



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA UFPE – A EXPERIÊNCIA DO PIBID DIVERSIDADE, OLHANDO A GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

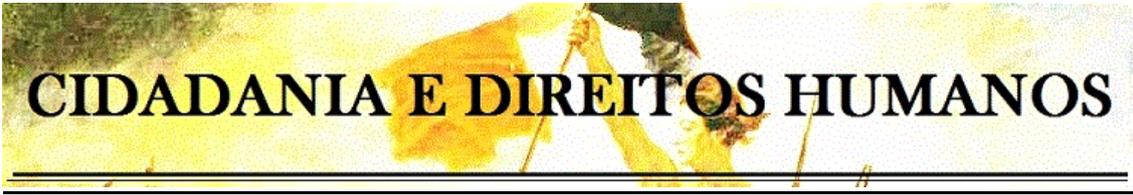
Ana Maria de Barros¹
Ana Maria Tavares Duarte²
Risonete Rodrigues³

RESUMO: Este artigo parte das experiências desenvolvidas no PIBID diversidade na Universidade Federal de Pernambuco. Os povos envolvidos neste trabalho são: Povo Pankará, Pipipã, Pankararu e o Povo Entre Serras. Para compreender a defesa dos povos indígenas pernambucanos acima identificados tentamos verificar como esses povos desenvolvem a estrutura e a organização de suas escolas para que desenvolvam um currículo intercultural e como esta vivência curricular possibilita a realização de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, para esses sujeitos que não foram historicamente considerados sujeitos de direitos. Trabalhamos com o pensamento de Paulo Freire, a partir da categoria “Direito de ser mais”, princípio que relaciona o teórico em nossa perspectiva, da Educação em direitos Humanos. Esta pesquisa é de caráter documental, com abordagem qualitativa. Como resultados iniciais

¹ Profa. Adjunta III da UFPE, Coordenadora de área do PIBID Diversidade, Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, vice- Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPQ. Anamaria.ufpe@yahoo.com.br

² Profa. Adjunta III da UFPE, Coordenadora de área do PIBID Diversidade, Vice-Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena da UFPE, Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos – UFPE/CNPQ. familliaduarte@uol.com.br

³ Graduanda no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste. Bolsista /PIBIC – CNPq. risoneteprof@gmail.com



CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

observamos nas comunidades uma relação direta entre a organização social de cada povo e a organização das escolas. Os dados evidenciam também que os povos buscam adaptar nas aldeias uma proposta educacional que valorize sua cultura, mesmo que o Estado não reconheça seu currículo intercultural. Em relação as pessoas com deficiência ainda temos certa dificuldade de identificar, nomear e lidar com as pessoas com deficiência nas aldeias.

PALAVRAS-CHAVE: Povos Indígenas, PIBID Diversidade, Gestão, Inclusão

ABSTRAT: This article of the experiments carried out PIBID diversity at the Federal University of Pernambuco. The people involved in this work are: Pankará People, Pipipã, Pankararu and the People Between Mountains. To understand the defense of the above identified Pernambuco indigenous people we try to see how these people develop the structure and organization of their schools to develop an intercultural curriculum and how this course experience allows the realization of a specific and differentiated indigenous education, for these subjects that they have not historically considered subjects of rights. We work with the thought of Paulo Freire, from the category "Right to be more" principle that relates to our theoretical perspective, the Human Rights Education. This research is of documentary character with a qualitative approach. As initial results observed in communities a direct relationship between the social organization of every people and the organization of schools. The data also show that people seek to adapt the villages an educational proposal that values its culture, even if the state does not recognize their intercultural curriculum. Regarding persons with disabilities still have some difficulty in identifying, naming and dealing with people with disabilities in the villages.

KEYWORDS: Indigenous Peoples, PIBID Diversity, Management, Inclusion.

Introdução

Breve reflexão sobre cidadania e direitos humanos

A tensão exercida pelos movimentos sociais no Brasil a partir da redemocratização, em particular, na década de 80 do século XX, veio trazer para além do paradigma de classes, a denúncia da exclusão de variados segmentos sociais cuja agenda política se centrou do debate sobre as diferenças. De acordo com Gonh (2004:76) a compreensão das “lutas dos novos movimentos sociais necessita se centrar nas lutas por reconhecimento e direito a diversidade”.

Essa questão no Brasil terá visibilidade a partir da eclosão dos temas abafados pela luta contra a ditadura militar, mas que na Europa, nos E.U.A e na América Latina explodiam nas lutas por direitos específicos de segmentos sociais variados por cidadania e direitos humanos, temas como: Gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais, lutas do movimento LGBT, movimento feminista, Movimento de sem terras, sem teto, etc. É que a luta pela retomada da democracia era prioritária, as outras agendas dependiam da volta de democracia para que pudessem deslanchar. Para Barros (2013:57) “as lutas por reconhecimento, identidades e respeito às diferenças estavam embutidas também nas pautas por direitos humanos”, direitos reconhecidos na Constituição Brasileira de 1988, marco legal do recente Estado democrático de Direito.

Dentro desse processo de lutas se insere o Movimento Indígena que sua luta se aproxima destes outros segmentos que constituem as minorias em suas lutas por direito a diversidade cultural e étnica,

identidades, demarcação de seus territórios e reconhecimento. Neste artigo, nossa reflexão tem por base a experiência na Gestão da Licenciatura Intercultural Indígena na UFPE e também no PIBID Diversidade que tem nos possibilitado mergulhar mais profundamente na vida dos povos indígenas de Pernambuco, compreendendo mais de perto os inúmeros desafios de sua educação escolar, de sua luta por um currículo específico, diferenciado e intercultural. Nesse sentido, essa luta por cidadania e reconhecimento faz da pauta dos povos indígenas uma pauta de luta por direitos humanos, mas que ainda enfrenta convive com estranhamentos e processos discriminatórios: no espaço estatal, na vida acadêmica e no debate pelo direito a diversidade e a interculturalidade.

Nesta experiência, temos verificado a distância entre a Universidade Brasileira e a realidade dos povos indígenas, distância que se revela na dificuldade de construir com os povos indígenas uma experiência de curso superior que não apenas receba as etnias indígenas do Estado de Pernambuco no espaço da universidade, mas que com elas dialoguem na busca de um modelo de currículo que respeite a diversidade e a interculturalidade nos espaços da universidade. Mas, é necessário ressaltar, que neste espaço de embates e conflitos, também ocorrem encaminhamentos que vem garantindo visibilidade e reconhecimento dos povos indígenas na UFPE.

Este estudo configura-se como uma pesquisa de caráter documental, de abordagem qualitativa. De acordo com Lakatos (2007:176), o que caracteriza a pesquisa documental é que “a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. A pesquisa documental é entendida como:

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (Severino, 2007:122)

Quanto a abordagem qualitativa, Marconi e Lakatos (2010:213) explicam que essa abordagem trata-se de uma pesquisa que tem como premissa, “analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano” e ainda fornecendo análises mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e tendências de comportamento. Assim, o que percebemos é que a ênfase da pesquisa qualitativa é nos processos e nos significados.

Indígenas de Pernambuco, Licenciatura Intercultural Indígena e Direitos Humanos

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena tem como finalidade social atender às demandas de formação de professores das escolas indígenas da rede estadual de ensino de Pernambuco. Nos dados fornecidos pela Secretaria de Educação de Pernambuco, em 2007 que consta no PPc do curso, havia 639 professores indígenas que atuavam nas escolas indígenas do Estado com a formação de Magistério Indígena, desenvolvido especificamente para preparar docentes indígenas e que a época não possuía a qualificação exigida pela LDB de 2006.

No território pernambucano estão situados 12 povos indígenas: *Atikum, Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararú.* Atualmente, eles vivem entre o Agreste e o Sertão pernambucano, na

região do semiárido do estado, em meio às precariedades das condições climáticas. Some-se a isto o fato de sofrerem rejeição e preconceito da população local que ainda não os reconhece enquanto índios, por não apresentarem os padrões fenótipos considerados "de índios puros", consolidados pela sociedade nacional, como aquele que vive nu, da caça e pesca e que fala "tupi-guarani". São também vítimas de perseguições por parte de fazendeiros por estarem em permanentes conflitos pela posse da terra, além de serem negligenciados ou discriminados pelos poderes públicos.

A maioria das escolas, segundo a Cooperativa de Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE), apresentava o mesmo nível de precariedade das unidades de ensino do meio rural: evasão, repetência, baixo índice de aprendizado dos alunos, turmas multisseriadas, material escolar e rede física inadequados. Além disso, atende apenas a primeira fase do Ensino Fundamental. A reivindicação da COPIPE para que o curso fosse criado tinha como proposta a formação superior do indígena intercultural com vistas a garantir a melhoria da qualidade do Ensino Básico de mais de 120 escolas indígenas, estadualizadas pelo decreto nº 24.628 de 12.08.2002. Em 2013, a Secretaria de Educação, através da Unidade Escolar Indígena, gerenciava 133 escolas indígenas e 650 professores. Dentre os professores ainda há 38%, aproximadamente, sem formação acadêmica superior.

A Licenciatura Intercultural Indígena tem uma característica peculiar por ser voltada para a educação escolar indígena. As escolas indígenas de Pernambuco têm organizações, normas, currículos e desenvolvimento de ensino que são específicos. Cada povo indígena vivencia em tempos e em modos diversos os seus processos de ensino e aprendizagem, considerando seus valores e tradições, suas

histórias de lutas e conquistas da terra, da organização social, política, econômica e religiosa. A formação proposta pelo curso estabelece pontes de diálogo entre a vida das comunidades de cada povo e a necessidade de formação para a docência indígena engajada, atendendo às especificidades postas pela natureza das escolas indígenas. O princípio epistemológico exigido para o atendimento das especificidades e diversidades das escolas indígenas, como consta no Parecer MEC/CNE14/99 (BRASIL, 1999) é o da *interculturalidade*.

Com a assessoria do Centro Cultural Luiz Freire, os professores indígenas conseguiram organizar seus projetos políticos pedagógicos e efetuar o planejamento das atividades escolares. Além disso, eles vêm desenvolvendo atividades de pesquisa procurando sistematizar os conhecimentos dos seus povos e publicando livros para serem utilizados como material didático na sala de aula. Nesta perspectiva, os professores devem ser prioritariamente oriundos da própria etnia e realizar um processo formativo que atenda às especificidades postas pela natureza das escolas indígenas, cujo princípio epistemológico básico para o projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é a *interculturalidade*.

Nessa direção, o movimento indígena brasileiro tem reivindicado o cumprimento da legislação referente à educação escolar indígena garantindo a formação adequada de professores indígenas. Como resultado da mobilização social deste movimento é que hoje existem *Cursos de Licenciatura Intercultural* para formar professores indígenas que atuem na educação básica.

A formação de professores indígenas no Brasil se apoia nos marcos regulatórios já citados, dentre eles as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação Docente em Nível Superior* (BRASIL, 2001,

2002) que se articulam com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (BRASIL, 2013) e, em particular, com as *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena*, com o Parecer CNE/CP 10/2002 de 11 de março de 2002, e o Parecer CNE/CEB Nº. 13/2012, homologado em 15/6/2012 (BRASIL, 2012).

De acordo com esta legislação, é imperativo que as escolas indígenas desenvolvam projetos que promovam a educação como lugar estratégico de vivência sociocultural dos modos de ser, viver, pensar e produzir significados estabelecendo diálogos interculturais

PIBID Diversidade e Licenciatura Intercultural Indígena

Todos os estudantes da licenciatura Intercultural Indígena são educadores em suas comunidades, razão pela qual o trabalho junto ao PIBID Diversidade tem como objetivo central o fortalecimento de sua Educação escolar, a se articular as atividades de ensino, os encontros do PIBID diversidade se ligam ao tempo universidade e o tempo comunidade, articulando-se a metodologia da alternância.

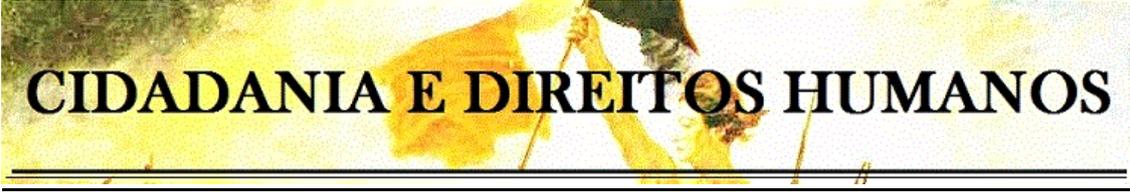
O Programa Pibid Diversidade, atua dentro da Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste, campus da Universidade Federal de Pernambuco, ligado ao Programa de interiorização da universidade brasileira iniciada no Governo Lula. Suas ações têm fortalecido o trabalho dos estudantes/professores indígenas, além das bolsas contribuírem para a manutenção dos bolsistas no curso. As atividades com os estudantes PANKARÁ e PIPIPÃ resultaram na primeira parte do programa em atividades de apoio a gestão escolar das escolas indígenas para o fortalecimento da história, da identidade e do reconhecimento da diversidade desses povos. Com os estudantes/professores dos Povos PANKARU e ENTRE

SERRAS as ações têm sido direcionadas para a educação inclusiva, que abordaremos abaixo.

Escola Inclusiva e Currículo: adaptações curriculares para uma educação especial – questões emergentes

A reflexão sobre aspectos curriculares no Brasil, no que se refere à educação inclusiva de pessoas com deficiência, é subsidiada por incursões no pensamento de autores como Freire (2014:55), que propõe uma “Pedagogia do Oprimido” baseada no contexto social em que estão inseridos os sujeitos dos processos educativos, o educador e o educando, com enfoque, portanto, para a bagagem sócio-histórica e cultural que cada sujeito traz consigo. É mister observar, nessa abordagem, a categoria educação problematizadora, visando à conscientização desses sujeitos nas dimensões política e educativa. Tomam-se como referências, ainda, pensadores como Althusser (1983) Bourdieu e Passeron (1975) em estudos que atingem o campo da “Ideologia, Reprodução e Resistência”, elementos constitutivos do currículo da educação que influenciam a prática docente e as políticas curriculares numa dimensão política (SILVA, 2007:17).

(...) o campo do Currículo se constitui como um campo intelectual: espaço em que diferentes atores sociais, detentores de determinados capitais social e cultural na área, legitimam determinadas concepções sobre a teoria de Currículo e disputam entre si o poder de definir quem tem a autoridade na área. Trata-se de um campo capaz de influenciar propostas curriculares oficiais, práticas pedagógicas nas escolas, a partir dos diferentes processos de recontextualização de seus discursos, mas que não se constitui dessas mesmas propostas e práticas. O campo intelectual do Currículo é um campo produtor de teorias sobre currículos, legitimados como tais pelas lutas concorrenciais nesse mesmo campo. As produções do campo do Currículo configuram, assim, um capital cultural objetivado do campo. (LOPES, MACEDO, 2010: 18,19).



CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Desta forma, novos desafios são impostos ao currículo da escola tanto para atender à sua diversidade cultural e ao seu multiculturalismo, como para satisfazer às exigências e conquistas sintetizadas na luta de setores da sociedade civil organizada na busca por visibilidade social e educativa como política de inclusão social. Essa realidade de inclusão alcança, em seu discurso, não somente atores sociais reflexos das desigualdades econômicas e sociais, mas também políticas. Impõe-se uma formação política que, uma vez direcionada à cidadania no tocante à sua legitimação e reconhecimento possibilitados através da luta pelos direitos sociais, apresenta caráter de uma pedagogia emancipatória.

Sob esse aspecto, a educação do sujeito com deficiência é assegurada por documentos legais que regem a educação brasileira, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDBEN, que propõe diretrizes para educação especial, como modalidade específica, e a Constituição Federal de 1988, que dispõe sobre a educação como direito subjetivo a todos os indivíduos. O dispositivo constitucional, em seu Título VII, Da ordem social, Capítulo III, ao tratar da educação, da cultura e do desporto assinala que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988: 34).

Percebe-se, através de uma leitura crítica do referido texto legal, a importância da ação do Estado para a efetivação dos direitos das pessoas com deficiência tendo em vista o processo de inclusão educacional. A educação inclusiva, nessa perspectiva, deverá dar cumprimento ao preceito do direito constitucional que garante uma

educação pública e de qualidade a todos os alunos atingindo a esfera da igualdade de direitos e de oportunidades, como contributo as vivências democráticas. Porém, alertam os estudiosos sobre essa questão, (Mantoan: 2006:19): “A igualdade de oportunidades, que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas”.

Assim, faz-se necessário refletir sobre o papel do docente que permite a percepção dos desafios impostos para uma educação especial efetivamente inclusiva, sendo o planejamento das aulas para uma sala de aula regular com alunos especiais um deles. Na maioria das vezes, o professor se preocupa em fazer sua aula de modo que invisibiliza ainda mais o sujeito com deficiência na escola. Nesses casos, se responsabiliza o conteúdo pelo fracasso escolar dos alunos, e, por sua vez, o currículo, que ainda não comporta a dimensão da inclusão e diversidade na escola. Para melhor explicar essa questão, Mantoan (2003:72.73) esclarece que,

Debates, pesquisas, registros escritos/falados, observação, vivências são alguns processos pedagógicos indicados para a realização das atividades escolares. Tais processos dependem dos conteúdos curriculares para esclarecer os assuntos em estudo, mas os conteúdos são sempre considerados como meios, e não como fins de ensino escolar.

Mudanças curriculares e também ações docentes são de fundamental importância, porém impõe-se a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre essa temática, no sentido de se perceber e se captar os impactos sobre o sujeito com deficiência no contexto da educação inclusiva e de como vem se dando as adaptações curriculares necessárias para o acolhimento dos alunos especiais.

Povo Pankará e Povo Pipipã: educação indígena e luta por uma educação diferenciada e intercultural

O Povo Pankará e o Povo Pipipã eram para nós desconhecidos até a nossa participação na Licenciatura Intercultural Indígena, o povo Pankará está situado na cidade de Carnaúbeira da Penha, na Serra do Arapuá no Sertão Pernambucano, próximo a cidade de Floresta e o Povo Pipipã está situado na Cidade de Floresta no Sertão Pernambucano, próximo a Ibimirim, a Serra Negra é o espaço Sagrado deste povo. Após o diagnóstico da realidade das escolas indígenas das aldeias, os estudantes dos dois povos elaboraram um roteiro para realização de um documentário sobre cada povo, e através deste documentário registrar as falas das lideranças, dos mais velhos, compreender suas vivências, escutar sobre os rituais sagrados e sua importância para o fortalecimento da educação e da história, identidade e luta de cada povo. Os documentários foram também construídos para que se transformem em materiais didáticos e preservem para a posteridade como cada povo chegou até aqui e os desafios futuros, os nomes dos documentários são:

- a- PANKARÁ: Resistência, luta, e fortalecimento da identidade étnica pela gestão de Educação Escolar;
- b- PIPIPÃ: Identidade, saberes tradicionais e gestão escolar.

Os documentários com os depoimentos das lideranças e educadores foram de fundamental importância para o planejamento das atividades dos pibianos que junto com as supervisoras e lideranças compreendem que a educação escolar deve contribuir para o fortalecimento dos povos, nesse sentido, as atividades que estão

sendo desenvolvidas em cada povo desde 2014 seguem objetivos que foram traçados nas comunidades, envolvendo estudantes pibidianos a supervisora e as lideranças em cada povo.

O Pibid Diversidade na área de Gestão da Educação Escolar Indígena no Povo Pankará no que se refere a educação escolar, se aproximou com ações de formação continuada da gestão das escolas, em particular, na elaboração de estratégias de aprendizagens significativas e vem contribuindo com a educação escolar, promovendo a articulação dos conhecimentos adquiridos pelos pibidianos na universidade com os saberes tradicionais do povo, propiciando o desenvolvimento de pesquisa e a qualificação das formações dos educadores e a aprendizagem dos educandos nas escolas Pankará.

O povo Pipipã a partir do diagnóstico realizados nas suas escolas observou que os estudantes apresentavam dificuldades em se auto afirmarem índios Pipipã, observou também defasagem no que se refere a leitura e escrita. Foi esta realidade que os motivou a elaborar as ações que foram e estão sendo implementadas pelos pibidianos que necessitam articular de forma ativa os conhecimentos adquiridos na Universidade e os conhecimentos tradicionais do povo Pipipã.

Portanto este trabalho vem dando apoio aos bolsistas do Pibid na elaboração de projetos didáticos de intervenção, os mesmos serão elaborados de acordo com especificidade do povo, trabalhando interdisciplinaridade envolvendo os eixos norteadores da educação escolar indígena. Para o desenvolvimento das atividades, serão necessários recursos tecnológicos, humanos, didáticos, financeiros e físicos. Estão sendo complementados através do projeto didático de intervenção: Reconhecendo e valorizando a identidade enquanto povo Pipipã; Oficina de arte indígena; Elaboração do projeto de

intervenção: Da cultura a linguagem; Visita aos espaços sagrados; Oficina de produção de parodia, versos, rimas, peças teatrais e elaboração de cartazes ilustrados; além de Gravação de vídeos.

Povo Pankararu e Entre Serras: e o desafio da inclusão

“Educação Inclusiva” nos Povos Pankararu e Entre Serras de Pankararu, se caracteriza enquanto grupo de estudo, interventores na prática de ensino e realizadores de formação continuada em conexão com os preceitos da Educação Escolar Indígena. Portanto, o nosso estudo se estende para além das escolas as quais os 18 bolsistas acompanham, para além das duas supervisoras. O que requer um processo de relação também diferenciado. Então, considerando os processos próprios e organização dos Povos Indígenas, a nossa atuação se estende a gestão das escolas. E também não faria sentido a nossa ação não refletir no modelo de educação escolar dos povos Indígenas.

No desenvolvimento das atividades o ponto de partida do trabalho foi realizar o diagnóstico de quantos alunos há e quais as necessidades educacionais especiais das crianças matriculadas nas escolas onde lecionam os estudantes da Licenciatura Intercultural Indígena. Em nossa ação diagnóstica encontramos matriculados nas 13 escolas que fazem parte do subprojeto de educação inclusiva 41 alunos com necessidades especiais, sendo 39% com Deficiência Intelectual, 29% com diagnóstico de Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade - TDAH , 12% com Deficiência Física, 9% com Surdez, 7% com Baixa visão , 2% com Dislexia

Nos primeiros relatórios realizados por cada povo, podemos perceber que muitas crianças não estão frequentando as escolas,

devido à falta de acessibilidade, visto que muitas escolas são distantes das aldeias ou por falta de docentes aptos para trabalhar com educação especial.

Observamos também que ainda há uma dificuldade de identificar, nomear e lidar com as pessoas com deficiência nas aldeias. Já que muitos não têm diagnósticos. Assim, o PIBID diversidade vem contribuindo de forma significativa, para formação desses profissionais através de filmes, documentários, leituras, discussões, palestras e através de seminários e oficinas. A proposta da educação inclusiva, permitiu que esses futuros professores indígenas tenham uma visão teórica e prática mais qualificada sobre a questão inclusiva, de uma forma geral, e das diferentes síndromes e deficiências.

Nesta perspectiva, para que se concretize a inclusão educacional, há necessidades de haver várias transformações, não só quanto a estrutura física da escola, mas no aspecto social, isto é, mudanças na comunidade escolar. Para que aja a efetivação de inclusão desses alunos Indígenas “especiais” nas escolas regulares. A prática de inclusão tem mostrado que os alunos com deficiências nas escolas são um desafio e ao mesmo tempo uma oportunidade para melhorar a prática pedagógica. O esforço dos professores para dar uma resposta educativa às necessidades particulares de determinados alunos se reverte em melhoria da qualidade da educação para todos os alunos. Visto que, muitas escolas são acessíveis, mas só para o cadeirante. Pois, em sua grande maioria uma escola acessível é quando em sua estrutura tem rampas e banheiros adaptados, Segundo Omote (2004:1), “inclusão escolar vai muito além do que modificações arquitetônicas”.

Considerações finais

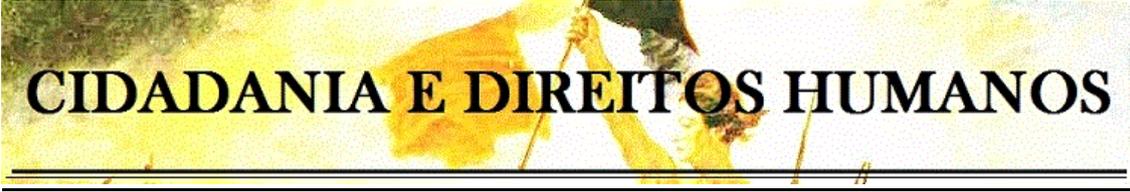
O trabalho com os povos indígenas de Pernambuco e a experiência com alguns povos especificamente já nos fazem afirmar alguns princípios que para eles são fundamentais, o debate sobre a relação entre a Educação escolar e a identidade é foco da luta da COPIPE: Comissão de Professores Indígenas de Pernambuco, que aglutina no seu interior 11 representações dos povos indígenas do Estado, exceto o povo Fulni-ô, a COPIPE tem um papel de extrema relevância no cenário educacional do Estado por exercer um papel importante na pressão junto aos poderes públicos no âmbito federal, estadual e municipal da agenda de luta dos educadores indígenas por uma educação: específica, diferenciada e intercultural.

Nesse sentido, esta é pauta que direciona a Licenciatura Intercultural Indígena e o Pibid diversidade, que no espaço da UFPE hoje lutam pelo curso permanente já que o atual se encerra em 2018, os conflitos com a burocracia da UFPE levaram a criação do Conselho intercultural Indígena, a concessão de bolsas permanência a todos os estudantes, a requisição de vagas de professor permanente junto ao MEC, porém, muito dos conflitos permanecem pelo estranhamento da universidade com o modo de ser e de compreender as forças dos saberes tradicionais na educação indígena, o excesso do academicismo e muitas vezes a distância de alguns conteúdos com a vida dos povos em suas comunidades ainda geram conflitos a serem superados nas mesas de negociações que seguem.

Com os povos que temos estudados, vimos que não é possível mais pensar uma educação para os indígenas sem eles, nosso

desconhecimento inicial sobre o modo de vida deste povo revela como a invisibilidade social tem um caráter violador, e como o trabalho do PIBID Diversidade poderá contribuir para visibilizar as lutas, as resistências e as conquistas destes povos que continuam a lutar desde a dominação colonial pelos seus territórios e pelos demais direitos. A Educação indígena está ligada a educação em Direitos Humanos pois é pela educação formal e oral que se dá nas escolas indígenas, que as crianças poderão acompanhar como cada povo vem construindo e resgatando sua identidade e se fortalecendo nesse processo.

A educação indígena requer uma educação inclusiva, onde o direito dos sujeitos com alguma necessidade educacional especial é respeitado em todos aspectos. Tanto físico, educacional, social e moral. Onde o docente possa desenvolver e utilizar metodologias de ensino adequadas as necessidades e diferenças atendendo a especificidade de cada sujeito. Respeitando seus conhecimentos e saber com um intuito de haver a materialização das leis e decretos que respaldam a educação para todos. Também requer, que os mais velhos, as lideranças, os professores de artes estejam demonstrando que na educação dos povos indígenas tudo está articulado, como a aquisição dos conteúdos formais de ensino e os conteúdos sagrados de cada povo. que se expressa em sua arte, em seus rituais sagrados, que permeiam todas as suas atividades e a educação é parte dela.



CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

Referências

ALTHUSSER, L. (1983). **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal.

BARROS, A. M. **Fraternidade Política e Direitos Humanos**. SP: Cidade Nova, 2013.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J.-C. (1975). A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. In: **Los estudiantes y la cultura**. 3ª ed. Buenos Aires: Labor.

BRASIL. (1988). **Constituição: República Federativa do Brasil**. Brasília, Centro Gráfico.

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

_____. (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica**. CNE/CBE, Brasília.

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

_____. (2001). Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

_____. (1999). **Parecer do Conselho Nacional de Educação**, n. 14 de 10/11/1999. Brasília: CNE/CEB.

_____. (1998). **RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SEF.



CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS

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

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

FREIRE, P. (2014). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOHN, M. G. (2004). **Teoria dos Movimentos Sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola.

LAKATOS, E. M. (2007). **Fundamentos da Metodologia Científica**. 6 ed. 5. Reimpr. São Paulo: Atlas.

LOPES, A. C. e MACEDO, E. (2010). O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (Orgs.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, R. G. (2006). **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus.

MANTOAN, M. T. E. (2003). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. (2010). **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas.

OMOTE, S. (2015). **Medida de atitudes sociais em relação à inclusão**. 2004. Disp. em: <http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/sadaomote.htm>. Acesso em: 24 jul. 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. (2007). **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez.



SILVA, T. T. (2007). **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica.