O PROCESSO DE ESTADUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DE PERNAMBUCO E OS DESAFIOS PARA ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO INTERCULTURAL

THE PROCESS OF UPDATING INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN THE STATE OF PERNAMBUCO AND THE CHALLENGES FOR THE DEVELOPMENT OF AN INTERCULTURAL CURRICULUM

EL PROCESO DE ACTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA EN EL ESTADO DE PERNAMBUCO LOS DESAFÍOS PARA EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULO INTERCULTURAL

Diana Cibele de Assis FERREIRA[*]
Kátia Silva CUNHA[**]

Resumo: O presente artigo busca refletir sobre o processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural das escolas indígenas. Nossas reflexões foram realizadas a partir das abordagens teóricas de: Lopes (2004), Santiago (1998), entre outros. No percurso metodológico fizemos uso de uma perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) e no processo de coleta dos dados trabalhamos com uma perspectiva dialógica (CRAPANZANO, 1991). Neste sentido, a partir das reflexões realizadas é possível compreender que há uma nítida dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos.

Palavras-chave: Escola Indígena Intercultural; Espaços epistêmicos; Estadualização.

Abstract: This article seeks to reflect on the process of Stateization of Indigenous School Education in the state of Pernambuco and the challenges for the development of an intercultural curriculum for indigenous schools. Our reflection was carried out from the theoretical approaches of: Lopes (2004), Santiago (1998), among others. In the methodological path we used a critical ethnographic perspective (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) and in the data collection process we worked with a dialogical perspective (CRAPANZANO, 1991). In this sense, based on the reflections

[*] Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA); Graduada em Letras (FAEL); Mestre em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA) e Doutoranda em Educação (UFPE/PPGE). Contato: diana05assis@gmail.com.

[**]Professora Associada da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Doutora e Mestre em Educação pela UFPE. Contato: kscunha@gmail.com.

carried out, it is possible to understand that there is a clear difficulty on the part of the State in recognizing intercultural indigenous schools as epistemic spaces and the indigenous peoples who inhabit them as producers of knowledge.

Keywords: Intercultural Indigenous School; Epistemic spaces; Stateization.

Resumen: Este artículo busca reflexionar sobre el proceso de estatalización de la educación escolar indígena en el estado de Pernambuco y los desafíos para el desarrollo de un currículo intercultural para las escuelas indígenas. Nuestra reflexión se realizó a partir de los planteamientos teóricos de: Lopes (2004), Santiago (1998), entre otros. En el camino metodológico utilizamos una perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) y en el proceso de recolección de datos trabajamos con una perspectiva dialógica (CRAPANZANO, 1991). En este sentido, a partir de las reflexiones realizadas, es posible comprender que existe una clara dificultad por parte del Estado en reconocer a las escuelas indígenas interculturales como espacios epistémicos y a los pueblos indígenas que las habitan como productores de conocimiento.

Palabras clave: Escuela Indígena Intercultural; Espacios epistémicos; Stateization.

1 Introdução
1.1 Educação Escolar Indígena

A educação pode ser definida como um conjunto de processos envolvidos na socialização dos sujeitos, correspondendo, assim, a um fenômeno presente em qualquer sistema cultural de um povo, envolvendo meios que visem a sua reprodução, manutenção e/ou mudança. Ao associar instituições, valores e práticas numa incorporação dinâmica com outros sistemas sociais, como a política, a economia, a religião e a moral, os sistemas educacionais passam a ter como referência básica os projetos sociais (valores, ideias, sentimentos, hábitos, entre outros) em espaços e tempos sociais específicos (LUCIANO, 2006, p. 88).

A educação indígena é um processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, conforme as ideias de cada povo, equivale à verdadeira expressão da natureza humana, abrangendo todos os passos e saberes necessários à formação de sujeitos plenos (ALMEIDA, 2001). Neste sentido, os povos indígenas desenvolvem seus modos de vida e concedem-lhes significados. Também produzem processos para propagar os seus valores, saberes, crenças, padrões de relacionamento

social, assegurando, assim, sua reprodução e sobrevivência, a fim de que os sujeitos possam se tornar integrantes efetivos dessas sociedades.

Logo, podemos compreender que os povos indígenas assumem o cotidiano das escolas das aldeias em que vivem como espaçostempos[1] de acasos de multiplicidade e de diferenças, afirmando, assim, sua dimensão ético-estético-política, à proporção que vão planejando novas formas de compreensão tanto da teoria quanto das criações dos processos de resistência que se dão com os conhecimentossignificações[2], que são reconhecidos como possibilidades de não se render à morte (ALVES; FERRAÇO; GOMES, 2019). Em vista disso, produzem seus processos educativos (LUCIANO, 2006).

A primeira experiência de educação escolar indígena no Brasil remete à educação escolar/catequética, que se deu a partir do século XVI no Brasil, configurando-se como uma das táticas de inserção dos indígenas à sociedade circundante ou mesmo à sua destruição enquanto povo (SANTOS, 2004). Dentro desta perspectiva, a fim de que houvesse uma melhor compreensão acerca da história da Educação Escolar Indígena no Brasil, Ferreira (1992, 2001) caracterizou o contexto histórico de desenvolvimento da educação escolar indígena em quatro fases: 1) catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural no Brasil Colônia; 2) a integração dos índios à comunhão nacional, por meio do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), seguido da Fundação Nacional do Índio (Funai) e, por último, da chegada da missão protestante Norte-Americana, o Summer Institute of Linguistics (SIL), e outras missões religiosas; 3) a formação de projetos alternativos de educação escolar: da participação de organizações não governamentais aos encontros de educação para Índios e 4) experiências de autoria: da organização do movimento indígena aos encontros de professores índios.

[1] O termo **espaçostempos** é utilizado pelos autores Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1026), a fim de afirmar a importância de se praticar e pensar os cotidianos escolares sempre no plural diante das múltiplas e complexas redes tecidas que se expandem e não se deixam capturar.

[2] O termo **conhecimentossignificações** é empregado no artigo de Alves, Ferraço e Gomes (2019, p. 1027), com o sentido de uma "[...] possibilidade de não se sucumbir à morte, como alternativa de produção de outros modos de existência".

Além dessas quatro fases, Almeida (2001) destaca a existência de uma quinta fase da História da Educação Escolar Indígena no Brasil, que pode ser caracterizada pela incorporação das reivindicações dos povos indígenas nas diretrizes e princípios da legislação que orientam a política educacional para esses povos no Brasil.

Dessa forma, no decorrer da década de 1990 houve a formalização, pelo Estado brasileiro, de uma política educacional baseada em princípios e diretrizes que se aproximavam das reivindicações feitas pelos povos indígenas.

2 Das mobilizações à estadualização da Educação Escolar Indígena (EEI) de Pernambuco

As mobilizações realizadas pelos povos indígenas de Pernambuco, no processo de retomada dos seus territórios ao logo das décadas de 1990 e 2000, tornaram-se referência para a estadualização da EEI no estado, pois levaram os povos indígenas a elaborarem estratégias de articulação tendo como base os direitos comuns e a incidência política (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Nesse sentido, em setembro do ano 2000, foi realizada na cidade de Caruaru a I Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (I CEEEI), que contou "com a presença dos/as professores/as e lideranças dos povos indígenas Xukuru, Pankararu, Atikum, Kambiwá, Kapinawá, para debater a recém-publicada Resolução 03/99 do CNE e definir a proposta de estadualização da oferta do Ensino Escolar Indígena em Pernambuco" (PANKARÁ, 2017, slide 5).

Desse modo, foram analisadas as possíveis consequências da transferência de atribuições da EEI dos municípios para o estado, principalmente os temas que se referiam à estrutura física e ao reconhecimento da carreira do(a) professor(a) indígena, com base nas discussões estabelecidas durante a Conferência os(as) professores(as) indígenas afirmaram a opção pela estadualização (CUNHA JÚNIOR, 2016).

No mês de abril de 2002, foi realizada na cidade de Jaboatão dos Guararapes-PE a II Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (II CEEEI), tendo como tema: "Pela oficialização da escola e da categoria de professores e professoras indígenas". Desse modo, com o intuito de cumprir a agenda política da Comissão de Professores

Indígenas de Pernambuco (COPIPE), a fim de dar prosseguimento à ação reivindicatória do processo de estadualização das escolas públicas indígenas de Pernambuco, marcaram presença no evento os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora, os(as) professores(as) indígenas que fazem parte dos povos: Kambiwá, Xukuru, Pankararu, Kapinawá, Atikum, Truká, Fulni-ô, Pipipã e Tuxá (PANKARÁ, 2017).

Dentro dessa perspectiva, foi realizado pela COPIPE o 7º Encontro(ão) no mês de junho de 2002, na Aldeia Baixa da Alexandria, no Território do povo Kambiwá. Durante a realização desse evento, houve a opção pela estadualização da EEI. Logo, essa decisão foi precedida, por meio da realização de diálogos estabelecidos entre os membros da COPIPE e os representantes da SEE-PE, durante as realizações das Conferências Estaduais (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Como resultado desse processo de luta empreendido, mediante os debates realizados nas Conferências Estaduais e as deliberações dos povos indígenas, foi publicado o Decreto n. 24.628/2002, que estadualiza a Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco (PERNAMBUCO, 2002). Nesse Decreto, a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (SEE-PE) destaca as normas presentes na Resolução 03/99, que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, tomando-as, assim, como referência normativa para a elaboração de uma Política Estadual de EEI.

Apesar de se ter um cenário normativo favorável, o governo do estado de Pernambuco relutava em efetivar a estadualização da EEI. Oportunizou-se apenas algumas demandas e proposições que se referiam aos diálogos estabelecidos nas Conferências Estaduais, durante as quais os povos indígenas e suas representações coletivas reafirmavam suas proposições e concepções de como compreendiam a EEI, requerendo do governo do estado a aprovação e o reconhecimento do que traduziam como um caminho participativo e dialogado para a edificação de uma "política" para a EEI (CUNHA JÚNIOR, 2016).

Conforme Silva (2016), em paralelo a esse cenário no qual a SEE-PE não tomava ações efetivas junto ao governo do estado, muitos povos indígenas do Pernambuco, durante os Encontros realizados pela COPIPE, resolveram empreender um processo de retomada das escolas que estavam localizadas dentro dos seus territórios, o que implicava na presença dos(as) professoras dentro das escolas assumindo as salas de

aulas e a gestão, sem visar com isso a interrupção das aulas das crianças e dos adolescentes que moravam nas aldeias.

Essa era uma nova configuração de luta com a qual os povos indígenas passariam a lidar, na busca pela conquista da autonomia educacional pleiteada. Ao retomarem suas escolas, muitos dos povos indígenas que estavam envolvidos nesse processo já tinham elaborado o projeto político da escola indígena, no qual eram atribuídas novas configurações ao sistema escolar vigente, a fim de reconhecer que a escola indígena funcionaria dentro de um sistema público amplo e complexo da Rede Estadual de Ensino.

Em abril de 2003, na aldeia da Vila de Cimbres, no território do Povo Xukuru do Ororubá, em Pesqueira-PE, ocorreu a III Conferência Estadual de Educação Escolar Indígena (III CEEEI), que apresentou o tema: "Estadualização e qualidade da educação escolar indígena em Pernambuco". Nessa III Conferência, fizeram-se presentes os membros da COPIPE, enquanto comissão organizadora do evento, os(as) professores(as) e as lideranças dos povos Xukuru, Kambiwá, Atikum, Pankararu, Tuxá, Truká, Fulni-ô, Kapinawá e Pipipã, que mais uma vez apresentaram à Secretaria Estadual de Educação os seus encaminhamentos (PANKARÁ, 2017).

Logo, é possível perceber que aos poucos algumas das demandas para a efetivação da EEI iam acontecendo, devido à pressão feita pelo movimento dos(as) professores(as) indígenas do estado, assim como dos membros da COPIPE, que sempre requereram o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, que respeitasse a autonomia de cada povo e os seus projetos de futuro.

No decorrer desse período de normatização, foram elaborados pelos povos indígenas os seis eixos temáticos: Terra, Organização, Identidade, História, Interculturalidade e Bilinguismo. Segundo Barbalho (2007), esses eixos consistem na razão de ser (na matriz ética) do projeto de escola indígena diferenciada, específica e intercultural que os povos indígenas de Pernambuco requerem.

No que se refere ao processo de formação de professores(as) indígenas em nível superior no estado de Pernambuco, no dia 04 de julho de 2008, foi aprovada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) a proposta do curso de graduação, por meio do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND/MEC/SESu). Esse curso foi intitulado de Curso de

Licenciatura Intercultural Indígena, sediado no Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE (UFPE, 2014).

Desse modo, a formação de professores(as) no curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no Centro Acadêmico do Agreste/UFPE (CAA/UFPE), teve início no ano de 2009, funcionando como projeto com duas turmas e mais de 300 professores(as) indígenas formados(as) (2013 e 2018). O curso ficou parado por quase três anos em virtude da falta de recursos para a oferta de novas turmas. Entretanto, no primeiro semestre de 2021, tornou-se um curso regular do Campus Acadêmico do Agreste, com a primeira turma prevista para 2022 (UFPE, 2021).

Portanto, compreendemos que o processo de efetivação da EEI em Pernambuco se deu, principalmente, por meio das estratégias políticas elaboradas pelos povos indígenas do estado, o que possibilitou a efetivação gradativa da EEI, assegurada mediante os esforços estabelecidos desde as realizações dos encontros indígenas ao que era vivenciado no cotidiano das escolas nas aldeias.

3 Currículo intercultural das escolas indígenas de Pernambuco

Durante os anos de 2017 e 2018, no Mestrado em Educação Contemporânea, realizamos uma pesquisa de campo buscando compreender a influência da identidade étnica na prática docente do professor indígena. Durante esse período, contamos com as contribuições do povo Kambiwá, assim como de algumas lideranças que fazem parte dos 12 povos indígenas de Pernambuco e que são membros ou ex-membros da COPIPE.

No percurso metodológico, fizemos uso de uma perspectiva etnográfica crítica (GEERTZ, 2002; FABIAN, 2013; CLIFFORD, 2002) e, no processo de coleta dos dados, trabalhamos com uma perspectiva dialógica, visto que "só uma antropologia sensível ao diálogo poderá oferecer uma saída – solução – para a atual crise (seja qual for) na disciplina" (CRAPANZANO, 1991, p. 59). Nessa perspectiva, esta trajetória dialógica nos possibilitou uma maior aproximação com as trajetórias formativas que os(as) conduziram à docência, com o contexto da sua prática docente no cotidiano da escola, assim como com os desafios presentes nesta realidade. Entre esses desafios está a implementação de um currículo intercultural que seja

pensado em conjunto com os professores para que possa contemplar as especificidades de cada povo.

Nesse seguimento, é importante que entendamos esse currículo. Conforme Santiago (1998, p. 39), ele pode ser compreendido como a escola em movimento, ou seja, a "escola viva", onde está "representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas que vão tomando corpo e se plasmando pelas ações dos sujeitos educadores e educandos". Ou, ainda, como afirma Lopes (2004, p. 111), "[...] o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo".

Sendo esse currículo um campo conflituoso de produção de cultura, ao pensarmos nas escolas indígenas e em seu currículo intercultural, é importante compreender que ele deve ser resultado de uma prática pedagógica autêntica, articulada com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena e com o projeto de sociedade da etnia a que pertence (ESPAR, 2014). Assim, os saberes das comunidades indígenas devem perpassá-lo, a fim de que seja elaborado a partir do diálogo com os outros conhecimentos.

No entanto, há uma grande dificuldade por parte do Estado em reconhecer a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica[3], ou seja, de reconhecer os territórios onde estão localizadas essas escolas como espaços epistêmicos, assim como os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. O Estado, portanto, não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas.

Nesse sentido, a pesquisadora e indigenista Eliene Amorim nos explicou que dentro desse contexto:

> [...] o currículo é como se fosse uma coisa extraordinária e não precisasse partir da realidade dos povos indígenas, porque o que os índios reivindicam é que possuem direitos aos seus saberes e à forma que produzem conhecimentos, para que estes estejam em pé de igualdade aos demais conhecimentos "universais". (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 111).

[3] Escola inter-epistêmica toma como base a inclusão, pelo Estado, da riqueza de saberes que assegurem a legitimidade epistemológica e promovam a interculturalidade como diálogo inter-epistêmico (WALSH, 2008).

Ao estudarmos o processo de estadualização da educação escolar indígena no estado de Pernambuco, vimos que, durante o período de normatização do processo de estadualização, os povos indígenas de Pernambuco elaboraram seis eixos temáticos (Terra, Identidade, História, Organização, Interculturalidade e Bilinguismo), a partir dos quais cada povo configura o Projeto Político Pedagógico (PPP) das suas escolas indígenas de um modo distinto das escolas não indígenas. No entanto, em relação ao processo de construção de um currículo intercultural, Espar (2014) observa que o não reconhecimento dos territórios indígenas como espaços epistêmicos reflete na construção do currículo indígena. Com efeito, o fato de este ser elaborado pelo estado acaba tornando-o, de certo modo, uma adaptação do currículo já existente na rede estadual de ensino, sendo apenas inseridos alguns saberes e nomes dos povos indígenas para dar um tom de especificidade.

Nessa perspectiva, ao dialogarmos com o professor Agnaldo, do povo Xukuru do Ororubá, ele enfatizou em sua fala a necessidade de se ter um currículo intercultural elaborado conforme as especificidades de cada povo:

> Desde de 99 a gente já entendia que deveríamos ter um currículo diferenciado, e isto ainda não foi efetivado praticamente 22 anos depois. Isto conta como um retrocesso, sendo imposto um currículo construído pelo próprio governo. Um outro retrocesso que considero é a forma de gestão que nós temos hoje nas escolas, que é uma imposição do governo, ou seja, ela repete muito o modelo da escola não indígena. A figura do diretor, do coordenador que rezam muito na cartilha do estado. (Professor José Agnaldo povo Xucuru do Ororubá e ex-membro da COPIPE, maio de 2017, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112).

Na fala acima, o professor Agnaldo destaca a não efetivação de um currículo diferenciado, elaborado conforme a realidade de cada povo, assim como o modelo de gestão escolar implantado nas escolas indígenas do estado, que seguem praticamente o mesmo modelo das escolas não indígenas.

Dessa forma, é possível dizer que a não consolidação de um currículo intercultural presente no contexto da educação escolar indígena de Pernambuco não está relacionada somente ao fato de seu processo de elaboração ser uma adequação ao currículo existente nas escolas não indígenas do estado.

Apesar dessa inadequação, os povos indígenas desenvolvem no cotidiano das suas escolas os seus modos de resistência, conforme evidencia a fala da professora Jéssica:

> A gente faz da nossa forma e não como a Secretaria do Estado nos impõe, ou seja, a gente faz da forma que seja melhor para ajudar os alunos, de acordo com a realidade deles, que também é a nossa realidade [...]. (Professora Jéssica do povo Kambiwá, fevereiro de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112).

A partir da colocação da professora Jéssica, percebemos práticas de resistências dentro do cotidiano escolar indígena, permitindo, assim, que sejam trabalhadas as tradições de cada povo, independente do reconhecimento oficial e do acompanhamento do órgão provedor.

Nesse sentido, Eliene Amorim chama a atenção para a importância da participação dos(as) professores(as) indígenas dentro dos movimentos indígenas, em prol da construção de uma consciência étnica no sentido coletivo.

> Eu acho que o fato dos professores indígenas terem participado das lutas não só por uma educação diferenciada, mas pelo território e a luta por outros direitos, vai formando uma consciência que é formada na luta por direitos, uma consciência da identidade étnica, mas uma identidade no sentido coletivo, não individual, de forma que o movimento indígena compreende o curso da Licenciatura Intercultural desta Universidade não como um mérito pessoal, não como uma questão de meritocracia, mas como um direito coletivo, pois cada um indígena que está na universidade está ocupando a vaga do seu povo ele não está ocupando uma vaga individual. (Eliene Amorim de Almeida, maio de 2018, *apud* FERREIRA, 2018, p. 112-113).

Sobre a questão apontada acima, Baniwa ([2017?]) afirma que há um grande desafio dentro desse contexto atual da formação universitária para os povos indígenas, uma vez que nesses espaços há uma formação de caráter predominantemente individualista. Esse aspecto acaba ferindo a lógica epistêmica dos povos indígenas – fundamentada na coletividade –, podendo, então, representar um risco aos princípios e modos de vida próprios desses povos.

Considerações finais

A partir das reflexões desenvolvidas ao longo deste trabalho, compreendemos que a história dos povos indígenas no contexto brasileiro sempre foi (e é) marcada pela luta do movimento indígena e indigenista, em prol da aquisição e manutenção das políticas públicas. Entre elas está a efetivação de uma política educacional para a Educação Escolar Indígena que de fato respeite as especificidades de cada povo.

Todavia, é nítida a dificuldade por parte do Estado em identificar a escola indígena intercultural como uma escola inter-epistêmica, reconhecendo os seus territórios como espaços epistêmicos e os povos indígenas que o habitam como produtores de conhecimentos. Desse modo, o Estado não tem avançado no sentido de atender as especificidades dos povos indígenas. Esse fato acaba se refletindo no cotidiano das escolas indígenas e no processo de elaboração de um currículo intercultural.

Logo, a discussão empreendida na pesquisa da qual resulta o presente artigo se faz importante, uma vez que buscamos contribuir com a ampliação do escopo teórico das pesquisas e análises sobre o processo de Estadualização da Educação Escolar Indígena no estado de Pernambuco e os desafios para elaboração de um currículo intercultural das escolas indígenas. Ademais, percebemos que há mecanismos estatais que invisibilizam os processos de atendimento às especificidades de diferenciação da Educação Escolar Indígena de Pernambuco, haja vista que as políticas públicas voltadas à Educação Escolar Indígena é uma temática pouco explorada nas comunidades científicas.

Referências

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A Política de Educação Escolar Indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. 2001. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2001.

ALVES, Nilda G.; FERRAÇO, Carlos E.; GOMES, Marco A. Oliva. Os cotidianos - *espaçostempos* de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019. Disponível em:

https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf. Acesso em: 28 jul. 2021.

BANIWA, Gersem. Educação e povos indígenas no limiar do século XXI: debates e práticas interculturais. **Revista Antropologia & Sociedade**, [2017?]. No prelo.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica**: antropologia e literatura no século XX. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

COPIPE. **Caderno do Tempo**. 2. ed. Olinda: COFIPE, 2006.

CRAPANZANO, Vincent. **Diálogo**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

CUNHA JÚNIOR, José Lopes da. **Educação escolar indígena em Pernambuco**: interculturalidade, retomadas e sujeitos indígenas. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) – Departamento de Educação, Universidade Federal Rural de Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Recife, 2016.

ESPAR, Vitória Teresa da Hora. **Processo de estadualização da educação escolar indígena e desafios para um currículo intercultural**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2014.

FABIAN, Johannes. **O Tempo e o Outro**: como a antropologia estabelece seu objeto. Petrópolis: Vozes, 2013.

FERREIRA, Diana Cibele de Assis. **"Primeiro nós somos indígenas e depois nós somos professores"**: educação escolar Kambiwá e identidade étnica. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A Educação Escolar Indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: LOPES DA SILVA, Aracy;

FERREIRA, Mariana Kawal Leal (org.). 2. ed. **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GEERTZ, Clifford. **Obras e vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2002.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio-ago., 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2021.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Indígena**. O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PANKARÁ, Luciete. **V CONFERÊNCIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGEMA – PE**. Slides apresentados na V CEEEI. Gravatá, PE, 2017.

PERNAMBUCO. **Decreto n. 24.628, de 12 de agosto de 2002**. Estabelece a estadualização do ensino indígena, no âmbito da educação básica, no sistema de ensino do estado de Pernambuco, e dá outras providências. Recife: Governo do estado de Pernambuco, 2002. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/pe/decreto-n-24628-2002-pernambuco-estabelece-a-estadualizacao-do-ensino-indigena-no-ambito-da-educacao-basica-no-sistema-de-ensino-do-estado-de-pernambuco-e-da-outras-providencias. Acesso em: 24 jun. 2021.

SANTIAGO, Maria Eliete. Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão. **Revista de Educação AEC**, ano 27, n. 106, p. 34-42, jan.-mar. 1998.

SILVA, Francisca Bezerra da. **Retomada, estadualização e organização das escolas indígenas Kambiwá**. 2016. Monografia (Especialização na temática Cultura e História dos Povos Indígenas) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

UFPE. Campus do Agreste. **Campus do Agreste terá curso regular de Licenciatura Intercultural Indígena**. Recife: UFPE, 2021. Disponível em: https://www.ufpe.br/caa/noticias-do-caa/-/asset_publisher/8TgQ0vpyChuQ/content/campus-do-agreste-tera-curso-regular-de-licenciatura-intercultural-indigena/40687. Acesso em: 25 jul. 2021.

UFPE. Campus do Agreste. Núcleo de Formação Docente. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena**. Caruaru, PE: UFPE, 2014.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, jul.-dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf. Acesso em: 15 jul. 2021.

Recebido em: 1 de agosto de 2021
Aceito em: 07 de dezembro de 2021