

## **CURRÍCULO INCLUSIVO: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DE PERNAMBUCO**

Risonete Rodrigues da Silva<sup>1</sup>; Ana Maria de Barros<sup>2</sup>; Ana Maria Tavares Duarte<sup>3</sup>

*Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA. E-MAIL [caa@ufpe.br](mailto:caa@ufpe.br)*

**Resumo:** Este trabalho originou-se a partir de um relato de experiência desenvolvida através das atividades de monitoria na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA no Curso Licenciatura Intercultural Indígena. No qual, os estudantes são indígenas e já atuam na educação básica nas aldeias de seu respectivo povo. Esses estudantes são dos 12 povos indígenas de Pernambuco. Temos uma vivência enriquecedora, com esses povos, por mais de (01) um ano. Na qual suscitaram algumas inquietações, dentre elas a que elegemos como nossa questão problema: será necessário um currículo diferenciado para atender as necessidades educacionais na educação básica dos povos indígenas de Pernambuco? Assim partimos do pressuposto: Sim, há necessidade de um currículo diferenciado que atenda às necessidades escolares da comunidade indígena, visto que a realidade e o contexto escolar são diferente dos povos não indígenas. Através de entrevistas, relatos, vídeos e visitação as escolas do povo pankararu em Tacaratu – PE. Assim, confirmamos nosso pressuposto.

**Palavras-chave:** Licenciatura Intercultural Indígena, Educação Indígenas, Currículo.

### **Introdução**

O trabalho, Currículo Inclusivo: reflexões acerca da educação dos povos indígenas de Pernambuco, origina-se a partir das vivencia obtida através das atividades de monitorias desenvolvidas na Licenciatura Intercultural Indígena e no PIBID Diversidade. As situações vivenciadas suscitaram algumas inquietações, dentre elas a que elegemos como nossa questão problema: será necessário um currículo diferenciado para atender as necessidades educacionais na educação dos povos indígenas de Pernambuco? A partir dessa questão, partimos do pressuposto que é de suma importância um currículo diferenciado que atenda às necessidades educacionais na educação básica do povo indígena de Pernambuco. Visto que, para os indígenas a

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/CAA. Monitora na Licenciatura Intercultural Indígena – UFPE/CAA. E-mail: risoneteprof@gmail.com

<sup>2</sup> Profª A. Adjunta III da UFPE, Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPQ.

<sup>3</sup> Profa. Adjunta III da UFPE, Vice- Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE,

experiência escolar é um tempo de vivência cultural e um espaço de produção coletiva, respeitando e valorizando os saberes e experiências dos mais velhos. Assim, a educação é feita de forma coletiva com a sabedoria dos anciãos, lideranças e professores.

Conforme foi observado no Projeto Político Curricular - PPC (2014), da Licenciatura Intercultural indígena, que “cada povo tem suas próprias formas de fazer educação e a escola é apenas mais um espaço de fortalecimento e valorização das culturas indígenas”. Este trabalho está ancorado na constituição de (1988), LDB (1996), no aspecto metodológico, Minayo (2013) Entre outros teóricos. Trata-se de um relato de experiência com procedimentos de pesquisa, que aborda o tema: Currículo Inclusivo: reflexões acerca da educação dos povos indígenas de Pernambuco. Tendo como objetivo geral: analisar as propostas do curso Licenciatura Intercultural Indígena. Que desencadeou os específicos: conhecer a realidade da educação indígena em Pernambuco; Identificar a principal reivindicação dos povos indígenas que estudam na UFPE/CAA em relação a educação do seu povo.

Sendo assim, a experiência das atividades de monitoria nos proporcionou maior envolvimento com os povos indígenas, antes desconhecidos por nós. Pois, tivemos o privilégio de assistir o Toré<sup>4</sup>, antes e depois das aulas, participando de palestras, mesa redonda, reuniões, assistir aulas de conteúdo curricular específico para a Licenciatura Intercultural Indígena e quando oportunizado auxiliando os alunos e professores do curso acima citado. Tais atividades contribuíram para o desenvolvimento do nosso modo de olhar sobre as dos mais variados espaços de atuação profissional. As atividades de monitoria permitiram problematizar questões práticas vivenciadas na UFPE/CAA, refletindo em processos que desencadeou este trabalho, como também a nossa participação em projetos de pesquisa e extensão sobre o contexto educacional dos povos indígena no Estado de Pernambuco e na UFPE.

### **Metodologia**

Com a finalidade de contemplar os objetivos, escolhemos como modalidade de pesquisa o relato de experiência, com uma abordagem qualitativa. Minayo (2013, p.63),

---

<sup>4</sup> Toré – (dança sagrada, ritual), considerado o símbolo maior de resistência dos povos indígenas tanto com o objetivo religioso quanto festivo ou de agradecimento ao Pai Tupã, por mais um dia que Ele nos concedeu. À primeira vista, pode ser percebido como uma dança, que varia de ritmos e linhas (toadas) em cada povo. (DIÁRIO DE CAMPO, Miguel Pankararu, 2014).

afirma que: “na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”. Assim, usamos a observação e a entrevista como instrumentos principais neste trabalho. A observação é feita sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser captado por um observador atento e persistente, a entrevista tem como matéria prima a fala de alguns interlocutores, que revela as ações do indivíduo. Minayo (2013).

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos - que são objetos principais da investigação qualitativa - refere-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia. (MINAYO, 2013.p. 65).

Outros procedimentos metodológicos foram adotados como: a análise documental, visitas e observação de algumas escolas do povo Pankararu. Acesso a documentários realizados pelos próprios indígenas como atividades do tempo comunidade<sup>5</sup>. O contato com as escolas indígenas foi realizado no segundo semestre de 2014 e o critério de escolha do campo (Povo Pankararu) se justifica por ser um povo que faz parte do PIBID Diversidade, no qual desenvolvemos um trabalho de extensão quanto a educação inclusiva de indígena com necessidades educacionais especiais na educação básica.

Os documentários com os depoimentos das lideranças e educadores foram de fundamental importância, pois, contemplaram os objetivos e pressuposto desse trabalho. Nesse processo podemos compreender como mesmo sendo povos indígenas integrados aos centros urbanos alguns elementos que os distinguem são: a preservação dos seus rituais sagrados, a luta pela demarcação dos territórios, a defesa de educadores indígenas em escolas indígenas e a compreensão de que os saberes dos povos indígenas necessitam ser contemplados nas escolas indígenas para a preservação das suas identidades, essa é uma estratégia metodológica descrita nas entrevistas pelas lideranças políticas e religiosas dos povos que nos aproximamos neste trabalho.

---

<sup>5</sup> Tempo Comunidade – Atividades em quem os indígenas colocam em prática as teorias vistas nos conteúdos curriculares da Licenciatura Intercultural Indígena, adaptando-os a realidade e contexto de cada povo indígena de Pernambuco.

## **Educação Indígena e seus marcos legais**

A escola indígena brasileira esteve durante muito tempo sob o domínio do pensamento e da formação colonial. Havia a compreensão de que era necessário transmitir aos povos indígenas conhecimentos comuns às escolas tradicionais formais dominadas pela visão do colonizador e que este modelo de conhecimento oficial seria a porta para a entrada dos povos indígenas no dito mundo “civilizado”. Os indígenas são povos tradicionais que lutam não apenas pela demarcação de suas terras e pela conquista do seu território, mas por uma educação específica, diferenciada e intercultural que respeite as suas especificidades culturais, sua organização social e política, seus saberes tradicionais, e os seus rituais sagrados. Assim, os professores que estudam na Licenciatura Intercultural Indígena - UFPE/CAA, e atuam na educação básica reivindicam um currículo que realmente atenda as expectativas de cada povo indígena.

Esses professores reivindicam a construção de novas propostas curriculares para suas escolas, em substituição àqueles modelos de educação que, ao longo da história, lhes vêm sendo impostos, já que tais modelos nunca corresponderam aos seus interesses políticos e às pedagogias de suas culturas. (RCNE, 1998, p 11).

No entanto, existem marcos legais que respalda escolas contextualizada, “livres” de um currículo fundamentado o passado colonial e folclorizado, cuja representação ofende e desrespeita os saberes e as práticas culturais dos povos indígenas.

No caso das escolas indígenas, para que seja garantida uma educação diferenciada, não é suficiente que os conteúdos sejam ensinados através do uso das línguas maternas: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígenas e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isto, é imprescindível que a elaboração dos currículos, entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a escola e a comunidade indígena a que serve, e sob a orientação desta última. (RCNE, 1998.p. 33)

A Educação indígena brasileira tem como marco legal os pactos e tratados nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, mas principalmente a Constituição Brasileira de 1988 e a Convenção 169 da OIT (organização Internacional

do Trabalho), sobre os Povos Indígenas e Tribais que diz em seu Art. 6º, ao aplicar as disposições da presente Convenção, que os governos deverão:

a) Consultar os povos interessados mediante procedimentos apropriados e, particularmente, através de suas instituições representativas, cada vez que forem previstas medidas legislativas ou administrativas, susceptíveis de afetá-los diretamente; b) Estabelecer os meios através dos quais os povos interessados possam participar livremente, pelo menos na mesma medida que outros setores da população em todos os níveis, na adoção de decisões em instituições efetivas ou organismo administrativo e de outra natureza responsáveis pelas Políticas e Programas que lhes sejam concernentes; c) Estabelecer os meios para o pleno desenvolvimento das instituições e iniciativas dos povos e, nos casos apropriados, fornecer os recursos necessários para este fim. (CONVENÇÃO 169 DA OIT)

A Convenção da OIT foi recepcionada pela Legislação Brasileira, através do Decreto Legislativo N. 143 de 20 de junho de 2002 que estabelece:

Art. 1º. A Convenção da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, adotada em Genebra em 27 de junho de 1989, apensa por cópia ao presente decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém; Art. 2º. São sujeitos à aprovação do Congresso Nacional quaisquer atos que possam resultar em revisão da referida convenção ou que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional, nos termos do Art. 49, inciso I da constituição Federal. O Decreto foi assinado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 19 de abril de 2004.

Até a Constituição de 1988, a legislação fundamentava-se na pragmática assimilacionista e na ideologia integracionista o que legitimava a conquista e o domínio sobre os bens dos povos indígenas; serviram para justificar as guerras contra os índios e para tranquilizar a consciência dos governantes com relação ao extermínio dos povos indígenas em confrontos armados, bem como a utilização da mão-de-obra indígena e a negação dos direitos destes povos durante quase 500 anos de dominação, destruição e morte.

As definições da Constituição Federal de 1988, relativas aos direitos indígenas, consolidaram os avanços alcançados pelo movimento indígena junto ao Estado, que

desde a década de 70 do século XX se organizava na busca da afirmação dos direitos destes povos no Brasil. Os Artigos 231 e 232, respectivamente, “reconhecem aos índios sua organização, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam” e que “suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo e em defesa dos seus direitos e interesses” rompendo definitivamente com o paradigma integracionista e a instituição da tutela.

Dentre os marcos legais, após a Constituição de 1988, destaca-se o Decreto Presidencial de Nº. 26/1991 (BRASIL, 1991) que define o Ministério da Educação como responsável pela proposição da política de educação escolar indígena, ficando os estados e municípios como responsáveis pela execução. Além deste Decreto, evidenciam-se outros documentos, no âmbito federal, construídos com base no debate sobre educação escolar indígena. São eles: a Lei. Nº. 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); O Plano Nacional de Educação; Lei Nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001); e o Parecer de Nº. 14/99 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 1999) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012).

### **Resultados e discussão dos dados coletados**

Durante o período de 17 meses de atividades de monitoria, e após analisar as propostas do curso Licenciatura Intercultural Indígena, vimos a materialização das leis que respaldam a educação inclusiva dos povos indígenas e a necessidade de um currículo diferenciado. Identificamos a reivindicação dos indígenas que estudam na Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE/CAA, em relação a educação do seu povo é que nas decisões e formulações de leis, decretos os indígenas sejam consultados principalmente na questão de currículo escolar.

Segundo a Constituição Federal (1988) a educação é direito de todos. Diante de tal a UFPE/CAA, está desenvolvendo uma proposta de trabalho no qual materializa o direito a educação para todos, disponibilizando o ensino superior aos povos indígenas. Através da Licenciatura Intercultural Indígena, a qual é de suma importância, por ter



uma característica peculiar que é ser voltada para a educação escolar indígena, vem contribuindo para o fortalecimento e aprimoramento das ações educativas indígenas.

As ações educativas devem estar voltadas para o fortalecimento dos povos indígenas de Pernambuco no sentido de atender suas reivindicações pelo estabelecimento de condições dignas de vida e que seus direitos e necessidades sejam priorizados e atendidos no processo de formação que se apoia no ensino diferenciado, específico e intercultural valorizando os processos próprios de aprendizado. (PPC, 2014, p, 18).

De acordo com o Projeto político pedagógico curricular (PPC) do curso, a Licenciatura Intercultural Indígena tem como finalidade social atender às demandas de formação de professores das escolas indígenas da rede estadual de ensino de Pernambuco. Possibilitando, um diálogo intercultural como ponto de partida, promovendo e propiciando a construção de uma educação diferenciada que já está inserida nas escolas indígenas de Pernambuco

A escola indígena deve ser diferenciada, comunitária e específica, além de intercultural e bilíngue, deve atender exclusivamente a alunos índios e fortalecer os projetos sociais das comunidades. [...] O professor para ensinar nessa escola deve ser prioritariamente índio, oriundo da mesma etnia, considerando que é ele quem melhor conhece o modo de vida de seu povo. A formação do professor deve subsidiá-lo para que ele possa desenvolver atividades de pesquisador, sistematizador dos saberes de suas culturas e organizar conteúdos que irão nortear o currículo escolar. O processo de formação dos professores indígenas deve ser baseado na interculturalidade de saberes como princípio epistemológico. Para isso, é necessário que se estabeleça uma relação de diálogo entre as culturas indígenas e a ciência moderna, como pressuposto da ação pedagógica e do processo formativo. (PPC, 2014. p.19)

De acordo com esta legislação, é imperativo que as escolas indígenas, desenvolvam projetos que promovam a educação como lugar estratégico de vivência sociocultural dos modos de ser, viver, pensar e produzir significados estabelecendo diálogos interculturais. Por sua vez, as instituições de ensino superior devem formar professores capazes de construir e implementar projetos nas escolas. Outro aspecto relevante do curso é a Alternância Pedagógica, metodologia que permite que o curso aconteça em módulos. Mais também para respeitar os calendários específicos de cada povo e atender as exigências legais. Em consonância com o prescrito no *Item 2e* do Edital SECADI/MEC Nº 2, de

27 de agosto de 2013, o curso é presencial adotando-se a Alternância Pedagógica como Metodologia:

e) Organização curricular por etapas cumpridas em Regime de **Alternância entre Tempo/Universidade e Tempo/Comunidade**, entendendo-se por **Tempo/Universidade** os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário e, por **Tempo/Comunidade**, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas. (Grifo nosso)

Como acentuam Fonseca e Medeiros (2006, p.111), o currículo pensado na perspectiva da alternância se contrapõe “à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotina”, uma vez que contempla tempos formativos vivenciados na universidade e na comunidade. A organização dos tempos e espaços formativos é pertinente para a formação dos professores indígenas por, ao menos, dois aspectos: (1) O fortalecimento das relações entre a teoria e a prática e entre a universidade e as comunidades indígenas; (2) um meio importante de respeito e de reafirmação da diversidade cultural dos indígenas, favorecendo a expressão das crenças, dos valores, dos modos de vida e de produção, além do fortalecimento dos saberes intergeracionais e destes com a escola.

Assim, no tempo universidade, vivenciado nas dependências do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, são trabalhados os saberes próprios dos componentes curriculares e, ao mesmo tempo, os subsídios teórico-metodológicos para a prática docente e para o desenvolvimento de pesquisa. No tempo comunidade, busca-se vivenciar e integrar tais conhecimentos com a realidade indígena de modo a retroalimentar o tempo universidade vindouro, constituindo-se assim os ciclos de saberes. De fato, o tempo comunidade é um espaço que amplia as reflexões do tempo universidade quando os professores em formação, a partir da problematização da realidade onde atuam, desenvolvem atividades de pesquisa para serem compartilhadas no retorno ao tempo universidade, ciclicamente.

Ressalta-se que a organização do currículo em dois tempos formativos não fragmenta os processos de ensino e aprendizagem. Ao contrário, ela visa integrar e validar os dois espaços formativos e as vivências em cada um deles a partir da compreensão reflexiva sobre a relação entre os saberes produzidos na academia e os saberes produzidos da realidade. Conforme previsto no Edital supracitado (cf. Item 2d), o PPC da Licenciatura Intercultural Indígena é organizado “de acordo com áreas de



conhecimento previstas para a docência inter/transdisciplinar”. Neste sentido, a articulação e a integração dos diferentes saberes dar-se-ão através de procedimentos de observação, de reflexão e de atuação na docência e nas práticas educativas, bem como na investigação científica. O desenvolvimento das atividades nos dois tempos formativos considera o planejamento escolar e as demandas não escolares, inserindo-os/articulando-os às comunidades indígenas e proporcionando a participação coletiva na organização do trabalho.

Rocha (2014), afirma que: o currículo escolar é a base para o planejamento da prática pedagógica, dos professores, como também o compromisso para com os alunos, por isso, torna-se necessário investigar e refletir sobre questões de natureza teórica que norteiam a construção de um determinado currículo escolar.

Eu entendo que o currículo e de grande importância para uma organização seja ela indígena ou não indígena, pois o currículo e um conjunto de Ações que possibilitam a aprendizagem, respeitando o ritmo da estudante, considerando sua cultura através de ações consciente que fortalecem a identidade étnica e o projeto de futuro seja ele para qualquer cidadão. (Entrevista Profª NARAH XUCURU<sup>6</sup>, 2015).

Portanto, devemos considerar que há algumas mudanças e propostas curriculares legais, como anteriormente citados que abre caminhos para a construção de uma educação inclusiva com rupturas nesse processo hegemônico. Que dá visibilidade a questão curricular indígena, mas há entreves para que realmente se materialize tais direitos.

Nos últimos anos, os professores indígenas, a exemplo do que ocorre em muitas outras escolas do país, vêm insistentemente afirmando a necessidade de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e mais condizentes com as novas demandas de seus povos. (RCNE,1998, p. 11).

Considerando as relações dos saberes na formação de professores indígenas, vimos que é imprescindível um currículo descolonizado que seja mais próximo da realidade indígena, valorizando seus saberes, cultura e tradições. Inclusive flexivo quanto ao calendário, respeitando os períodos de rituais e festividades sagradas que são direitos que foram negados devido uma herança colonizadora e repressora.

São direitos coletivos dos povos indígenas, entre outros, o direito ao seu território e aos recursos naturais que ele abriga, o direito a decidir sobre sua história, sua identidade, suas instituições políticas e sociais, e o direito ao desenvolvimento de suas concepções filosóficas e religiosas de forma autônoma. (RCNE, 1998.p.30).

---

<sup>6</sup> Professora do 5º ano na Escola Indígena Ororuba – Povo Xucuru. Pesqueira – PE.

Desta forma, descolonizar o currículo, denunciar a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento de conteúdo específico para a realidade dos povos indígenas é mais um desafio, que os povos indígenas de Pernambuco veem enfrentando. “O currículo diferenciado para os Fulni-ô é estratégico, pois aprender as culturas dominantes do país sem perder nossa identidade é fundamental para o equilíbrio cultural Fulni-ô”. (Entrevista, JOÃO PAULO<sup>7</sup> FULNI-Ô, 2015).

O currículo para as escolas indígenas não pode fugir da nossa realidade nem dos saberes tradicionais do nosso povo, ele deve articular as nossas práticas culturais aos conhecimentos científicos. O currículo tem que ser um documento legal que assegure toda a organização escolar e que reafirme e fortaleça a identidade étnica do nosso povo. (Entrevista, Adriana Pankararu<sup>8</sup>, 2015)

Atualmente, “o currículo tem como finalidade a construção da identidade dos alunos na medida em que ressalta a individualidade e o contexto social que estão inseridos” Rocha (2014). Além de ser considerado como um conjunto de experiências, vivências e atividades educacionais, que devem ser trabalhadas de forma inter-transdisciplinar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Diante de tantas Leis que não atende as nossas reivindicações temos travados várias lutas e enfrentado grandes conflitos para garantir nossos Direitos por Leis e que essas Leis são negadas por nossos governantes e um dos vários problemas é que nem somos consultados, como vão planejar e agir de uma forma irregular que amontoam problemas em cima de problemas. No meu ponto de vista interculturalidade de verdade é um elo entre todos os povos, cada um com sua cultura diferenciada e também abrir espaço para outros povos nos ensinar e aprender através de uma troca de conhecimento, mas diante de tudo isso nossos povos precisam ser consultados (Entrevista MIGUEL PANKARARU<sup>9</sup>, 2015)

A insatisfação dos indígenas é visível, principalmente por eles decidirem tudo no coletivo, algo de grande importância na cultura indígena é ouvi a opinião de todos. E se tratando em decisões acerca povos indígenas, muitas leis e decretos são formados a revelia dos mesmos, causando assim grande indignação.

---

<sup>7</sup> Aluno na Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE/CAA. Povo Fulni-ô de Águas Belas – PE.

<sup>8</sup> Maria Adriana da C. Oliveira, professora Pankararu na Escola Espinheiro, ensina no 4º e 5º ano do Ensino Fundamental.

<sup>9</sup> - Professor de Matemática e História do 7º. ao 9º ano. Na Escola Dr. Carlos Estevão, Aldeia Brejo dos Padres - Povo Pankararu. Tacaratu – PE.



## Conclusão

A educação escolar indígena no Brasil vem obtendo, avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula. Embora ainda haja muitas desigualdades e desrespeitos aos direitos dos povos indígenas garantidos por Lei. É inegável que avanços ocorreram a partir da Constituição Brasileira de 1988 e decretos decorrente da mesma, da LDB visando a garantia de direitos dos povos indígenas brasileiros. Através dos dados coletados no período de 2014/2015.1, podemos concluir que nosso pressuposto foi confirmado, ou seja, que é de suma importância um currículo diferenciado que atenda às necessidades educacionais na educação do povo indígena de Pernambuco. Visto que, para os indígenas a experiência escolar é um tempo de vivência cultural e um espaço de produção coletiva, respeitando e valorizando os saberes e experiências dos mais velhos, reconhecendo e valorizando a identidade indígena.

Após, analisar as propostas do curso Licenciatura Intercultural Indígena, vimos a materialização das leis que respaldam a educação inclusiva dos povos indígenas e a necessidade de um currículo diferenciado que atenda as necessidades educacionais na educação dos povos indígenas de Pernambuco. Pois, de acordo com os dados coletados podemos ratificar que a educação indígena é feita de forma coletiva com a sabedoria dos anciãos, lideranças e professores. Ainda podemos identificar que a reivindicação dos indígenas que estudam na Licenciatura intercultural Indígena (indígenas com quem tivemos contatos nesses 17 meses de atividades de monitoria) em relação a educação do seu povo é que nas decisões e formulações de leis, decretos os indígenas sejam consultados principalmente na questão de currículo escolar.

Em Pernambuco algumas conquistas já podem ser apontadas: todas as escolas indígenas do Estado foram estadualizadas, com professores indígenas e currículo intercultural, razão pela qual os povos indígenas através da COPIPE (Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco) vem atuando junto com o Governo do Estado a UFPE e o MEC, dessa articulação foi criada a primeira Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE que se iniciou em 2009 e já está na segunda turma e nesse momento a COPIPE junto a UFPE estão construindo o PPC para que seja implantada um curso permanente. Uma outra luta em curso é a criação da categoria profissional de Professor Indígena que ainda não existe no Estado de Pernambuco e se não for criada muitas das



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

conquistas na área de educação poderão sofrer retrocessos significativos, pois os professores indígenas nas aldeias são apenas contratados e em caso de concurso público poderão ser substituídos por professores não indígenas.

### Referências Bibliográfica

BRASIL. **Congresso nacional, Constituição:** República Federativa do Brasil. Brasília, Centro Gráfico, 1988.

-----**Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96)** Brasília, Centro Gráfico, 1996

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** CNE/CBE, Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Cadernos SECAD. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – **Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola.** Brasília: MEC/SEF, abril, 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer do Conselho Nacional de Educação**, n. 14 de 10/11/1999. Brasília: CNE/CEB, 1999.

\_\_\_\_\_. **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Em Aberto, Brasília, ano 14, nº .63, jul./set. 1994. Disponível em <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/959/864>>. Acessado em 01/09/2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade /** Suely Ferreira Deslande; Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 33. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

**PPC, Projeto Político Pedagógico do Curso:** Licenciatura Intercultura Indígena, (2014).

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

ROCHA, Arlindo Nascimento. **CURRÍCULO ESCOLAR: Uma visão histórica da evolução do conceito de Currículo Escolar – 2014 – Disponível**



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

em:<<http://www.webartigos.com/artigos/curriculo-escolar-uma-visao-historica-da-evolucao-do-conceito-de-curriculo-escolar/123546/#ixzz3iYZCFygv>> . Acesso em 10 agos. 2015.

FONSECA, A. M.; MEDEIROS, M. O. **Currículo em Alternância**: uma nova perspectiva para a Educação do Campo. In: QUEIROZ, J. B. P. et al. (Org.). **Pedagogia da Alternância**: construindo a Educação do Campo. 1ª Ed. Goiânia: Editora da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006.