

# O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: A EXPERIÊNCIA DO POVO FULNI-Ô

**Lídia Márcia Lima de Cerqueira<sup>1</sup>**

## **RESUMO**

Esse estudo baseia-se nas ideias de Azevedo (2001) de que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços onde se concretizam as definições sobre a política pública, bem como de Tassinari (2001) ao defender que a escola indígena situa-se em espaço de fronteira, portanto, não sendo totalmente indígena tão pouco totalmente não-indígena. Para trilhar o caminho teórico-metodológico buscamos apoio em Certeau (2009) ao afirmar que é na atenção ao uso de táticas pelo mais fraco que se delinea uma concepção política das ações e relações desiguais. O objetivo do estudo foi analisar de que forma se materializam os princípios da educação específica, diferenciada e intercultural presentes no Decreto Lei 24628/2002 que trata do Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco. O nosso campo de pesquisa foi a Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon que oferece a Educação Básica completa. Os sujeitos pesquisados foram alunos, professores e funcionários indígenas, equipe de gestão, lideranças, pais, representantes da Gerência Regional de Educação – GRE-Garanhuns e da Secretaria de Educação de Pernambuco – SE-PE. Para a coleta de dados fizemos uso de observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, recorrendo ao diário etnográfico como forma de registro principal, porém não esquecendo a gravação de áudios, filmagens e fotografias. Os dados indicaram que são múltiplas fronteiras e estas são frequentemente lembradas, na medida em que famílias; povos indígenas em Pernambuco; Estado – SE-PE (Unidade de Educação Escolar Indígena) e GRE's; COPIPE; CEEIN-PE delimitam o âmbito de atuação do Estado.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. Povo Fulni-ô. Processo de Estadualização. Educação específica, diferenciada e intercultural.

## **ABSTRACT**

This study is based on the ideas of Azevedo (2001) that the school and especially the classroom are spaces where materialize their ideas about public policy, as well as Tassinari (2001) to argue that the indigenous school is located in the border area, and thus is not totally indigenous as little completely non-indigenous. For the path we seek theoretical and methodological support in Certeau (2009) by stating that it is the attention to the use of tactics by which weaker outlines a political conception of actions and unequal relationships. The aim of this study was to examine how to materialize the principles of special education, differentiated and intercultural present in the Decree Law 24628/2002 which deals with the process decentralization of Indigenous Education in Pernambuco. Our field research was the State School Indigenous Fulni-ô Marechal Rondon that offers the complete basic education. Study subjects were students, teachers and indigenous staff, management team, leaders, parents, representatives of the Regional Education - GRE-Garanhuns and the Department of Education of Pernambuco - SE-EP. To collect data we used participant observation, semi-structured interviews and documentary analysis, using the ethnographic diary as a primary record, but not forgetting the audio recording, filming and photography. The data indicated that boundaries are multiple and they are often remembered, to the extent that families, indigenous people in Pernambuco; State - SE-EP (Indigenous Education Unit) and GRE's; COPIPE; CEEIN-PE delimit the scope of performance of the State.

Keywords: Indigenous school education; People Fulni-ô. Process decentralization. Education specific, differentiated and intercultural.

---

<sup>1</sup> Professora Substituta do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais - DPOE da UFPE. Email: lidiacerqueira@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O referido artigo faz parte do recorte da dissertação de mestrado em educação sob o tema “PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: A EXPERIÊNCIA DO POVO FULNI-Ô”. Tal pesquisa nos levou a um estudo sobre a própria história dos povos indígenas, especificamente o povo FULNI-Ô, assim como sobre as suas demandas socioculturais ao longo da história. Nesse panorama surge o nosso objeto de estudo **“Os princípios da educação específica, diferenciada e intercultural presentes no Decreto Lei 24628/2002 que trata do processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco”**. O nosso interesse foi analisar de que forma esses princípios se materializam no cotidiano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, localizada na Aldeia Grande do povo Fulni-ô, em Águas Belas-PE.

No Brasil ocorreu crescente participação de movimentos sociais organizados por indígenas<sup>2</sup> e indigenistas que têm suas ações refletidas nas políticas públicas em diversos setores, dentre eles a educação. Esses movimentos se fortaleceram no período de redemocratização e se consolidaram mediante as conquistas da Constituição de 1988 (Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto – seção I Da Educação e seção II Da Cultura” e Capítulo VII “Os Índios – Artigos 231 e 232”) onde ficou estabelecido, pela primeira vez no sistema legislativo brasileiro, que os indígenas têm direito ao uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de aprendizagem. Ou seja, os indígenas passaram a ter direito de serem eles mesmos, com seus costumes, crenças, língua, rituais, tradições e formas próprias de organização social.

Nesse momento, o Brasil começou a sair de uma visão integracionista dos povos indígenas à sociedade nacional vigente, dominante e branca, para adentrar numa postura mais emancipatória e libertadora para e com os povos indígenas, cujas conquistas políticas têm ocorrido por meio de muitas mobilizações sociais.

O levantamento do estado da arte, sobre a Educação Escolar Indígena, vem reforçar a importância da pesquisa haja visto o debate que coloca em relevo a necessidade de discussão sobre política pública e educação escolar indígena. Ainda reforçando os argumentos

---

<sup>2</sup> A palavra ‘indígenas’ aqui empregada é utilizada para referir-se aos integrantes dos povos indígenas, pois a palavra índio não tem sido mais aceita para esse fim, uma vez que índio foi uma palavra inventada quando os colonizadores acreditaram estar chegando às Índias, além do fato de ser uma palavra comumente aplicada em situações preconceituosas, a exemplo de “programa de índio” quando se está falando de algum evento culturalmente empobrecido ou sem muita animação. Já a palavra ‘indigenistas’ refere-se ao não-indígena que trabalha em prol da causa.

referentes ao valor da pesquisa sobre Educação Escolar Indígena em Pernambuco, e, particularmente investigando o objeto por meio da experiência do povo Fulni-ô, Grünewald (2005, p. 18) lamentou a existência de poucos estudos sobre o povo Fulni-ô ao afirmar: “talvez já aqui possamos lamentar a ausência de trabalhos (...) sobre os Fulni-ô, muito pouco investigados”. Essa pesquisa corrobora com a compreensão de que “O processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô” é um tema relevante pelo seu ineditismo, pela atualização em termos de debate local e global, pela possibilidade que temos de conhecer um pouco mais sobre o único povo bilingue no Nordeste, excetuando-se o Maranhão, além do fato de representar o estudo de uma década: 10 anos do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

Esse estudo utilizou-se das ideias de Azevedo (2001) ao afirmar que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços onde se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação. Fizemos uso do pensamento do professor Alan Bryman (1988) citado por Bauer et al. (2002) que defende que “um objetivo importante do pesquisador qualitativo é que ele se torne capaz de ver “através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados”. E, debruçamo-nos sobre a ideia de fronteira proposta por Tassinari (2001, p. 68) para melhor entendermos o funcionamento das escolas indígenas.

Procurando compreender a dinâmica que envolve o objeto de estudo, estabelecemos como objetivo geral analisar de que forma os princípios da educação específica, diferenciada e intercultural presentes no Decreto Lei 24628/2002 que trata do Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco se materializa no cotidiano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon localizada na Aldeia Grande do povo Fulni-ô, na cidade de Águas Belas. Elencamos, dessa forma, os seguintes objetivos específicos 1) Analisar o princípio da educação específica, diferenciada e intercultural presentes nos marcos referenciais das políticas públicas Federal e Estadual voltadas para a Educação Escolar Indígena; 2) Investigar e compreender de que forma os princípios da educação específica, diferenciada e intercultural se expressam ou se materializam no cotidiano do Ensino Fundamental I da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon; 3) Identificar a compreensão que a equipe de gestão escolar, professores/as indígenas do Ensino Fundamental I e lideranças que participam das decisões que envolvem essa modalidade de ensino na Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, possuem sobre educação específica, diferenciada e intercultural.

O caminho trilhado para desenvolvimento da pesquisa com o intuito de responder aos objetivos, valeu-se de uma abordagem qualitativa e do ponto de vista teórico-metodológico pautamo-nos na Teoria do Cotidiano de Certeau (2009) em função do nosso interesse em conviver com o cotidiano da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon como forma de compreender a aplicabilidade da política pública voltada para Educação Escolar Indígena em Pernambuco, bem como as relações sociais estabelecidas entre o Estado e os povos indígenas. Como técnica de coleta de dados, escolhemos utilizar a observação participante do cotidiano escolar, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Os sujeitos participantes da pesquisa foram professores/as indígenas do Ensino Fundamental I; alunos indígenas; participantes diretos na gestão escolar; pais; lideranças indígenas todos do povo Fulni-ô e Técnicas Educacionais da SE-PE. Salientamos que a pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética da UFPE, em cujo processo constam a autorização do povo Fulni-ô, por meio de ofício assinado pelo seu representante superior, o Cacique para realização da referida pesquisa, bem como todos os Termos de Livre Consentimento Esclarecido, devidamente assinados pelos sujeitos da pesquisa ou por seus responsáveis.

## **O CAMINHO METODOLÓGICO: DESAFIOS DA TEORIA DO COTIDIANO**

A orientação teórica-metodológica trilhou pelos caminhos da “Teoria do Cotidiano” de Michel de Certeau. Há inúmeras informações, conhecimentos e realidades que não encontraremos nos discursos formais, documentos, leis, e que possivelmente, não serão ditas nas entrevistas. Por isso, precisamos conviver com o cotidiano para conhecer ‘as maneiras de fazer’ dos consumidores que necessitam construir suas táticas para sobreviver às estratégias do poder.

A Invenção do Cotidiano de Certeau (2009) deslocou a atenção do consumo supostamente passivo dos produtos recebidos para a criação anônima, nascida da prática do desvio desses produtos, e, defendeu o autor que, “é preciso interessar-se não pelos produtos culturais oferecidos no mercado dos bens, mas pelas operações dos seus usuários” (CERTEAU, 2009, p. 12). Trata-se de esboçar uma teoria das práticas cotidianas para extrair de seus ruídos as maneiras de fazer.

A nossa decisão se fundamentou na compreensão de que a política pública voltada para a Educação Escolar Indígena em Pernambuco é o produto destinado aos seus consumidores/usuários que são os povos indígenas. Ao Estado é delegada a responsabilidade

pela execução dessa política nas escolas situadas em áreas indígenas, que, para tanto, faz uso de suas estratégias, nesse caso representando o poder. Os povos indígenas enquanto consumidores/usuários dessa política fazem uso de sua astúcia na elaboração das táticas nas quais se encontram as suas operações culturais, movimento, “cujas trajetórias não são indeterminadas, mas insuspeitáveis” (CERTEAU, 2009, p. 3). Foi nessa perspectiva que a pesquisa tentou situar-se: entre a execução feita pelo Estado de Pernambuco referente à política pública formulada para a Educação Escolar Indígena e a prática cotidiana da referida política pública pelo povo Fulni-ô no cotidiano da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon.

Outra situação na qual tivemos que rever pressupostos foi acharmos que pelo fato de os professores indígenas terem se formado nas escolas não-indígenas, poderiam reproduzir automaticamente o modelo de escola da modernidade ocidental, não conseguindo vivenciar a sua cultura no interior dela. Ora, em uma escola onde todos são indígenas: professores, alunos, pais, funcionários, equipe de gestão escolar, não necessita muito esforço para essa cultura adentrar os muros da escola. Os Fulni-ô como seres sociais, onde estiverem, a cultura Fulni-ô estará com eles. Outro pressuposto estava relacionado à visão ‘romântica’, e, portanto, preconceituosa que possuíamos sobre indígena, acreditando existir uma cultura do povo Fulni-ô como algo genuíno, puro. Os séculos de contato tornaram os Fulni-ô um povo intercultural. Defrontamo-nos com aspectos socioculturais que, embora sejam reconhecidos e caracterizados enquanto pertencentes ao povo Fulni-ô, uma vez que foram ressignificados, não nos autoriza afirmar que são aspectos originários de um povo indígena, pois dessa forma estaríamos desconsiderando a cultura enquanto ação humana, histórica, dinâmica, e, portanto, modificável e transformável.

Buscamos fontes variadas que nos possibilitassem o diálogo com a diversidade e fossem além da convivência com o cotidiano da escola campo de pesquisa: realizamos entrevistas com os sujeitos e assistimos às suas aulas; conversamos com as famílias e as crianças; participamos como ouvintes nas reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco que ocorreram em 2011; realizamos entrevistas com representantes da SE-PE e GRE-Garanhuns; tivemos momentos de conversas informais com técnicos/as educacionais sempre que nos foi oportuno; realizamos entrevistas com o atual secretário do CIMI que teve uma convivência próxima com o povo Fulni-ô, como forma de melhor compreender o campo de pesquisa e os sujeitos; buscamos inúmeras fontes de pesquisa teórica, inclusive procuramos ter acesso às pesquisas já desenvolvidas sobre o povo Fulni-ô;

participamos e apresentamos trabalhos em simpósios, seminários e congressos como forma de rediscutir os achados da pesquisa e poder ouvir diversas instâncias que tratam sobre o tema. Agora, estamos tentando escrever um texto de maneira “que possa comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados”.

No contato com o campo empírico fizemos o possível para nos mantermos atentos às maneiras de fazer dos Fulni-ô no que se refere à Educação Escolar Indígena, maneiras de fazer que segundo Certeau (2009, p. 41), significam

Mil práticas pelas quais os usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural. [...] modos de proceder e astúcias de consumidores compõem, no limite, a rede de uma antidisciplina. [...] Essas práticas colocam em jogo uma ratio ‘popular’, uma maneira de pensar investida numa maneira de agir, uma arte de combinar indissociável de uma arte de utilizar.

Nesse contexto, o campo das táticas representa uma aparente ausência de poder; a astúcia, o ocasional; a oportunidade, o fortuito; a teimosia, a arte do fraco “*homem ordinário*” que quebra o determinismo e traz em si a dimensão do tempo posto que ocupa um “*não lugar*” na sociedade. (CERTEAU, 2009)

Diante desse contexto não pudemos deixar de identificar e compreender as estratégias, ações intencionais mais localizadas no viés da racionalidade e utilizadas pelos que representam o poder, o cálculo, a manipulação das relações de forças. De acordo com Certeau (2009, p. 93) a estratégia postula um *lugar* suscetível de ser circunscrito como algo próprio. Nessa perspectiva, a política pública voltada para a Educação Escolar Indígena significa a ordem, o poder e a regulação do Estado brasileiro que deve ser colocada em prática, especialmente pelas escolas.

As inúmeras situações identificadas e registradas por meio do contato com o campo de pesquisa demonstraram bem essa relação estabelecida entre as estratégias do poder e as táticas dos usuários/consumidores. A forma como o Estado age para atender às necessidades do povo Fulni-ô e executar as políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena, bem como as maneiras de fazer dos Fulni-ô para validar a Educação Escolar de seu povo que deve ser específica, diferenciada e intercultural, deixaram a mostra tal relação.

Tendo por base as ideias de Certeau (2009, p. 39) podemos afirmar que a existência da política pública para Educação Escolar Indígena não indica de modo algum o que ela é ou

significa para seus usuários, tornando-se necessário “analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricam”, diretamente, mas que também são seus proponentes. Por conseguinte, tentamos situar essa pesquisa nesse distanciamento existente entre a produção da imagem e a produção secundária escondida nos processos de utilização/aplicação prática da lei.

Ao longo da pesquisa tentamos nos dispor em atenção criativa às múltiplas práticas durante o processo de investigação, de manipulação dos materiais empíricos na tentativa de que nos fornecessem o caminho para organizar a multiplicidade sem dissimular a heterogeneidade. Nessa tentativa buscamos conviver com os sujeitos nas mais variadas situações: crianças nos recreios, nas aulas ou apresentações de cafurnas, merendeiras na cozinha preparando os alimentos para as crianças, professores nos recreios enquanto conversavam informalmente e de forma bilíngue fazendo uso de Português e Yaathe, acendendo e fumando suas xanducas<sup>3</sup>, assim como em momentos formais de sala de aula, formação de professores, conversas com a coordenação e nas situações de resolução de problemas administrativos e/ou pedagógicos. Esforçamo-nos para não perder de vista, nesse andar, as intensidades, as cintilações, os fluxos, os perigos, entendendo por múltiplas práticas os tempos, as regras, as formas de organização, as ordens, as palavras, os relatórios, as classificações dos funcionários e das chefias. (FISCHER, 2007, p. 66)

E, conforme afirmação de Fischer (2007) para que tal pesquisa se tornasse viva e se encarnasse do ponto de vista histórico, por meio dessa dissertação, ganhando em densidade, nos incursionamos, de alguma forma, pelos corredores da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, pelos labirintos de nossa própria experiência pessoal, profissional, com a temática em foco, trazendo implicitamente o depoimento dos sujeitos, a vida que pulsa nas práticas que os documentos narram.

### **Dialogando sobre o percurso**

Para construir o objeto foi necessário romper com o senso comum, necessitando ter uma postura ativa e sistemática perante os fatos, uma vez que se tratou de abordar um caso empírico, para construir um modelo que a rigor, não necessitaria ser revestido de maneira

---

<sup>3</sup> Tipo de cachimbo comumente usado pelos Fulni-ô, um pouco semelhante ao cachimbo fumado pelas pessoas na área rural da região circunvizinha. Segundo uma professora, a decisão sobre quando um indígena Fulni-ô está pronto para fumar “xanduca” é da família. É tomada pelo jovem e por seus pais sem interferências de pessoas externas, mesmo que sejam membros do povo.

matemática ou formalizada, mas tratava-se de construir um sistema coerente de relações que necessita ser posto à prova como tal (Bourdieu, 2007, p. 32).

A nossa pretensão foi realizar esse trabalho de pesquisa no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Pernambuco por ser o Governo Estadual, atualmente, o primeiro e principal responsável pela execução da política pública voltada para a Educação Escolar Indígena.

Em agosto de 2010 fomos, pessoalmente, conversar com o Cacique do povo Fulni-ô com o objetivo de lhe apresentar a pesquisa e solicitar sua autorização para realizá-la. Nesse momento entregamos um ofício do Programa de pós-graduação em educação PPGE-UFPE formalizando a solicitação. Pouco tempo depois recebemos o ofício assinado pela liderança do povo Fulni-ô nos autorizando a realizar a pesquisa. Logo após a Qualificação do Projeto de Pesquisa, realizamos os ajustes conforme as indicações da Banca e demos entrada no processo de autorização para sua realização diretamente no Comitê de Ética da UFPE. Elaboramos os termos de consentimento livre e esclarecido e consentimentos de participação na pesquisa por categorias de sujeitos para serem assinados por cada sujeito envolvido na pesquisa ou por seus responsáveis.

Os sujeitos investigados se constituíram por 12 professores/a indígenas do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos indígenas; participantes diretos na gestão escolar: 3 Coordenadoras; 10 pais; lideranças indígenas: 1 Cacique e 1 Pajé; 2 Técnicas Educacionais que participaram do início do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco; todos escolhidos em função da compreensão de que esses atores sociais fazem parte do cenário local de execução e aplicação da política pública para Educação Escolar Indígena no cotidiano da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon, localizada na Aldeia Grande do povo Fulni-ô em Águas Belas-PE.

Na coleta de dados para o estudo proposto utilizamos três instrumentos básicos: observação participante no cotidiano escolar; análise documental e entrevista semiestruturada, considerada por Roesch (1999) como a técnica fundamental da pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi entender o significado que os entrevistados atribuem às questões e situações envolvidas no contexto do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

Para análise documental fizemos uso dos seguintes documentos: Constituição Federal de 1988; LDB 9394/96; Lei 13.071/ 2006 que criou o Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN; Decreto 31.644/2008 que aprovou o Regulamento do Conselho de

Educação Escolar Indígena do Estado de Pernambuco – CEEIN; Convenção 169 da OIT; RCNEI; Caderno SECAD 3 Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola; Parecer 14/99 e Resolução 3/99 do CNE, Resolução 05/2004 do CEE-PE e Decreto Estadual 24628/2002 que regulamentou o processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco; diários de classe dos/as professores/as sujeitos da pesquisa; atas das reuniões do CEEIN-PE; Relatório Final da Avaliação Independente do PNE Lei 10.172/01 sobre Educação Escolar Indígena; documentos comprobatórios das entregas e recebimentos de materiais e mantimentos à escola campo da pesquisa; estudo desenvolvido por Barbalho (2007) sobre a COPIPE.

Por meio da observação participante, a pesquisadora tornou-se parte integrante de uma estrutura social e realizou a coleta de dados e informações na relação face a face com os sujeitos da pesquisa.

Para o primeiro momento do período de observação propomos uma reunião por turno, manhã e tarde, com professores e funcionários para explicarmos o teor, objetivos e período da pesquisa, além de justificarmos a nossa presença na escola que despertou a curiosidade de alunos, pais e visitantes. Após a finalização do processo de coleta na pesquisa de campo, no último dia fomos, pessoalmente, em todas as salas de aula para agradecer às crianças e professores/as e nos despedir. A carga horária total da pesquisa de campo foi de 288 horas de muitas e novas aprendizagens para a pesquisa e para a vida da pesquisadora.

Após reunir os documentos para análise, tivemos que focar no nosso objeto de estudo e trilhamos pela abordagem da desconstrução e reconstrução dos dados. Percebemos no decorrer da análise que os documentos têm vida e que é possível estabelecer inúmeras relações entre estes, os sujeitos, o contexto pesquisado e as relações de poder concretamente existentes no processo em análise e que ‘verdade’ por si só passa a ser palavra plural, mesmo estando gramaticalmente no singular. Cellard (2008, p. 304) fez uma citação de Michel Foucault (1969) para reforçar sua indicação:

A história mudou de posição em relação ao documento: ela se atribui como tarefa primeira, não mais interpretar, nem determinar se ele diz a verdade e qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo internamente e elaborá-lo; ela o organiza, recorta-o, distribui-o, ordena-o, reparte-o em níveis, estabelece séries, distingue o que é pertinente do que não o é, identifica elementos, define unidades, descreve relações. Portanto, o documento não é mais para a história

essa matéria inerte, por meio da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado, e do qual somente o rastro permanece: ela busca definir, no próprio tecido documental, unidades, totalidades, séries, relações.

Quanto à entrevista, Silveira (2007, p. 128) advertiu que,

As lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores não têm nada de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da ‘verdade’: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros grupos.

Realizamos entrevistas semiestruturadas com professores indígenas, participantes diretos na gestão escolar que são as coordenadoras, lideranças indígenas do povo Fulni-ô o Cacique e o Pajé e duas Técnicas Educacionais lotadas na SE-PE e na GRE-Garanhuns com o objetivo de identificar a visão dos participantes sobre as categorias pesquisadas, bem como suas contradições. As entrevistas foram gravadas em MP4. Era apenas o áudio e todos sabiam, porém uma das professoras chegou bastante arrumada e bonita, então elogiamos e perguntamos a que se devia o fato e ela nos respondeu que era a primeira vez que daria uma entrevista. Esse gesto singelo, sincero e ao mesmo tempo profissional da professora se constituiu em um dos vários momentos em que percebemos que essa pesquisa era importante para o povo Fulni-ô, talvez quem sabe até para a auto estima de tantos. Não temos como avaliar ou saber, mas sem dúvida por mais de uma vez pudemos pensar sobre a nossa responsabilidade enquanto pesquisadores.

O período de coleta de dados, bem como sua análise teve um relativo prejuízo qualitativo em função dos motivos que registramos a seguir:

- Ausência de resposta ao Ofício nº 25/11 (anexo) datado de 08 de agosto de 2011 e encaminhado pelo PPGE-UFPE à Secretaria de Educação de Pernambuco, aos cuidados da Secretaria de Políticas de Direitos Humanos, responsável pela Unidade de Educação Escolar Indígena. O referido Ofício formalizava a solicitação feita para permissão e acesso aos seguintes documentos: calendário letivo das escolas do povo Fulni-ô dos anos 2010 e 2011; calendário ou cronograma de Formação Continuada de Professores Indígenas dos anos 2010 e 2011; Proposta de Educação Escolar Indígena

de Pernambuco e atas das reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco, documentos estes, todos de posse da SE-PE. Salientamos que fizemos diversas ligações telefônicas e comparecemos por inúmeras vezes à SE-PE até o mês de janeiro de 2012 e a única resposta que recebemos foi a de que a Gerente de Direitos Humanos encaminhou o Ofício para ser atendido pela então Chefe da Unidade de Educação Escolar Indígena que nunca estava presente e nem deixava alguma resposta concreta ao Ofício, inclusive não nos forneceu sequer um outro Ofício em resposta ao enviado para que pudéssemos entregá-lo ao PPGE-UFPE.

- Não conseguimos realizar entrevista com a Chefe da Unidade de Educação Escolar Indígena, ainda que agendando pessoalmente com a mesma quando nos encontrávamos nas reuniões do Conselho de Educação Escolar Indígena, de acordo com sua disponibilidade de data e horário. Comparecíamos à referida Unidade e esperávamos por aproximadamente duas horas sem qualquer tipo de informação, pois não havia desmarcado, nem comunicado nada às pessoas com quem trabalha na Unidade de Educação Escolar Indígena e ninguém conseguia localizá-la para nos fornecer alguma orientação.

Os dados foram registrados por meio de diário etnográfico ou diário de campo, na tentativa de fazer uma descrição detalhada de experiências e situações corriqueiras ou incomuns, falas, discursos formais e informais, presentes no cotidiano, nas ações, gestos, palavras e nos diversos documentos analisados durante a realização da pesquisa. Jaccoud e Mayer (2008, p. 274) ao citar Laperrière, informaram que “[...], nas anotações descritivas, registra-se o trabalho de percepção do vivido e relata-se exhaustivamente a situação observada”. A nossa relação com o diário etnográfico passou a ser de tanta proximidade e dependência que tínhamos o maior cuidado por medo de perdê-lo. Parecia que a análise e, por conseguinte, a pesquisa não se realizaria sem ele. O que talvez, até pudesse acontecer, mas os prejuízos seriam imensuráveis, uma vez que o tempo e as situações não voltam.

Para Bauer (et al. 2002, p. 22), “[...] a realidade social pode ser representada de maneiras informais ou formais de comunicar” e o meio de comunicação pode ser texto, imagem ou som, todos considerados importantes para a pesquisa social. Também fizemos uso de vídeos, fotografias e áudios como forma tanto de coleta quanto de registro de dados/informações para interpretação e análise posteriores, bem como para revisões necessárias ao processo de escrita e reescrita da Dissertação. Filmagem e/ou fotografias da

estrutura física da escola, de algumas aulas, situações de recreio, eventos desenvolvidos pela escola, conversas com os pais, crianças e funcionários, gravação das entrevistas em áudio para posterior transcrição, sempre pedindo licença, perguntando se podíamos e obtendo a permissão dos sujeitos pesquisados. Por reconhecer que nenhum recurso é completo para coletar dados e informações implícitas e explícitas no cotidiano, justificou-se a utilização de tais meios que minimizaram algumas dificuldades inerentes à dinâmica das relações entre pessoas – pesquisadores e sujeitos - num dado contexto histórico e facilitaram grandemente o momento de análise e posterior escrita dessa dissertação.

No momento da análise dos dados tivemos que organizar e selecionar o que utilizaríamos. Àquilo que seria materializado na forma de textos para posterior interpretação, segundo sugerido por Roesch (1999). Podemos garantir que as transcrições foram suficientemente cuidadosas, mantendo o ‘jeito de falar’ dos sujeitos e tudo o que disseram, fornecendo sustentação à análise dos dados e escrita do texto da dissertação.

A nossa opção técnica foi pela análise de conteúdo que possibilita a descrição do conteúdo explícito e implícito das comunicações (FERREIRA, 1998, p. 114). A nossa escolha foi concretizada por meio de três categorias para melhor compreendermos o nosso objeto de pesquisa: Educação Escolar Indígena *Específica, Diferenciada e Intercultural*. Salientamos que nos esforçamos para dar maior enfoque e tratar as categorias escolhidas em todas as situações de coleta e análise de dados, bem como escrita do nosso texto-espelho de nossas reflexões, conjecturas e aprendizagens possibilitadas no decorrer desse processo de dois anos que compuseram todas as convivências do tempo do Curso de Mestrado realizado pelo Núcleo de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

## **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO: “EDUCAÇÃO É UM DIREITO. MAS TEM QUE SER DO NOSSO JEITO ”?⁴**

### **Como se organiza a Educação Escolar Indígena em Pernambuco**

---

<sup>4</sup> “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito!” É o slogan, a marca, a bandeira das reivindicações dos povos indígenas em Pernambuco. Tomamos a liberdade de colocá-la provocativamente em forma interrogativa para questionarmos se existe um jeito ou se “jeito” nesse caso poderia ter um sentido plural.

Procurando compreender a problemática que acompanha o processo de estadualização da Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco, identificamos que até o ano de 1991 as situações que envolvem indígenas no Brasil eram vinculadas ao Ministério da Justiça, quer fossem relacionadas à saúde, terra, educação, dentre outros. A Portaria Interministerial que envolveu os Ministérios da Justiça e da Educação MJ/MEC nº 559 de 16 de abril de 1991 retirou a Educação Escolar Indígena do Ministério da Justiça e colocou-a sob responsabilidade do Ministério da Educação baseando sua decisão na reivindicação que os povos indígenas fizeram por “uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas, respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais”, o que já era direito adquirido e garantido por meio do Artigo 210 da Constituição de 1988.

Dessa forma as escolas indígenas deveriam se tornar um novo espaço de ensino-aprendizagem, organizado a partir da construção coletiva de conhecimentos, que refletissem as expectativas e interesses de cada grupo étnico e garantissem que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fossem fundamentadas no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de construção de conhecimentos/saberes.

Para tanto, a Portaria Interministerial Nº 559/1991 criou a Coordenação Nacional de Educação Indígena composta por técnicos do MEC, especialistas de órgãos governamentais, organizações não governamentais afetas à Educação Escolar Indígena e universidades, cujo objetivo era o de coordenar, acompanhar e avaliar as ações pedagógicas da Educação Escolar Indígena no País.

Em seu Artigo 5º encontramos a afirmação de que a Coordenação Nacional de Educação Indígena deve estimular a criação de Núcleos de Educação Escolar Indígena nas Secretarias Estaduais de Educação com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas, seguindo a mesma composição da Coordenação Nacional, incluindo ainda os representantes das comunidades indígenas locais atuantes na Educação Escolar. Essa maneira de pensar e organizar a Educação Escolar Indígena possui enquanto princípio a prática da interculturalidade.

Segundo a Técnica Educacional 1<sup>5</sup> da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, o início dos debates sobre Educação Escolar Indígena se efetivou no âmbito da Diretoria de Alfabetização. Posteriormente foi criado o Grupo de Estudos sobre Educação Indígena – GREEI que funcionava em uma sala da Gerência de Alfabetização. Esse Grupo foi

---

<sup>5</sup> A Técnica Educacional 1 foi responsável pela Educação Escolar Indígena na SE-PE no período de 1993 a 2008

constituído de acordo com a determinação da Portaria Interministerial e era coordenado pela Secretaria Estadual de Educação.

Mediante o processo de descentralização da Educação Básica no Brasil que delegou aos municípios a responsabilidade pelo Ensino Fundamental I, a Educação Escolar Indígena em Pernambuco passou por situações de desatenção e desrespeito em função do preconceito e do antigo interesse da população local por suas terras, consoante informações obtidas por meio da entrevista realizada com a Técnica Educacional 1 da SE-PE. Após um período de inúmeras dificuldades os povos indígenas de Pernambuco passaram a reivindicar que sua Educação Escolar passasse para a responsabilidade direta do Estado, conquista essa que ocorreu por meio do Decreto nº 24.628, de 12 de agosto de 2002.

Há uma mudança em pauta que sai da ideia de localização em direção a outra concepção de escola: de escola localizada em região indígena para escola indígena de fato e de direito construída por meio de debates, embates, diálogos e enfrentamentos: “educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”. Esse slogan criado e defendido pelos povos indígenas em Pernambuco explicita o desejo por uma educação específica e diferenciada que respeite e valorize as características socioculturais de cada povo e não apenas a cultura nacional hegemônica.

O que encontramos em Pernambuco é uma escola indígena situada em espaço de fronteira, conforme Tassinari (2001) que se assume como nova instituição educacional, mas ao mesmo tempo é parte integrante de um sistema nacional vigente. Uma escola híbrida que dialoga com esse sistema, ao mesmo tempo em que busca a valorização da cultura de cada povo. As escolas nas aldeias apresentam possibilidades para o protagonismo indígena, especialmente amparadas pelo aparato legal que criou a Escola Específica e Diferenciada, conforme defendeu Fleuri (2007)

A escola indígena constitui-se como espaço de ambivalência, do hibridismo, onde ocorre um vaivém de processos simbólicos de negociação ou tradução dentro de uma temporalidade que torna possível conceber a articulação de elementos antagônicos ou contraditórios, processos que abrem lugares e objetivos de luta e destroem as polaridades de negação entre os saberes e as práticas sociais (BHABHA apud FLEURI, 2007, p. 27)

Para a Técnica Educacional 1 até 2002 a Educação Escolar Indígena em Pernambuco passou por momentos críticos e inúmeros conflitos dentro da Secretaria de Estadual de Educação em decorrência dos seguintes fatos:

- Ser uma área que favorecia pouca visibilidade/projeção por tratar-se de minoria social (indígenas);
- Ausência de autonomia para tomada de decisão em função de ser uma área que funcionava dentro de uma sala na Gerência de Alfabetização;
- Falta de conhecimento dos técnicos educacionais sobre as questões indígenas;
- Pouco ou nenhum envolvimento de alguns profissionais/técnicos educacionais da SEDUC devido ao preconceito institucional; e, por conseguinte,
- Fragilidade presente no processo de respostas/atendimentos às demandas das escolas indígenas.

A Educação Escolar Indígena na Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco foi responsabilidade passada de departamento em departamento, além das mudanças de equipes que fragilizavam ainda mais o processo: Diretoria de Alfabetização – DEAL, Diretoria de Ensino Fundamental – DEF e, só posteriormente, foi criada uma unidade específica para as questões educacionais indígenas.

### **SE/PE: Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos e Gerência Regional de Ensino**

A última Reforma Administrativa do Estado de Pernambuco ocorreu por meio da Lei Complementar nº 049, de 31 de janeiro de 2003. Dentre outras ações voltadas para a Secretaria de Educação foram criadas duas secretarias executivas: Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação – SEDE, responsável pela implantação, monitoramento e avaliação dos programas educacionais e Secretaria Executiva de Gestão – SEGE para lidar com as questões administrativas e estruturais das escolas estaduais.

Segundo a Técnica Educacional 1, nesse período a SEGE foi convidada para participar do Grupo de Educação Indígena de Pernambuco – GREI que passou a chamar-se Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena – NEEI. Esse núcleo era formado por

diversas instituições<sup>6</sup> e contava com a representação de cada povo indígena de Pernambuco, inclusive o povo Fulni-ô.

SEDE, SEGE e Gerências Regionais de Ensino realizaram um diagnóstico sobre a Educação Escolar Indígena em Pernambuco contemplando número e formação de professores, funcionários, recursos e estrutura física das escolas, dentre outros. Segundo a Técnica Educacional 1 foi diagnosticado o “caos instalado nas escolas indígenas em Pernambuco”.

Galpões, estribarias, depósitos, salas residenciais eram usados como escolas nas aldeias e apesar da realização do diagnóstico, o caos instalado foi estadualizado. Não foi elaborado um plano de atendimento que pensasse uma política de estadualização paulatina. A estadualização, inicialmente, se efetivou apenas por decreto. A questão indígena não era prioridade e a Secretaria de Educação de Pernambuco não estava preparada para lidar com as situações que envolviam a Educação Escolar Indígena.

Com a nova estrutura administrativa, em meados de 2004, foi criada a Unidade de Educação Escolar Indígena que passou a funcionar subordinada à Gerência de Políticas Educacionais de Direitos Humanos. Paralelamente, representantes da SE-PE no NEEI foram convidados para participar das discussões do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED em âmbito local e nacional, a exemplo de Manaus, Tocantins, Palmas, o que favoreceu avanços em Pernambuco, uma vez que ampliou o debate sobre problemas comuns.

Vale ressaltar que apesar da existência desses problemas comuns a educação escolar entre indígenas no País não se efetiva de forma homogênea, unilinear ou retilínea.

Há uma concordância presente nas respostas dadas pelas Técnicas Educacionais, representantes do Estado: Técnica Educacional 1 da SE-PE e Técnica Educacional 2 da GRE-Garanhuns, referente a não preparação do Estado para o processo de estadualização

Eu acredito que o Estado ainda não estava preparado pra receber o povo Fulni-ô, a estadualização em massa dessas escolas indígenas, então assim, passou um bom tempo ainda naquela questão de estudar, o que era que ia ser feito, como ia ser, quais os tramites, mas enquanto isso, eles só tinham um decreto de estadualização, não existia regularização da vida escolar dos estudantes. Então isso implicava em muitas situações que poderiam ser desagradáveis caso as coisas fossem se estendendo. Técnica Educacional 2

---

<sup>6</sup> Contava com a participação de representantes das comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena e representantes de universidades.

O Estado de Pernambuco recebeu a Educação Escolar Indígena repleta de dificuldades e problemas decorrentes da municipalização da Educação Básica no Brasil que delegou à Educação Escolar Indígena aos municípios. No entanto, em termos de política pública o referido estado avançou, começando a organizar-se a partir de 1991, muito embora a estadualização tenha sido oficializada em 2002, conforme indicado abaixo:

**Tabela 2 - Normatização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco<sup>7</sup>**

<b>Documento</b>	<b>Ação</b>
Portaria 1.528/1991	Instituição do grupo de Educação Indígena de Pernambuco – GREI
Portaria 940/1994	Substituição do GREI pelo Núcleo Interinstitucional de Educação Escolar Indígena – NEEI
Planos Decenais Estaduais de Educação: 1993-2003; 1997-2007; 1996 e 1999	Apresentação da necessidade formulação de uma Política Estadual voltada à Educação Escolar Indígena
Portaria SE 3096/2002	Criação da Comissão Estadual de Educação Escolar Indígena
Decreto 24.628/2002	Estabelecimento do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica
Portaria 0390/2003	Criação da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena
Resolução 05/2004 do CEE	Definição de Escola Indígena e outras providências
Decreto 27854/2005	Criação das escolas indígenas no estado de Pernambuco e outras providências
Instrução Normativa 001/2005	Estabelecimento de critérios de credenciamento das escolas indígenas para oferta de educação básica no âmbito do estado de Pernambuco e dá outras providências e outras providências
Lei 13.071/2006	Criação do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN-PE e outras providências
Decreto 31.644/2008	Aprovação do regulamento do Conselho de Educação Escolar Indígena do estado de Pernambuco – CEEIN-PE
Atos 1.426/2008	Composição do Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN-PE

<sup>7</sup> Informações retiradas dos anexos do Relatório Final de Avaliação Independente do PNE Lei 10.172/01 Cumprimento dos Objetivos e Metas do Capítulo Educação Indígena. Essa pesquisa é uma iniciativa da Coordenação Geral de Educação da FUNAI e foi realizada no Brasil inteiro pela Fundação AJURI da Universidade Federal de Roraima.

Esses avanços que construíram o processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco foram consequência dos movimentos sociais organizados com a participação dos 8<sup>8</sup> povos indígenas então existentes e reconhecidos, bem como de organizações indigenistas não governamentais, conforme registrado na fala da Técnica Educacional 1 ao comentar sobre as reuniões do NEEI:

Eram reuniões fortes porque sempre vinham com toda a clareza do que eles queriam né? Porque as próprias organizações não governamentais elas fortaleciam isso neles né? Que elas tinham esse papel de, justamente, colaborar para que eles se organizassem socialmente num é? E a secretaria sempre ficou muito a mercê dessas questões e as reuniões eram reuniões fortes, de reivindicações muito fortes né? Associadas justamente a essa força de fora que era das organizações juntas com os povos.

Essa relação conflituosa também se encontra registrada na pesquisa solicitada pela FUNAI e realizada pela Fundação Ajuri da UFRR em 2011. (Campos, 2011, p. 58) afirma sobre o Estado de Pernambuco que:

É a própria estrutura da máquina administrativa estatal que não permite uma ação articulada entre sociedade civil e gestor público. O modelo de Estado não comporta diferença e os esforços individuais de diálogo e participação são insuficientes para legitimar e projetar a educação escolar indígena. Com isso, as experiências já em curso permanecem sem apoio e reconhecimento oficial do governo, ou demoram a acontecer. A situação de Pernambuco não está pior em razão do movimento indígena ser bastante articulado e fortalecido, lhe conferindo importantes conquistas.

É sobre essa situação que retratamos no nosso referencial teórico quando abordamos a afirmação de Krawczyk (2005) de que a mobilização social pela conquista de direitos gerou a ideia de igualdade cidadã, mas não necessariamente promoveu a igualdade cidadã, uma vez que o Brasil, ao mesmo tempo em que é a sétima economia mundial também é um país com enormes disparidades sociais, com desigualdades sociais muito intensas, nas palavras do

---

<sup>8</sup> Os 8 povos reconhecidos até esse período e mobilizados nos movimentos sociais em Pernambuco eram: Fulni-ô, Atikum, Xukuru, Pankararu, Pankará, Truká, Kambiwá e Kapinawá. Hoje são 12 povos.

professor Dourado (2011)<sup>9</sup> um Estado desigual e combinado. Afirmou ainda Dourado (2011) que mudanças no campo da Educação também implicam em mudanças mais abrangentes na realidade social brasileira. Para pensar a educação enquanto uma política pública de Estado é preciso avançar em outras áreas, além de avançar no horizonte da educação para uma educação constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas.

Apesar de estarmos diante de um governo estadual, que segundo declaração feita por um dos conselheiros na reunião do Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena de Pernambuco-CEEIN-PE de 22 de outubro de 2008 e registrada em ata, é um governo que dialoga com a sociedade, também negligencia ou demanda pouca atenção para as muitas das reivindicações dos povos indígenas que, mensalmente, levam suas questões para as reuniões do CEEIN-PE.

Às Gerências Regionais de Ensino (GRE's) não participam nas reuniões do CEEIN-PE, apesar de serem as responsáveis pela concretização de grande parte das ações governamentais para a execução da política pública volta à Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

Com o processo de estadualização, as GRE's inicialmente ficaram com a responsabilidade de apresentarem um diagnóstico, que a Técnica Educacional 2 chamou de 'radiografia', da regularização documental das escolas indígenas existentes para iniciar as ações de normatização. Essa movimentação faz parte do processo de regulação estatal necessária à continuidade dos estudos e mobilidade dos estudantes indígenas pelo Brasil, pois conforme declarado pela referida Técnica da GRE Garanhuns:

Então se hoje meu estudante é oitava série, um exemplo: e ele vai para o primeiro ano, ele precisa ter concluído essa ficha dezoito né, que é justamente o ensino fundamental, e sair com uma legalidade, mas se ele termina e não tem isso, não existe essa legalidade, então o que é que acontece, ele pode concluir até todos os cursos, mas não tem validade para a sociedade, por quê? Porque precisa ter a regularização oficializada.

Os indígenas são cidadãos brasileiros de direitos como qualquer outro e necessitam usufruir das oportunidades de estudo e trabalho existentes no País. Portanto, em algumas

---

<sup>9</sup> O professor Luis Dourado fez essa afirmação na sua palestra proferida no Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica de 21 a 23.11.2011 na FAFIRE, promovido pela ANPAE, UFPE E SE-PE.

situações precisam submeter-se aos trâmites das regulações legais. A reivindicação dos povos indígenas em Pernambuco de que “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito” é importante para validar o respeito aos aspectos socioculturais de cada povo, porém são muitos os jeitos. Essa condição é plural porque existem alguns jeitos que são do Estado e que as escolas indígenas necessitam cumprir. Outro exemplo é a participação nos programas governamentais federais como o PDDE<sup>10</sup>, pois caso a escola não compreenda e se adeque à burocracia do processo, como preenchimento de relatórios, prestação de contas, ela não participará dos referidos programas mesmo que seu IDEB esteja baixo ou ficará sem receber novas verbas, caso já esteja cadastrada.

Não podemos pensar em uma Educação Escolar Indígena tão genuinamente indígena, posto que se observarmos pelo viés da interculturalidade veremos que o histórico contato com os não-indígenas, bem como, com outros povos indígenas favoreceu trocas, intercâmbios e aprendizagens que foram ressignificadas por cada povo, portanto, a Educação Escolar Indígena no Estado de Pernambuco existe e resiste em espaço de fronteira, conforme Tassinari (2009) tão pouco podendo ser uma escola regular 100% enquadrada no sistema educacional vigente, apesar de fazer parte dele.

As escolas indígenas fazem parte de uma imensa Rede ou Sistema Educacional Estadual que possui certo grau de padronização de processos para conseguir funcionar, no entanto, a SE-PE necessita elaborar normas específicas ou critérios para atender às demandas dos povos indígenas e cumprir o compromisso assumido com uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural, direito adquirido que precisa ser validado pelo Estado com o devido cuidado para, ao mesmo tempo, não intervir sobre a vontade dos povos indígenas porque isso não é de sua competência, conforme adverte a conselheira titular do Conselho Estadual de Educação quando da reunião do CEEIN-PE no dia 09 de julho de 2010, deixando explícito o limite existente na atuação do Estado para atenção às demandas da Educação Escolar Indígena, limite este, estabelecido por lei no Brasil e cuidadosamente acompanhado e observado pelos povos indígenas em Pernambuco.

## **COPIPE: DIÁLOGOS ENTRE OS POVOS INDÍGENAS E RESOLUÇÕES DE PROBLEMAS COMUNS LIGADOS À EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO**

---

<sup>10</sup> PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola: Manutenção, Escolas de Fim de Semana “Escola Aberta”, PDE-Escola e Educação Integral “Mais Educação”, cujo objetivo principal é contribuir para a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB por escola.

A Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – COPIPE foi fundada em novembro de 1999 no I Encontro de Professores/a Indígenas do Estado de Pernambuco, fruto do diálogo inter étnico desenvolvido entre os povos indígenas na busca por condições políticas e materiais, bem como soluções para problemas comuns e/ou específicos relativos à Educação Escolar Indígena. Esse encontro pioneiro foi realizado na Aldeia Pé de Serra do povo Xukuru do Ororubá, localizada na cidade de Pesqueira, interior de Pernambuco.

Os encontros da COPIPE são chamados pelos indígenas de ‘Encontrões’ em função do número de professores presentes, em média 600 indígenas e da duração de 3 dias de cada encontro. A sua organização é feita baseada no princípio de união e solidariedade entre os povos, pois tudo começa com a soma dos recursos alimentícios e materiais necessários a realização das reuniões de forma que cada povo fica responsável por algum mantimento. Cada encontro é realizado em uma aldeia e povo diferente contemplando todos os povos e nesses momentos eles compartilham problemas, ideias, soluções o que também favorece um maior conhecimento entre si, suas histórias, aspectos socioculturais de cada povo, possibilitando a ampliação de seus conhecimentos e saberes tradicionais.

Ao analisarmos a história dos movimentos de professores indígenas no Brasil, nos deparamos com semelhante situação vivenciada desde 1988 pelos Professores Indígenas da Região Amazônica, quando houve o seu primeiro encontro. Esses encontros se constituíram em momentos decisivos para fortalecer as diferentes iniciativas, propor alternativas comuns, elaborar políticas públicas condizentes com as necessidades da Educação Escolar Indígena, além de “possibilitar articulações culturais e políticas, trocas de experiências e conhecimentos” (SILVA, 2000, p. 37) entre os povos indígenas, fortalecendo suas identidades étnicas e construindo táticas, na visão “certeauriana”, necessárias para estabelecer melhor relacionamento com a sociedade não-indígena e, especialmente, com o Estado.

Barbalho (2007, p. 258) ao tratar sobre a COPIPE defendeu que

Desde o início, entre seus membros, havia substancial clareza que o Estado brasileiro, apesar de incorporar uma legislação importante com relação à aceitação das formas próprias de organização social, política e cultural, na prática, ainda profundas incongruências aconteciam constantemente. Compreendia-se que somente o respaldo legal não assegurava a efetivação de seus direitos.

Portanto, era fundamental ultrapassar os artificios da política indigenista para iniciar e garantir a continuidade do percurso de articulação e pressão política na execução das políticas

públicas existentes que lhes garantem direitos, bem como nas proposições para a construção de novas políticas baseadas em suas demandas. Era preciso fazer-se forte para fazer-se ouvir. Ainda segundo Barbalho (2007) os professores indígenas realizaram o I Encontro motivados pela necessidade de regulamentar no Estado de Pernambuco a oferta de Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural. Para tanto, realizam um diagnóstico dos problemas comuns e analisam os empecilhos e dificuldades decorrentes da ausência de uma política pública estadual voltada para a Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada e Intercultural e do não cumprimento por parte do Estado de Pernambuco referente aos seus direitos constitucionalmente conquistados.

Após 12 anos de organização e mobilização, tentamos captar e compreender os conteúdos dos diálogos inter étnicos desenvolvidos pelos povos indígenas em Pernambuco por meio dos ‘encontrões’. Para tanto, nos baseamos no estudo de Barbalho (2007) que traz informações sobre os primeiros 17 Encontrões da COPIPE, nos estudos e convivências concretizadas ao longo do mestrado. Nessa análise, inicialmente percebemos que o movimento da COPIPE também se constitui de momentos de estudos e aprofundamentos sobre as políticas públicas voltadas para Educação Escolar Indígena em âmbito local e global, pois no 1º Encontro os professores indígenas analisaram o Parecer 14/99 do CNE buscando identificar limites, desafios e possibilidades e criaram a COPIPE.

Possivelmente os povos indígenas por meio da COPIPE estejam concretizando o que consta em nosso referencial teórico e que Boto (2005) defendeu chamando de terceira geração de direitos educacionais passando pela tolerância que possibilita o encontro entre culturas que se faz e se refaz constantemente a partir da convivência e partilha renovada entre diferentes nações, povos, comunidades, grupos sociais, pessoas. Acreditamos que os encontrões da COPIPE se efetivem enquanto lugar de promoção da interculturalidade entre os povos indígenas em Pernambuco, pessoas e instituições e assessorias que participem com eles de situações de diálogos, embates, trocas de experiências, conhecimentos e saberes.

É preciso sair de um nível de participação de discussão para um nível de proposição de política pública, saindo do horizonte de políticas governamentais que continuarão existindo, pois é o que vai marcar cada governo, mas tentando uma dinâmica de planejamento que seja o mais abrangente possível de modo a estar em sintonia com as demandas sociais de diferentes pessoas ou grupos, o que implica em democratizar também a construção de políticas educacionais que sejam políticas de Estado (DOURADO, 2011). Parece-nos que a COPIPE tem avançado nesse nível de participação de proposição de política pública, porém

enfrentando muitos embates nessa mobilização em prol da construção de uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural em Pernambuco.

Diante do panorama apresentado referente à Educação Escolar Indígena em Pernambuco compreendemos que tanto a Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco - COPIPE quanto o CEEIN-PE são ricas possibilidades de espaço-lugar e de promoção da interculturalidade em função dos embates e aprendizagens decorrentes, tanto quanto, neles encontramos o sentido das astúcias dos usuários/consumidores da política pública voltada para Educação Escolar Indígena, entendendo que se constituem nas táticas para enfrentamento das estratégias do poder. Conforme defendeu Certeau (2009, p. 40) nos modos de proceder da criatividade estão os procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer do desenvolvimento desse estudo tentamos compreender de que forma tem ocorrido o Processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco, sobretudo no que diz respeito à concretização dos princípios da Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural presentes no Decreto Lei 24628/2002 que trata especificamente sobre o tema. Para tanto, nos dispomos a conviver com o cotidiano da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon. Ao nos depararmos com o campo de pesquisa, pensamos que os nossos pressupostos haviam se confirmado, no entanto, a base Certoriana nos levou por caminhos, conversas, escutas informais pelos alpendres da escola, pátio, cozinha, salas de aula, documentos e entrevistas, possibilitando-nos a identificação e compreensão de alguns aspectos, seguida da ampliação dos nossos próprios horizontes e, conseqüentemente, a revisão ou reavaliação dessas ideias preconcebidas ou pressupostos.

Por mais que nos baseássemos teoricamente pela proposta da antropóloga Antonella Tassinari referente à escola indígena situada em espaço de fronteira, de fato esperávamos encontrar uma escola que fosse não-indígena em função das experiências de contato do povo Fulni-ô com as culturas não-indígenas. Ao nos debruçarmos sobre o seu cotidiano fomos surpreendidos com um jeito Fulni-ô muito próprio de fazer escola indígena em espaço de fronteira. Apenas no campo, concretamente em contato com os sujeitos da pesquisa é que compreendemos o que significa “escola indígena em espaço de fronteira”, nem 100% indígena, tão pouco totalmente não-indígena. Essa ideia expressa o que encontramos em

nosso campo de pesquisa: uma escola, cuja política pública é executada pelo Estado, portanto, encontra-se inserida no contexto de uma rede ou sistema educacional que visa a padronização sob o discurso do respeito à diversidade e aos direitos socioculturais, porém localizada em uma aldeia de um povo indígena que consegue praticar o bilinguismo, além de outros aspectos socioculturais expressados dentro e fora da escola. A fronteira é frequentemente lembrada aos técnicos educacionais e representantes do Estado, pelo povo Fulni-ô, bem como pelos demais povos indígenas de Pernambuco em todos os momentos de afirmação dos limites estabelecidos para a atuação desse Estado, embora o próprio Estado também tenha apresentado as suas próprias fronteiras por meio das regulações e controles, bem como do preconceito institucional.

O Conselho de Educação Escolar Indígena de Pernambuco – CEEIN-PE e a Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco – COPIPE representam espaços de fronteiras, onde os diálogos e embates são estabelecidos com o Estado e a sociedade em geral.

São múltiplas fronteiras! Por meio dessa convivência com e no campo de pesquisa pudemos pensar que há uma fronteira delimitada pelas famílias quando entram na escola a partir das 15:00 e levam seus filhos para participarem do ritual do Ouricuri que acontece no período de dezembro a maio, nos dias de terça e quarta-feira; quando os povos indígenas em Pernambuco constroem e praticam o seu jeito de fazer escola, apesar de tentar seguir as normas estabelecidas e impostas pelo Estado; ou no momento em que a COPIPE e indígenas/indigenistas presentes no CEEIN-PE delimitam o âmbito de atuação do Estado. Cremos que essa escola indígena que se encontra hoje nas aldeias das 12 etnias no Estado de Pernambuco esteja se construindo não apesar dessas fronteiras, mas provavelmente por meio delas. O espaço de fronteira é multifacetado e os conflitos são enfrentados quase que diariamente para favorecer a materialização da determinação legal que regulamenta a Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural.

Ao pensarmos sobre a categoria “intercultural” em uma escola indígena localizada na aldeia de um povo, poderíamos pensar em uma escola indígena que tivesse em seu currículo aspectos das culturas de outros povos indígenas ou não. No entanto, para alguns sujeitos pesquisados a interculturalidade significava a possibilidade de introdução de seus aspectos socioculturais nesse contexto escolar. Tal situação se traduz em um dos embates e enfrentamentos frequentemente vivenciados entre os povos indígenas em Pernambuco e o Estado, situação esta onde encontramos mais uma vez a escola indígena em espaço de fronteira.

Buscando basearmos-nos na perspectiva de interculturalidade de Daniel Mato ao defender que esta emerge da coexistência de racionalidades diversas que dialogam entre si, bem como na ideia proposta por Xavier Albó, consideramos que tanto as relações estabelecidas entre os povos indígenas quanto às relações destes com o Estado são relações de interculturalidade. Porém, aquelas relações construídas pelos povos indígenas em Pernambuco reunidos por meio da COPIPE, nos parecem relações de reciprocidade, cuja simetria foi alcançada em função do período de 12 (doze) anos de convivência, trocas de experiências, estudos, aprendizagens, vivências de conflitos comuns e específicos, partilhas socioculturais, alimentos e conhecimentos, seguida de perto pela união em busca de soluções para concretização e materialização da política pública voltada à Educação Escolar Indígena específica, diferenciada e intercultural, além do desenvolvimento de postura participativa propositiva percebendo-se enquanto sujeitos de um processo e não mais considerados vitimizados por ele.

Quando olhamos as relações estabelecidas entre o Estado e os povos indígenas e afirmamos que são relações interculturais não o fazemos pelo viés da reciprocidade que exige complementaridade, cumplicidade e respeito, mas em função das possibilidades de aprendizagens mútuas advindas dos embates, conflitos e diálogos daí decorrentes, dentre elas, a reconfiguração sócio-histórica cultural que tinham de si. Por meio desse confronto com a diferença cultural criou-se uma diferença de sentido que levou a superação da visão de si como seres dominados para a construção de uma imagem positiva e digna de sujeitos em condições de estabelecer relações de paridade com o outro sem esperar aquisição de favores, mas fortalecidos na busca pela concretização de seus direitos.

Após o contato com o cotidiano da escola campo de pesquisa e seus sujeitos não poderíamos deixar de registrar também a nossa própria compreensão referente à categoria interculturalidade e como a identificamos nesse contexto. Por que acreditamos que a Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon é intercultural? Essa foi uma pergunta recorrente em congressos, simpósios, seminários que participamos como forma de discutir e rediscutir alguns achados ao longo desse estudo. Entendemos que a interculturalidade está informalmente presente nas escolas brasileiras, uma vez que no Brasil cultura é palavra plural desde a sua constituição enquanto país. Consideramos a coexistência de culturas que convivem, interagem e são ressignificadas pelos seus grupos. Quanto às escolas indígenas em Pernambuco, estas convivem e interagem com outras culturas de etnias diversas, culturas africanas e afrodescendentes, além de culturas não-indígenas urbanas e rurais, por conseguinte

são escolas onde a interculturalidade está cotidianamente presente. Portanto, cremos haver uma interculturalidade que se processa em âmbito local de cada escola, aldeia e povo que precisa conectar-se a outra que se concretiza em uma instância abrangente e global por meio de relações sociais mais amplas, a exemplo da COPIPE e do CEEIN-PE.

O afastamento e a ausência do povo Fulni-ô na COPIPE provavelmente tenha causado perdas significativas de aprendizagens aos Fulni-ô que ficaram à margem de um processo de construção coletiva sócio-histórica e de compartilhamento de experiências socioculturais entre as etnias, além de não desfrutar de um lugar politicamente construído com o objetivo de estabelecer diálogos entre as etnias de Pernambuco, apresentar problemas específicos ou comuns e debatê-los, tentando encontrar coletivamente as soluções, além de não assumir uma participação mais propositiva na relação com o Estado no que diz respeito às políticas públicas voltadas às demandas educacionais indígenas. A COPIPE, ressaltando, tratar-se de uma organização indígena, assume a gestão mais ampla da Educação Escolar Indígena ocupando o lugar de articulação política das etnias nessa relação com o Estado e alcançando vitórias e conquistas para todas, não apenas para aquelas etnias presentes aos encontrões, a exemplo do processo de estadualização da Educação Escolar Indígena em Pernambuco.

Alguns problemas específicos vivenciados concretamente pelo povo Fulni-ô poderiam ter sido colocado na mesa ou pauta de debates da COPIPE, como os 200 dias letivos em nove meses, ausência de ‘brecha’<sup>11</sup> no calendário escolar para reposição de aula, interdição das aulas na Unidade 2 da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon em função da pane elétrica, além de participar na solução de problemas comuns, como é o caso da necessidade de regularização da contratação de professores e funcionários ou construção de escolas em número e qualidade suficientes às demandas locais. Na perspectiva intercultural apresentada e discutida ao longo dessa pesquisa também consideramos as perdas para os demais povos indígenas em Pernambuco que não puderam ter acesso aos aspectos socioculturais do povo Fulni-ô e não puderam aprender com as suas maneiras de fazer Educação Escolar Indígena.

No que diz respeito às categorias “específica e diferenciada”, pensamos tratar-se de uma condição de complementaridade, uma vez que quanto mais respeitados os aspectos socioculturais de determinado povo em sua Educação Escolar, mas essa educação será específica e quanto mais específica, mais diferenciada, portanto, uma é condição para a

---

<sup>11</sup> Nesse estudo optamos por tentar utilizar a palavra ‘espaço’ apenas em dois momentos: ao tratarmos sobre a escola indígena situada em espaço de fronteira ou referente às estratégias do estado na relação e interação com os povos indígenas, em função de nossa escolha pela teoria do cotidiano de Michael de Certeau e de escola em espaço de fronteira de Antonella Tassinari. Cremos, portanto, que a palavra ‘brecha’ é mais indicada, inclusive por ter sido empregada pelos próprios sujeitos durante o período de realização da pesquisa de campo.

existência da outra. Isso posto, observamos que a Educação Escolar Indígena em Pernambuco é um direito sim e deveria ser do ‘jeito’ de cada povo, conforme reivindicado pelas etnias: “Educação é um direito, mas tem que ser do nosso jeito”, pois quanto mais assim o fosse, mais seria específica e diferenciada, uma vez que ‘nosso jeito’ significa uma multiplicidade de jeitos ou maneiras de fazer Educação Escolar Indígena de acordo com os aspectos socioculturais e as demandas educacionais de cada etnia ou povo indígena. No entanto, em meio às maneiras de fazer educação escolar dos povos indígenas que constroem suas táticas também se encontram as estratégias elaboradas e aplicadas pelo Estado que são identificadas no jeito estadual de fazer educação escolar.

Para melhor compreender as categorias de análise “específica e diferenciada” procuramos estar atentos a afirmação de Janete Azevedo de que a escola e, principalmente, a sala de aula são espaços onde se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si, como projeto ou modelo educativo que se tenta colocar em ação. Portanto, foi no cotidiano da Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon que encontramos uma escola tão específica quanto diferenciada. As maneiras Fulni-ô de ser e fazer Educação Escolar, apesar da presença do Estado não são encontradas em outras escolas da Rede. Acreditamos que as astúcias construídas pelos Fulni-ô fazem parte de seu escopo sociocultural e, portanto, são únicas.

A Escola Estadual Indígena Fulni-ô Marechal Rondon acolhe o não-indígena, os aspectos socioculturais vividos na comunidade estão presentes na sala de aula, no pátio, fazem parte de seu cotidiano; professores/as, funcionários/as e gestores/as escolares são todos indígenas, bem como os pais/mães e alunos/as em sua maioria; a liderança maior do povo, Cacique e Pajé, não participa de sua rotina, mas está inteirada sobre os acontecimentos e toma decisões que fazem parte de seu cotidiano; a liberdade dos pais indígenas na escola e sua autonomia sobre os/as filhos/as não é a mesma praticada pelos não-indígenas, porque essa característica também faz parte das maneiras de fazer dos Fulni-ô.

A autonomia praticada por professores/as, funcionários/as e alunos/as indígenas Fulni-ô não é uma construção escolar, mas faz parte deles, pois é um dos componentes da cultura de um povo cuja liderança maior está acima de tudo e de todos, a qual deve-se total e irrestrito respeito; a forma acolhedora do povo Fulni-ô, seu desejo e maneiras de fazer amigos; O uso da xanduca por professores, funcionários e alunos Fulni-ô, bem como o sotaque diferenciado do sotaque dos não-indígenas da cidade de Águas Belas, apesar da convivência interétnica secular e da proximidade existente entre a Aldeia Grande e a cidade, as maneiras de fazer com

que essa escola contribua para a escolarização do povo, sem contudo desprezar os seus valores, crenças e tradições, além da prática bilíngue cotidiana e frequente entre os Fulni-ô e do calendário específico e diferenciado em função do ritual do Ouricuri, são símbolos de uma Educação Escolar específica diferenciada e intercultural que tem a ‘cara’ do povo Fulni-ô, portanto, não encontrada em outro lugar. Baseando-nos numa perspectiva “certeauriana” ousamos afirmar que o povo Fulni-ô parece saber apropriar-se desse espaço das estratégias do poder, nesse caso representado pelo Estado, e por meio do desenvolvimento de suas astúcias tem conseguido tomar como próprio esse lugar chamado ESCOLA.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÓ, Xavier. *Cultura, interculturalidade e inculturação*. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- ALMEIDA, Eliene Amorim de. (Org.) FREITAS, Antônio Braga (Coord). *Avaliação Independente do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/01: cumprimento dos objetivos e metas do capítulo Educação Indígena*. Boa Vista: EDUFRR, 2011.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BARBALHO, José Ivamilson. *Saberes da prática: tempo, espaço, e sujeitos da formação escolar entre professores/as indígenas do estado de Pernambuco*. Recife, UFPE, 2007 (Dissertação de Mestrado em Educação).
- BAUER, Martin W. GASKELL, George & ALLUM Nicholas C. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petrópolis: vozes, 2002.
- BOTO, Carlota. A educação escolar como direito humano de três gerações: identidades e universalismos. *Educação & Sociedade*. V 26, n 92. São Paulo: Unicamp, 2005, p. 777-798.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- BRASIL. *Educação Escolar Indígena*. OEI / MEC. Disponível em [http://www.oei.es/quipu/brasil/educ\\_indigena.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/educ_indigena.pdf) Acesso em 15 ago 2009.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20/12/96.
- BRASIL. *Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola*. MEC. Brasília-DF, 2007. (Caderno SECAD 3).
- CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, 295-316.

- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DOURADO, Luis Fernandes. Perspectivas para a gestão da educação e da escola no Plano Nacional da Educação: desafios e perspectivas. In *Simpósio: Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica*. ANPAE-PE, UFPE e Secretaria de Educação de Pernambuco, Recife, novembro de 2011.
- FERREIRA, Rosilda Arruda. *A Pesquisa Científica nas Ciências Sociais*. Recife: Universitária. UFPE, 1998.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 49-70.
- FLEURI, Reginaldo Matias. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, n 23. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2003, p. 16-35.
- \_\_\_\_\_. Educação intercultural mediações necessárias. In: FLEURI, Reginaldo Matias (Org.). *Educação intercultural mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2007.
- GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo. As múltiplas incertezas do Toré. In GRÜNEWALD, Rodrigo de Azevedo (Org.). *Toré: regime encantado do índio do nordeste*. Recife: Massangana-FUNDAJ, 2005, p. 13-38.
- JACCOUD, Mylène. MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 254-294.
- KRAWCZYK, Nora Rut. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? *Educação & Sociedade*. V 26, n 92. Campinas, 2005, p. 799-819
- PERNAMBUCO. *Decreto nº 24.628 sobre a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do Estado de Pernambuco*. 12 de agosto de 2002.
- ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. *Projetos de Estágio e de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Atlas, 1999.
- SGARBI, Paulo. OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Estudos no cotidiano & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. *Revista Brasileira de Educação – ANPEd*, n 13. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2000, p. 95-112.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 117-138.

TASSINARI, Antonella M<sup>a</sup> Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes. FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (Orgs). *Antropologia, História e Educação*. São Paulo: Global, 2001.