.

Isso porque a expansão territorial ao continente americano foi acompanhada pela imposição de sistemas políticos, legais e econômicos que serviram (e ainda servem) aos interesses da então potência colonizadora. O controle espoliador sobre recursos naturais e humanos desencadeou uma dinâmica de subjugação que molda o destino das populações colonizadas mesmo após a independência administrativa.

Além da imposição política, a colonização é inseparável da difusão cultural. Línguas, costumes e valores da potência colonizadora muitas vezes se sobrepõem às tradições locais, gerando uma sinergia artificialmente criada para influenciar a identidade das comunidades colonizadas e facilitar o projeto de exploração. Essa interação cultural, por vezes conflituosa, deixa marcas profundas na tessitura social, perdurando através das gerações.

A exploração econômica é uma faceta intrínseca à colonização, já que a busca por recursos naturais, minerais, materiais considerados preciosos ou terras férteis tem repercussões de longa duração. Nisto, a colonialidade perdura em relação à colonização: as estruturas econômicas impostas persistem e contribuem para disparidades entre as nações colonizadoras e colonizadas, mesmo séculos após a independência formal. (Quijano, 2000)

A compreensão da colonização, como brevemente me propus a discutir por meio da definição, para além da mera reflexão histórica, é ferramenta para desvendar desafios pós-coloniais, inclusive nas discussões epistemológicas. A análise crítica da colonização permite uma apreciação mais profunda das dinâmicas globais, incluindo questões de justiça social, desigualdade e diversidade cultural. Isto porque, a conscientização desses legados coloniais é crucial para forjar caminhos alternativos, inclusive nas relações de ensino-aprendizagem.

Este sistema compreende a prática colonial e, comumente, implica a intervenção direta das instituições do colonizador, bem como de seus representantes no território colonizado, em prol da metrópole. Essa prática se torna sistêmica com a percepção de seu sucesso financeiro, transcendendo a mera expansão territorial para constituir-se como empreendimento lucrativo. A Companhia das Índias Orientais destaca-se como a mais bem-sucedida nesse contexto. A sociedade evoluiu conforme seus próprios termos, mas a relação subsistirá invariavelmente como uma de objeto.

A noção de colonialidade, definida como a perpetuação de hierarquias sociais e culturais impostas durante a colonização, cria um tecido social intrincado que transcende a mera ocupação geográfica. no contexto latino-americano, fundamenta-se na ideia de que a raça foi um dos pilares do novo padrão de poder estabelecido, sendo utilizada como diferenciador de identidades sociais para legitimar o processo de colonização e dominação europeia sobre os povos latino-americanos (Quijano, 2000).

Tal prática, desde sua concepção, ostenta uma natureza empresarial, exercendo o poder político por intermédio da violência e legitimando-se por meio de leis, ciência e filosofia colonizadora. Esta forma de colonialismo teve início nos albores do século XV e estendeu-se até o século XXI.

A colonialidade configura-se como uma matriz ou padrão de poder de índole global, intrinsecamente ligada à modernidade europeia. Surgindo concomitantemente à modernidade, ela não representa uma mera consequência, tornando-se global com a ideologia latente do colonialismo.

Este padrão de poder – a violência que viabiliza a modernidade – sobrevive ao declínio da colonização enquanto sistema político oficial, persistindo ao longo do tempo

como uma ideologia. Tal ideologia naturaliza e legitima a imposição de hierarquias, validando opressões e desigualdades.

O termo "colonialidade do poder", cunhado pelo sociólogo Aníbal Quijano (2000), visa explicar como a mímica da cultura, comportamento e violência concede acesso ao poder. A colonialidade constitui-se como uma repetição da violência, um gradiente de poder, por meio da imitação do colonizador.

Este fenômeno implica que as pessoas possam, de alguma maneira, alterar seus status econômicos e sociais ao mimetizar o poder colonial, seguido pelo poder imperial e, por fim, o poder financeiro. Essa força mimética interfere em diversas esferas da vida, tanto individual quanto coletiva.

Nesta configuração de poder, o Norte Global e aqueles que se assemelham à visão europeia são, geopoliticamente, centralizados economicamente, politicamente e culturalmente, enquanto o Sul Global e seus povos "étnicos" encontram-se nas periferias, dependendo do centro para sua subsistência. A cultura europeia assume, assim, a posição de um modelo cultural universal, relegando o imaginário não europeu a uma existência mínima, incapaz de se reproduzir fora das relações eurocêntricas de dominação (Quijano, 2000).

Esta estrutura colonial pode ser didaticamente dividida em três eixos: colonialidade do poder, do ser e do saber. A primeira concerne à manutenção de uma posição de subalternidade de corpos e locais que sofreram colonização, em relação às nações que se beneficiaram politicamente, militarmente e economicamente do empreendimento colonial, de forma direta ou indireta, na relação centro-periferia. (Quijano, 2000)

A colonialidade do ser está vinculada à criação do denominado sujeito colonial, cuja existência deve ser aniquilada. Ela aborda questões de racismo, machismo, patriarcado, cujas percepções ontológicas são substituídas pelo sistema colonial, impondo uma hierarquização social. Trata-se da dimensão ontológica da colonialidade do poder.

Nessa opção algo chamado 'sociedade', enquanto uma articulação de múltiplas existências sociais numa única estrutura, ou não é possível ou não tem lugar na realidade, como no velho empirismo e no novo pós-modernismo, ou se existe só pode ser de modo sistêmico ou orgânico. (Quijano, 2000, P. 78)

Por sua vez, colonialidade do saber refere-se à geopolítica do saber, na qual todo conhecimento válido emana da Europa e é considerado universal. Essa categoria diz respeito também à forma, viabilidade e interesse na produção do conhecimento, influenciando como compreendemos e quais interesses decidimos promover nas instituições de saber.

Sua análise revela a aniquilação dos saberes, perspectivas, organizações sociais, práticas e identificações comuns não europeias, impondo um modelo único, válido e legítimo de compreensão do mundo e disseminação do conhecimento. Estes processos não são observados de maneira isolada, uma vez que a aniquilação do ser é a via pela qual todo conhecimento se esvai, ao mesmo tempo que impõe, por meio do temor, o poder do colonizador. As diversas formas de hierarquias posicionadas são fundamentais e beneficiam-se de todos os métodos de colonialidade descritos anteriormente. (Quijano, 2000)

Maia e Farias (2020) explicam que a colonialidade, além de ter sido epistemológica, tem como sustentáculo de sua estrutura a tríade colonialidade-eurocentrismo-capitalismo, emergindo como um paradigma intrincado de relações sociais permeadas por dinâmicas de exploração, dominação e conflito, centradas na contenda pelo controle e supremacia sobre o trabalho e seus produtos, a natureza e seus recursos produtivos, o âmbito da sexualidade e seus derivados, a reprodução da espécie, a esfera da subjetividade e suas manifestações, bem como nos domínios materiais e intersubjetivos, englobando conhecimento e autoridade, além dos meios coercitivos.

Para Quijano (2000), esse modelo global subsiste em torno do conceito de raça, impulsionando uma classificação racial/étnica que categoriza distintamente índios, negros, azeitonados, amarelos, brancos e mestiços, assim como uma classificação geocultural que demarca as regiões América, África, Extremo Oriente, Próximo Oriente, Ásia Ocidental e Europa. Este arcabouço classificatório estrutura as bases sobre as quais se assenta a complexidade da colonialidade de poder. Essa distribuição assimétrica do poder proveniente da colonialidade pode ser melhor compreendida pelo delineamento das estruturas geopolíticas de poder descritas na obra de Santos (2002, 2009).

Os conceitos de Norte e Sul para o autor transpassam a linha do Equador, trazendo no cerne da questão o poder colonial que, apesar da independência administrativa dos países denominado de “terceiro mundo” é evocada ao longo dos séculos pela construção de uma epistemologia.

As Epistemologias do Sul se relacionam com os saberes que emergem das lutas sociais e políticas e não podem ser separados dessas lutas. Portanto, não são epistemologias no sentido convencional da palavra. Seu objetivo não é estudar o conhecimento ou a crença justificada como tal, sem mencionar o contexto histórico e social no qual ambos emergem (a epistemologia social também é um conceito controvertido). Seu objetivo, aliás, é identificar e valorizar o que com frequência nem sequer aparece como conhecimento à luz das epistemologias dominantes, no que em seu lugar surge como parte das lutas de resistência contra a opressão e contra o conhecimento (Santos, 2018 p. 301).

Santos, propõe uma visão pluralista do conhecimento, desafiando a hegemonia do Norte global e reconhecendo a riqueza das múltiplas epistemologias que emergem das experiências do Sul global. Nas palavras do autor:

As Epistemologias do Sul se referem à produção e validação dos conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de todos os grupos sociais que sistematicamente têm sofrido a injustiça, a opressão e a destruição causada pelo capitalismo, o colonialismo e o patriarcado (Santos, 2018, p. 300).

A convergência entre as perspectivas de Quijano e Santos acerca do colonialismo reside na crítica comum à marginalização e subalternização de enfoques não ocidentais. Ambos defendem uma abordagem mais inclusiva do conhecimento, na busca pela voz de outros sujeitos - até então apagados - com o intuito de descentralizar o poder epistêmico e desestruturar as hierarquias que perpetuam essas disparidades. Unidas, suas análises concorrem para uma compreensão das dinâmicas entre poder, conhecimento e identidade no contexto global contemporâneo.

3.2 INVASÃO POR FORA, COLONIZAÇÃO POR DENTRO: DILEMAS DO CONHECIMENTO

O processo de colonização do Sul Global, com o advento as invasões europeias à América, foi responsável tanto pela espoliação dos povos originários de suas riquezas e genocídio, como também pelo apagamento e marginalização de seu conhecimento. Os novos “moradores” do continente, durante o período colonizador renegaram tudo que aqui já estava consolidado – técnicas, saberes e organização social – em nome do “progresso”.

É possível compreender a construção/desconstrução do conhecimento partindo do modelo de racionalidade ocidental estudado e criticado por Santos (2002). O que o autor nomeia como “razão metonímica” é uma forma de pensar e compreender o mundo que enfatiza a fragmentação e a simplificação da realidade em categorias fixas e estáticas. Essa abordagem reducionista da razão metonímica tende a privilegiar uma única perspectiva ou dimensão da realidade, enquanto ignora ou subordina outras formas de conhecimento e experiências humanas (Santos, 2002).

Esse todo, aparentemente homogêneo, dicotomiza e hierarquiza as definições de conhecimento e delas se beneficia. Nas palavras do autor (2002, p. 242)

Todas as dicotomias sufragadas pela razão metonímica contêm uma hierarquia: cultura científica/cultura literária; conhecimento científico/conhecimento tradicional; homem/mulher; cultura/natureza; civilizado/primitivo; capital/trabalho; branco/negro; Norte/Sul; Ocidente/Oriente; e assim por diante.

Para o autor, a razão metonímica é exauriente em si só e incapaz de entender relações fora de sua própria concepção ocidentalizada de sociedade (2002, p. 242-243).

O Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico ou a mulher sem o homem. Assim, não é admissível que qualquer das partes tenha vida própria para além da que lhe é conferida pela relação dicotômica e muito menos que possa, além de parte, ser outra totalidade.

A fragilidade dos argumentos ofertados pela razão metonímica, segundo o autor, faz com que ela precise ser imposta e por isso o pensamento hegemônico precisa dominar tanto os meios de produção do pensamento científico quanto legislativo (2002). Em outras palavras, a legitimação do conhecimento construído pela humanidade vai ao encontro da compreensão do mundo por si só e das experiências científicas e filosóficas validadas.

Nas palavras de Santos (2002, p. 238):

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa, que a história chegou ao fim, e outras semelhantes. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social tal como a conhecemos.

A tradição ocidental marcada em nossos corpos e mentes pelo ferro quente da colonização se baseia em paradigmas e perspectivas que foram desenvolvidos a partir de contextos não-locais. Isso significa trazer leis, códigos de conduta e comportamento, inclusive na construção do modelo de ensino-aprendizagem não levam em consideração as vivências dos povos colonizados e persistentemente repetidos, primeiro sob ameaça de violência, depois pela passividade que o medo deixou.

Essa tradição de conhecimento é duramente criticada por Quijano. O autor desvela o binarismo que sustenta a visão hegemônica e eurocentrada do conhecimento humano, por meio da validação de uma sociedade ideal que emerge da barbárie até a Europa, que seria a única alternativa viável e civilizada de sociedade:

De acordo com essa perspectiva, a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa, ou, melhor dizendo, a Europa Ocidental, e o restante do mundo, foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias: Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa. Mesmo assim, a única categoria com a devida honra de ser reconhecida como o Outro da Europa ou “Occidente”, foi “Oriente”. Não os “índios” da América, tampouco os “negros” da África. Estes eram simplesmente “primitivos”[...] Não seria possível explicar de outro modo, satisfatoriamente em todo caso, a elaboração do eurocentrismo como perspectiva hegemônica de conhecimento, da versão eurocêntrica da modernidade e seus dois principais mitos fundacionais: um, a idéia-imagem da história da civilização humana como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa. E dois, outorgar sentido às diferenças entre Europa e não Europa como diferenças de natureza (racial) e não de história do poder. Ambos os mitos podem ser reconhecidos, inequivocamente, no fundamento do evolucionismo e do dualismo, dois dos elementos nucleares do eurocentrismo (Quijano, 2000, p.122).

As perspectivas alternativas e as ideias que desafiam os paradigmas estabelecidos são marginalizadas ou ignoradas, subjugadas pelas narrativas dos vencedores da história. Produzindo narrativas que sugerem que não há alternativas viáveis ou que a história chegou ao fim, o que limita o potencial de transformação social das sociedades colonizadas, que permanecem oprimidas, sem que para isso seus opressores precisem do uso de métodos coercitivos além do próprio imaginário ocidentalizado. Conforme Santos (2002, p. 238):

No fim de contas, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas. Para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Sem uma crítica do modelo de racionalidade ocidental dominante pelo menos durante duzentos anos, todas as propostas apresentadas pela nova análise social, por mais alternativas que se julguem, tendem a reproduzir o mesmo efeito de ocultação e descrédito.

Por fim, Santos (2002, p. 246) nos provoca a pensar uma estrutura multifacetada de ideias, contra hegemônica e que transcende o binarismo imposto pela razão metonímica:

O que é que existe no Sul que escapa à dicotomia Norte/Sul? O que é que existe na medicina tradicional que escapa à dicotomia medicina moderna/medicina tradicional? **O que é que existe na mulher que é independente da sua relação com o homem?** É possível ver o que é subalterno sem olhar à relação de subalternidade? (grifo nosso)

Não existe resposta simples para as indagações acima. A investigação de uma alternativa não dicotômica perpassa pelo estudo e compreensão das raízes do patriarcado, em

sua ânsia de dominação e os benefícios que a razão metonímica construiu nos séculos de dominação.

Segundo Quijano (2005, p. 16):

A produção histórica da América Latina começa com a destruição de todo um mundo histórico, provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento [...] se trata, primeiro, da desintegração dos padrões de poder e de civilização de algumas das mais avançadas experiências históricas da espécie. Segundo, do extermínio físico, em pouco mais de três décadas, as primeiras do século XVI, de mais da metade da população dessas sociedades, cujo total imediatamente antes de sua destruição é estimado em mais de cem milhões de pessoas. Terceiro, da eliminação deliberada de muitos dos mais importantes produtores, não só portadores, daquelas experiências, seus dirigentes, seus intelectuais, seus engenheiros, seus cientistas, seus artistas. Quarto, da continuada repressão material e subjetiva dos sobreviventes, durante os séculos seguintes, até submetê-los à condição de camponeses iletrados, explorados e culturalmente colonizados e dependentes, isto é, até o desaparecimento de todo padrão livre e autônomo de objetivação de ideias, de imagens, de símbolos

Para Maia e Farias (2020, p.592):

Assim, o processo de dominação, ainda que exercido sob forte violência, é considerado uma ação pedagógica, e a violência utilizada é justificada e vista como fruto da involuntariedade dos próprios colonizados, que poderiam sair da situação de selvageria de forma voluntária, porém, como não o fazem, resta imperiosa a ação violenta dos colonizadores. Nesse processo, o europeu é considerado inocente, sendo a violência exercida justificável por ser uma obra civilizadora e modernizadora, uma vez que os dominados são culpados por se encontrarem na situação de incivilidade e não procuram sua saída voluntariamente, de forma que são duplamente culpados quando se rebelam contra as ações dos europeus, obrigando-os a utilizar métodos violentos.

A presente reflexão se vincula à concepção de humanidade imposta pela modernidade ocidental, inaugurada pelo debate que indaga se os indígenas e, subseqüentemente, os negros, poderiam ser considerados plenos seres humanos. Os seres colonizados, quer sejam do gênero feminino ou masculino, eram destituídos não apenas da condição de mulheres e homens, mas, mais fundamentalmente, da atribuição de humanidade. Nesse contexto, Nelson Maldonado-Torres (2008), eminente intelectual porto-riquenho, introduz o relevante conceito de colonialidade do ser, uma proposição que assume papel preponderante no contexto do feminismo decolonial. Este conceito implica a denegação de humanidade a determinadas populações, notadamente as indígenas e afro-descendentes, consideradas como obstáculos à cristianização e subseqüente modernização.

A negação do ser, ou Dasein, conforme exposto por Maldonado Torres, tem sido a justificativa para a subjugação, expropriação de terras, conflitos bélicos ou, em sua forma mais extrema, a execução sumária dessas populações. Tais grupos, conforme delineado por Frantz Fanon (1963), são categorizados como "os condenados da terra", refletindo a sua condição de marginalização e desumanização no contexto da colonialidade do ser.

Uma das facetas inerentes à colonialidade do conhecimento, conforme anteriormente delineado, reside na premissa de considerar aqueles que foram delineados como "outros", personificando, assim, a alteridade colonial, como frequentemente sujeitos de investigações e pesquisas. Em geral, mulheres, indivíduos negros, empobrecidos, pobres, indígenas e migrantes do Terceiro Mundo são relegados à condição de meros objetos, como se a mera instrumentalização destes enquanto matéria-prima fosse suficiente para configurar uma pesquisa feminista crítica e decolonial.

Notadamente, o espaço ocupado pelos agentes detentores de privilégios, que se constituem como construtores do conhecimento sobre tais "outros" e "outras", parece gozar de uma posição incontestável. Esta postura, todavia, ressalta a necessidade imperativa de questionar a naturalização desse privilégio inerente àqueles que desempenham o papel de investigadores, evidenciando um premente desafio à efetiva descolonização do processo de produção do saber e, por conseguinte, à promoção de uma pesquisa genuinamente feminista e crítica.

3.3 O PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO

As proposições decoloniais, em suas múltiplas manifestações, têm fornecido uma análise crítica para a compreensão da especificidade histórica e política em nossas sociedades, a partir de um paradigma não hegemônico. Esta abordagem destaca a interconexão entre a modernidade ocidental, o colonialismo e o capitalismo, promovendo a problematização das narrativas presentes na historiografia oficial e evidenciando a conformação das hierarquias sociais.

O processo de decolonização dos saberes do Sul Global anda de mãos dadas com o movimento de pós-colonialíssimo descrito por Santos (2002). Em sua concepção temporal, tem início em 1947, marcado pela independência da Índia do Império Britânico após o término da Segunda Guerra Mundial. Este fenômeno está intrinsecamente relacionado aos processos emancipatórios na Ásia e na África, caracterizados pelo surgimento dos nacionalismos do "Terceiro Mundo" e sua ambígua inserção nas zonas de influência

delineadas pela Guerra Fria, bem como pelo êxodo massivo de imigrantes em direção a países industrializados (Curiel 2007)

Conforme delineado por Ramón Grosfoguel (2010), a abordagem dos estudos pós-coloniais encerra uma complexidade teórica e política intrínseca, residindo na necessidade de compreender o colonialismo não apenas como um fenômeno circunscrito aos séculos XVIII e XIX, conforme se afigura na experiência britânica na Índia ou na experiência francesa ou britânica no Oriente Médio.

Grosfoguel, alinhado a outros luminares decoloniais latino-americanos, propugna que a vivência colonial se inaugure em 1492, aproximadamente três séculos antes do período convencionalmente considerado, revelando-se como um ponto inaugural preponderante. A partir desse ponto temporal, consolida-se a relação intrínseca entre modernidade e colonialidade, uma junção que erige a supremacia epistêmica e política do Ocidente sobre as demais regiões do globo. Em consonância com o autor, sustenta-se que os estudos pós-coloniais ocultam tais experiências, uma temática à qual retornaremos posteriormente.

A categorização do pós-colonial enquanto conceito, perspectiva e categoria epistemológica emergiu a partir das "teorias pós-coloniais" nos anos 80, com origens notáveis na Inglaterra e nos Estados Unidos. O pensador palestino Edward Said, em sua obra "Orientalismo" (1978), desempenhou um papel crucial ao estabelecer as diretrizes dessas teorias. Said estabeleceu uma conexão entre as ciências humanas europeias e o imperialismo por meio da construção do "outro", que é o Oriente construído pelo Ocidente. Posteriormente, outros acadêmicos indianos se destacaram nesse campo, incluindo Gayatri Spivak, Homi K. Bhabha, Ranahid Guha, Chandra Mohanty, entre outros. (Curiel, 2007)

Para o Santos (2009), o pós-colonialismo foi conceitualmente concebido como um período histórico subsequente à obtenção da independência pelas antigas colônias e passou a ser sinônimo de um conjunto de práticas performativas, e discursos destinados à desconstrução da narrativa colonial, com a intenção de substituí-la por narrativas emergentes a partir da perspectiva do colonizado.

Primordialmente, cumpre delinear o conceito de decolonialidade, cuja explicitação emerge da perspectiva que concebe o término do colonialismo como um desdobramento político e histórico da modernidade europeia ocidental. Nesse quadro, a delimitação internacional do trabalho entre centros e periferias, a par da hierarquização étnico-racial das populações e a consolidação dos Estados-nação na periferia, subsistem sem modificações substanciais. Pelo contrário, observa-se uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global.

A essência do decolonial pressupõe uma nova apreensão das interações globais e locais, suscitando a imperatividade de compreender, conforme destacado por Enrique Dussel, que a modernidade eurocêntrica ocidental, o capitalismo global e o colonialismo compõem uma tríade inextricável. A América, portanto, emerge como um produto da modernidade, figurando na edificação do sistema-mundo, enquanto a Europa, na busca por erigir-se como epicentro global, paradoxalmente a concebeu como sua periferia desde 1492, instante em que o capitalismo se globaliza por meio do império colonial (Dussel, 1999).

As Epistemologias do Sul propõem uma redefinição radical do cânone intelectual. A crítica de Santos à colonialidade do saber e sua defesa da interculturalidade como um princípio orientador destacam-se como contribuições para dismantelar as estruturas que perpetuam a exclusão e a marginalização no campo do conhecimento.

Assim, ao explorar as Epistemologias do Sul, somos desafiados a repensar não apenas o que sabemos, mas também como sabemos. Este movimento intelectual não apenas amplia o escopo de nossa compreensão, mas também convoca uma revolução na maneira como concebemos, produzimos e avaliamos o conhecimento. As Epistemologias do Sul não são apenas uma corrente teórica, mas um chamado para uma transformação profunda no paradigma epistemológico global.

Tal qual a citação que inicia esse capítulo, é preciso perceber o nascedouro de uma nova forma de ver a episteme, onde o conhecimento da aldeia transmite-se para a cidade e vice-versa. É chegada a hora de transcender as narrativas monolíticas e explorar um terreno fecundo onde as ideias brotam do Sul, questionando os alicerces do que concebemos como verdade e validade epistêmica.

4. PONTO A PONTO: A (R)EVOLUÇÃO DO FEMINISMO NA DECOLONIZAÇÃO DOS SABERES

*Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?*

(...)

*Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantavam
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo*

(Brasil – Por Eliana Potiguara)

Ser mulher muda de significado e significância na sociedade a depender do tempo/espaço ao longo da história. Essa imagética parece caminhar na corda “bamba” entre o profano e o sagrado. Desde a época colonial, foram construídas duas figuras adversas das mulheres colonizadas: a) as consideradas moralmente desviantes, associada ao ocultismo, que divergia dos padrões socialmente aceitáveis para sua condição submissa, sendo condenada pelos seus “pecados” e cuja principal função dos colonizadores era sua conversão; e b) o demônio, retratado como escravo, selvagem, personificando a bestialidade, a obscuridade e a ausência de racionalidade, especialmente quando racializada.

Por outra via, o mito da rainha do lar, da musa idolatrada pelos poetas – uma construção socialmente perpetrada e consolidada pelas normativas patriarcais – revela em si uma projeção em que a mulher digna de exaltação é aquela passiva, devota e sacra (tal qual a virgem Maria) encapsulada para o papel reprodutivo e alegórico.

As referências feitas ao termo “gênero”, tanto sua acepção gramatical quanto o senso comum fazem remissão a dicotomia homem/mulher e suas diferenças biológicas. No entanto, ao longo das últimas décadas, especialmente sob o escrutínio da literatura feminista - que evolui a passos largos desde sua primeira onda - essa concepção adquiriu outros contornos. Agora, em vez de meramente refletir diferenças biológicas, o termo "gênero" passou a enfatizar a dimensão cultural, situando-se na esfera social, em contraposição ao conceito de "sexo", que permanece ancorado no plano biológico.

Neste sentido, Facio (1999, p. 13)

[Gênero expressa] tanto o conjunto de características e comportamentos, como os papéis, funções e valores impostos dicotomicamente a cada sexo através de processos de socialização, mantidos e reforçados pela ideologia e por instituições patriarcais.

A análise de Joan Scott (1995) revela que o termo "gênero" foi inicialmente adotado pelas feministas americanas para abordar a organização social entre os sexos, e sua utilização evoluiu para enfatizar a natureza profundamente social dessas distinções, repudiando qualquer determinismo biológico. A perspectiva de Scott (1995) encontra eco nas reflexões de Pierre Bourdieu (1995), que argumenta a respeito da contribuição ativa destes conceitos para a construção do poder dentro de uma sociedade.

Apesar de o potencial inovador do uso do gênero como categoria analítica nos estudos feministas, sua aplicação prática tem suscitado debates e tensões. Scott (1995) defende vigorosamente a concepção do gênero como uma categoria histórica e um instrumento metodológico. Ela argumenta que o gênero não deve ser entendido como um mero descritor dos componentes da história das mulheres, mas sim como um instrumento teórico e metodológico poderoso para análise histórica.

Essa posição é compartilhada por outros acadêmicos, como Louise Tilly (1994) e Heleieth Saffioti (1990), que destacam a importância de se reconhecer o gênero como uma categoria empírica e histórica, essencial para compreender as relações sociais e as formas de existência na realidade social.

Na contemporaneidade, observa-se uma reconfiguração nas dinâmicas identitárias globais. Hall (2006, p. 12) postula que o impacto advindo do movimento feminista, tanto enquanto fenômeno sociopolítico quanto no âmbito da produção crítico-teórica, deslocou o sujeito tradicionalmente concebido de forma cartesiana e sociológica, conferindo uma dimensão política à subjetividade, à identidade e ao processo de identificação.

Este fenômeno resultou na pluralização de referências, como as relações paterno/maternas, as dicotomias homem/mulher e filho/filha. As identidades, ao reivindicarem ser concebidas em um espaço e tempo simbólicos, provocam uma profunda transformação na ordenação identitária global, visto que são manifestadas em geografias imaginárias, propiciando uma compreensão mais refinada e contextualizada. (Hall, 2006, p. 12)

Este capítulo será dedicado a temas relevantes sobre o gênero como uma dos eixos sociais fundamentais na discussão sobre a diferença e na construção do feminismo afro-latino-americano como alternativa. Serão exploradas as interseções entre raça, classe e gênero,

destacando a importância dessa abordagem na compreensão das múltiplas opressões enfrentadas por mulheres ameríndias.

Além disso, a análise dessa nova vertente do feminismo desafia e redefine as narrativas tradicionais do feminismo, permitindo perceber novas formas de resistência e emancipação que valorizam as experiências das mulheres. A partir desse ponto é válido ressaltar que não pretendo esgotar os paradigmas que esse movimento debate, tão somente aqueles que trazem à luz o tema central deste trabalho - a descolonização dos saberes que os estudos de gênero e o feminismo promovem.

4.1 A DIFERENÇA COMO CATEGORIA FUNDANTE DOS ESTUDOS DE GÊNERO

A questão da diferença entre os seres humanos tem sido uma constante ao longo da história, permeando diversos discursos filosóficos, religiosos, científicos, psicológicos, antropológicos e sociais. No entanto, é na modernidade que essa temática ganha proeminência como objeto de estudo.

Pierucci (1990) defende que não há como desvencilhar tal temática do viés político. De acordo com o autor, a ênfase na ideia de que os seres humanos não são iguais desde seu nascimento e, portanto, não devem ser tratados como se fossem, foi inicialmente promovida pela direita política, ainda na Revolução Francesa, em particular pela ultradireita no final do século XVIII e início do século XIX, como uma reação ao ideal de igualdade e fraternidade proclamado.

Assim, a defesa das diferenças é uma pauta relativamente recente, derivada da organização de movimentos sociais de esquerda (como os movimentos das mulheres, dos negros, dos homossexuais e dos povos originários). Estas diferenças, atualmente percebidas como óbvias, são frequentemente utilizadas para justificar desigualdades tanto na prática quanto legalmente. E o que consegue-se perceber a partir das reflexões sobre decolonização do capítulo anterior.

Ao abordar o "direito à diferença", esses movimentos sociais propõem novas exigências para o "respeito às diferenças", a "preservação das identidades culturais" e a "reconhecimento da diversidade de experiências de gênero, entre outros aspectos. Pierucci (1990) destaca que essas reivindicações do "direito à diferença" são ambíguas, uma vez que, por mais de dois séculos, o apreço pela diferença foi alimentado predominantemente por correntes políticas conservadoras.

Ao longo da história, o debate sobre a diferença entre os sexos tem sido conduzido principalmente sob duas perspectivas: essencialista e culturalista. A abordagem essencialista glorifica a "diferença sexual" e sustenta a existência de uma "essência feminina", muitas vezes justificando discriminações com base nessa essência e é defendida por autores mais conservadores, como Simon Baron-Cohen (2004) e Steven Pinker (2003). Por outro lado, a perspectiva culturalista argumenta que as diferenças sexuais são resultado da socialização e da cultura, defendendo que a superação das estruturas patriarcais eliminaria essas diferenças, um viés progressista defendido por autores como Cordelia Fine (2017) e Anne Fausto-Sterling (2020).

Além disso, a desconstrução da oposição binária entre igualdade e diferença, defendida por Scott (1988) sugere que a igualdade não exclui a diferença, e vice-versa. Essa desconstrução propõe uma compreensão mais ampla das identidades individuais e coletivas, reconhecendo a multiplicidade de identidades para além da dicotomia tradicional entre masculino e feminino.

No início do movimento feminista, a ênfase era predominantemente na busca pela igualdade, com pouca atenção para a questão das diferenças. Foi somente a partir da segunda metade dos anos 70 e início dos anos 80 que a discussão ganhou destaque. Nesse período, feministas começaram a valorizar a diferença, direcionando seus esforços para promover uma igualdade que permitisse seu reconhecimento. Passou-se a valorizar as diferenças culturais, as experiências das mulheres e a diversidade das expressões de gênero. (Araújo, 2005)

Durante muito tempo, a diferença foi usada como sinônimo de desigualdade dentro da hierarquia estabelecida pela dominação patriarcal. Desta feita, a luta pela igualdade já nascia fragilizada, uma vez que elas tentavam assimilar os modelos masculinos, ocupando espaços e adotando comportamentos que, ao supervalorizar as características consideradas masculinas em detrimento das femininas, acabaram gerando uma crise de identidade e um profundo sentimento de inferioridade. Isso resultou em ambiguidade e instabilidade identitária, levando a uma reavaliação do conceito de feminilidade.

Para Oliveira (1993), os valores são a base da diferença. As mulheres se distinguem dos homens na divergência de suas convicções: ênfase nas relações interpessoais, cuidado com o outro, proteção da vida, valorização da intimidade e do afeto, entre outros. A identidade feminina é moldada pela interação, o que as torna mais intuitivas, sensíveis e empáticas. No entanto, quando confrontadas com as demandas do mundo masculino, marcado por características como agressividade, competitividade e objetividade, as mulheres enfrentam um conflito entre sua essência e as exigências externas.

No entanto, a grande conquista do feminismo "igualdade na diferença" foi possibilitar uma mudança nas relações de gênero, permitindo a libertação dos antigos estereótipos e construir novas formas de agir, pensar e se relacionar. Essa liberdade tem permitido a ambos serem sensíveis, objetivos, fortes, inseguros, dependentes e independentes, sem se prenderem a imperativos categóricos determinados pelo gênero. É dessa forma que o conceito de gênero como construção social se concretiza, proporcionando uma reconstrução tanto do feminino quanto do masculino, em um processo contínuo de luta e tensão dialética, onde diferentes poderes e desejos estão em jogo.

4.2 IDENTIDADES PLURAIS DE GÊNERO E A (R)EVOLUÇÃO PARADIGMÁTICA

Neste ponto do presente estudo, é fundamental que as diferentes partes do problema de pesquisa comecem a se articular de forma coerente para o leitor. Até o momento, discutimos amplamente a colonialidade do poder, enfatizando a necessidade de uma decolonização dos saberes. Em seguida, abordamos brevemente a construção das imagens de gênero e diferença. A partir de agora, é imperativo examinar como as mulheres têm sido sujeitas à colonização e identificar as alternativas para a transformação desses paradigmas.

A cisnormatividade é um dos paradigmas lentamente alimentados pela colonialidade. Nada mais é que essa binaridade de gênero e hierarquia entre eles amplamente discutida na seção anterior. Viviane Vergueiro (2015) argumenta que a cisnormatividade pode ser entendida como uma categoria analítica essencial para examinar as dinâmicas das relações de gênero. Ela descreve esse fenômeno através de três aspectos principais: pré-discursividade, binaridade e permanência dos gêneros.

Para a autora, a cisnormatividade opera inicialmente ao estabelecer como pré-discursivas as características corporais associadas ao "sexo biológico", que são subsequentemente tomadas como critérios naturais e objetivos para a definição do sexo-gênero. Além disso, essa normatividade implica na crença de que os corpos, quando normativos, devem ser categorizados em duas opções distintas: macho/homem e fêmea/mulher, reforçando a associação entre "sexo biológico" e "gênero cultural".

Por fim, para ela, a noção de permanência refere-se à estabilidade e continuidade da identificação de gênero atribuída com base no sexo ao longo da vida, avaliada pela repetição das expectativas de gênero associadas aos papéis masculinos e femininos.

A transição dos preceitos do feminismo global para o feminismo local se propõe à busca de uma definição e representação mais refinada do feminino, renunciando à sua

inscrição em uma única categoria universal. Nesse sentido, a pluralização da categoria mulher emerge como uma faceta essencial, facultando representação às mulheres anteriormente marginalizadas, a exemplo das negras, latinas e indígenas.

E essa evolução da decolonialidade do poder aplicada ao gênero permitiu o surgimento da teoria defendida por Lugones (2008), que traz à luz as múltiplas opressões sofridas pela mulheres do “Terceiro Mundo” mesmo dentro do feminismo hegemônico. Tal conceito foi denominado interseccionalidade.

Sem a pretensão de abranger todos os aspectos, autoras como Lugones (2008) destacam a interseção opressiva entre raça, classe, gênero e sexualidade como forças convergentes na marginalização de grupos colonizados. Esta perspectiva crítica revela como indivíduos não apenas enfrentam discriminação baseada em uma única dimensão de identidade, mas sim em várias, simultaneamente.

Ao examinar as identidades plurais de gênero dentro do contexto da interseccionalidade, torna-se claro que as categorias tradicionais de masculino e feminino não são universais nem neutras. Por exemplo, mulheres transgênero e não-binárias enfrentam não apenas discriminação de gênero, mas também exclusão social e econômica, frequentemente exacerbada por sua raça e classe social.

Da mesma forma, homens cisgêneros podem experimentar privilégios em alguns contextos, mas podem ser marginalizados por outras características como raça ou orientação sexual. Assim, a interseccionalidade convida a considerar as complexidades das identidades de gênero, reconhecendo a interconexão das experiências individuais dentro de estruturas de poder mais amplas.

A inclusão destas múltiplas formas de gênero e sexualidade demanda uma reflexão acerca da origem intrínseca ou extrínseca de suas representações. Indaga-se se as próprias mulheres negras, indígenas e latinas são as autoras e representantes autodefinidas, ou se essas representações emanam de fontes externas. Importante destacar que, mesmo quando de origem interna, tais representações não são estáticas e universais.

Destarte, não subsistirá uma única e incontestável representação da mulher negra, latina ou indígena, mas sim representações singulares, parciais, localizadas e solidárias, as quais, amalgamadas, provêm referências para a autoidentificação, definição e validação destas mulheres (Araújo, Silva, Silva-Reis, 2019)

A tradução dos discursos de mulheres estrangeiras negras, indígenas e latinas, abrangendo suas diversas sexualidades - cisnormativas ou não -, realizada em contextos diversos de suas origens, delineia vozes representativas de mulheres socialmente

marginalizadas e subalternizadas. No entanto, esses discursos precisam ser contextualizados, reafirmados e integrados culturalmente.

4.3 DISSIDÊNCIA DE GÊNERO, ETNIA E CLASSE: A FIGURA FEMININA AMERÍNDIA

Dentro do conceito de interseccionalidade, um exemplo de como as múltiplas opressões da colonialidade do poder se materializam está na figura da mulher ameríndia. Isso devido aos séculos de exploração, invasão de territórios, tentativas de apagamento de suas tradições e violências das mais variadas

Ao longo dos anos “[...] ser índio no Brasil significou ser reduzido às missões, escravizado, ser alvo de discriminação e até de chacinas” (Cohn, 2013, p. 20). As promessas liberais de igualdade de cidadania, ao focar a "capacidade dos indivíduos", acabaram resultando paradoxalmente em uma ampliação da marginalização econômica, disseminação do racismo e carência de capital cultural para diversos setores da sociedade, incluindo os povos indígenas. Esses desafios têm impedido esses grupos de desfrutar plenamente dos direitos civis, políticos e sociais.

O discurso nacionalista sobre a mestiçagem e a igualdade cidadã, por sua vez, mostrou-se, em última instância, uma cortina de fumaça para o racismo e etnocentrismo subjacentes. Esse discurso orientou-se mais para a assimilação e supressão das diferenças culturais de outros estratos sociais integrados à nação. Em nome da igualdade e da visão de construir uma nação moderna, homogênea e mestiça, os povos indígenas foram privados do direito de preservar suas línguas, enfrentaram leis incompreendidas e viram a deslegitimação da autoridade de suas instituições político-religiosas, tudo em prol do "direito à igualdade" (Hernandez, 2008, p.27).

As mulheres indígenas, por meio de suas organizações em âmbitos local, nacional ou transnacional, têm desenvolvido uma política cultural que implica no descentramento dos discursos hegemônicos, desafiando as relações de dominação presentes em diversas esferas de poder. Isso se traduz em um confronto tanto com os discursos emanados pelos próprios movimentos indígenas quanto com a política nacional externa, marcada por uma visão universalista e assimilacionista (Pinto, 2020).

As demandas por uma "nova" cidadania têm surgido, especialmente nos movimentos indígenas do México, Colômbia e Guatemala. Essas reivindicações visam uma abordagem renovada da "cidadania cultural", onde a diferenciação étnica ou linguística em relação à

comunidade dominante não compromete o direito de pertencer, entendido como a participação nos processos democráticos do estado-nação (Rosado, 2000 *apud* Hernandez, 2008, p.28).

Um marco simbólico de importância reside na visibilidade conquistada pelas mulheres indígenas durante o levante indígena de Chiapas, no México, em 1994. Nesse contexto, a Lei Revolucionária de Mulheres emergiu, destacando-se o protagonismo do Exército Zapatista de Libertação Nacional. Por meio dessa manifestação, foi possível promulgar uma legislação específica para reconhecimento dos direitos das mulheres indígenas para ocupar cargos públicos, herdar terras e exercer autonomia sobre seus corpos. Tais direitos, em muitos casos, implicam uma ruptura com as tradições comunitárias estabelecidas. (Pinto, 2020)

No Brasil, a APIB desempenha um papel fundamental na articulação política e na defesa dos direitos coletivos dos povos indígenas. Um aspecto particularmente significativo do trabalho da APIB é a promoção da participação e liderança das mulheres indígenas. Desde 2019, a APIB tem organizado a Marcha das Mulheres Indígenas, um evento cujo objetivo é dar visibilidade às questões enfrentadas por essas mulheres. A marcha não se limita a uma manifestação simbólica; ela é um espaço onde as mulheres indígenas compartilham experiências, reivindicações e estratégias para enfrentar discriminações múltiplas.

Entretanto, existem críticas aos movimentos indígenas dentro de um contexto urbano. Para Young, os movimentos indigenistas latino-americanos, baseados no discurso liberal da igualdade, restringiram os direitos político-culturais dos povos indígenas, buscando não apenas sua assimilação, mas, em alguns casos, até mesmo sua eliminação como entidades distintas. Apesar da igualdade formal, não se conseguiu eliminar as disparidades sociais, especialmente aquelas que perpetuam o privilégio e a opressão (Young, *apud* Hernandez, 2008, p.27).

Vencidos os temas acima, cujo entendimento é crucial para descortinar a invisibilidade histórica da mulher indígena, importa antes da análise do problema central de pesquisa deste trabalho, entender o contexto em que se encontra a EPT e como os debates anteriores se interconectam com o ensino de história.

5. ENTRE LINHAS E LUTAS: O CAMINHO DO ENSINO DE HISTÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Escrevivências

*A minha escrita
Eu uso para dizer o que me cala
A minha pele
É um mapa de histórias colonizadas
As minhas memórias
São rios que teimam cobrir abismos
As minhas vozes
Desejam acordar ladrões de sonhos.
(Eva Potiguara)*

A extensão que tomou a presente dissertação é justificada pela complexidade e riqueza dos conceitos abordados. Apesar da existência de dois capítulos de fundamentação teórica indispensáveis para a compreensão do problema de pesquisa, a obrigatoriedade de inclusão de um capítulo específico sobre Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conforme as diretrizes do nosso programa de pós-graduação, justifica uma terceira seção.

Acredito que essa abordagem não só aumenta a qualidade da pesquisa, mas também proporciona uma contribuição significativa para a área de estudo. Para a introdução deste capítulo, é inadiável falar sobre conceitos concatenados nas relações de ensino-aprendizagem e a formação omnilateral.

Primeiramente, porque ensinar e aprender é uma relação milenar. Os primeiros registros escritos remontam a Grécia Antiga, mas em uma visão decolonial, podemos lembrar da tradição oral dos povos originários e seu apreço tanto pelos idosos da comunidade quanto por sua ancestralidade - os portadores e transmissores dos saberes comunitários.

Na contemporaneidade, alguns autores se destacam no estudo do ensino-aprendizagem. Sob a perspectiva de Freire (1999), a educação e o trabalho estão interligados na sustentação contínua da vida humana, na prática da coletividade e na oferta equitativa de condições para todos os indivíduos. Nesse contexto, o ensino é forma de resistência, crucial para a compreensão dos processos de poder que moldam pensamentos e ações.

Na obra "Experiência e Educação", John Dewey (1971) defende que a educação deve ser fundamentada na experiência prática e na interação ativa com o ambiente, em contraste com a abordagem tradicional centrada na transmissão passiva de informações. Ele argumenta que a aprendizagem deve ser um processo contínuo e dinâmico, onde novas experiências se constroem sobre as anteriores, e que essa interação promove o desenvolvimento do conhecimento e habilidades. O autor critica o modelo educacional tradicional e propõe uma

abordagem progressista, mais flexível e centrada no estudante, que fomenta a exploração e a descoberta. Além disso, ele relaciona a educação à democracia, sugerindo que uma educação baseada na experiência prepara melhor os indivíduos para uma participação ativa e crítica na sociedade democrática (Dewey, 1971).

O trabalho de Lev Vygotsky (1991) se concentra na relação complexa entre desenvolvimento e aprendizagem na infância. Ele argumenta que o desenvolvimento das funções mentais ocorre de forma independente e precede o processo de aprendizado formal. Vygotsky introduz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), onde a aprendizagem é facilitada pela orientação de adultos ou colaboração com pares mais capazes, expandindo o potencial de desenvolvimento da criança. O autor critica visões que isolam desenvolvimento e aprendizado, defendendo uma abordagem integrativa onde ambos os processos se influenciam mutuamente.

Em conjunto, as teorias desses autores sugerem que a educação deve ser um processo dinâmico e interativo, onde o aprendiz é ativo, crítico e socialmente engajado. Pode-se, a partir disso, questionar qual o tipo de educação que fornece a esses estudantes o desenvolvimento dessas competências e habilidades. Para autores como Marx (1844) a omnilateralidade é a melhor alternativa.

Em sua obra *Manuscritos Econômico-Filosóficos* de 1844, Marx defende que a essência humana se exterioriza e dá origem a novas objetividades, manifestando-se não apenas no plano do pensamento, mas através de todos os sentidos. Essa projeção da essência humana em suas produções culturais de forma integral e chamada omnilateral e se representa no comunismo pela capacidade de apropriação plena do que foi produzido.

Para o autor, o desenvolvimento pleno dos indivíduos é uma condição para a superação da propriedade privada, que se torna um obstáculo nesse processo. O comunismo é apresentado como a realização do indivíduo em todos os aspectos, permitindo que os indivíduos se libertem de limitações nacionais e locais e participem da produção global, adquirindo a capacidade de desfrutar das criações humanas em toda a sua diversidade.

Marx também discute brevemente em "*O Capital*" a forma de educação correspondente à formação omnilateral, destacando a necessidade de combinar trabalho produtivo, ensino e exercícios físicos como meio de elevar a produção social e formar seres humanos plenamente desenvolvidos. Ele reconhece que a proposta de combinar escola e trabalho também foi adotada pelos interesses burgueses, especialmente evidenciada pelas leis fabris na Inglaterra. No entanto, ele insiste na importância de uma educação ampla, alinhando-a à luta política pelo controle da produção e dos conhecimentos que a sustentam, e

utilizando os avanços da maquinaria na formação do trabalhador como base para a "educação do futuro".

Após essa contextualização, é fundamental investigar a evolução da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, considerando tanto o ensino da história quanto a produção e influência dos materiais didáticos nesse processo de decolonização dos saberes educacionais.

5.1 O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil, a história da criação dos Institutos Federais remonta ao início do século XX, durante a "Era das Reformas" promovida por Afonso Pena. Durante seu governo, houve uma significativa preocupação com o desenvolvimento industrial e tecnológico, levando à ampliação da formação técnica como parte de um esforço para impulsionar o progresso nacional.

Foi em 1909 que foi promulgado o Decreto nº 7.566 de 23 de setembro de 1909, conhecido como a "Lei das Escolas de Aprendizes Artífices". Essa legislação estabelecia a criação de escolas técnicas para a formação de jovens como aprendizes artífices, ou seja, trabalhadores qualificados em ofícios técnicos e industriais.

O escopo principal da criação das escolas era permitir aos filhos dos “desfavorecidos” um ofício que os afastasse dos vícios, da ociosidade e do crime, bem como a busca pelos meios de subsistência e a transformação dessas pessoas em cidadãos úteis à nação, conforme a redação do Decreto:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (Brasil, 1909)

Foram criadas 19 escolas, uma para cada capital dos estados da República. O objetivo dessas escolas era capacitar os alunos entre 10 e 13 anos de idade como operários e contramestres, oferecendo uma educação prática e voltada para as necessidades da indústria. A escolha dos estudantes era feita por critérios de saúde, carta de recomendação de autoridade competente e comprovação de idoneidade e pobreza. (Vieira e Junior, 2016)

Após o falecimento de Afonso Pena em 1909, seu sucessor Nilo Peçanha deu continuidade ao projeto de expansão das escolas técnicas federais. Peçanha também reconheceu a importância da formação profissionalizante e incentivou a abertura de novas escolas em diferentes regiões do país.

Como consequência do avanço da industrialização, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI) em 1942 e promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942). No mesmo ano, as Escolas de Aprendizizes artífices foram transformadas em Escolas Industriais e Técnicas. Inspirado pela concepção do governo de Nilo Peçanha e influenciado pelo espírito fordista. As ideias de Henry Ford incluem a racionalização e a organização do trabalho e a ideia de felicidade baseada no consumo. Para isso, mobilizou um exército de assistentes sociais que orientavam as famílias dos operários sobre organização e higiene das casas, orçamento familiar e escolarização, especialmente entre os imigrantes nos Estados Unidos (Harvey, 1992).

Em 1959, o Poder Executivo conferiu natureza jurídica de autarquia a essas instituições, passando a denomina-las Escolas Técnicas Federais (Souza, 2011). Essa mudança refletiu um esforço para consolidar a educação e desenvolvimento industrial e tecnológico do país. Na mesma época, foram instituídas as Escolas Agrotécnicas, como uma política pública vinculada ao Ministério da Agricultura, com o objetivo de fomentar o ensino técnico voltado para as atividades do campo.

Silva (2009) destaca que na década de 1990 diversas dessas escolas profissionais e agrotécnicas foram elevadas à condição de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). Embora a popularização dos CEFET tenha ocorrido principalmente nessa década, é importante notar que os primeiros Centros foram inaugurados em 1978, nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná.

Um novo processo de expansão e interiorização da EPT veio em 2008, quando os CEFET, unidades descentralizadas de ensino, escolas agrotécnicas e escolas vinculadas às universidades federais foram alçadas à condição de Institutos Federais e passam a compor uma rede de educação profissional e tecnológica instituída pela Lei 11.892/2008. (Brasil, 2008). Desde então, os IF vem aumento em número de campi e estudantes graças aos Planos de Aceleração do Crescimento (PAC) instituídos pelo governo federal que contemplava a educação como parte das áreas estratégicas de investimento em infraestrutura, culminando na decisão de criação de 100 novos campi em 2024, o que aumenta ainda mais o acesso a EPT.

5.2 A REBELIÃO DAS NARRATIVAS: DA ELITIZAÇÃO À SUBALTERNIDADE

Consoante as reflexões de Burke (2011), a narrativa histórica tradicional é permeada pela versão elitista e consolida os mitos nacionais, o que favorece a orientação política de uma dada nação. O autor defende esta proposição por meio de algumas observações. Em primeiro lugar, a história tradicional é concentrada nas elites e essencialmente política, preocupando-se com o Estado e seus interesses; em segundo lugar, a narrativa histórica tradicional pauta-se, em grande medida, na exposição narrativa cronológica dos eventos, pouco importando as estruturas sociais. No terceiro ponto, a história tradicional concentra-se excessivamente em fontes escritas, embora mantenha uma interlocução com a arqueologia e outras fontes materiais. O autor destaca a aderência da história tradicional aos fatos que podem ser documentados na forma escrita, rejeitando o “pensamento” dos sujeitos históricos devido ao seu elevado grau de objetividade.

Como quebra desse paradigma, o autor promove o conceito de “nova história”. Nas palavras de Bunker (2011, p.17)

Mesmo a expressão “a nova história” tem uma história própria. O primeiro uso da expressão por mim conhecido data de 1912, suando o estudioso americano James Harvey Robinson publicou um livro com este título. O conteúdo correspondia ao título: “História — escreveu Robinson — inclui todo traço e vestígio de tudo o que o homem fez ou pensou desde seu primeiro aparecimento sobre a terra”. Em outras palavras, ele acreditava na história total. Em relação ao método, “A Nova História — estou novamente citando Robinson — vai servir-se de todas aquelas descobertas que estão sendo feitas sobre a humanidade pelos antropólogos, economistas, psicólogos e sociólogos”¹⁹. Este movimento para uma nova história não foi bem sucedido nos Estados Unidos na época, mas o entusiasmo americano mais recente pelos Annales torna-se mais inteligível, se recordarmos essa experiência local.

Sob essa perspectiva, a nova história busca fontes alternativas para os mesmos momentos históricos, com o objetivo de enriquecer a memória de um povo, trazendo a subjetividade e a construção sistêmica de uma comunidade por meio de sua pluralidade. Essa perspectiva – advinda dos povos do campo, dos trabalhadores, das mulheres e do conjunto de etnias de um território ficou popularizada pelo autor Edward Thompson como “A História Vista de Baixo”..

Thompson, traz o viés irônico e a caracterização da história britânica como uma observação arrogante de cima para baixo, onde o povo da Inglaterra é um obstáculo à forma

tradicional como o Estado transmite a sua história. Nas palavras do autor:

Faz parte da peculiaridade dos ingleses o fato de que a “gente comum” tem sido algo além – e distinto – da História Inglesa Oficialmente Correta. Em países de fortes tradições populistas ou revolucionárias, a retórica da democracia tem saturado a historiografia. Na história Inglesa Oficialmente Correta, o povo dessa ilha (sob a Lei dos Pobres, a Reforma Sanitária e a Política Salarial) emerge como um dos problemas com que o governo tem de lidar. Até hoje muitas correntes historiográficas acadêmicas desfalecem sob o jugo normando, e o gérmen de Guilherme, o Bastardo, ocupa as cátedras (Thompson, 1966, p. 185)

O trecho acima demonstra claramente a crítica de Thompson ao silenciamento imposto pelo estado inglês aos historiadores por meio das opressões legalmente instituídas à época. Em resposta a isso, propõe uma convocação à releitura dos documentos históricos, escancarando a verdadeira história da Inglaterra e da Revolução Industrial não pode ser meramente contada sob o viés quantitativo e sim pelos relatos dos trabalhadores e suas organizações.

Nessa seara, Sharpe (2011) identifica que:

Essa perspectiva atraiu de imediato aqueles historiadores ansiosos por ampliar os limites de sua disciplina, abrir novas áreas de pesquisa e, acima de tudo, explorar as experiências históricas daqueles homens e mulheres, cuja existência é tão frequentemente ignorada, tacitamente aceita ou mencionada apenas de passagem na principal corrente da história. (Sharpe, 2011, p.41)

É imperativo compreender que os documentos, enquanto produtos discursivos, forjam uma narrativa específica sobre o objeto em foco. As fontes emanadas do aparato estatal espelham uma narrativa oficial, tal como o censo demográfico. Ao analisarmos tais documentos, devemos indagar: o que é relevante observar? No caso da compreensão da distribuição étnica no Brasil, essa indagação nos conduziria à análise das autodeclarações.

Contudo, os dados não se apresentam de maneira auto evidente, pois a autopercepção das pessoas varia ao longo do tempo. Essa percepção é também suscetível a alterações dependendo da amplitude conferida pelo Estado à autodeclaração ou da influência exercida pelo agente do Censo, considerando, assim, a subjetividade envolvida. Este exemplo evidencia como o Estado percebe sua própria população.

Outro conceito relacionado e que enfrenta o paradigma da história tradicional é a contra-história. A teoria, também conhecida como historicismo político, é uma abordagem crítica que examina os direitos jurídico-políticos tanto do soberano quanto do povo. Essa

teoria explora a dinâmica de dominação entre diferentes grupos raciais e étnicos, evidenciando como uma raça pode submeter outra e manter sua supremacia através de mecanismos de controle. Segundo Foucault (2000, p. 118), essa narrativa histórica alternativa destaca a constante ameaça de revolta por parte dos vencidos, que resistem à opressão e lutam por seus direitos e liberdade.

Tomando a história dos indígenas no território brasileiro como exemplo, pode-se deduzir a presença de uma intencionalidade em obliterar as identidades indígenas. A resiliência e resistência de sua identidade étnica pode ser observada nos esforços das escolas indígenas e de seus educadores. Para Pianko e Mana (1998, p. 195)

Cada historiador escreve as histórias que são importantes para seu povo. Na história do Brasil que a gente lê nos livros, os índios não são registrados exatamente como eles são. A história que a gente vê escrita só registra os acontecimentos dos povos dos historiadores, dos brancos, para dizer que são os poderosos. Por isso, é muito importante que os próprios índios continuem a pesquisar e a escrever sobre a história de seus povos.

Contemplar a história de baixo sob uma perspectiva indígena ainda esbarra na perpetuação do conhecimento e da memória com o passar do tempo. Nesse sentido, Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 65):

Em sociedades orais, a memória é evocada e recriada permanentemente, mas é no presente que as lembranças e os esquecimentos adquirem significados e é no presente que os saberes ancestrais são recriados, por meio das palavras de quem transmite esses saberes, em geral pessoas mais velhas da comunidade, também reconhecidos como "guardiões da memória".

Essa preservação do passado indígena contribui para a superação dos paradigmas da história tradicional, principalmente relacionados ao ensino de história e seus protagonistas e implica adotar uma postura desconfiada em relação aos discursos estabelecidos e oficiais, transcendendo a abordagem do Estado sobre seu povo para compreender as complexas relações de poder e colonialidade que ainda permeiam a construção dos saberes em sala de aula.

5.3 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

A representação histórica perdura em todas as sociedades, inclusive nas mais isoladas. Esse vínculo pode acontecer por meio de registros documentais, ou informais, por meio da tradição oral e das memórias compartilhadas de ancestralidade. Martins, Schmidt e Assis (2015, p. 11) afirmam que

A história é um componente essencial, prevalente e estratégico da identidade pessoal e social. Refletir sobre a história faz parte do cotidiano de todos. Isso ocorre em diversos níveis, desde o espontâneo do dia a dia até o sofisticado da ciência. Em todos os níveis, o pensamento histórico busca compreender o passado para entender o presente e planejar o futuro

Conforme argumentado por Fonseca (2011), a estruturação das disciplinas escolares foi influenciada pelos interesses de grupos específicos e instituições ao longo do tempo. A História, como um campo de conhecimento, evoluiu significativamente em resposta ao progresso científico e ao desenvolvimento das ciências humanas, entretanto, foi apenas no século XVIII que começou a ser reconhecida como uma disciplina com uma base teórica sólida e uma elaboração objetiva.

A partir do século XVIII o foco da História sai do contexto religioso, (secularmente expandido pela igreja católica e tendo como seus professores padres e freis) para o político, com a genealogia eclesiástica sendo substituída pela genealogia das dinastias e nações, uma tendência que persistiu até o início do século XX. Fonseca (2011) destaca que o ensino de História nas escolas seguiu um caminho diferente daquele do desenvolvimento da História como campo do conhecimento. Durante a Idade Moderna, o conteúdo histórico ensinado nas escolas visava principalmente à formação da elite, enfatizando as origens e os grandes feitos das nações.

No início do século XIX, a responsabilidade pela educação foi assumida pelo Estado em vários países, que começaram a integrar os interesses de governança aos investimentos educacionais. A partir de meados do século XX, a História como campo de conhecimento passou por uma sistematização maior, equilibrando as dimensões eruditas e filosóficas em suas investigações e métodos.

Enquanto disciplina escolar, a História foi utilizada pelo Estado como um instrumento para legitimar o poder político e afirmar a identidade nacional, apresentando as glórias da nação e os feitos dos grandes heróis, um fenômeno observado tanto na Europa quanto na América (Fonseca, 2011).

No Brasil, a História como disciplina escolar começou a ser ensinada durante o período imperial, seguindo o modelo francês que destacava os "grandes feitos" e as figuras heróicas. O pioneirismo na instrução dos estudantes com a história do Brasil foi do Colégio D. Pedro II em 1838, O ensino de História nas escolas brasileiras estava fortemente vinculado às tradições europeias, especialmente à francesa, desde sua inclusão nos currículos no século XIX (Fonseca, 1994).

Entre o século XIX e o início do século XX, o enfoque estava na História Universal, que era dividida em História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea. Durante esse período, a História do Brasil era estudada em conjunto com a História Universal, recebendo pouca ênfase em comparação à história europeia. Fonseca (1994) observa que o eurocentrismo influenciou fortemente não apenas os programas de ensino, mas também a pesquisa histórica e a organização dos currículos nos cursos superiores de História. (FONSECA, 2011)

A Proclamação da República trouxe a preocupação sobre os conteúdos, métodos e recursos utilizados no ensino de História, especialmente nas décadas de 1930 e 1940, quando a História passou a ser central nas propostas de formação da Unidade Nacional. Em 1931, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, responsável por elaborar os programas curriculares.

A Reforma do Ensino de Francisco Campos, também em 1931, tornou o ensino secundário obrigatório, aumentando a importância da disciplina de História. Na Reforma de Gustavo Capanema em 1942, as diretrizes para o Ensino de História reforçaram a divisão quadripartite da História universal (Fonseca, 1994)

Outra reforma importante aconteceu na década de 80 e incentivou historiadores a fortalecer as narrativas historiográficas populares, cotidianas e estruturais (BRASIL, 1998). Contudo, não é uma tarefa fácil estruturar o currículo escolar em história pois, nas palavras de Lavinne “a história é certamente a única disciplina escolar que recebe intervenções diretas dos altos dirigentes e a consideração ativa dos parlamentos. Isso mostra quão importante é ela para o poder” (1999, p. 130).

Essa disputa de poder reflete no currículo escolar, sendo de suma importância, conforme as palavras de Avelar (2012):

As abordagens mais recentes sobre o currículo escolar têm se caracterizado pela sua ‘dessacralização’, apontando para os condicionamentos sociais, econômicos, políticos e culturais que produzem efeitos sobre sua elaboração. Os elementos antes tidos como naturais ou mesmo neutros das propostas curriculares são colocados em perspectiva histórica, desvelando-se seus pressupostos ideológicos mais ou menos implícitos. O pensamento crítico, dessa forma, não pode render-se ao formalismo curricular, aos seus conteúdos, propostas e metodologias. Afinal, o que está em jogo na elaboração dos currículos escolares de História nada mais é do que a definição de quais conhecimentos e conteúdos da cultura comum merecem ser transmitidos (AVELAR, 2012, p. 45).

Recentemente, os conteúdos escolares relacionados ao componente curricular passaram por uma nova discussão. A BNCC de História no Brasil passou por um processo

tumultuado, marcado por intensos debates. Dentre os que são favoráveis à reforma, os argumentos são de que a elaboração da BNCC envolveu profissionais, pesquisadores e professores do campo da História, representando diversas instituições educacionais, com o objetivo de superar a guerra de narrativas e promover um debate aberto e pluralista sobre a educação no Brasil. Esses historiadores também dizem que a Base Comum busca afastar a tradição de ensino baseada na mera transmissão de conteúdos factuais, incentivando os alunos a questionarem como o conhecimento histórico é construído e a formularem perguntas complexas sobre o passado (Caimi, 2016)

Os teóricos contrários à reforma argumentam que a BNCC levou ao enfraquecimento de grupos acadêmicos e ao fortalecimento de reformadores empresariais, que defendem a adoção de princípios da iniciativa privada na educação (Mendes, 2020). Essa disputa evidencia a importância e a complexidade do currículo de História, para além da mera transmissão conhecimentos factuais, mas também formação cidadã no nível médio

6. NARRATIVAS DECOLONIAIS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO ENSINO DE HISTÓRIA NO IFPE *CAMPUS* CARUARU

*Ao som do tamurá, maracá, carriço, ireru, puraci-sauá
Surge a deusa cunhã pra dançar
O ritmo selvagem de guerra
Iluminada pelos olhos hipnotizados do luar
Que a segue e se perde na imagem mais bela
De toda floresta*

(Letra da música “Deusa Cunhã” do Boi Garantido da festa de Parintins)

Neste capítulo, apresento os resultados da pesquisa, cujo objetivo foi investigar as narrativas (de)coloniais que retratam a mulher ameríndia no Ensino de História, no Instituto Federal de Pernambuco (IFPE), especificamente no Campus Caruaru, por meio da análise e mapeamento dos livros de ciências humanas e suas tecnologias. Com base nessa premissa, o texto a seguir se propôs a abordar a questão, utilizando uma análise interpretativa em consonância com os objetivos da pesquisa.

As narrativas escolhidas foram transformadas em questões fechadas dentro de um questionário fechado com alternativas de resposta “sim” e “não” em 05 eixos:

- 1) Narrativas de dominação
- 2) Cultura indígena
- 3) Questões de gênero
- 4) Lideranças femininas indígenas
- 5) Feminismo afro-latino-americano







A análise foi feita com base no processo de categorização do conteúdo, com foco no problema, hipótese e objetivos propostos no projeto de pesquisa, ou seja, se as obras dialogam sobre esses temas ou se eles são ocultados/silenciados de seus arcabouços. O qual passamos a descrever a seguir.

É essencial destacar que não é objeto dessa análise uma descrição exaustiva dos textos e dos modos de abordagem dos temas e sim onde estão dentro das obras. Tal delimitação deve-se ao fato de se tratar de uma pesquisa de mestrado, cuja elaboração está condicionada a um prazo relativamente curto. Adicionalmente, a limitação é acentuada pelo formato do questionário utilizado, que é de natureza fechada.

6.1 MAPEAMENTO E DESCRIÇÃO DOS ENREDOS SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NOS LIVROS DIDÁTICOS E SUAS REFLEXÕES HISTÓRICAS

Os volumes da coleção Diálogos e Ciências Humanas foram cedidos em sua forma física pelo Instituto, bem como baixados na versão *ebook* para facilitar a leitura e pesquisa. Dessa forma, o mapeamento realizado pode ser resumido no quadro abaixo e pormenorizados a seguir:

Quadro 5: Sistematização dos achados da coleta de dados

						
Q1	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q2	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q3	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Q4	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input checked="" type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
Q5	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não
Q1: Discute sobre narrativas de dominação?						
Q2: Apresenta temas de cultura indígena?						
Q3: Discute estereótipos de gênero?						
Q4: Apresenta lideranças femininas indígenas?						
Q5: Discute feminismo afro-latino-americano?						

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

O livro "Compreender o Mundo" é o primeiro volume da coleção "Diálogos em Ciências Humanas", pertencente ao grupo editorial Ática e de autoria de Eduardo Campos, Cláudio Vicentino e Eustáquio de Sene. A estrutura do livro compreende quatro unidades temáticas, desenvolvidas ao longo de 160 páginas. As unidades temáticas abordam os temas "Ciência, Cultura e Identidade", "Etnia e Identidade", "Espaço, Reflexões e Representações" e "Reflexões sobre o Tempo".

Um primeiro ponto positivo da obra é a dedicação de um capítulo completo ao tema de etnia e identidade, que está intimamente relacionado ao problema de pesquisa. O conceito de dominação e suas narrativas pode ser vislumbrado nos textos "Moderno e Atrasado" (p. 62), "Civilização e Barbárie" (p.64) e "Charles Darwin e a Origem das Espécies"(p. 69). Considera que este achado merece ser detalhado.

A análise da dicotomia entre moderno e atrasado pelos autores convida o leitor a discutir como a visão eurocêntrica, vigente desde o século XVI, justificou a conquista e dominação de outros povos, legitimando a violência, exploração, extermínio e escravização, e criando uma base pseudocientífica para o racismo. Tal ideologia mascarava a brutalidade colonial sob o pretexto de uma suposta missão civilizadora e progresso, perpetuando discriminação e hierarquização racial. Nas palavras dos autores (2020, p. 63):

É preciso problematizar essa concepção, uma vez que foi com esse olhar que os europeus, já no século XVI, consideram-se superiores às demais sociedades humanas e justificaram a conquista de povos, nações, reinos e até de continentes inteiros. Essa dominação foi, muitas vezes, apresentada como um 'favor' aos povos submetidos e uma 'missão' dos conquistadores, já que serviria para 'melhorá-los', para 'civilizá-los'. Eram tidos como 'atrasados', 'selvagens', 'primitivos'. O discurso também se estendia para justificar a prática de violência, exploração, extermínio físico e cultural e escravização. Além disso, como vimos, a ideia de superioridade constituiu uma base falsamente científica para a prática do racismo."

O segundo texto aborda a ideia de que todas as culturas humanas devem ser reconhecidas como civilizadas, eliminando a necessidade de comparações hierárquicas fundadas nas tecnologias colonizadoras. Essa perspectiva desafia a visão evolucionista e eurocêntrica que prevaleceu durante o período das conquistas europeias. Ao defender a rejeição desse padrão de progresso linear, a riqueza e a complexidade de cada cultura em seu próprio contexto são exaltadas.

Figura 3: Ilustrações da página 72 do livro Compreender o Mundo



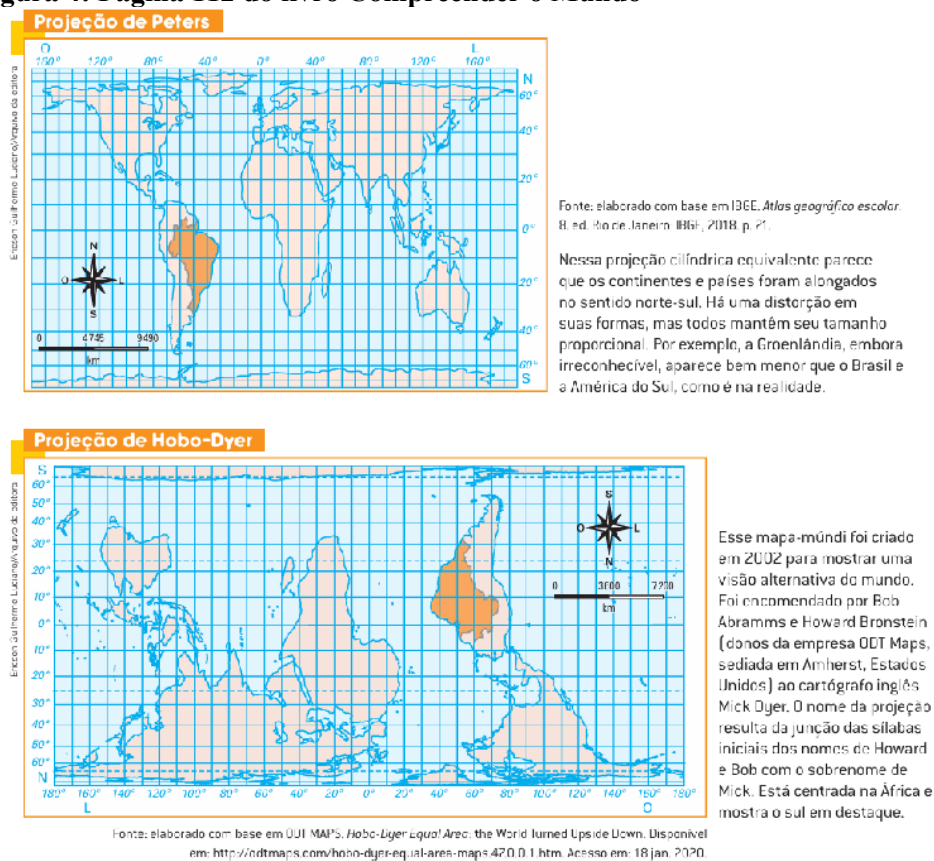
72

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Os autores trazem à tona o debate sobre o darwinismo social, elucidando como esse conceito influenciou a organização da sociedade ao longo dos anos, e denunciando um padrão branco, eurocêntrico e urbano como uma ideia ultrapassada.

Na unidade 3 (p. 88 e ss.), os autores destacam a narrativa de dominação relacionada à cartografia. O capítulo dedica-se a compreender "o espaço geográfico do ponto de vista das Ciências Humanas, uma vez que ele é produzido pelas sociedades" (2020, p. 88). O debate é intensificado no final do capítulo, quando os autores apresentam uma comparação entre as projeções do mapa-múndi de Peters e Habo-Dyer, promovendo uma reflexão crítica sobre a representação geográfica e suas implicações sociais e culturais.

Figura 4: Página 112 do livro Compreender o Mundo



112

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Por fim, a última evidência encontrada sobre narrativas de dominação apresentada pelos autores está no texto da unidade 4, intitulado “As múltiplas formas de exercitar o poder” (p. 134). Esse texto promove uma reflexão sobre como a transmissão dos fatos históricos ao longo dos séculos é transformada, convidando os estudantes a entenderem como projetos políticos influenciam a preservação da memória e das narrativas históricas.

Sobre a pergunta 2: O livro aborda temas relacionados à cultura indígena? Os autores exploram essa temática na unidade 2, discutindo o contexto de fake news dentro das comunidades indígenas e a inclusão digital dessas comunidades. No texto "Nós e o Outro" (p. 48), eles examinam as perspectivas etnocêntricas europeias e abordam a perpetuação das culturas indígenas nesse contexto. Além disso, nas páginas 55 e 59, há discussões sobre "Difusão Cultural" e "Tradições de Povos do Brasil", respectivamente. Destaca-se o primeiro texto, que debate a presença de indígenas em contextos urbanos.

Assinale-se que na obra não há registros de discussões sobre gênero, lideranças indígenas femininas ou feminismo afro-latino-americano, objeto das perguntas 3, 4 e 5 do instrumento de coleta de dados.

O livro “Consciência Ambiental” – segundo volume da coleção “Diálogos em Ciências Humanas” – do mesmo grupo editorial e autores, segue a estrutura padronizada da coleção (4 unidades) em um total de 160 páginas. As unidades temáticas abordam "Epidemias e a Exploração da Natureza", "Cultura no Mundo Contemporâneo", "Conferências, Acordos e Desenvolvimento Sustentável" e "Ética Ambiental".

Seguindo o mesmo critério do livro anterior, no que diz respeito às narrativas de dominação, os autores não fazem menção a nenhum aspecto significativo. A segunda questão, sobre cultura indígena, é abordada com alguma frequência. Entretanto, a temática tende a ser coadjuvante, como na página 71, que discute o cuidado com as novas gerações e apresenta uma imagem ilustrativa de uma escola em uma comunidade indígena.

Figura 5: Página 71 do livro Consciência Ambiental



.....
Veja respostas e orientações
no Manual do Professor

Escola indígena da etnia Waurá, na aldeia Piylulaga, Parque Indígena do Xingu no município de Gaúcha do Norte (MT), em 2019. O cuidado com a juventude é um direito garantido pela Constituição e um dever do Estado. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garantiu aos indígenas o direito de preservarem suas culturas e seus modos de vida. Essa diretriz garantiu escolas em terras indígenas que valorizam e ensinam conhecimentos tradicionais, oferecendo educação bilíngue e intercultural.

71

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A temática da cultura indígena neste volume é conectada à preservação do meio ambiente. Esse vínculo é explorado nos títulos “A importância dos sistemas agrícolas tradicionais” (p. 111) e “Os saberes dos povos e comunidades tradicionais” (p. 141). O primeiro título ilumina as práticas agrícolas e de extrativismo dos povos originários, evidenciando como essas atividades são sustentáveis e harmoniosas com a natureza.

O segundo título explora o conceito de bem viver indígena, que engloba uma visão holística da vida, integrando aspectos culturais, espirituais e ambientais. Essa perspectiva

valoriza o equilíbrio e a convivência respeitosa com a natureza, destacando a importância dos conhecimentos tradicionais na gestão sustentável dos recursos naturais..

Quanto às demais perguntas do questionário, as respostas são negativas. Não há registros de discussões sobre gênero, lideranças indígenas femininas ou feminismo afro-latino-americano neste volume.

O terceiro livro da coleção “Construção da Cidadania” apresenta as 4 unidades temáticas a seguir distribuídas ao longo de 160 páginas: “Democracia e ditadura no Brasil e na América Latina”, “Desafios para a construção da justiça social no Brasil”, “A cidade e a cidadania” e “Direitos humanos e prática social”.

A respeito da primeira questão, as narrativas de dominação são correlacionadas com a história da independência dos países da América Latina, abordadas no primeiro capítulo. Destaca-se o texto “Os excluídos nessa história do Brasil: negros e indígenas” (p. 37), que inclui falas do líder ambientalista Ailton Krenak sobre a exclusão dos indígenas no processo de construção do Brasil.

Em relação à cultura indígena, os autores apresentam críticas a colonialidade em “A inclusão dos negros e indígenas” (p. 70). O texto faz parte do capítulo “Desafios para a construção da justiça social no Brasil” (p. 62 e ss.) onde vários grupos minoritários são analisados, inclusive os indígenas. Os autores desmistificam a imagem de povos originários como anacrônicos ou estagnados no tempo, traz dados demográficos sobre essa etnia e exemplos da integração deles no mercado de trabalho. Um ponto de reflexão crítica surge no tema “Inadequação juvenil” (p. 80), que aborda os ritos de passagem indígenas dentro da sociedade, porém através da perspectiva de uma antropóloga branca, o que pode ser considerado uma visão colonizada dos achados nesse quesito.

Com relação à pergunta 3, o livro introduz uma discussão de gênero, especialmente destacada no texto “Emancipação das mulheres” (p. 65), que explora a divisão sexual do trabalho e diferencia esse conceito do emprego. Um trecho relevante discute a estereotipação das mulheres dentro dessas relações:

Há ainda outro problema: não raras vezes, o trabalho feminino está mais diretamente ligado à autopreservação do que à autorrealização, principalmente em se tratando de mulheres de classes de baixa renda. Com dupla ou tripla jornada de trabalho, sem tempo para o lazer, sem independência econômica e, geralmente, empregada em um trabalho alienante, será possível a mulher se sentir realizada? Vivemos em uma sociedade de consumo e, portanto, acreditamos que o trabalho só é importante se der conta de nossas necessidades materiais, daí a desvalorização do trabalho feminino quando enquadrado na condição de

trabalho doméstico. Receber um salário pequeno ou não receber nenhum salário é sinônimo de fracasso pessoal, de insucesso. (p. 68)

Embora o feminismo não seja abordado explicitamente na obra, são mencionados marcos como o voto feminino durante a Era Vargas e o Movimento Feminino Pela Anistia no Brasil, discutidos em atividades subjetivas conforme ilustrado na figura abaixo.

Figura 6: Página 59 do livro Construção da Cidadania

3. A figura ao lado é a reprodução de um cartaz do Movimento Feminino pela Anistia no Brasil, divulgado em 1975.

- a) Preste atenção à imagem. Que mudanças você nota nos desenhos das personagens femininas da primeira fileira superior até a fileira inferior do cartaz?
 - b) O que acontecia no cenário político nacional em 1975, quando o cartaz foi divulgado?
 - c) Por que o cartaz convoca o leitor para “sair da sombra”?
 - d) Em sua opinião, a divulgação de movimentos como o que vemos no cartaz foi importante para mudar o cenário político brasileiro? Explique.
4. Leia o texto abaixo do historiador brasileiro Marcos Napolitano. Em seguida, responda às questões.

A partir dos eventos ocorridos no “ciclo grevista” de 1978/1980, os sujeitos coletivos puderam definir suas identidades e articular suas reivindicações frente ao Estado. Neste processo, a “questão democrática” foi reelaborada historicamente, deixando de ser



Cartaz do Movimento Feminino pela Anistia no Brasil, de 1975.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

A única referência a luta das mulheres indígenas por seus direitos é feita de forma indireta na obra, por meio da ilustração do texto “A cidade e o cidadão”. A legenda da imagem faz menção ao direito das mulheres indígenas ao seu território. Não se trata de uma pauta especificamente feminista e sim identitária das comunidades. Não foram encontradas menções às lideranças de movimentos indígenas do sexo feminino.

Figura 7: Página 99 do livro Construção da Cidadania



- Brasília: Editora UnB, v. 2, 1995. p. 954.
- DUROZOL, Gérard; ROUSSEL, André. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995. p. 79.

A 1ª Marcha das Mulheres Indígenas, realizada em 2019 com o tema “Território: nosso corpo, nosso espírito”, levou 2 500 representantes de 130 povos a Brasília não só para protestar contra projetos do governo Jair Bolsonaro que pretendem liberar a mineração em territórios indígenas, prejudicando o modo de vida e a sobrevivência das populações originais, bem como para pressionar o Governo Federal pela preservação e demarcação das Terras Indígenas.



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

O quarto livro da coleção "Convívio Democrático" apresenta unidades temáticas intituladas “Desigualdades Socioeconômicas no Mundo Contemporâneo”, “Sociedade e Violência”, “Convivendo nas Cidades e nas Redes” e “Cultura e Costumes em Transformação”, distribuídas em 160 páginas.

Sobre a primeira pergunta, os autores exploram outra face da dominação: o uso da violência para a manutenção do poder colonial. No texto “Destaques Históricos das Sociedades Frente à Violência” (p. 52), são enfatizadas as relações de dominação sobre os povos negros, abordando sua escravização e genocídio. Embora esse tema seja relevante, ele se desvia do problema de pesquisa proposto para esta dissertação.

Outra narrativa indiretamente relacionada é encontrada no texto “Violência de Estado” (p. 68), onde os autores discutem o monopólio do uso da violência pelos estados democráticos, à luz de Max Weber. Este texto reflete sobre como grupos sociais específicos, especialmente pessoas negras e periféricas, são vítimas da violência policial. Além disso, aborda a repressão às greves operárias e a ditadura militar, contextualizando a perpetuação da violência estatal. Esse tema poderia ser enriquecido se trouxesse a perspectiva de atos contra os povos originários.

Em relação às questões de gênero, os autores promovem discussões significativas sobre violência e desigualdades decorrentes das distorções sociais entre homens e mulheres. No texto “Diferenças Não Justificam Desigualdades” (p. 23), são examinadas as raízes e consequências dessas desigualdades. “Violência Cultural” (p. 50) e “Violência de Gênero” (p. 70) ampliam essa discussão, evidenciando como as normas culturais perpetuam a violência contra as mulheres. Um ponto forte da obra é a prática proposta na página 78, que incentiva os estudantes a realizar um levantamento sobre violência policial, questionando-os sobre o perfil das vítimas, incluindo seu gênero, promovendo uma reflexão crítica sobre o impacto desses dados em outras esferas sociais.

Além disso, os autores abordam a questão de gênero ao tratar de mobilidade urbana, destacando a necessidade de vagões específicos para mulheres no transporte público (p. 98). Esta discussão revela a complexidade das questões de segurança e igualdade de gênero no espaço urbano, sublinhando a importância de políticas públicas que atendam às necessidades específicas das mulheres.

Figura 8: Página 98 do Livro Convívio Democrático



Vagão de trem exclusivo para mulheres, em Recife, PE, 2017. Em alguns municípios cujos índices de violência de gênero são especialmente mais graves, iniciativas do poder público têm reservado para as mulheres vagões de metrô e trens e assentos e áreas dentro de ônibus. Entretanto, ainda são comuns o desrespeito a essa finalidade e a falta de fiscalização.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Uma discussão mais aprofundada sobre gênero pode ser encontrada nas páginas 128 e 129 do volume. O texto destaca as transformações no papel das mulheres na sociedade desde o século XX até o XXI, abordando sua participação no mercado de trabalho, predominantemente limitada às classes sociais mais baixas, e o aumento na admissão de mulheres no ensino superior, o que catalisou o crescimento dos movimentos feministas a partir da década de 1960. Além disso, o texto examina a transformação dos arranjos familiares tradicionais, como o casamento heterossexual monogâmico e patriarcal, o aumento nas taxas de separações e divórcios, bem como o crescimento no número de pessoas vivendo sozinhas e/ou em relações não heterossexuais.

O debate sobre lideranças femininas indígenas não é diretamente abordado na obra. A menção mais próxima a essa temática está na página 65, onde os autores escolhem a imagem de Joênia Wapichana para ilustrar a representatividade indígena na luta pelo direito à demarcação dos territórios. No entanto, trata-se apenas de uma nota.

Figura 9: Página 65 do livro Convívio Democrático

Joenia Wapichana (1973-) foi eleita deputada federal em 2018, tornando-se a primeira mulher indígena a ocupar uma cadeira no Congresso brasileiro. A garantia e a efetivação dos direitos territoriais dos indígenas são fundamentais para garantir a sobrevivência de suas diversas etnias e a manutenção da pluralidade cultural, bem como para proteção do meio ambiente e da biodiversidade.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Além de Joenia Wapichana, a obra retrata Rigoberta Menchú, uma liderança indígena guatemalteca e ganhadora do Prêmio Nobel da Paz em 1992. Menchú, pertencente ao grupo K'iche', tornou-se uma ativista dos direitos humanos após sua família sofrer brutalmente durante a guerra civil guatemalteca. Sua autobiografia, "Me Llamo Rigoberta Menchú y Así Me Nació la Conciencia" (1983), trouxe à luz as injustiças enfrentadas pelos povos indígenas na Guatemala, catalisando a conscientização internacional e inspirando movimentos indígenas em toda a América Latina. Menchú também se envolveu na política, concorrendo à presidência da Guatemala em 2007 e 2011, e sua inclusão na obra sublinha a importância das lideranças femininas indígenas.

Figura 10: Página 145 do livro Convívio Democrático

Rigoberta Menchú (1959-) em manifestação na Cidade da Guatemala, em 2013. Essa indígena guatemalteca foi laureada com o prêmio Nobel da Paz, em 1992, por seus esforços e práticas de virtude na campanha de Direitos Humanos em defesa de povos indígenas.

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

A quinta obra da coleção chamada “Importância do Trabalho” tem quatro capítulos assim nomeados: “Concepções de trabalho”, “Capitalismo e transformações no mundo do trabalho”, “Produção industrial e revolução informacional” e “Trabalho no mundo globalizado” distribuídos em 160 páginas.

Nesse volume da coleção quase não existem temáticas convergentes com o problema de pesquisa. As narrativas de dominação são abordadas nas páginas 35 e 36 no texto “O trabalho escravo na América”. Os autores analisam a escravidão como a sujeição total de um ser humano a outro, mediada por violência física ou psicológica. O contexto é o século XVI, quando a tentativa de sujeição dos povos indígenas, ao se mostrar infrutífera, levou ao extermínio de populações inteiras. A escravidão é discutida não apenas como uma prática econômica, mas como um sistema de opressão que desumanizou e devastou comunidades indígenas, estabelecendo uma base de dominação colonial que perdurou por séculos.

Quanto à pergunta sobre a cultura indígena, o texto “Trabalho em comunidades tradicionais” (p. 28/29) é relevante. Neste texto, os estudantes são convidados a compreender como as culturas tradicionais, como as indígenas e quilombolas, transmitem seus modos de vida e perpetuação de geração em geração. A análise inclui uma discussão sobre as práticas sustentáveis e a resistência cultural dessas comunidades frente às pressões modernizadoras.

Ao longo da leitura desse volume não há discussão específica sobre estereótipos de gênero ou menções às outras duas questões propostas no questionário que investigam a presença de lideranças femininas indígenas ou feminismo afro-latino-americano.

Finalmente, O sexto e último livro da coleção chamado “Mundo em Movimento” tem as unidades temática “População mundial: origem e dinâmicas”, “População mundial: diversidade e territorialidade”, “O papel do estado e a dinâmica capitalista” e “A globalização e seus fluxos” distribuídas em 160 páginas.

As questões de dominação são abordadas no texto “Territorialidade e comunicação” (p. 44), que descreve o processo de ocupação e transformação do território brasileiro desde a colonização portuguesa e a dominação violenta envolvida no processo. Este texto é relevante tanto para a primeira quanto para a segunda pergunta do instrumento de coleta de dados, pois inclui a opinião do líder indígena Ailton Krenak, que defende a necessidade de os povos originários se apropriarem das “tecnologias de branco” como ferramenta para perpetuar seus costumes, cultura e memória. A perspectiva de Krenak ressalta a resistência indígena e a adaptação cultural como estratégias de sobrevivência e preservação identitária frente à dominação colonial e às pressões contemporâneas.

A segunda questão também é explorada no texto “A diversidade da população” (p.46 a 49), onde os autores discutem as diferenças entre povo, nação, população e etnia, destacando a diversidade cultural presente no Brasil, incluindo a dos povos indígenas. Este texto proporciona uma análise aprofundada sobre como a pluralidade étnica e cultural do Brasil contribui para a complexidade social e para os desafios na construção de uma identidade nacional inclusiva.

A terceira questão, relacionada às desigualdades de gênero, é tratada no texto “Desigualdades de gênero” (p. 48 e ss). Os índices apresentados neste texto, no entanto, não levam em consideração a cor e a etnia das mulheres, focando apenas nos países de origem. Isso limita a compreensão das interseccionalidades que afetam a vivência das mulheres em contextos específicos, ignorando as nuances das experiências das mulheres negras e indígenas, que enfrentam formas agravadas de discriminação e violência.

Figura 11: Página 49 do livro Mundo em Movimento

Índice de desigualdade de gênero - 2018						
Posição/país	Índice de desigualdade de gênero* (valor)	Assentos no Parlamento (% do sexo feminino)	População com pelo menos parte do Ensino Médio (% com 25 anos ou mais)		Taxa de participação na força de trabalho (% com 15 anos ou mais)	
			feminina	masculina	feminina	masculina
1ª Suíça	0,037	29,3	96,4	97,2	62,6	74,1
19ª Alemanha	0,084	31,5	96,0	96,6	55,3	66,2
23ª Japão	0,099	13,7	95,2	92,2	51,4	70,7
39ª China	0,163	24,9	75,4	83,0	61,3	75,9
42ª Estados Unidos	0,182	23,6	95,7	95,5	56,1	68,2
74ª México	0,334	48,4	58,4	61,1	43,8	78,9
89ª Brasil	0,386	15,0	61,0	57,7	54,0	74,4
122ª Índia	0,501	11,7	39,0	63,5	23,6	78,6
144ª Angola	0,578	30,5	23,1	38,1	75,4	80,1
154ª Níger	0,647	17,0	4,3	8,9	67,3	90,5

* Medida composta que reflete a desigualdade de realização entre mulheres e homens em três dimensões: saúde reprodutiva, capacitação e mercado de trabalho. Quanto mais próximo de zero, menor a desigualdade de gênero; quanto mais próximo de um, maior.

Fonte: PNUD. *Relatório de Desenvolvimento Humano 2019*. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2019. p. 310-313.

Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Mais uma vez, não há registros referentes às perguntas quatro e cinco, o que revela uma lacuna na obra em relação a esses temas.

6.2 KUNHÃ-ETÊ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE A MULHER AMERÍNDIA NO PERNAMBUCO E NO BRASIL

Após a análise dos dados da pesquisa, os quais foram abordados na seção anterior, provenientes da amostra composta pelos seis livros didáticos adotados pelo IFPE – Campus Caruaru ao longo dos 4 anos de ETIM, e considerando as sutilezas discursivas negligenciadas, iniciei a elaboração do PE.

O PE, um dos requisitos indispensáveis à conclusão do Mestrado Profissional PROFEPT, assume um papel de instrumento tanto para o planejamento quanto para a intervenção no processo de ensino-aprendizado. Seu propósito é fornecer alternativas didático-pedagógicas e introduzir novas metodologias de abordagem em sala de aula e foi pensado para ser aplicado ao final do último período de história dentro dos cursos integrados.

A escolha da tipologia sequência didática para a escrita do PE foi deliberada, visando auxiliar os professores a superar as deficiências identificadas na análise dos dados e abordar suas temáticas transversais. Como foi possível perceber na seção anterior, ao longo de todo o material didático adotado são insuficientes as abordagens sobre questões de gênero, especialmente no que concerne às mulheres indígenas, bem como sua cultura e lideranças femininas e em nenhum momento foi tratado o tema feminismo sob uma perspectiva afro-latino-americana ou dos povos originários.

Além disso, o PE também pode ser utilizado por membros de núcleos como NEGED e NEABI para suscitar discussões relevantes fora do currículo formal. Como membro do NEABI Campus Caruaru desde 2018, sei o quanto é difícil o planejamento e pesquisa para atividades extracurriculares com uma metodologia atrativa que permita tanto a apreensão de novos saberes quanto o diálogo e construção com os estudantes. A abordagem proposta para esse PE não só enriquece o aprendizado dos alunos, mas também amplia o alcance e o impacto das questões abordadas.

A conexão entre os títulos da dissertação e do produto revela uma reflexão sobre a emancipação ameríndia e a descolonização de conceitos arraigados. Enquanto 'Kunhã-Poranga' traduz-se como 'Mulher bonita' e denuncia como os povos originários por vezes são tratados apenas por sua imagem, 'Kunhã-Êtê' transcende essa noção ao significar 'mulher liberta'. Essa escolha linguística não é meramente semântica; ela ecoa um movimento mais amplo em direção à desconstrução de estereótipos indígenas e à redefinição dessas identidades dentro de um contexto pós-colonial.

Ao destacar esses títulos, a pesquisa não apenas celebra a beleza feminina, mas também desafia as normas culturais e sociais que historicamente restringiram a liberdade e a autonomia das mulheres indígenas, na busca da justiça cognitiva e social que lhes são devidas e que aqui permanecem, independente das tentativas políticas de apagamento.

A sequência didática em sua estrutura conta com uma divisão em 4 temas os quais sugiro que sejam apresentados ao longo de 8 horas. A metodologia semanal, mensal ou diária vai depender do planejamento de calendário de cada docente/equipe e deixada em aberto. Os títulos das unidades temáticas são:

- 1) Vozes da terra - Introdução à história indígena no Brasil e em Pernambuco
- 2) Tecelãs da história – Narrativas sobre mulheres indígenas na história
- 3) Poesia da terra – Introdução à cultura indígena
- 4) Corpos livres – Desconstruindo estereótipos e celebrando a diversidade da feminilidade indígena

Com vistas a tornar a leitura deste capítulo mais fluida, optei por apresentar o PE completo na forma de apêndice e partir diretamente para a discussão no próximo tópico.

6.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A seção anterior sistematizou e interpretou os dados da pesquisa, especificamente coletados em livros didáticos de História do Ensino Médio, adotados pelo IFPE – Campus Caruaru. Tais análises compuseram o cerne da investigação, notadamente relacionadas ao atendimento dos objetivos e do problema de pesquisa.

Ante a identificação de lacunas temáticas nos materiais, principalmente relacionados a mulheres indígenas e o feminismo afro-latino-americano e como forma de cumprimento dos requisitos para defesa e aprovação no PROFEPT, o PE “Kunhã-Etê: sequência didática sobre a mulher ameríndia no Brasil e em Pernambuco” foi criado como alternativa de intervenção didático-pedagógica para fomento desses assuntos em sala de aula.

O material didático foi construído para ser aplicado diretamente em sala de aula e avaliado pelos estudantes. Entretanto, por advento da greve das instituições federais de ensino, a qual o campus Caruaru aderiu e que ao tempo da finalização deste trabalho, já conta com mais de 80 dias e com calendário acadêmico suspenso, existe uma incompatibilidade com o projeto inicial.

Portanto, optou-se pela submissão do método de avaliação por pares. No total, o IFPE – Campus Caruaru tem dois docentes efetivos de história e ambos foram convidados para leitura e avaliação. Como forma de tornar o texto dessa seção mais fluido, optei por dispor tanto do PE quanto do questionário entregue aos docentes como apêndices no final deste trabalho.

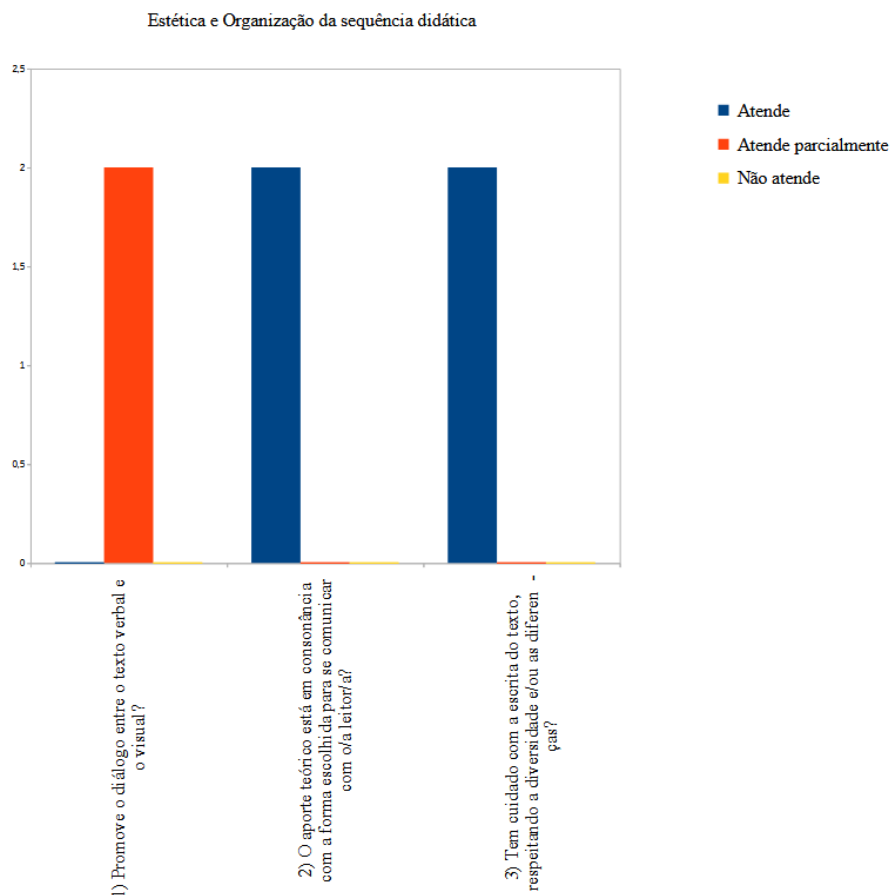
Nesta seção, ofereço uma síntese dessas avaliações, cujos resultados proporcionaram a oportunidade de repensar a sequência didática, levando em consideração suas funções, oportunidades, responsabilidades e metas pedagógicas no contexto do ensino de História, particularmente no Ensino Médio.

A perspectiva de avaliação do produto educacional foi inspirada em Leite (2018) e adaptada de Epaminondas (2020) e deu-se a partir dos seguintes parâmetros:

- a) Estética e organização da sequência didática
- b) Composição da sequência didática
- c) Estilo de escrita apresentado pela sequência didática
- d) Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática
- e) Criticidade suscitada pela sequência didática

Foram feitas vinte e três perguntas fechadas na primeira parte, tendo como alternativa de resposta “atende”, “atende parcialmente” e “não atende”. A segunda parte do instrumento de coleta questiona sobre uma possível indicação para outros profissionais e utilização por eles do material em sala de aula.

Na primeira parte do questionário, denominado Estética e organização da sequência didática, foram registradas as seguintes respostas:

Gráfico 3: Estética e organização da sequência didática

Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

A primeira questão aborda a promoção do diálogo entre o texto verbal e o visual. Os resultados indicam que nenhuma resposta afirmou que a sequência didática atende plenamente a esse critério, enquanto duas respostas indicaram que ela atende parcialmente. Isso sugere que, embora exista algum esforço para integrar os elementos visuais e verbais, há necessidade de melhorias para uma integração mais efetiva e coerente.

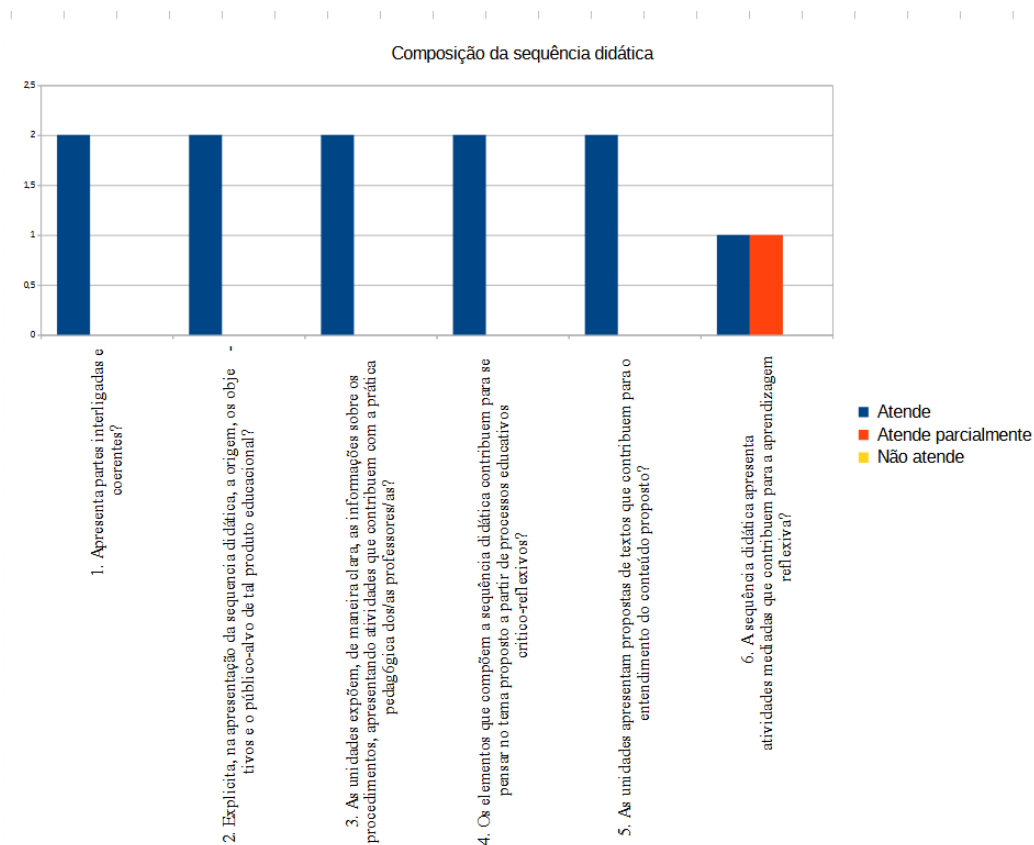
A segunda questão investiga a consonância do aporte teórico com a forma de comunicação escolhida. Todas as respostas afirmaram que a sequência didática atende plenamente a esse critério. Isso demonstra uma forte correlação entre o conteúdo teórico e a forma de comunicação, evidenciando que os objetivos teóricos são bem refletidos na prática didática.

A terceira questão avalia o cuidado com a escrita do texto, em termos de respeito à diversidade e às diferenças. Novamente, todas as respostas indicaram que a sequência didática atende plenamente a esse critério. Este resultado reflete um alto nível de atenção à inclusão e

sensibilidade na escrita, assegurando que o material didático seja acessível e respeitoso para todos os leitores.

Abaixo, as respostas relacionadas a seção da composição da sequência didática:

Gráfico 4: Composição da sequência didática



Fonte: Dados da Pesquisa (2024)

Em relação à primeira questão, que investiga se a sequência didática apresenta partes interligadas e coerentes, as duas respostas indicaram que este critério foi plenamente atendido. Isso sugere que os elementos da sequência didática estão bem conectados e estruturados, proporcionando uma experiência educativa coesa e integrada.

A segunda questão avalia se a sequência didática explicita a origem, os objetivos e o público-alvo. Ambas as respostas afirmaram que a sequência didática atende plenamente a esse critério, indicando uma clara fundamentação e direcionamento da sequência, com transparência em suas intenções e metas educacionais.

No que se refere à terceira questão, que verifica a clareza das informações sobre os procedimentos e a apresentação de atividades que contribuem com a prática pedagógica dos professores, as respostas indicaram que a sequência didática atende plenamente. Esse

resultado é positivo, pois assegura que os docentes possuem as ferramentas necessárias para aplicar o conteúdo de forma eficaz.

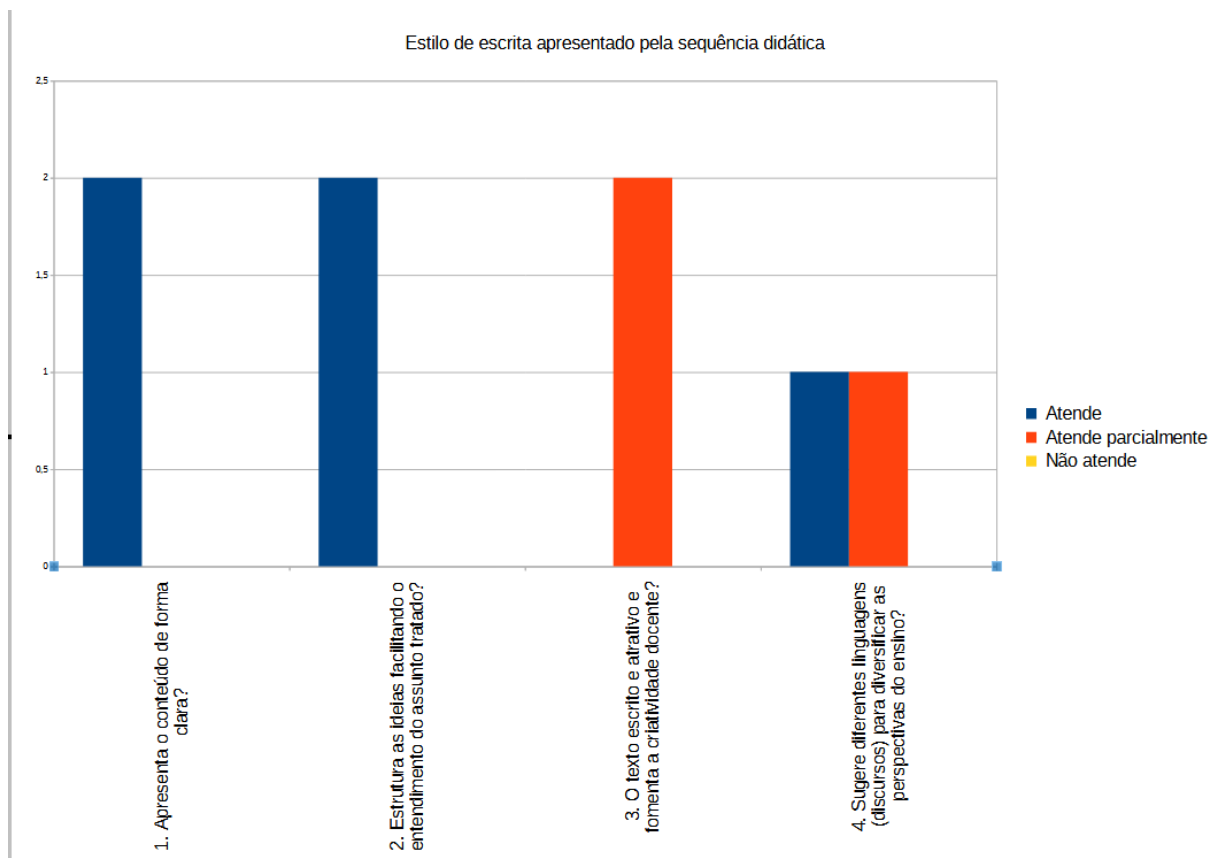
A quarta questão avalia se os elementos que compõem a sequência didática contribuem para a reflexão crítica sobre o tema proposto. Novamente, as respostas indicaram que o critério foi plenamente atendido. Isso é essencial para promover um ensino que não apenas transmite informações, mas também estimula a reflexão crítica e o pensamento analítico nos alunos.

Em relação à quinta questão, que analisa se as unidades apresentam propostas de textos que contribuem para o entendimento do conteúdo, as respostas indicaram que este critério foi plenamente atendido. Este resultado sugere que a sequência didática é eficaz em oferecer materiais que auxiliam na compreensão dos temas abordados, facilitando o aprendizado dos alunos.

Por fim, a sexta questão, que investiga se a sequência didática apresenta atividades mediadas que contribuem para a aprendizagem reflexiva, revelou uma divisão nas respostas: uma indicou que o critério foi plenamente atendido, enquanto a outra afirmou que foi atendido parcialmente. Isso sugere que, embora haja um esforço para incluir atividades reflexivas, ainda há espaço para melhorias para garantir que todas as atividades promovam plenamente a reflexão.

O gráfico 5 reflete as respostas do eixo Estilo de escrita apresentado pela sequência didática:

Gráfico 5: Estilo de escrita apresentado pela sequência didática



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Em relação à clareza do conteúdo, as respostas indicaram unanimemente que o texto didático apresenta o conteúdo de forma clara. Isso sugere que os leitores encontram facilidade em compreender a informação, refletindo uma boa comunicação das ideias.

No que se refere à estruturação das ideias, as respostas também foram unânimes em afirmar que o texto facilita o entendimento do assunto tratado. A organização lógica e a sequência coerente dos tópicos abordados contribuem significativamente e para o processo de aprendizagem, indicando que o texto é bem estruturado e eficaz em transmitir o conhecimento.

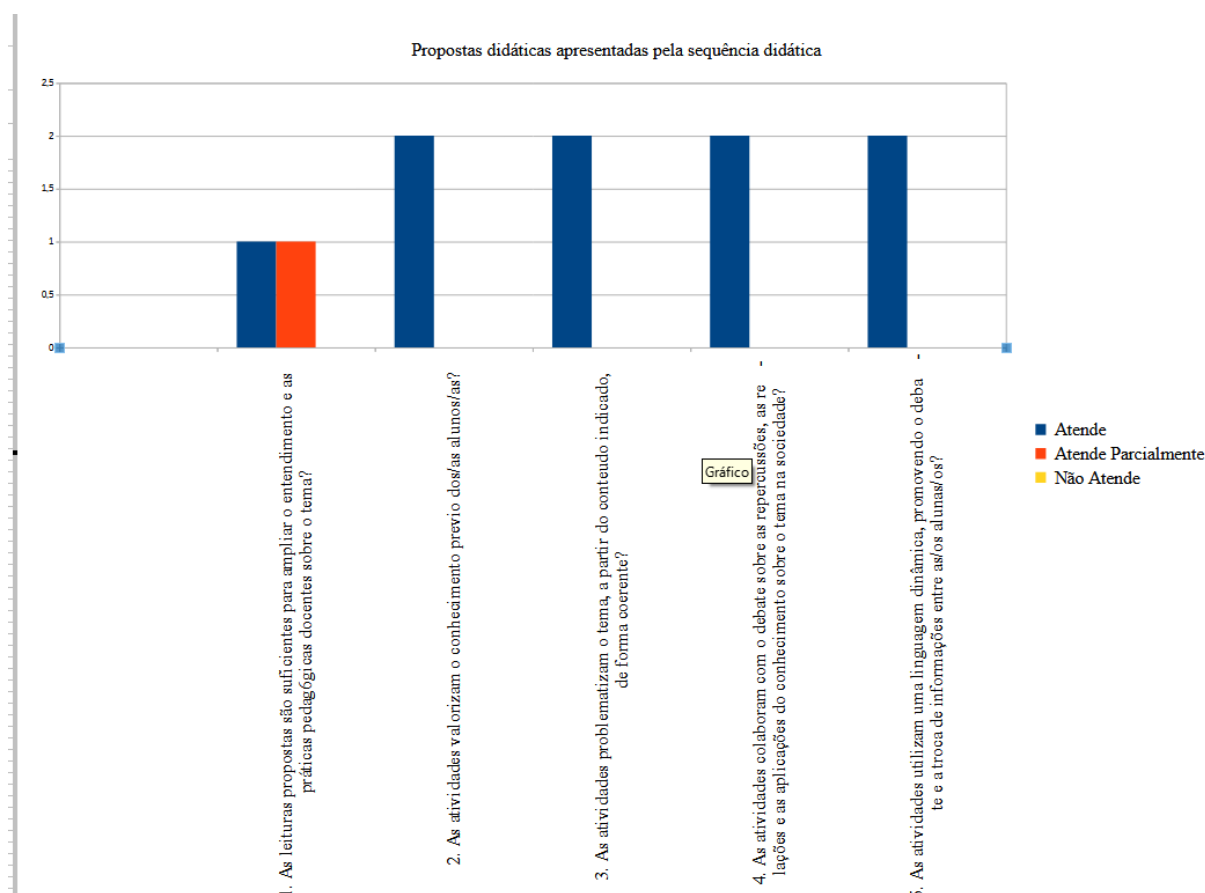
Entretanto, a análise revelou que o texto é apenas parcialmente atrativo e fomenta a criatividade docente de forma limitada. As respostas indicam que, embora o texto contenha elementos que despertam interesse e promovam a criatividade, ainda há espaço para melhorias. A inclusão de mais recursos visuais, exemplos práticos e atividades interativas pode aumentar a atratividade do material e incentivar a inovação pedagógica.

Por fim, a questão da diversificação de linguagens (discursos) para enriquecer as perspectivas de ensino apresentou respostas divididas. Uma parte dos respondentes considera que o texto atende plenamente a este critério, enquanto a outra parte acredita que o atende

apenas parcialmente. Isso sugere que o texto incorpora algumas abordagens diversificadas, mas ainda pode ser aprimorado para incluir uma maior variedade de perspectivas e métodos pedagógicos. A diversificação das linguagens utilizadas no texto é essencial para atender a diferentes estilos de aprendizagem e promover uma educação mais inclusiva e abrangente.

A próxima seção do questionário discute as propostas didáticas apresentadas pela sequência didática e as respostas são apresentadas a seguir:

Gráfico 6: Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática

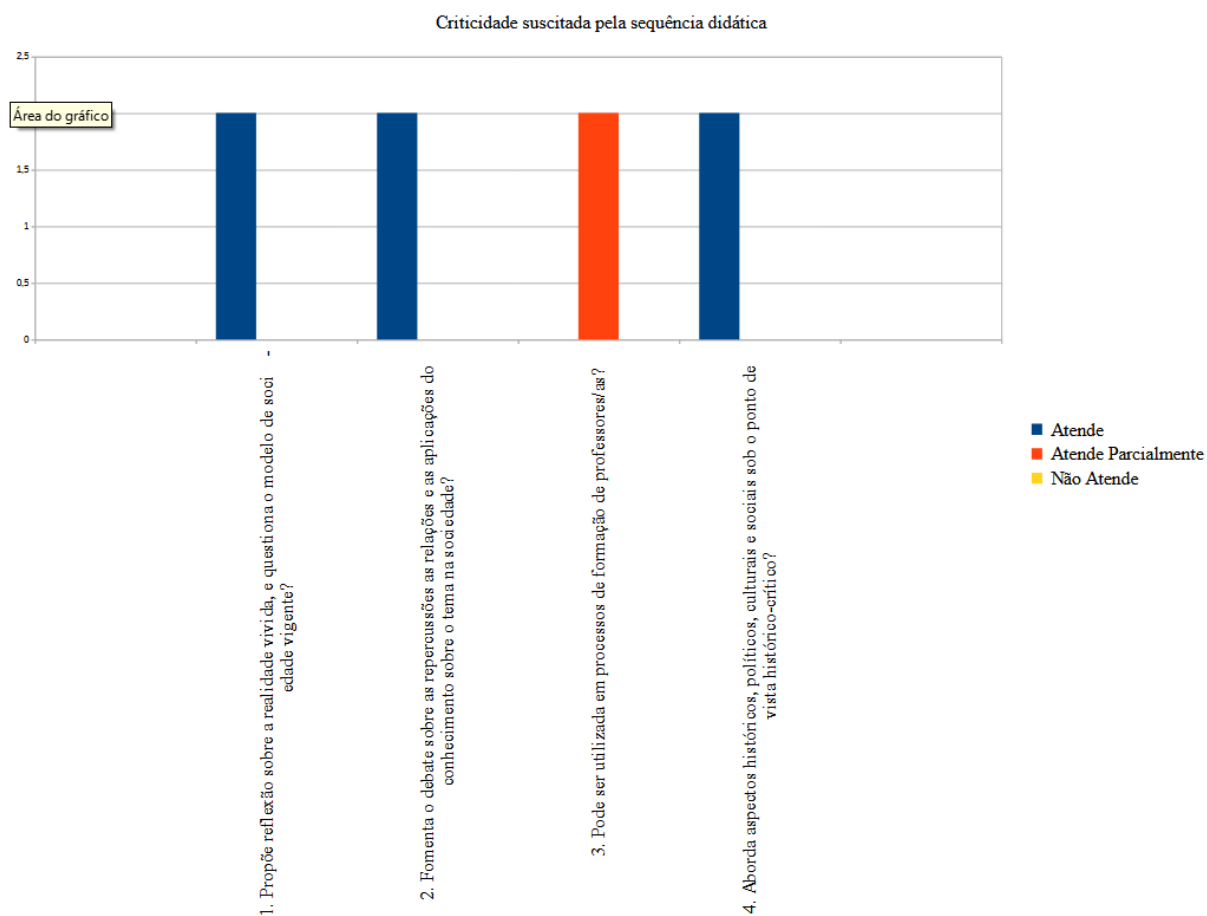


Fonte: Dados da Pesquisa

As questões 2, 3, 4 e 5 tiveram unanimidade na escolha do critério “atende”, enquanto a pergunta 1 teve divisão de opinião entre “atende” e “atende parcialmente”. Essas respostas evidenciam que a proposta didática apresentada e as atividades sugeridas têm uma boa aceitabilidade.

Por fim, o último gráfico espelha as opiniões dos docentes do IFPE-Campus Caruaru acerca do critério Criticidade suscitada pela sequência didática

Gráfico 7: Criticidade suscitada pela sequência didática



Fonte: Dados da Pesquisa

Os dados indicam que para as perguntas 1, 2 e 4, os avaliadores consideraram que o PE “atende” a reflexão, debate e abordagem de aspectos históricos, enquanto foi unanimidade que “atende parcialmente” para o processo de formação de outros professores.

O questionário propõe duas perguntas finais sobre se os professores utilizam a sequência didática, para o qual ambos responderam que “sim” e se indicariam a sequência didática para outros professores, a qual a resposta de ambos os avaliadores também foi “sim”. Desta forma, cumpridos todos os requisitos formais para essa pesquisa, tanto do tema quanto de um PE passo na próxima seção a tecer minhas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Nas penas que trago no cocar
 Nas contas que contam minha história
 No espírito que carrega a memória
 Na cara ou na fala sou senhora
 Senhora dos tempos
 Herdeira das caminhadas
 Das Amazonas guerreiras
 Das flechas envenenadas
 Que mancharam o Solimões
 Defesa e resistência
 Tenho fé e paciência
 Para lutar por mais milênios (...)*

(Poema Guerreiras - Marcia Kambeba)

A vivência das mulheres indígenas é questionada, julgada e apagada desde que a história do Brasil começou a ser escrita. Uma escrita colonizada pelo patriarcado europeu, branco e capitalista. A denúncia da mutilação de seu protagonismo foi o principal tema dessa dissertação. O desafio de descrever suas narrativas passa por um primeiro empecilho: serem registradas. Por isso, a cada capítulo, tentei trazer voz e homenagem a elas.

O problema de pesquisa proposto é um desafio que precisa ser reproduzido. O microcosmo do IFPE – Campus Caruaru revela o contexto urbano sem contato próximo com vivências indígenas. Foi possível perceber que existem avanços no ensino de história quanto às dominações coloniais, mas o patriarcado persiste. Parafraseando simpósios e palestras feitos pelos povos originários nos últimos anos: É preciso reflorestar as mentes.

Isso significa não apenas nos voltar para a consciência ambiental, mas também para aprender com os povos que mantêm os ecossistemas de pé. Aprender um novo lugar para a mulher indígena, onde elas podem fazer parte dos espaços de poder e serem lembradas em seus feitos. Não como uma nota de rodapé, mas nos títulos dos trabalhos. Não na língua portuguesa, mas em seus próprios idiomas e dialetos. Ver a mulher em suas flores e frutos sociais, não apenas na sua simbologia.

A análise dos livros didáticos adotados pelo IFPE – Campus Caruaru revelou que, a figura da mulher indígena continua amplamente marginalizada. As vertentes afro-latino-americanas do feminismo também estão visivelmente ausentes. Essa invisibilidade reforça a necessidade de reformular as narrativas históricas, incluindo vozes e perspectivas diversas que historicamente foram silenciadas. A elaboração de um produto educacional, na forma de uma sequência didática, buscou preencher essa lacuna e espero que possa ser aproveitada e aprimorada a cada aplicação.

Preciso registrar que as ameríndias precisam chegar na academia. E esse é um esforço acadêmico, mas também social. Precisam descrever suas próprias narrativas e enredos. Alguns desses trabalhos se encontram referenciados nesta dissertação. Elas precisam ser reconhecidas em seus saberes, em suas profissões - advogadas, médicas, professoras, jornalistas, políticas etc. Falarem de seu contexto, quer seja urbano ou rural e que isso não as inferiorize em sua ancestralidade.

A liberdade de uma mulher ameríndia não depende de referendo da sociedade branca eurocêntrica e capitalista, mas essa sociedade precisa ter contato com essa mulher e sua cultura para perceber os próprios grilhões,

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



**INSTITUTO FEDERAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
– PROFEPT
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

ANDREZZA KARLA NEVES DE MOURA

**KUNHÃ – ETÊ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS MULHERES
AMERÍNDIAS NO BRASIL E EM PERNAMBUCO**

**JOÃO PESSOA – PB
2024**

ANDREZZA KARLA NEVES DE MOURA

KUNHÃ – ETÊ: SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE AS MULHERES AMERÍNDIAS NO BRASIL E EM PERNAMBUCO



PRODUTO EDUCACIONAL apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB), campus João Pessoa, como requisito para a obtenção do título de **MESTRE**.

Orientador/a: Prof. Dr. JIVAGO CORREIA BARBOSA

**JOÃO PESSOA – PB
2024**

**Alô mãe, você sente minha falta?
Por que eu também sinto falta de mim
Alô mãe, canta que o corpo transpassa o tempo
E nos faz resistir**

**Deixei meu cocar no quadro
Retrato falado, escrevo daqui
Num apagamento histórico
Me perguntam como eu cheguei aqui
A verdade é que eu sempre estive**

**Vou te contar uma história real
Um a um morrendo desde os navios de Cabral
Nós temos nomes, não somos números**

**Pra me manter viva, preciso re-existir
Dizem que não sou de verdade
Que não deveria nem estar aqui
O lugar onde vivo me apaga e me incrimina
Me cala e me torna invisível**

**A arma de fogo superou a minha flecha
Minha nudez se tornou escandalização
Minha língua mantida no anonimato
Kaê na mata, Aline na urbanização**

(Trecho da música Território Ancestral - Kaê Guajajara)

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	5
	CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	7
1	PRIMEIRA UNIDADE: VOZES DA TERRA - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO	8
2	SEGUNDA UNIDADE: TECELÃS DA HISTÓRIA – NARRATIVAS SOBRE AS MULHERES INDÍGENAS NA HISTÓRIA	11
3	TERCEIRA UNIDADE: POESIA DA TERRA – UMA INTRODUÇÃO A CULTURA INDÍGENA	14
4	QUARTA UNIDADE: Corpos Livres: Desconstruindo Estereótipos e Celebrando a Diversidade na Feminilidade Indígena	17
	REFERÊNCIAS	20

APRESENTAÇÃO

O Brasil é uma nação edificada sobre fundações multirraciais e multiétnicas, aspectos que se manifestam em suas dimensões culturais. Contudo, frequentemente, a narrativa histórico-cultural nacional negligencia a marcante contribuição das mulheres ameríndias ao longo dos últimos 524 anos, especialmente na história oficial disseminada nas instituições educacionais.

Para suprir esta lacuna, identificada por meio da pesquisa de mestrado da autora, apresentamos o presente material: uma sequência didática denominada “Kunhã Etê”, termo tupi que significa “mulher liberta”. Este projeto visa descolonizar as narrativas pedagógicas, simbolicamente emancipando nossa história das amarras do patriarcado e enfatizando o seu protagonismo.

Estruturado em quatro unidades temáticas, o material busca promover uma reflexão histórico-crítica sobre o papel das mulheres indígenas na formação da identidade brasileira, com enfoque especial em Pernambuco, estado que abriga e preserva dez etnias indígenas. Ao ampliar a compreensão histórica, pretendemos incentivar os estudantes a reconhecerem a riqueza cultural e a diversidade étnica que têm moldado o Brasil desde os primórdios coloniais, perpetuando-se até os dias atuais.

Por meio de recursos audiovisuais recomendados, textos e atividades práticas, este produto educacional transcende a tradicional abordagem expositiva, estimulando a reflexão crítica sobre estereótipos e preconceitos que emergem da exclusão deste tema relevante no ensino técnico integrado. Incorporamos narrativas autênticas, narradas por mulheres indígenas, oferecendo uma perspectiva singular sobre eventos históricos, cosmovisões, tradições e vivências.

Adicionalmente, exploramos de forma concreta a resistência e as lutas enfrentadas pelas mulheres indígenas ao longo dos séculos, destacando suas contribuições para a estruturação da sociedade brasileira e desconstruindo os mitos românticos criados pelo machismo e pelo colonialismo secular. Esta abordagem visa fomentar a valorização da diversidade étnico-cultural e fortalecer o senso de identidade e pertencimento dos estudantes, conectando-os de maneira mais profunda com o intrincado entrelaçamento cultural do país.

Com vistas a facilitar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, este material pode ser aplicado não apenas nas aulas de história, mas também integrado facilmente em diversos componentes curriculares das ciências humanas e sociais aplicadas, como literatura, geografia, sociologia e nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs)

presentes nos Institutos Federais. Tal integração amplia seu impacto e proporciona uma nova compreensão da história do Brasil.

Em um contexto marcado pela discussão acerca de uma educação inclusiva e abrangente, torna-se imprescindível transformar as salas de aula em ambientes que celebrem a diversidade e descolonizar suas narrativas, promovendo uma consciência histórico-crítica sobre a complexidade da trajetória brasileira por meio de suas múltiplas vozes. Convidamos, assim, os educadores a explorar esta ferramenta e a se engajar na construção colaborativa deste conhecimento.

CONHECENDO A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Autora	Andrezza Karla Neves de Moura Jivago Correia Barbosa
Carga horária	8 Aulas de 50 minutos (400 minutos)
Turmas	Sextos períodos do ensino médio técnico integrado
Tema Principal	Mulheres ameríndias na história do Brasil e em Pernambuco
Área do Conhecimento	Ciências humanas e sociais aplicadas
Componente Curricular	História VI
Objetivos	Articular conhecimentos históricos acumulados ao longo do ensino médio com uma nova perspectiva histórica – incluindo as pessoas ameríndias nos cenários na análise da cultura indígena.
Habilidades	Desenvolver uma visão crítica sobre estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas.

PRIMEIRA UNIDADE: VOZES DA TERRA - INTRODUÇÃO À HISTÓRIA INDÍGENA NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

Público-alvo: Estudantes

Tempo: 1h40

Materiais: Notebook com acesso à internet, Datashow

Objetivo Geral:

Compreender o lugar das pessoas indígenas na história do Brasil e de Pernambuco

Aspectos conceituais/Factuais:

Entender as pessoas indígenas como participantes ativos da construção histórica do Brasil e de Pernambuco

Aspectos Atitudinais:

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: respeito à diversidade e justiça cognitiva.

Aspectos Procedimentais/Metodologia

1ºMomento:

Inicie uma conversa com os alunos procurando conceitos e palavras-chaves que eles expressam diante da temática. Os questionamentos iniciais sugeridos são “Quando vocês acreditam que começou a história do Brasil?” / “Quais nomes de pessoas indígenas que fizeram parte da história do Brasil?” / “Você saberia dizer os nomes das comunidades indígenas de Pernambuco?”.

2ºMomento:

Em seguida apresente o vídeo “Povos Indígenas de Pernambuco” (QR Code)



3o Momento

O professor deve abrir um debate sobre os motivos pelos quais não percebemos os indígenas como participantes da história do Brasil e introduzir temáticas de aculturamento, apagamento histórico e valorização da diversidade..

Fechamento:

Diálogo final com os estudantes sobre protagonismo dos povos originários, respeito à diversidade e justiça cognitiva.

Feedback dos estudantes em relação a metodologia aplicada na aula bem como os conhecimentos abordados.

Avaliação:

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

SUGESTÕES DE LEITURA

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. Guerreiros do Ororubá. “O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru”. 2006. Dissertação de Mestrado em Sociologia - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/15325> (acesso em 20/08/2024).

PALITOT, Estevao. “1628 – O Primeiro Mapa Indígena do Brasil?” Disponível em <https://www.atlasindigena.org/post/1628-o-primeiro-mapa-ind%C3%ADgena-do-brasil> (acesso 07/06/2024).

SILVA, Whodson; FIALHO, Vânia. 2019. Estar ou Sumir do Mapa: Disputas nas Cartografias de Itacuruba. Disponível em: <https://www.atlasindigena.org/post/2019-estar-ou-sumir-no-mapa-disputas-nas-cartografias-de-itacuruba>. (acesso em: 07/06/2024).

SEGUNDA UNIDADE: TECELÃS DA HISTÓRIA – NARRATIVAS SOBRE AS MULHERES INDÍGENAS NA HISTÓRIA

Público-alvo: Estudantes

Tempo: 1h40

Materiais: Notebook com acesso a internet, Datashow, material de apoio impresso, materiais artesanais ou tecidos com temática condizente

Objetivo Geral:

Aprofundar os conceitos da unidade anterior, incluindo as mulheres indígenas no panorama histórico brasileiro e em Pernambuco

Aspectos conceituais/Factuais:

Entender as mulheres indígenas como participantes ativos da construção histórica do Brasil e de Pernambuco

Aspectos Atitudinais:

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: respeito à diversidade e justiça cognitiva.

Aspectos Procedimentais/Metodologia

1ºMomento:

Decore a sala com uma mistura de artefatos indígenas tradicionais e imagens de mulheres indígenas em contextos coloniais/modernos, como líderes comunitárias, ativistas, profissionais, artistas e personagens de ficção. Podem ser impressas em momentos que essas mulheres não estejam caracterizadas como indígenas ou em preto e branco.

A sugestão das pessoas/personagens pode ser acessada pelo QR Code abaixo:



Peça que os estudantes tentem identificar quais fotos representam mulheres que vivem em contexto urbano/rural e quais são ou não indígenas.

2ºMomento

Os alunos devem dividir-se em duplas ou trios (a depender do tamanho da turma e da quantidade de material impresso) e escolher uma foto. O verso desta foto deve conter o nome dessa mulher.

Proponha que os grupos acessem a internet e pesquisem sobre essas mulheres (obras, entrevistas, textos, artigos científicos) e descubram se estas mulheres existiram ou não, se são contemporâneas a nossa história ou personagens de ficção.

De a eles 30 minutos para prepararem uma breve apresentação sobre essas pessoas/personagens e um texto legenda biográfico para cada foto.

3o Momento

Chame os grupos para que possam compartilhar com a turma suas descobertas. Instigue-os a dizer quais fatos descobertos mais os impressionaram e os motivos.

Fechamento:

Proponha que os alunos usem as descobertas, o texto biográfico e as fotos para uma exposição no pátio da escola/área de convivência/corredor. Permita que utilizem os materiais de decoração da sala ou desenhem/escrevam em cartolinas para composição da exposição.

Avaliação:

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

SUGESTÕES DE LEITURA

ATHIAS, Renato (Org.). Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007. Disponível em https://books.google.com.br/books/about/Povos_ind%C3%ADgenas_de_Pernambuco.html?id=8nvj-0TWbtMC&redir_esc=y (acesso em 20/08/2024).

FRADIQUE, Pedro. Indígenas em Pernambuco na Guerra do Paraguai. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso de História – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/51958> (acesso em 20/08/2024).

PANKARARU, Elisa. Entrevista: movimento de mulheres indígenas e feminismo indígena. *Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia*. Dossiê: Feminismos latino-americanos – Ativismos e insurgências – Parte 1, v. 5, n. 2, 2021. ISSN 2526-7655. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <revista.epistemologias@unila.edu.br>. (acesso em 16/06/2024).

TERCEIRA UNIDADE: POESIA DA TERRA – UMA INTRODUÇÃO A CULTURA INDIGENA

Público-alvo: Estudantes

Tempo: 1h40

Materiais: Notebook com acesso a internet, Datashow, material de apoio impresso, materiais artesanais ou tecidos com temática condizente

Objetivo Geral:

Introduzir os estudantes à cultura indígena e suas diversas manifestações contemporâneas.

Aspectos conceituais/Factuais:

Promover o reconhecimento da cultura indígena na formação da identidade brasileira.

Aspectos Atitudinais:

Contribuir para a transformação da realidade social; promover valores como: respeito à diversidade e justiça cognitiva.

Aspectos Procedimentais/Metodologia

1º Momento:

Inicie a aula com uma proposta de reflexão sobre o que é cultura, quais elementos que envolvem a cultura de um povo. Anote as palavras-chaves no quadro e estimule conexões entre os marcos culturais do Brasil e quais as formas de registro (música, arte, esculturas, etc.).

2º Momento

Entregue aos participantes uma cópia da letra Território Ancestral de Kae Guajajara. A seguir, QR Code para a música no Youtube:



Após ouvir, forneça uma explicação sobre o pano de fundo cultural e histórico da música, enfatizando o significado do território e da ancestralidade para as comunidades indígenas. Descreva a contribuição de Kae Guajajara como uma artista indígena moderna, destacando como ela utiliza sua música para aumentar a conscientização sobre os desafios enfrentados pelos povos indígenas.

3º Momento

Permita que os alunos escolham a forma de expressão que mais os inspire e os encoraje a criar algo que represente suas reflexões e entendimentos sobre a cultura indígena. Eles podem se basear na letra da música ou nas discussões anteriores.

Os alunos terão a liberdade de escolher a forma de expressão que mais lhes toca. Pintura, desenho, música, escrita, dança - as opções são vastas! O importante é que cada um se sinta inspirado e conectado com sua expressão.

É fundamental que cada aluno tenha o tempo necessário para expressar suas ideias com liberdade. Afinal, é através da arte que podemos nos conectar de forma mais profunda com o que sentimos e entendemos.

:

Avaliação:

Avaliação formativa, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, considerando a participação, produção e autonomia dos estudantes.

SUGESTÕES DE LEITURA

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Nova Série Antropologia, n. 8, p. 1-41, jan. 1960. Disponível em: <http://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/795>. (acesso em 01/06/2024).

JECUPÉ, Kaka Wera. A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio. São Paulo: Peirópolis, 2020. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=5189009&forceview=1> (acesso em 20/08/2024).

MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira. São Paulo: Globo, 2009. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645575> (acesso em 20/08/2024).

QUARTA UNIDADE: Corpos Livres: Desconstruindo Estereótipos e Celebrando a Diversidade na Feminilidade Indígena

Público-alvo: Estudantes

Tempo: 1h40

Materiais: Notebook com acesso a internet, Datashow, material de apoio impresso

Objetivo Geral:

Incentivar os alunos a refletirem e questionarem os estereótipos sobre a feminilidade presentes nas culturas indígenas.

Aspectos conceituais/Factuais:

Entender as várias culturas dos povos indígenas, incluindo seus costumes, tradições e diferentes maneiras como a feminilidade é expressa. Isso implica reconhecer que existem muitas formas diferentes de viver e compreender a feminilidade dentro dessas comunidades.

Aspectos Atitudinais:

Promover uma atitude crítica em relação às ideias simplificadas sobre a feminilidade nas culturas indígenas, incentivando a busca por uma compreensão mais ampla e contextualizada, e questionando narrativas que não reflitam essa complexidade.

Aspectos Procedimentais/Metodologia

1º Momento:

Inicie a aula com uma roda de conversa, onde os alunos são convidados a compartilhar suas percepções e experiências sobre estereótipos relacionados à feminilidade indígena. Promova um diálogo aberto e respeitoso, incentivando os alunos a refletirem sobre como esses estereótipos são formados e perpetuados

.

2º Momento

Assista com os estudantes ao vídeo “Feminismo Indígena: O que querem as mulheres?”

Acesso por meio do QR Code abaixo:



3º Momento

Após a exibição, provoque os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre o que os estudantes entre a cultura pós-moderna e a cultura ancestral indígena. Os alunos são incentivados a aprofundar a discussão, explorando como essas experiências moldam as identidades e perspectivas das mulheres indígenas.

Eles são encorajados a considerar o impacto histórico, social e cultural dessas experiências, e como isso influencia a forma como as mulheres indígenas são percebidas e representadas na sociedade. Além disso, os alunos são convidados a refletir sobre suas próprias percepções e preconceitos, e como podem contribuir para promover uma compreensão mais inclusiva e respeitosa da feminilidade indígena. O objetivo é criar um espaço de aprendizado colaborativo e empático, onde os alunos possam ampliar suas perspectivas e desenvolver uma consciência crítica em relação às questões de gênero e diversidade cultural.

Fechamento

No final desta aula, convida-se todos os presentes a compartilharem suas impressões finais. Este é o momento de reflexão sobre o aprendizado coletivo e seu impacto na compreensão da feminilidade indígena e da diversidade cultural. Todos devem ter a oportunidade de expressar suas perspectivas e destacar os pontos que mais os tocaram durante esta jornada. Como essas histórias e discussões influenciaram cada um? O que foi aprendido sobre as diferentes formas de ser mulher nas culturas indígenas? Lembra-se que esta aula representa apenas o início. Convida-se a todos a continuarem explorando esses temas,

mantendo a mente aberta e buscando sempre novas maneiras de promover o respeito e a inclusão no ambiente escolar e na sociedade em geral. Agradece-se a participação de cada um e aguarda-se com expectativa como esses aprendizados serão aplicados nas vidas de todos. Juntos, pode-se fazer a diferença e contribuir para um mundo mais justo e empático.

AVALIAÇÃO

Após a aula, conduza uma discussão em grupo para que os alunos compartilhem suas reflexões sobre a feminilidade indígena. Isso proporcionará um ambiente aberto para troca de ideias e permitirá ao professor avaliar o nível de compreensão e engajamento dos alunos com o tema.

SUGESTÕES DE LEITURA

DE LIMA, Andressa Caroline; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Feminismo indígena: vozes e direitos silenciados. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA ESTADO E PODER, 7., 2019, Marechal Cândido Rondon, PR. *Anais do VII Simpósio Nacional de Pesquisa Estado e Poder: Direitos, Democracia e Lutas Sociais em tempos de crise*. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2019.

SILVEIRA, Maria Luiza. Mapulu, a mulher pajé: a experiência Kamaiurá e os rumos do feminismo indígena no Brasil. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21609>. (acesso em 01/06/2024).

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 30, n. 2, p. e190396, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe190396. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190396>. (acesso em 17/05/2024).

REFERÊNCIAS

ATHIAS, Renato (Org.). Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

DE LIMA, Andressa Caroline; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Feminismo indígena: vozes e direitos silenciados. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA ESTADO E PODER, 7., 2019, Marechal Cândido Rondon, PR. *Anais do VII Simpósio Nacional de Pesquisa Estado e Poder: Direitos, Democracia e Lutas Sociais em tempos de crise*. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2019.

FRADIQUE, Pedro. Indígenas em Pernambuco na Guerra do Paraguai. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso de História – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Nova Série Antropologia, n. 8, p. 1-41, jan. 1960. Disponível em: <http://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/795>. Acesso em: 01 jun. 2024.

JECUPÉ, Kaka Wera. A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira. São Paulo: Globo, 2009.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. Guerreiros do Ororubá. “O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru”. 2006. Dissertação de Mestrado em Sociologia - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

PALITOT, Estevao. “1628 – O Primeiro Mapa Indígena do Brasil?” Disponível em <https://www.atlasindigena.org/post/1628-o-primeiro-mapa-ind%C3%ADgena-do-brasil> (acesso 07/06/2024)

PANKARARU, Elisa. Entrevista: movimento de mulheres indígenas e feminismo indígena. *Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia*. Dossiê: Feminismos latino-americanos – Ativismos e insurgências – Parte 1, v. 5, n. 2, 2021. ISSN 2526-7655. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em: <revista.epistemologias@unila.edu.br>. Acesso em: 16 jun. 2024.

SILVA, Whodson; FIALHO, Vânia. 2019. Estar ou Sumir do Mapa: Disputas nas Cartografias de Itacuruba. Disponível em: <https://www.atlasindigena.org/post/2019-estar-ou-sumir-no-mapa-disputas-nas-cartografias-de-itacuruba>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SILVEIRA, Maria Luiza. Mapulu, a mulher pajé: a experiência Kamaiurá e os rumos do feminismo indígena no Brasil. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21609>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 30, n. 2, p. e190396, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe190396. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190396>. Acesso em: 17 mai. 2024.

APÊNDICE B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PE

A) Estética e organização da sequência didática			
INDICADORES	Atende	Atende Parcialmente	Não atende
1. Promove o diálogo entre o texto verbal e o visual?			
2. O aporte teórico está em consonância com a forma escolhida para se comunicar com o/a leitor/a?			
3. Tem cuidado com a escrita do texto, respeitando a diversidade e/ou as diferenças?			
B) Composição da sequência didática			
1. Apresenta partes interligadas e coerentes?			
2. Explicita, na apresentação da sequência didática, a origem, os objetivos e o público-alvo de tal produto educacional?			
3. As unidades expõem, de maneira clara, as informações sobre os procedimentos, apresentando atividades que contribuem com a prática pedagógica dos/as professores/as?			
4. Os elementos que compõem a sequência didática contribuem para se pensar no tema proposto a partir de processos educativos crítico-reflexivos?			
5. As unidades apresentam propostas de textos que contribuem para o entendimento do conteúdo proposto?			
6. A sequência didática apresenta atividades mediadas que contribuem para a aprendizagem reflexiva?			
C) Estilo de escrita apresentado pela sequência didática			
1. Apresenta o conteúdo de			

forma clara?			
2. Estrutura as ideias facilitando o entendimento do assunto tratado?			
3. O texto escrito é atrativo e fomenta a criatividade docente?			
4. Sugere diferentes linguagens (discursos) para diversificar as perspectivas do ensino?			
ID) Propostas didáticas apresentadas pela sequência didática			
1. As leituras propostas são suficientes para ampliar o entendimento e as práticas pedagógicas docentes sobre o tema?			
2. As atividades valorizam o conhecimento prévio dos/as alunos/as?			
3. As atividades problematizam o tema, a partir do conteúdo indicado, de forma coerente?			
4. As atividades colaboram com o debate sobre as repercussões, as relações e as aplicações do conhecimento sobre o tema na sociedade?			
5. As atividades utilizam uma linguagem dinâmica, promovendo o debate e a troca de informações entre as/os alunas/os?			
6. As atividades podem ser adaptadas e utilizadas todos os anos (series) do Ensino Médio?			
E) Críticidade suscitada pela sequência didática			
1. Propõe reflexão sobre a realidade vivida, e questiona o modelo de sociedade vigente?			
2. Fomenta o debate sobre as repercussões, as relações e as aplicações do conhecimento sobre o tema na sociedade?			
3. Pode ser utilizada em			

processos de formação de professores/as?			
4. Aborda aspectos históricos, políticos, culturais e sociais sob o ponto de vista histórico-crítico?			
SEGUNDA PARTE			
A) Você indicaria essa sequência didática para um/a colega docente?			
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Talvez			
Por que?			
B) Você utilizaria essa sequência didática em suas aulas?			
<input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Talvez			
Por que?			

Fonte: Epaminondas (2020) adaptado

REFERÊNCIAS

ALCOFF, Linda Martín. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

ALENCAR, José de. *Iracema*. 2ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2017.

ANDRADE, Brenda Carlos de. Do Descobrimento à Invenção: Caramurus Possíveis. *Revista Investigações* Vol. 27, nº 1, Janeiro/2014.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 2. ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2019.

ARAÚJO, Cibele de Guadalupe Sousa; SILVA, Luciana de Mesquita; SILVA-REIS, Dennys. Estudos da Tradução & Mulheres Negras à luz do feminismo. *Revista Ártemis*, Goiânia, v. XXVII, n. 1, p. 2-13, jan.-jun. 2019. ISSN 1807-8214.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e Igualdade nas Relações de Gênero: Revisitando o Debate. *Psicologia Clínica*, v. 17, n. 2, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-56652005000200004>. Acesso em: 04 abr. 2024.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB *Revista Acampamento Terra Livre*. Ano 2022. Disponível em https://apiboficial.org/files/2022/06/ATL2022_REVISTA_v3.2.pdf (acesso em 01/04/2023)

ATHIAS, Renato (Org.). *Povos Indígenas de Pernambuco: Identidade, Diversidade e Conflito*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

AVELAR, Alexandre. *Os Desafios do Ensino de História: Problemas, Teorias e Métodos*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BARON-COHEN, S.; WHEELWRIGHT, S. The Empathy Quotient: An Investigation of Adults with Asperger Syndrome or High Functioning Autism, and Normal Sex Differences.

Journal of Autism and Developmental Disorders, v. 34, p. 163–175, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELT, Neide Aparecida de Souza. Fundamentos da Metodologia Científica. 3 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall. 2007.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019a.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 1973.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. Lei n. 9394/1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 191/2020. Regulamenta o § 1º do art. 176 e o § 3º do art. 231 da Constituição para estabelecer as condições específicas para a realização da pesquisa e da lavra de recursos minerais e hidrocarbonetos e para o aproveitamento de recursos hídricos para geração de energia elétrica em terras indígenas e institui a indenização

pela restrição do usufruto de terras indígenas. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2236765>.

Acesso em 30/10/2023

BRASIL, Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 490/2017. Regulamenta o art. 231 da Constituição Federal, para dispor sobre o reconhecimento, a demarcação, o uso e a gestão de terras indígenas; e altera as Leis nºs 11.460, de 21 de março de 2007, 4.132, de 10 de setembro de 1962, e 6.001, de 19 de dezembro de 1973. Disponível em [PL 490/2007 — Portal da Câmara dos Deputados - Portal da Câmara dos Deputados \(camara.leg.br\)](#) (acesso em 30/10/2023)

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 510, de 2021. Dispõe sobre a regulamentação do novo marco legal para a biodiversidade brasileira, alterando a Lei nº 13.123, de 20 de maio de 2015. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2324158>.

Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2633, de 2020. Dispõe sobre a regularização fundiária das ocupações incidentes em terras situadas em áreas da União, por meio de alienação ou concessão de direito real de uso, e sobre a regularização fundiária urbana, altera a Lei nº 13.465, de 11 de julho de 2017, e dá outras providências. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2270047>. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 3729/2004 Dispõe sobre o licenciamento ambiental; regulamenta o inciso IV do § 1º do art. 225 da Constituição Federal; altera as Leis nºs 9.605, de 12 de fevereiro de 1998, e 9.985, de 18 de julho de 2000; revoga dispositivo da Lei nº 7.661, de 16 de maio de 1988; e dá outras providências. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=257161> (acesso em 30/10/2023)

BRASIL, Câmara dos Deputados. Projeto de Lei 6.299/2002. Dispõe sobre a pesquisa, a experimentação, a produção, a embalagem e a rotulagem, o transporte, o armazenamento, a comercialização, a utilização, a importação, a exportação, o destino final dos resíduos e das embalagens, o registro, a classificação, o controle, a inspeção e a fiscalização de pesticidas, de

produtos de controle ambiental e afins; altera a Lei Delegada nº 8, de 11 de outubro de 1962; revoga as Leis nºs 7.802, de 11 de julho de 1989, e 9.974, de 6 de junho de 2000, partes de anexos das Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, e 9.782, de 26 de janeiro de 1999, e dispositivo da Lei nº 12.873, de 24 de outubro de 2013; e dá outras providências. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=46249> (acesso em 30/10/2023)

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília, 1998

CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.4, vol.3, jan/jun. 2016. p. 86-92

CAMINHA, Pero Vaz de. Carta a El-Rei Dom Manuel sobre o achamento do Brasil. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. (Acesso em: 01 mar. 2023).

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: compreender o mundo. São Paulo: Ática, 2020

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: consciência ambiental. São Paulo: Ática, 2020

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: construção da cidadania. São Paulo: Ática, 2020

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: convívio democrático. São Paulo: Ática, 2020

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: importância do trabalho. São Paulo: Ática, 2020

CAMPOS, Eduardo; VICENTINO, Cláudio; SENE, Eustáquio de. Diálogos em Ciências Humanas: mundo em movimento. São Paulo: Ática, 2020

CELENTANI, Francesca Gargallo. Feminismos desde Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. 3ª ed. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección, 2014.

COHN, Clarice. Tutela nunca mais. Revista de História da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, v. 8, n. 91, p. 18-20, abr. 2013.

CONNELL, Raewyn. Gênero em Termos Reais. 1ª ed. São Paulo: nVersos Editora, 2016.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). Violência contra os povos indígenas no Brasil. 2021. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2022/08/relatorio-violencia-povos-indigenas-2021-cimi.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

COUTINHO, Afrânio; SOUSA, José Galante de. Enciclopédia de literatura brasileira. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional; Academia Brasileira de Letras, 2001.

CURRIEL, Ochy. Crítica pós-colonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista. Nómadas(Col), n. 26, Universidad Central Bogotá, Colômbia, 2007, p. 92-101. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010.pdf>

DE LIMA, Andressa Caroline; VON BORSTEL ROESLER, Marli Renate. Feminismo indígena: vozes e direitos silenciados. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE PESQUISA ESTADO E PODER, 7., 2019, Marechal Cândido Rondon, PR. Anais do VII Simpósio Nacional de Pesquisa Estado e Poder: Direitos, Democracia e Lutas Sociais em tempos de crise. Marechal Cândido Rondon: UNIOESTE, 2019.

DEWEY, John. Experiência e Educação. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DIAS, Gonçalves. Primeiros Cantos. Rio de Janeiro: Typographia Universal de Laemmert, 1846.

DURÃO, Santa Rita. Caramuru: Um Poema Épico. Ministério da Cultura: Fundação Biblioteca Nacional.

DUSSEL, Enrique. Sobre el sujeto y la intersubjetividad: el agente histórico como actor en los movimientos sociales. Revista Pasos, México, n. 84, segunda época, jul./ago. 1999.

FACIO, Alda. Feminismo, género y patriarcado. In: FRIES, Lorena; FACIO, Alda (Orgs.). Género y Derecho. Santiago de Chile: LOM Ediciones; La Morada, 1999.

FANON, Franz. Os Condenados da Terra. Juiz de Fora. Editora UFJF, 2005.

FAUSTO-STERLING, Anne. The five sexes, revisited. The Sciences, v.40, n.4, p. 18-23, jul./ago. 2000a

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e prática pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 30, n. 3, p. 203-214, maio 2009.

FERRO, Marc. . A colonização explicada a todos . São Paulo: Editora Unesp, 2017. 190 p.

FINE, Cordelia. Testosterone Rex: Myths of Sex, Science, and Society. New York: W. W. Norton & Company, 2017.

FLEURY, Maria Tereza Leme e WERLANG Sergio R. C. Pesquisa aplicada: conceitos e abordagens, 1ª Ed. São Paulo: FGV, 2016.

FOUCAULT, Michel. Em defesa da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 1ª ed. 2a. tiragem.

FONSECA, Selva Guimarães. Caminhos da História Ensinada. 2 ed.. Campinas SP: Papirus, 1994.

FONSECA, Thais Nívia de Lima. História e ensino de história. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

FRADIQUE, Pedro. Indígenas em Pernambuco na Guerra do Paraguai. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso de História – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1999.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS – FUNAI. Demarcação de terras indígenas. Disponível em <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/terras-indigenas/demarcacao-de-terras-indigenas> (acesso em 05/04/2023).

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi: Nova Série Antropologia, n. 8, p. 1-41, jan. 1960. Disponível em: <http://repositorio.museu-goeldi.br/handle/mgoeldi/795>. Acesso em: 01 jun. 2024.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro Educador - saberes construídos nas lutas por emancipação. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALES, Lelia. Por Um Feminismo Afro-Latino-Americano. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAYLING, A. C. Epistemology. Cambridge, MA: Blackwell, 1996.

GROSGOUEL, Ramón. (Orgs.). Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019 (Coleção Cultura Negra e Identidades).

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002;

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1992.

HOOKS, Bell. E eu não sou mulher? Mulheres Negras e Feminismo. São Paulo: Editora Perspectiva, 1981.

HUTUKARA ASSOCIAÇÃO YANOMAMI; ASSOCIAÇÃO WANASSEDUUME YE'KWANA. Yanomami sob ataque: garimpo ilegal na Terra Indígena Yanomami e propostas para combatê-lo. Boa Vista: Hutukara Associação Yanomami; Associação Wanasseduume Ye'kwana, 2022.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Os Indígenas no Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

INDIGENOUS PEOPLES RIGHTS INTERNATIONAL, Uma Anatomia das Práticas de Silenciamento Indígena. 1ª ed. Baguio City, 2021

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). *Atlas da Violência 2021*. Rio de Janeiro: IPEA, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5141-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2024.

KAMBEBA, Marcia Wayna. *Educação Indígena*. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/553433/5/Poema%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Ind%C3%ADgena.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JECUPÉ, Kaka Wera. A Terra dos Mil Povos: História Indígena do Brasil Contada por um Índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

KÜNSCH, Dimas et al. Conhecimento, compreensão e cultura: aspectos intersubjetivos e epistemológicos da compreensão como método. *Chasqui*, v. 146, p. 237-256, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. Fundamentos de metodologia científica. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAVILLE, Christian. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de história. *Revista Brasileira de História*, volume 19, número 38, São Paulo, p. 125-138, 1999.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. Atas CIAIQ 2018 Investigação Qualitativa em Educação Volume 1

LIMA, Clarissa Cristina Pereira; ALVES, Jacqueline Magalhães. Ensino técnico no Brasil: breve histórico. *Educ.&Tecnol.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 26-36, set./dez. 2015.

LIMA, J. Walter Guarnier. Literatura e Cinema: Dois Olhares sobre o Brasil Colônia. *Revista Coralina Cidade de Goiás*, vol. 1, n. 2, p. 47-62, jul./2019

LOPES, Reinaldo Jose. 1499: o Brasil Antes de Cabral. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, [S. 1.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71722>. Acesso em: 19 jun. 2024.

MAIA, F. J. F.; FARIAS, M. H. V. de. Colonialidade do poder: a formação do eurocentrismo como padrão de poder mundial por meio da colonização da América. *Interações (Campo Grande)*, v. 21, n. 3, p. 577-596, set. 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE MODERNIDADES COLONIAIS, 2008, Bogotá.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e Decolonialidade. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1, p.75 – 97 Janeiro/Abril 2016

MARTINS, E. C. R.; SCHMIDT, M. A. M. S.; ASSIS, A. A. A obra de Jörn Rüsen e sua relevância: introdução à edição brasileira. In: RÜSEN, J. Teoria da história: uma teoria da história como ciência. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Curitiba: UFPR, 2015. p. 11-18.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MUNDURUKU, Daniel. O Banquete dos Deuses: Conversa sobre a Origem da Cultura Brasileira. São Paulo: Globo, 2009.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. Dicionário tupi antigo: a língua indígena clássica do Brasil : vocabulário português-tupi e dicionário tupi-português, tupinismos no português do Brasil, etimologias de topônimos e antropônimos de origem tupi. . São Paulo: Global. . Acesso em: 03 maio 2023. , 2015

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. Guerreiros do Ororubá. “O processo de organização política e elaboração simbólica do povo indígena Xukuru”. 2006. Dissertação de Mestrado em Sociologia - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa.

ONU MULHERES. Pauta Nacional das Mulheres Indígenas. Disponível em <http://www.onumulheres.org.br/mulheres-indigenas/> (acesso em 10/04/2023)

PALITOT, Estevao. “1628 – O Primeiro Mapa Indígena do Brasil?” Disponível em <https://www.atlasindigena.org/post/1628-o-primeiro-mapa-ind%C3%ADgena-do-brasil> (acesso 07/06/2024)

PANKARARU, Elisa. Entrevista: movimento de mulheres indígenas e feminismo indígena. *Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia*. Dossiê: Feminismos latino-americanos – Ativismos e insurgências – Parte 1,

v. 5, n. 2, 2021. ISSN 2526-7655. Foz do Iguaçu: Universidade Federal da Integração Latino Americana. Disponível em: <revista.epistemologias@unila.edu.br>. Acesso em: 16 jun. 2024.

PIERUCCI, Antonio Flavio. Ciladas da Diferença. Tempo Social, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 7-33, jul./dez. 1990. DOI: <https://doi.org/10.1590/ts.v2i2.84798>

PINKER, Steven. The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature. New York: Viking, 2003.

PINKHASOVNA, Lua. Os Donos dessa Terra. Disponível em <https://tomaaiumpoema.com.br/poemas-marco-temporal-nao/> (acesso em 03/04/2023).

POPOLO, Fabiana del. Los Pueblos Indígenas em América (Abya Yala): Desafios para la Igualdade em la Diversidad.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. Estudos Avançados, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142005000300002>. Acesso em: 08 jan. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Coimbra - PT: Editora Almedina, 2009. P. 73-117.

RAMOS, Maurivan G. . Epistemologia e ensino de ciências: compreensões e perspectivas. In: Roque Moraes. (Org.). Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. 3 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. , p. 13-36

RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Jusiticando, 2017.

RICHARDSON, Roberto J. Pesquisa Social: métodos e técnicas. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres (et al). 3. ed. 16. reimpr. São Paulo: Atlas, 2015.

RÔÇAS, G.; MOREIRA, M. C. A.; PEREIRA, M. V. “Esquece tudo o que te disse”: os mestrados profissionais da área de ensino e o que esperar de um doutorado profissional. Revista ENCITEC, v. 8, n. 1, p. 59-74, 2018. Disponível em: <http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/encitec/article/view/2624>. Acesso em: 19/04/2023

SAFFIOTI, Heleieth I.B. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 5, n. 15, p. 5-23, fev. 1990.

SAID, Edward. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Para Além do Pensamento Abissal: das Linhas Globais a Uma Ecologia dos Saberes In: SANTOS, Boaventura de Sousa e Meneses, Maria Paula (org). Epistemologias do Sul. Coimbra - PT: Editora Almedina, 2009. P. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia Essencial. Volume I: Para um Pensamento Alternativo das Alternativas. 1ª Edição. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra: Aldemina, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O Futuro Começa Agora – Da Pandemia À Utopia. 1ª ed. Rio de Janeiro: Boitempo, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 131.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões. Brasília: IFRN, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task>. Acesso 20/04/2024.

SILVA, Whodson; FIALHO, Vânia. 2019. Estar ou Sumir do Mapa: Disputas nas Cartografias de Itacuruba. Disponível em: <https://www.atlasindigena.org/post/2019-estar-ou-sumir-no-mapa-disputas-nas-cartografias-de-itacuruba>. Acesso em: 07 jun. 2024.

SILVEIRA, Maria Luiza. Mapulu, a mulher pajé: a experiência Kamaiurá e os rumos do feminismo indígena no Brasil. 2021. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/21609>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SOARES, Ana Manoela Primo dos Santos. Mulheres Originárias: Reflexões com movimentos de indígenas mulheres sobre as existências e inexistências de feminismos indígenas. Cadernos de Campo (São Paulo - 1991), São Paulo, Brasil, v. 30, n. 2, p. e190396, 2021. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v30i2pe190396. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/190396>.. Acesso em: 17 mai. 2024.

SOUSA, F.C.S.; COSTA E SILVA, S.H.S. O curso de Engenharia Elétrica do IFPB no cenário da expansão da Educação Superior no Brasil e os desafios para uma Formação Humanística. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. v. 9; n. 16; p. 280- 296, Jul/Dez. 2015.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA, Elenice Gomes de. Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

STAKE, Robert E. Pesquisa Qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam. 1 ed. Porto Alegre: Penso, 2011.

TILLY, Louise A. Gênero, história das mulheres e história social. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 9-18, 1994.

VERGUEIRO, Viviane Simakawa. Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade. 2015. 224fs. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; JUNIOR, Antonio de Souza. A educação profissional no Brasil. *Interacções*, n. 40, pp. 152-169, 2016.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Traduçãoe Jefferson Luiz Camargo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998