

INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI  
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO  
BÁSICA INDÍGENA: FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA  
EDUCADORES INDÍGENAS (FIEI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS (UFMG)**

IPAMERI/GO  
NOVEMBRO/2020  
RANNA IARA DE PINHO CHAVES ALMEIDA

INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
CAMPUS AVANÇADO IPAMERI  
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

**RANNA IARA DE PINHO CHAVES ALMEIDA**

**ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA  
INDÍGENA: FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS  
(FIEI) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Doutora Juliana Cristina da Costa Fernandes

IPAMERI, GO  
NOVEMBRO/2020

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO**

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

**Identificação da Produção Técnico-Científica**

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese  | <input type="checkbox"/> Artigo Científico              |
| <input type="checkbox"/> Dissertação                                 | <input type="checkbox"/> Capítulo de Livro              |
| <input type="checkbox"/> Monografia – Especialização                 | <input type="checkbox"/> Livro                          |
| <input checked="" type="checkbox"/> TCC - Graduação                  | <input type="checkbox"/> Trabalho Apresentado em Evento |
| <input type="checkbox"/> Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ |   |

Nome Completo do Autor: Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida

Matrícula: 201721222330265

Título do Trabalho: Análise do projeto pedagógico do curso de educação básica indígena: formação intercultural para educadores indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**Restrições de Acesso ao Documento**

Documento confidencial:  Não  Sim, justifique: \_\_\_\_\_

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 11/12/2020

O documento está sujeito a registro de patente?  Sim  Não

O documento pode vir a ser publicado como livro?  Sim  Não

**DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA**

O/A referido/a autor/a declara que:

- o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ipameri, 10/12/2020.



Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

Ciente e de acordo:



Assinatura da orientadora



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Ata nº 27/2020 - CC-IPA/CENS-IPA/CMPAIPA/IFGOIANO

**INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS AVANÇADO IPAMERI  
CURSO DE SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ATA DE DEFESA**

**ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TC) DO CURSO DE  
SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

No dia vinte e três de novembro de dois mil e vinte, às catorze horas, por hangout, sob a presidência da Professora Juliana Cristina da Costa Fernandes, reuniu-se, em sessão pública, a Banca Examinadora de Defesa do Trabalho de Curso da aluna Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida, do Curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia, visando à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia. A banca constituída pelas professoras: Juliana Cristina da Costa Fernandes (orientadora) e presidente, Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira e Camila Mainardi que foi indicada pela aluna, com anuência da Coordenação do Curso. Iniciados os trabalhos, a presidência deu conhecimento aos membros da Banca e à candidata, das normas que regem a defesa de Trabalho de Curso. A seguir, a aluna passou à defesa de seu trabalho intitulado: **Análise do projeto pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: formação intercultural para educadores indígenas (FIED) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)**. Encerrada a defesa, procedeu-se ao julgamento. Apuradas as notas verificou-se que a aluna foi APROVADA, com a nota **9,6**. Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora e por mim, em vinte e três de novembro de 2020.

---

Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida - **Acadêmica**

---

Prof.ª Dra. Juliana Cristina da Costa Fernandes - **Orientadora e Presidente**

---

Prof.ª Dra. Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira - **Membro Titular Interno**

---

Prof.ª Dra. Camila Mainardi - **Membro Titular Externo**

Documento assinado eletronicamente por:

- **Camila Mainardi, Camila Mainardi - Professor Avaliador de Banca - Instituto Federal Goiano - Campus Avançado Ipameri (10651417000844)**, em 10/12/2020 13:11:17.
- **Ranna Iara de Pinho Chaves Almeida, 201721222330265 - Discente**, em 07/12/2020 20:32:27.
- **Juliana Cristina da Costa Fernandes, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/12/2020 15:48:58.
- **Jussara de Fatima Alves Campos Oliveira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 03/12/2020 11:52:01.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/12/2020. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 218455  
Código de Autenticação: 3c97b78097



INSTITUTO FEDERAL GOIANO  
Campus Avançado Ipameri  
Av. Vereador José Benevenuto (GO - 307), Zona Rural, None, IPAMERI / GO, CEP 75780-000  
(64) 3491-8400

**Resumo:** Este trabalho tem por objetivo analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural para Educadores Indígenas da Universidade Federal de Minas Gerais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão bibliográfica, estruturada em duas partes. Inicialmente, realizamos uma contextualização histórica da educação escolar indígena no Brasil, evidenciando o percurso das legislações e práticas atuais e, posteriormente, analisamos o projeto pedagógico à luz das legislações sobre a educação escolar indígenas, apoiando-nos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/06) e no Parecer CNE/CEB nº 14/1999. Os resultados da investigação evidenciaram que o projeto pedagógico, indicando o caminho a ser seguido para a formação intercultural dos povos indígenas, foi estruturado em duas partes, na primeira foram elencados os pontos que tratam sobre a administração do curso, seus pré-requisitos e sua história e, na segunda, apresentam tópicos sobre a organização curricular, gestão, avaliação e integralização do curso. Foi possível concluir que o projeto apresenta uma proposta pedagógica diferenciada por possibilitar uma formação diversificada, em consonância com os dispositivos legais para os povos indígenas.

**Palavras – Chave:** Educação escolar indígena; Projeto pedagógico de curso, Formação de professores.

**Abstract:** This work intends to analyze the Pedagogical Project of the Indigenous Basic Education Course: Intercultural Training for Indigenous Educators at the Federal University of Minas Gerais. It is a qualitative research, with bibliographic review, structured in two parts. Initially, we made a historical contextualization of the indigenous school education in Brazil, evidencing the progress of the current legislation and practices and, later, we analyzed the pedagogical project in the perspective of the legislation on indigenous school education, relying on the Federal Constitution of 1988, on the Law of Directives and Bases of Education (Law nº 9.394/06) and on the Resolution CNE/CEB nº 14/1999. The results of the investigation showed that the pedagogical project, indicating the way to be followed for the intercultural formation of the indigenous peoples, was structured in two parts, in the first one the points that deal with the administration of the course, its pre-requisites and its history were listed and, in the second one, they present topics on the curricular organization, management, evaluation and integralization of the course. It was possible to conclude that the project presents a differentiated pedagogical proposal for providing a diversified formation, in accordance with the legal provisions for indigenous peoples.

**Keywords:** Indigenous School Education, Pedagogical Course Project, Teacher Training

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de escolarização dos diversos povos indígenas brasileiros foi alvo de vários estudos, tanto na Antropologia quanto na Educação. Para muitos teóricos, a escolarização foi utilizada como uma ferramenta de dominação dos povos indígenas, iniciando-se com um processo de alfabetização forçado, com o intuito de fazer com que a cultura indígena se extinguisse (PAIVA, 2003). Porém, atualmente, há diversas comunidades indígenas empenhadas na escolarização de seus jovens, com o intuito, inclusive, de chegarem às Universidades. Esse processo foi permeado por uma nova compreensão da escola, que para muitas comunidades deixou de ser apenas um instrumento de supressão de sua cultura, mas passou a ser um modo de subversão da lógica de dominação imposta pela mentalidade colonial que ainda reside entre nós (LUCIANO, 2011).

É da curiosidade sobre esse processo que surgiu esse trabalho. A partir do contato com alunos Xakriabá residentes no IF Goiano – Campus Urutaí e suas famílias, que se iniciou com uma pesquisa acadêmica anterior, é que se chegou ao conhecimento do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Alguns desses estudantes possuíam parentes e/ou amigos realizando suas graduações por meio da FIEI, apresentado como uma possibilidade relevante de continuidade dos estudos. Vislumbrou-se a possibilidade de analisar como essa graduação se apresenta: como uma continuidade na dominação ou como uma emancipação? A universidade poderia subverter à lógica de dominação sendo ela mesma parte desse sistema?

É claro que tais perguntas são muito amplas, sendo impossível respondê-las nesse espaço limitado e sem muita pesquisa empreendida. Assim, delimitou-se que seria realizada uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Esta análise verifica se o PPC está de acordo com a legislação sobre educação escolar indígena vigente atualmente. Utilizou-se como ponto de comparação ao PPC a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O objetivo é verificar se, no âmbito legal e documental, a FIEI segue acolhendo os anseios dos povos indígenas que atende em Minas Gerais.

A primeira parte deste texto, buscou contextualizar, historicamente, a educação escolar indígena, apresentando um processo onde ela inicia em uma vertente assimilacionista e chega até os dias atuais, buscando ser cada vez mais emancipatória. Foi nessa concepção

emancipatória que surgiram os cursos para formação de professores. Já na segunda parte do texto, parte-se para a análise do PPC à luz das legislações já citadas. Assim, o PPC foi dividido em duas partes, uma onde analisamos a proposta pedagógica, a história do curso, seus objetivos, o perfil profissional dos egressos, certificação e processo de seleção; e outra onde consideramos a organização curricular, gestão, avaliação e integralização do curso.

## **2. METODOLOGIA**

Para a elaboração deste trabalho, realizamos uma pesquisa qualitativa, por meio de uma revisão bibliográfica. De acordo com Pereira *et al.* (2018, p. 95), “para escrever um artigo torna-se necessária a realização de uma pesquisa que inicialmente pode ser a bibliográfica para se tomar conhecimento ou se aprofundar no tema”.

Os autores Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) esclarecem que a pesquisa bibliográfica é aquela considerada mãe de toda pesquisa, ou seja, é fundamentada em fontes bibliográficas, onde os dados são obtidos a partir de fontes escritas, ou seja, de uma modalidade específica de documentos, que podem ser obras escritas, impressas em editoras, comercializadas em livrarias e classificadas em bibliotecas.

Para ampliarmos a discussão a respeito da pesquisa qualitativa, Chizzotti (2000, p.79) explica que esta abordagem “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, sobre a educação escolar indígena e os elementos constitutivos do projeto pedagógico em análise, ancorada em autores que nos possibilitaram os pressupostos teóricos para a discussão sobre o tema.

## **3. CAMINHOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DA ESCOLARIZAÇÃO COMPULSÓRIA À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Em nossa sociedade estamos tão “acostumados” com a instituição escolar que, geralmente, não refletimos sobre seu funcionamento, apenas aceitamos sua existência e delegamos certas funções educativas a ela, sem grandes reflexões. Assim, tomamos os termos educação e escolarização como sinônimos, porém existe uma nítida diferenciação, inclusive no âmbito da formação indígena. A seguir o Parecer 14/99, define o termo educação indígena:



[...] processo pelo qual cada sociedade internaliza em seus membros um modo próprio e particular de ser, garantindo sua sobrevivência e sua reprodução. Diz respeito ao aprendizado de processos e valores de cada grupo, bem como aos padrões de relacionamento social que são entronizados na vivência cotidiana dos índios com suas comunidades. [...] Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e conhecimentos necessários à construção de indivíduos plenos nestas sociedades. (BRASIL, 1999, p. 3).

A educação, então, é vista como um processo que constrói um sujeito apto a viver naquela sociedade em que ele nasceu, sendo assim todos os povos possuem seus próprios sistemas educacionais onde são perpetrados os valores importantes para aquele grupo. A lógica na transmissão de conhecimentos é estabelecida em conformidade com o que esse conjunto de pessoas acredita ser importante para a formação de uma nova pessoa que possua as habilidades necessárias para viver entre os seus e os outros. Os povos indígenas, no Brasil, possuíam lógicas diversas quanto à difusão destes conhecimentos, como demonstra o exemplo dos Xerente<sup>1</sup>:

Os Xerente tinham como guia para a agricultura – coleta de plantas comestíveis - e para a caça – “coleta” de animais comestíveis - três astros estelares ou elementos mitológicos: o sol, o lua e o estrela ou o menor (o caçula, asare em Xerente). Nos dias do sol, a caça era a atividade propícia. Nos dias do lua, a pesca era a atividade mais efetiva. E nos dias de Asare (do estrela ou do caçula) não havia carne para comer. Segundo Nimuendaju (1942), esse ciclo era marcado, sobretudo, pelo tempo do Grande Jejum (ou em Xerente: dahêwakurkwa). Tempo especialmente dedicado à reflexão Xerente. Tempo, este, totalmente dedicado a educação das crianças, dos jovens e dos adultos da etnia Xerente. Cada clã se recolhia em suas casas e aprendia estratégias para enfrentar as três estações: a do sol, a do lua e a do estrela. Aos velhos ficava reservado, sobretudo nesse tempo, o cuidado com a casa dos jovens, isto é, eles se tornavam os responsáveis absolutos pela educação dos futuros guerreiros Xerente. [...] Outro grande modo de educar se dá no ritual de nomeação Xerente. O ritual situa todos os indivíduos na sociedade Xerente. Durante a festa anual de nomeação, chamada de dasifpê, cada pessoa recebe um nome ligado às qualidades de um animal, planta, fenômenos e aspectos da natureza, específicos de um clã. Há uma relação intrínseca entre o Akwén, o meio ambiente e a cosmologia, isto é, há uma organicidade entre os Xerente e o mundo em que eles vivem e com o qual se relacionam. (SOUSA FILHO, 2011, p. 195 – 196)

Outra lógica possível de difusão de conhecimentos é a escolarização, entendido por Faria Filho como:

---

<sup>1</sup> Segundo Luís Roberto de Paula no verbete “Xerente” disponível no site do Instituto Socioambiental: “Os Xerente, autodenominados Akwe, formam com os Xavante (autodenominados A'we), de Mato Grosso, o ramo central das sociedades de língua Jê. Os Xacriabá, atualmente localizados em Minas Gerais, e Acroás (extintos), também são considerados grupos a eles aparentados lingüística e culturalmente. Segundo a versão mais aceita, o nome Xerente lhes foi atribuído por não-índios, visando sua diferenciação dos demais Akwe, particularmente, em relação aos Xavante. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xerente> . Acesso em: 12 nov. 2020.

[...] o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados. (FARIA FILHO, 2003, p.78)

Dentro da lógica não-indígena europeia, a escola é um dos aparatos utilizados para educar as crianças. Segundo Philippe Àriés (1973), a criação da instituição escolar, tal como é conhecida, hoje, é uma invenção dos séculos XVI e XVII e só foi ampliada para as classes populares e para o campo em meados do século XIX, na Europa. Antes disso, as crianças das classes subalternas aprendiam os conhecimentos úteis para a vida social e para o trabalho de outras formas.

As crianças eram enviadas a outra casa com um contrato ou sem ele. Ali aprendiam boas maneiras e talvez fossem levadas a uma escola, embora estas não fossem muito apreciadas pelas classes altas. Desempenhavam funções servis e não ficava muito clara a fronteira entre os serventes propriamente ditos e os jovens encarregados de sua educação e eles próprios: vem daí que os livros que ensinavam boas maneiras pare os serventes se chamassem em inglês *babees books*, ou que a palavra *valet* servisse também para designar os meninos, ou que o termo *garçon* designasse também ambas as coisas e se conserve ainda hoje, na França, para designar quem serve as mesas nos restaurantes (o termo espanhol *mozo* talvez incluía-se no mesmo caso). Esta era a via normal de aprendizagem, enquanto a escola, pelo menos além das primeiras letras, ficava reservada para os que estavam chamados a ser copistas ou algo similar (ENGUIITA, 1989, p. 106).

Apenas com Revolução Industrial que a escolarização passa a ser acessada pelas classes subalternas como um dos aparatos modernizadores necessários para o sucesso do capitalismo industrial.

Segundo Enguita (1989), houve grande aversão ao trabalho fabril, o camponês preferia muitas vezes se manter ligado à terra e a um ritmo de trabalho próprio do que se submeter ao trabalho ritmado por forças externas da indústria. Foi necessário moldar um novo tipo de trabalhador, que quisesse voluntariamente servir ao aparato industrial. Essa voluntariedade surgiria através da adaptação de uma nova geração, que não trabalharia mais apenas pelo salário, mas teria seu comportamento adequado às necessidades industriais, sendo a escola uma instituição com papel fundamental nesse processo.

Mas a proliferação da indústria iria exigir um novo tipo de trabalhador. Já não bastaria que fosse piedoso e resignado, embora isso continuasse sendo conveniente e necessário. A partir de agora, devia aceitar trabalhar para o outro e fazê-lo nas condições que este outro lhe impusesse. Se os meios para dobrar os adultos iam ser a fome, o internamento ou a força, a infância (os adultos das gerações seguintes) oferecia a vantagem de poder ser modelado desde o princípio de acordo com as necessidades da nova ordem capitalista e industrial, com as novas relações de produção e os novos processos de trabalho (ENGUIITA, 1989, p. 113).

A escolarização de povos indígenas, no Brasil, iniciada no período colonial foi utilizada dentro dessa mesma lógica: como uma forma de dominação daqueles que não se rendiam ao modelo predatório imposto pelas nações europeias. Neste caso, escolarizar seria domesticar e preparar para o trabalho, sendo essa uma das raízes funcionais do aparato escolar.

Segundo Paiva (2003), durante a colonização as relações sociais entre indígenas, negros e portugueses eram violentas.

O número de índios devia ser assustador. Mas havia necessidade de terra e de sossego. Para tanto, os portugueses, além de se empenharem, eles próprios, em guerras, usavam da malícia de indispor nações contra nações. O mesmo Frei Vicente do Salvador conta de um cerco que os Tamoios fizeram aos portugueses: "durou esta moléstia dois anos, sem que força alguma pudesse reprimir o atrevimento dos bárbaros insolentes". Se, acossados pela novidade da colonização, os índios não davam sossego, os portugueses, por sua vez, faziam par com eles, obrigando-os a servi-los. A história de nossa colonização está farta de exemplos, mostrando como a relação cotidiana, para portugueses, índios e africanos, se marcava pelo clima de defesa/ataque, condição de sobrevivência. (PAIVA, 2003, p. 46)

É nesse período que temos a chegada dos padres jesuítas no Brasil. Na pedagogia dos jesuítas uma das coisas mais importantes era ensinar a língua portuguesa aos indígenas.

O que representava a alfabetização para os jesuítas a ponto de quererem, desde o início, alfabetizar os índios, quando nem em Portugal o povo era alfabetizado? Mais do que o resultado dessa intenção, interessante é observar a mentalidade. As *letras* deviam significar adesão *plena* à cultura portuguesa. Quem fez as letras nessa sociedade? A quem pertencem? Pertencem à corte, como eixo social. Não se trata, a meu ver, de possibilitar o acesso ao livro, ao livro sagrado: nem estamos na Alemanha, nem a leitura da Bíblia estava na linha do devocionismo então vigente. Trata-se de uma atitude cultural de profundas raízes: pelas letras se confirma a organização da sociedade. Essa mesma organização vai determinar os graus de acesso às letras, a uns mais, a outros menos. A certa altura da catequese dos índios, os próprios jesuítas vão julgá-las desnecessárias. E os colégios, estes sobretudo, se voltam para os filhos dos principais. A cultura hegemônica assim o dispunha. (PAIVA, 2003, p. 43-44)

Educar os indígenas na língua portuguesa seria domesticá-los, fazê-los esquecer seus próprios costumes e crenças e torná-los participantes da cultura portuguesa. Dentro da visão colonial, a escola seria uma das formas mais eficazes de dominação, pois faria com que os indígenas deixassem de ser indígenas, a partir do momento que aprenderiam outra cultura. Como nos diz Paiva (2003), paulatinamente os indígenas foram excluídos da educação escolar, chegando ao ponto citado por Cury (2008):

Dessa concepção hierárquica, abominável, de etnias “naturalmente” destinadas ao trabalho escravo não se pode excluir também a forma de opressão que atingiu os índios. Para as elites, seu “estágio”, na escala

evolutiva do processo civilizatório, é o de hordas selvagens. O Decreto Imperial n. 1.318 de 1854, regulamentando a Lei n. 601, conhecida como Lei de Terras, compreende os índios como aptos a serem segregados em aldeamentos para efeito de civilização e de catequese, de acordo com o artigo 11 do Ato Adicional de 1834. (CURY, 2008, p. 1190)

Ainda segundo Cury (2008), a Constituição de 1824 garantia em seu artigo 179 como direito dos cidadãos brasileiros a instrução primária gratuita, porém, só seriam cidadãos brasileiros os nascidos no Brasil como ingênuos – filhos de pessoas livres – e os libertos ou alforriados, sendo as “hordas selvagens” passíveis de escravização, portanto sem direito à escolarização.

Historiograficamente, temos poucos dados sobre a educação escolar indígena, entre o fim do período imperial e o século XX (mais especificamente a década de 1970), dentre os textos mais utilizados na História da Educação (ALMEIDA, 2017), carecendo de maiores estudos sobre o tema. Como já elucidado em trabalho anterior:

A figura do indígena aparece como em uma longa brincadeira de esconde-esconde que atravessou séculos. Ele surge como figura heroica e brava, formadora do povo brasileiro e insubmissa a educação escolarizada no período colonial e imperial, desaparece durante o período republicano e dois períodos ditatoriais e ressurgue nos movimentos sociais que culminaram na constituinte, dando origem a nossa atual carta magna. (ALMEIDA, 2017, p. 26)

Por meio de uma organização interna das próprias etnias indígenas, que buscaram se apropriar da escolarização como elemento ativo na busca por direitos<sup>2</sup>, os povos indígenas têm tomado a escola e a utilizado, visando seus próprios interesses, tornando a educação escolar uma possibilidade de agir também no mundo dos brancos (LUCIANO, 2011).

O que vemos, então, é a escola ressignificada por estes povos por meio de diversos movimentos sociais que chegam a culminar em aquisição de direitos, por via legal. Fica o questionamento: por que os povos indígenas buscam ressignificar a escola, já que ela foi utilizada como uma forma de dominação? A tese de Gersen José dos Santos Luciano (2011) ilumina o caminho rumo a respostas. O autor faz um retrospecto de trabalhos sobre educação escolar indígena em sua área geográfica de interesse (o Alto Rio Negro) e nos mostra que:

O eixo central da análise revela que a escola, por meio de seus modos de organização, seus conteúdos, símbolos e valores, tanto pode acelerar o processo de subjugação e de “cristianização”, tornando os Baniwa mínimos, dóceis e novos consumidores, quanto pode ajudá-los a compreender este processo e habilitá-los para apropriarem-se dela em benefício de suas necessidades e interesses coletivos presentes. (LUCIANO, 2011, p. 52)

---

<sup>2</sup> Vale sublinhar que essa apropriação aconteceu de diversas formas, sendo uma das mais salutaras a formação de professores indígenas.

A escola seria, agora, utilizada para benefício dos próprios indígenas, pois ela serviria como forma de conhecer o mundo não-indígena e de obter expertise sobre como agir a favor da própria comunidade dentro desse mundo. Historicamente, verificamos que a década de 1970 é marcada pela ascensão de um maior número de vozes, advindas dos povos indígenas que reivindicam sua participação na criação das políticas públicas nacionais, inclusive na educação, buscando subverter a lógica de dominação imposta até então.

Essa insurgência gesta um movimento social indígena que se torna cada vez mais atuante. Arcanjo (2011) nos mostra que a década de 1970 ainda era marcada por um projeto integracionista dos povos indígenas pelo governo brasileiro, principalmente se pensarmos que o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973), instrumento legal que estabelece o estatuto da tutela indígena, surgiu nesse período. Porém, é também nesse momento, de forma reativa às ações governamentais, que surge o movimento indígena:

O surgimento do movimento indígena organizado se deu em um momento histórico de exacerbação da violência estatal e das lutas políticas. A Ditadura Militar impôs um contexto repressivo para toda a sociedade brasileira e promoveu o cerceamento dos direitos políticos da maioria dos segmentos da sociedade civil. Com a censura impedindo manifestações de oposição, uma saída encontrada pelos meios de comunicação para registrar os abusos do governo foi anunciar os crimes cometidos contra comunidades indígenas. Os índios, na mídia, passaram a representar toda a sociedade brasileira, que sofria com o autoritarismo militar. As lutas de diversas etnias em contato com as frentes de expansão nacional, transmitidas pela grande imprensa passaram a ser reconhecidas como legítimas pela opinião pública, que começou a ver o índio como um sujeito político de direito. (ARCANJO, 2011, p. 44-45)

Outra influência interessante sobre o surgimento dos movimentos sociais indígenas na década de 1970 é a presença dos aliados indígenas:

Outro fator determinante foi a presença dos assessores, ou aliados – antropólogos, indigenistas e missionários que se vinculavam à causa indígena comprometendo-se com a defesa dos seus direitos. Eles tiveram um papel fundamental de tradução intercultural. Atuavam “como informantes do modo como funcionava a sociedade brasileira e o Estado nacional” [...], informando às lideranças indígenas como transitar pelos espaços privilegiados de poder político e simbólico do mundo dos “brancos”. (ARCANJO, 2011, p. 45)

Vale ressaltar que o papel dos aliados indígenas, nesse período histórico, é problematizado atualmente, pois muitas vezes eles: “concebiam ainda uma imagem do índio hiper-real (RAMOS *apud* MATOS, p. 48), esperando dos indígenas um modelo de pureza de ações alheio a suas próprias realidades” (ARCANJO, 2011, p. 45).

A Constituição de 1988 demonstra que a luta do movimento indígena não foi em vão, trazendo em sua esteira uma série de inovações legais sobre as mais diversas temáticas que envolvem os povos indígenas.

É, pois, no contexto de redemocratização brasileira, pós-ditadura militar de 1964, que a luta pela escola indígena ganhou forças e deu um salto quanto à legislação que a regula. Tal fato ocorreu graças à participação conjunta de diferentes etnias indígenas que exerceram forte pressão no Congresso Nacional, durante a elaboração e a aprovação da Constituição Federal de 1988. A partir dessa Constituição, vários direitos fundamentais das sociedades indígenas foram garantidos. Nesse contexto, surgiram os chamados projetos alternativos e os encontros de educação para índios (FERREIRA, 2001, p. 87).

Conforme Pereira (2009, p. 28), “começaram, também, a ser implementados, a partir de 1988, em todo o País, os programas de educação escolar indígena”.

É a partir do engajamento de indígenas de diversas etnias participantes de movimentos sociais, no período da redemocratização brasileira e posteriormente (GONDRA; SCHUELER, 2008), que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) firma que a educação escolar indígena em nosso país deve ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária. Aqui o termo “escolar” demarca uma formalização<sup>3</sup> desse tipo de educação, que levou à construção de escolas públicas em Terras Indígenas e a formação de professores indígenas.

A partir da LDB/1996, a educação escolar indígena passa a ser então uma política de Estado, que possui princípios próprios e que deve seguir diretrizes estabelecidas não apenas pela vontade do governo brasileiro, mas também pelo impacto das reivindicações do movimento indígena nacional. Preceitos legais passam a definir o que é a educação escolar indígena:

A nova LDB define como um dos princípios norteadores do ensino escolar nacional o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. O art. 78 afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas, recuperação de suas memórias históricas, valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional. O art. 79 prevê que a União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino estaduais e municipais no provimento da educação intercultural às sociedades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (...) planejados com audiência das comunidades indígenas (...), com os objetivos de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna (...) desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades (...), elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1999, p. 6)

---

<sup>3</sup> Apesar de utilizarmos o termo “formalização”, reconhecemos que é preciso debater melhor o significado de educação formal pensando em uma perspectiva da Antropologia Simétrica, pois para um olhar externo a educação indígena, em contraponto a educação escolar indígena, pode parecer informal, porém devemos sempre levar em conta que todos os processos educativos realizados dentro de uma aldeia indígena serão vistos como formais e muito importantes para os membros daquela etnia.

Seguindo esse movimento, em Minas Gerais, no ano de 1995, iniciou-se o Projeto de Implantação das Escolas Indígenas (PIEI-MG) pela Secretaria Estadual de Educação. O projeto se desenvolveu como um convênio entre esta Secretaria, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Instituto Estadual de Floresta (IEF), para atender as etnias reconhecidas no estado até então: Krenak<sup>4</sup>, Maxacali<sup>5</sup>, Pataxó<sup>6</sup> e Xakriabá<sup>7</sup>.

A ideia central do PIEI-MG era formar professores indígenas para que pudessem atuar em escolas de educação básica dentro das aldeias, em Minas Gerais. Vale salientar que entre o fim dos anos 1980 e os anos 1990, diversos projetos como esse foram iniciados, no Brasil, devido à obrigatoriedade da implantação da educação escolar indígena, exigida tanto pela Constituição de 1988 quanto pela LDB de 1996. A busca desses projetos era implantar os preceitos de uma educação intercultural e planejada pelas próprias comunidades no estado, como exigia a lei. Segundo Pereira (2009, p. 28-29):

Uma das principais ações do programa foi, e continua sendo, a realização do curso de formação dos professores, chamado de UHITUP, que em Maxacali significa “alegria”. Seus objetivos são os seguintes: construir democraticamente uma proposta experimental, diferenciada, bilíngue e intercultural para a formação específica do professor de cada nação indígena mineira; habilitar o professor em formação para o exercício da profissão; viabilizar o ingresso do professor indígena na carreira do magistério e sua integração no Plano de Carreira do Magistério e no Plano de Cargos e Salários da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

A formação oferecida era a do magistério e a primeira turma se formou em 1999. Um dado que chama atenção desde a instituição do curso de formação de professores é a grande quantidade de indígenas Xakriabá interessados neste tipo de formação. Segundo os dados de Pereira (2009), 45 indígenas Xakriabá participaram do curso, enquanto as outras três etnias

---

<sup>4</sup> Os Krenák ou Borun constituem-se nos últimos Botocudos do Leste, nome atribuído pelos portugueses no final do século XVIII aos grupos que usavam botoques auriculares e labiais. São conhecidos também por Aimorés, denominação dada pelos Tupí, e por Grén ou Krén, sua auto-denominação. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Krenak>> Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>5</sup> Segundo o etnólogo Nimuendajú (1958), os remanescentes Maxakali do vale do Mucuri em Minas Gerais se autodenominam Monacó bm. Entretanto, de acordo com o antigo chefe de posto e grande conhecedor da língua, da organização social e da história dos Maxakali, Joaquim S. de Souza, eles se identificam como Kumanaxú. Por sua vez, Popovich (1992), profunda conhecedora da língua falada por eles, registra Tikmu'ún como o termo que adotam para si mesmos”. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Maxakali>> Acesso em: 12 set. 2020

<sup>6</sup> Os Pataxó vivem em diversas aldeias no extremo sul do Estado da Bahia e norte de Minas Gerais. Há evidências de que a aldeia de Barra Velha existe há quase dois séculos e meio, desde 1767. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Patax%C3%B3>> Acesso em: 12 set. 2020.

<sup>7</sup> Um dos poucos grupos indígenas que habitam o estado de Minas Gerais, os Xakriabá sobreviveram ao intenso contato com os bandeirantes e depois com as frentes pecuaristas e garimpeiras. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xakriab%C3%A1>> Acesso em: 12 set. 2020.

participantes somadas tiveram 21 alunos (seis da etnia Pataxó, cinco da etnia Krenak e dez da etnia Maxacali).

No ano 2000, iniciou-se a segunda turma do curso, que se expandiu, recebendo outras etnias como os Kaxixó<sup>8</sup>, os Pankararu<sup>9</sup>, os Xucuru-Kariri<sup>10</sup> e os Aranã<sup>11</sup>, além dos Xakriabá e dos Pataxó.

Os professores indígenas, que participaram deste primeiro curso, solicitaram um aprofundamento de sua formação em 1999. Os debates se estenderam até 2004, quando foi instituído o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC).

Segundo Barnes (2010), o PROLIND é um programa derivado do Programa Diversidade na Universidade (Diversidade), projeto de cooperação internacional formulado em 2002-2003 e implementado no MEC entre 2003 e 2008. Segundo o portal do MEC<sup>12</sup>, o PROLIND teve seu último edital publicado em 2008. Assim, notamos que tão importante política pública foi tratada apenas como uma política de governo e não como política de estado.

Em 2005, o Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professor foi aprovado na UFMG, tendo início em 2006 e desde então promove a formação de professores das mais diversas etnias de Minas Gerais (UFMG, 2011). Segundo Gomes e Miranda (2014), em 2009, o FIEI passou a ser um curso de oferta regular de licenciatura, inserido no Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A seguir, passaremos à discussão deste Projeto Pedagógico.

---

<sup>8</sup> Reconhecidos oficialmente pela Funai como grupo indígena em dezembro de 2001, depois de quinze anos de luta por tal reconhecimento, sua grande luta agora é pela posse das terras tradicionais e o fortalecimento cultural tão desejado pelo grupo. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaxix%C3%B3>> Acesso em: 12/09/2020.

<sup>9</sup> Assim como os outros povos do Nordeste, o principal emblema da cultura Pankararu consiste no sistema ritual do Toré e no culto aos Encantados a ele associado”. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Pankararu> > Acesso em: 12/09/2020

<sup>10</sup> “O povo atualmente chamado Xucuru-Kariri tem esse nome devido ao convívio de duas etnias, Xucuru e Kariri, ambas presentes até hoje no nordeste brasileiro. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Xucuru-Kariri> > Acesso em: 12/09/2020.

<sup>11</sup> “O povo Aranã é identificado na região do Vale do Jequitinhonha pelas denominações genéricas "índio" e "caboclo", que constituem o sobrenome e o apelido, respectivamente, das duas famílias que compõem o grupo. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Aran%C3%A3> > Acesso em: 12/09/2020.

<sup>12</sup> <http://portal.mec.gov.br/prolind>



#### **4. O PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA INDÍGENA: FORMAÇÃO INTERCULTURAL PARA EDUCADORES INDÍGENAS – FIEI**

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) pode ser entendido como sendo o documento que apresenta toda a organização pedagógica do curso, considerando os propósitos e a realidade institucional. Segundo Veiga (1995, p. 12), “ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível”. A autora (1995), ainda, esclarece que o projeto não deve ser construído e arquivado para cumprir as tarefas burocráticas, é preciso que seja vivenciado em todos os momentos por todos os envolvidos no processo educativo.

Diante destas considerações apontadas por Veiga (1995), passaremos às discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Educação Básica Indígena: formação intercultural de professor, da UFMG, publicado em 2011. O documento encontra-se disponível na internet na página da Pró-reitoria de graduação da UFMG.

Em termos de organização, o documento se mostra bem escalonado, tratando dos diversos assuntos de interesse da gestão, corpo discente e corpo docente do curso. Os tópicos tratados no documento são:

1. Síntese da proposta pedagógica;
2. Histórico;
3. Aprovação do curso no âmbito da UFMG;
4. Objetivos;
5. Público e perfil profissional;
6. Certificação;
7. Processo de seleção;
8. Organização curricular;
9. Gestão do curso;
10. Avaliação;
11. Integralização do curso.

Vários tópicos apresentados se subdividem em subtópicos, o que justifica a extensão do documento. Para possibilitar a análise de todos eles, dividimos o documento em duas partes. Na primeira, agrupamos todos os tópicos, referentes à administração do curso, seus pré-requisitos e sua história. Já na segunda, reunimos os tópicos que se relacionam diretamente com o currículo proposto. Neste momento, vamos nos ater aos tópicos: síntese da proposta pedagógica, histórico, aprovação do curso no âmbito da UFMG, objetivos, público e perfil profissional, certificação e processo de seleção.

#### 4.1. ADMINISTRAÇÃO DO CURSO, PRÉ-REQUISITOS E HISTÓRIA

A proposta pedagógica do curso da UFMG, assim como de outros cursos que tem respaldo do PROLIND<sup>13</sup>, como os da Universidade Federal do Tocantins e da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, visam a formação de professores indígenas para atuação na educação básica.

Como proposta pedagógica do FIEI temos:

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de concentração em LÍNGUA, ARTE e LITERATURA; CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA; CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES. Está dirigido para professores indígenas, que estão no exercício do Magistério nas escolas indígenas de suas aldeias e que ainda não tiveram a oportunidade de se qualificar para a profissão que exercem, através de um Curso Superior. [...] Está organizado em tempos/espacos diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. (UFMG, 2011, p. 4)

Segundo a descrição, o curso se adequa às necessidades estabelecidas no artigo 78 da LDB de 1996 que garante uma educação intercultural que respeite as vivências e os tempos dos alunos indígenas em seus próprios territórios. Isso mostra a consolidação de um projeto que permite que a educação escolar indígena passe a ser libertadora e não apenas criadora de desigualdades.

O debate sobre a verdadeira função da escola para os povos indígenas tem permeado os estudos sobre educação escolar indígena desde 1981, com a publicação do livro “A questão da educação indígena” (LADEIRA, 2014). Desde então, uma vasta bibliografia sobre a temática foi escrita e analisada por pesquisadores das Ciências Sociais e da Educação.

Dentre essas análises, podemos dizer que uma das linhas de pensamento que mais foram discutidas é a ideia da escola como uma possibilidade de pacificação das forças maléficas que os brancos traziam com suas invasões (LUCIANO, 2011). Aprender o conhecimento dos brancos seria também uma forma de domesticá-los e/ou pacificá-los, permitindo que indígenas controlem forças antagônicas e as utilizem para contribuir em suas lutas sociais, políticas e

---

<sup>13</sup> Para saber mais sobre outros cursos que tem apoio do PROLIND recomendamos a leitura do texto: BARNES, Eduardo Vieira. Da Diversidade ao Prolind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. ed., 2010.

culturais. As escolas podem passar de colonizadoras, como em seu projeto original, a ferramenta para a liberdade desses povos.

É interessante que em seu histórico, o PPC do curso dialogue com essas questões, relembrando a conquista constitucional de uma escola indígena diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. Além disso, o documento relembra a publicação das “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”:

Em 1993, concretizando os direitos conquistados na Constituição, o Ministério da Educação publica o documento intitulado “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, elaborado para servir de referência básica aos planos operacionais dos estados e municípios em relação à educação escolar indígena. Este documento retrata a principal mudança quanto ao caráter da legislação brasileira, que passa a reconhecer o direito à diferença e a proteger as organizações sociais, os costumes, as línguas, as crenças e as tradições próprias das populações indígenas: A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. a) cada povo tem o direito constitucional de utilizar sua língua materna indígena na escola, isto é, no processo educativo oral e escrito, de todos os conteúdos curriculares, assim como no desenvolvimento e reelaboração dinâmica do conhecimento de sua língua; b) cada povo tem o direito de aprender na escola o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, em seus vários registros - formal, coloquial, etc. c) a língua materna de uma comunidade é parte integrante de sua cultura e, simultaneamente, o código com que se organiza e se mantém integrado todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações, que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade. Novos conhecimentos são mais natural e efetivamente incorporados através da língua materna, inclusive o conhecimento de outras línguas. (UFMG, 2011, p. 7)

O histórico cita, também, a LDB de 1996 em seus artigos 78 e 79 que versam sobre a criação e manutenção de programas de educação escolar intercultural, chamando a atenção para a anuência e participação ativa das comunidades indígenas nesse processo. O PIEI-MG aparece como um antecessor importante do FIEI, é a partir dele que se estabeleceram as negociações com a reitoria da UFMG, em 2001. Essas negociações suscitaram dos movimentos importantes: o seminário na Faculdade de Letras (FALE) da UFMG em março de 2001 e uma proposta de curso de graduação à distância para professores indígenas. Essa última recebeu parecer favorável na pró-reitoria de graduação (ProGrad), mas não chegou ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE).

Ainda em 2001, lideranças indígenas, Waldemar Adilson, José Terêncio Bráz, José Nunes de Oliveira, se reuniram com o então reitor, Prof. Dr. Francisco César de Sá Barreto, seus Pró-Reitores de Extensão e de Graduação. A partir dessa reunião, a UFMG selou um compromisso com as populações indígenas no estado de Minas Gerais. Até o ano de 2004, várias propostas foram debatidas, até o surgimento do edital do PROLIND em 2005.

No mesmo ano, na UFMG, foi elaborado o projeto “Formação Intercultural para educadores indígenas – FIEI – a partir de discussões e reuniões no âmbito do PIEI. Após sua elaboração, foi amplamente discutido e aprovado no III Fórum de Formadores de Professores Indígenas realizado no dia 26 de outubro de 2004 na Faculdade de Educação da UFMG, que contou com a presença dos representantes do Movimento Indígena de Minas Gerais, da equipe de formadores do Programa de Implantação das escolas indígenas de Minas Gerais – PIEI/MG, de representantes da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, da FUNAI e do MEC, através da Secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD). (UFMG, 2011, p. 12)

Em dezembro de 2004, o projeto do FIEI, elaborado e aprovado com a participação de professores indígenas, foi encaminhado à Congregação da Faculdade de Educação (FAE) da UFMG. Em um processo que durou até meados de 2005, o FIEI foi adotado como curso na universidade. Com a criação do novo curso, um novo colegiado também surgiu, devido a necessidade de gerar “alternativas para o atendimento diferenciado” (UFMG, 2011, p. 16). Como vemos, a história do projeto FIEI se confunde com a história da educação escolar indígena em Minas Gerais, sendo um marco muito importante para as comunidades que vivem no estado. É a partir deste projeto que muitos terão acesso à formação universitária, pertencente não só aos estudantes, mas a toda à comunidade.

[...] a decisão por sair da aldeia é parte de um compromisso com o grupo, aprofundado por suas lideranças. Os arranjos internos para formação dessa pessoa, que vão desde sua substituição nos trabalhos da aldeia – na roça, na pesca, no artesanato, nas lutas políticas por retomadas de territórios, na escola – até o investimento financeiro necessário para esse afastamento entram no cálculo. (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 463).

Nesse cenário, é muito importante notar que desde sua criação o projeto FIEI visa trabalhar em consonância com as comunidades indígenas, pensando em maneiras de participação de suas lideranças.

Percebemos que se trata de um projeto construído coletivamente, a partir de discussões e reuniões, no âmbito da PIEI. Além da participação da comunidade indígena, uma vez que a decisão para um membro da comunidade sair da aldeia, estabelece-se um compromisso com o grupo.

Veiga (1998, p. 14) esclarece que “a legitimidade de um projeto político pedagógico está diretamente vinculada ao tipo ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer continuidade das ações”. Os PPC, também, requerem um envolvimento coletivo para que seja possível sua sustentação e legitimação.

O PPC enumera como objetivos do FIEI:

- Formar e habilitar professores indígenas, com enfoque intercultural, para lecionar nas Escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com áreas de

concentração em LÍNGUAS, ARTES e LITERATURAS; MATEMÁTICA; CIÊNCIAS DA NATUREZA; CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES.

- Ampliar a compreensão crítica da realidade em diferentes contextos (local, regional, nacional, internacional) e a capacidade de atuação sobre ela.
- Propiciar a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural, relativos a diferentes tradições culturais.
- Propiciar a formação profissional de educadores, capazes de pensar e criar instrumentos e processos próprios e adequados de conhecimento e de transformação da realidade em suas aldeias
- Capacitar os professores indígenas para serem administradores e gestores (de seus) dos processos educativos escolarizados.
- Fortalecer os processos interativos entre as escolas indígenas, suas comunidades e a sociedade em geral, desencadeando projetos sociais e ações integradas nos calendários naturais e sociais dos espaços em que as escolas estão situadas.
- Contribuir, a partir do curso, para a construção de um sistema de ensino para as escolas indígenas de Minas Gerais, através da elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena. (UFMG, 2011, p. 17).

Novamente, o texto do PPC, em forma de objetivos, nos traz a necessidade de formar um profissional da educação que tenha consciência de si e do outro e, neste caso, de forma ainda mais específica, por lidar com populações que tem acesso recente aos processos escolares. O PPC coaduna com o Parecer CNE/CEB nº 14/1999, aprovado em 14 de setembro de 1999 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas em seu terceiro tópico que versa sobre a formação dos professores indígenas.

Segundo o Parecer, para a educação escolar indígena ser específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os professores tenham uma formação com currículo diferenciado, que lembre que muitas vezes o professor exerce papel de liderança dentro das aldeias, sendo ele não apenas gestor dos processos educacionais, mas também de diversos outros processos dentro de suas comunidades. Os objetivos do projeto FIEI demonstram se adequar a essa realidade, pois se preocupam em apresentar uma formação global de seus alunos.

Quanto à certificação desses profissionais, o curso confere uma dupla habilitação a seus egressos: a habilitação de Professor do Ensino Fundamental e a habilitação de professor de Ensino Médio, em uma das seguintes áreas de concentração: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências da Natureza e Ciências Sociais e Humanidades. Por ser uma formação multidisciplinar há a preocupação de superar deficiências já conhecidas na formação de professores, conforme o Parecer 9/2001 (CNE/CP) que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica”.

O parecer indica ainda a necessidade de superação de deficiências bem conhecidas de algumas propostas formativas: “Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-los para os contextos escolares no qual atuam. Enquanto isso, nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio” (p.21). (UFMG, 2011, p. 19)

A ideia é o que o projeto conseguiria suprimir essas dificuldades, a partir de sua organização curricular baseada na junção de prática e teoria, sendo assim uma proposta integradora.

Para encerrar esse tópico, vamos discutir sobre o processo de seleção. Segundo o PPC, esse seria um primeiro momento para “conhecimento da realidade dos estudantes, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios” (UFMG, 2011, p. 19). A seleção, realizada pela FAE-UFMG é composta por: memorial, atividades de leitura e escrita, carta de apresentação da comunidade indígena e entrevista. Essa não é uma seleção comum para o ensino superior, porém, ela busca contemplar uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária devido sua variedade de métodos avaliativos e a participação da comunidade, por meio da carta de apresentação.

#### **4.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, GESTÃO, AVALIAÇÃO E INTEGRALIZAÇÃO DO CURSO**

Neste momento, passaremos a discutir sobre a organização curricular, gestão, avaliação e integralização do curso. Para cumprir todos os objetivos e determinações analisados anteriormente, é necessário ter uma organização curricular que leve em conta as idiossincrasias dos povos indígenas, no estado de Minas Gerais.

Para melhor compreensão da organização curricular, Silva (1990, p. 5) esclarece que “a construção do currículo, em suas modalidades, está sempre refletindo o momento histórico da teorização educacional, na qual podemos identificar uma visão conservadora e uma versão crítica dialética”. Sob a ótica conservadora, temos o currículo tecnicista desvinculado do cotidiano, com fins instrucionais que ainda faz parte da nossa realidade.

Em contraposição, temos a versão dialética, propondo a relação entre teoria e prática. Assim, retomando as discussões de Marx e Engels, considerando a perspectiva do processo

histórico dialético, a relação entre teoria e prática constituem-se em uma orientação para as práticas educativas.

Segundo o PPC, o curso está organizado em três eixos temáticos: a realidade socioambiental, a escola indígena e seus sujeitos e as múltiplas linguagens. É notável que os eixos englobam as áreas de concentração propostas (Línguas, Artes e literaturas; Matemática; Ciências da natureza; Ciências sociais e humanidades). As práticas de ensino são descritas baseadas na reflexão das experiências nas escolas indígenas, assim não há uma precedência da teoria, mas sim de outras práticas como a observação, investigação-ação e intervenção.

As práticas de ensino do curso terão como eixo a experiência nas escolas indígenas e em outras escolas, buscando não realizar uma divisão entre teoria e prática. Segundo o PPC:

Esta proposta procura romper com um modelo de formação bastante sedimentado em nossa cultura escolar: o de que a teoria precede e ilumina a prática, considerada como momento onde o estudante vai aplicar tudo o que aprendeu no curso, numa clara divisão entre teoria e prática, entre pensamento e ação. (UFMG, 2011, p. 20)

Para que isso ocorra, a proposta pedagógica se organiza em três práticas. As práticas de observação são realizadas, principalmente, no primeiro ano do curso. Durante esse período, o aluno poderá estudar o sistema educativo, analisar a relação entre escola e comunidade e observar a vida escolar. As práticas de investigação-ação<sup>14</sup> são realizadas depois dos módulos de aprendizagem, nelas os alunos irão estruturar propostas de ação para problemas detectados na fase anterior. E por fim, as práticas de intervenção, esse é o momento do projeto final do curso, onde os alunos desenvolverão projetos educativos em suas respectivas comunidades.

A organização curricular, também, prevê a existência de estágios supervisionados, projetos de pesquisa, laboratórios interculturais e oficinas com atividades culturais, demonstrando uma abertura a novas formas de aprender que não sejam apenas a aula expositiva. A proposta geral é que o currículo seja flexível, seguindo as necessidades socioculturais dos estudantes – como participação em festas tradicionais - para que os próprios alunos construam seus percursos acadêmicos diferenciados ao longo do curso, sempre atendendo às exigências de carga horária para sua formação.

Para garantir a flexibilidade do currículo, os percursos acadêmicos possuem uma dupla articulação com a área de conhecimento a qual estarão ligados, o que permite que os estudantes se situem perante a comunidade científica que irão integrar, e com projetos sociais de sua

---

<sup>14</sup> Segundo Cardoso (2014, p. 14): “Ao nível da formação, a investigação-ação surge como uma abordagem metodológica bastante útil, reconhecida por apoiar os professores na investigação dos problemas que emergem da sua própria prática quotidiana, para os quais é necessário encontrar soluções, que permitam a melhoria da ação pedagógica, num processo de adaptação e desenvolvimento profissional contínuo”.

comunidade que estarão articulados com diferentes campos de conhecimentos necessários na formação dos alunos (UFMG, 2011, p. 22).

Dentro da ideia dos percursos acadêmicos diferenciados, os alunos, primeiramente, cursarão um núcleo comum de disciplinas e depois, se quiserem se habilitar como professores do Ensino Médio, deverão escolher uma área de concentração: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática e Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades.

Por se tratar de um curso intercultural, que busca flexibilizar seu currículo, é importante frisar a questão dos tempos e espaços:

O Curso está organizado em tempos/espaços diferenciados, dando ênfase e valorizando a experiência sócio-profissional dos educandos, com tempos de formação na UFMG e tempos no próprio espaço de atuação e vivência dos estudantes. “Etapa Intensiva” é a etapa de formação na universidade e “Etapa Intermediária” é o período de formação que continua nas aldeias. O curso terá a duração de cinco anos constituído de 10 Etapas Intensivas e 09 Etapas Intermediárias. (...) Cada Etapa Intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, nos meses de maio e setembro, possibilitando um encontro dos estudantes indígenas com os outros estudantes e professores da UFMG. A etapa intermediária ocorre nos períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, permitindo, assim, que os estudantes conciliem suas atividades docentes nas suas escolas de origem com as atividades do Curso. (UFMG, 2011, p. 24)

O PPC do curso demonstra ter grande preocupação com a especificidade das vivências indígenas, quando estabelece tempo e espaço diferenciado para o processo de ensino-aprendizagem, colocando o curso novamente em consonância com as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. O respeito ao tempo de trabalho e de convívio com a comunidade indígena proporciona a esse educando uma formação mais holística e apropriada aos desejos pessoais e de suas aldeias.

Ainda dentro da organização curricular, o curso possui duas etapas, as intensivas e as intermediárias. Nas etapas intensivas, ocorrem os módulos de aprendizagem, onde os alunos indígenas trabalharão diretamente com os docentes da UFMG. Também ocorrem os grupos de trabalho, que segundo o PPC são o ponto central das etapas intensivas, pois neles a discussão teórica do curso se encontra com a experiência dos estudantes. Os grupos de trabalho serão formados a partir da reflexão coletiva, conforme os percursos acadêmicos escolhidos por cada educando. Já nas etapas intermediárias, os estudantes estarão em suas comunidades. Durante essas etapas, serão realizados alguns módulos de aprendizagem e os alunos devem realizar atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático entre outros.

Como já dito, a organização curricular do FIEI privilegia uma educação com as características pautadas pela LDB para seus alunos, mas além disso, busca em sua organização



curricular gerar profissionais que também se atentem para uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária.

Diante do exposto, evidenciamos um currículo com abordagem dialética, em que não há uma precedência da teoria, mas sim movimento dialético, proporcionando uma relação intrínseca entre teoria e prática.

Sobre a gestão do curso o PPC nos diz:

O curso tem uma coordenação geral colegiada, composta por um professor, da UFMG escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhido entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. Cada eixo também conta com a coordenação de um professor da UFMG, que tem a responsabilidade de coordenar uma equipe de monitores, estudantes da UFMG e articular todas as atividades de cada eixo. A coordenação acadêmica do curso é composta pela coordenação geral e os coordenadores de eixo e se configura como o Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso. (UFMG, 2011, p. 27)

É possível observar, novamente, que o PPC trabalha em harmonia com a legislação vigente sobre educação escolar indígena, pois há a proposição de uma gestão compartilhada com as comunidades indígenas, já que há a presença de um representante do movimento indígena na coordenação e não apenas no colegiado. É claro que podem surgir questões sobre a representação indígena, já que nenhuma delas é estática e existem diversas lideranças instituídas em um mesmo espaço de tempo (GOMES; MIRANDA, 2014, p. 464). Porém, é louvável o esforço para manutenção deste modelo que se mostra mais plural e conciliador das diferenças entre a instituição escolar e os modos de vida indígenas.

No corpo docente, estão presentes os professores da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena, que podem ser de outras instituições, dos movimentos sociais e, em especial, educadores indígenas.

Em relação ao processo de avaliação, segundo o PPC, ele se dará por diversas iniciativas como: trabalho final de cada módulo de aprendizagem, relatórios de estágio e prática de ensino, trabalho de conclusão de curso, seminários de avaliação do curso e reuniões com as comunidades indígenas.

Analisando a variedade de formas avaliativas, podemos constatar que a construção dos métodos envolve não apenas a Universidade, mas também as comunidades indígenas, o que é outro ponto positivo para o projeto FIEI. Porém, é necessário observarmos que esses instrumentos avaliativos, como reuniões com a comunidade, deveriam ir além do registrado nos documentos, acontecendo na prática.

Ao diversificar as formas de avaliação, o professor propõe uma prática avaliativa distinta da tradicional, colaborando para uma aprendizagem significativa. Segundo Hoffman (2009, p. 119), “os melhores instrumentos de avaliação são todas as tarefas e registros feitos pelo professor que o auxiliam a resgatar uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno”.

Por fim, sobre a integralização do curso, o documento informa que o curso possui 3.750 horas, sendo elas obtidas em uma dupla habilitação: Professor multidisciplinar no Ensino Fundamental (2850 horas) e Professor de Ensino Médio em 01 das 03 áreas (900h): Língua, Arte e Literatura, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Sociais e Humanidades. A primeira habilitação se obtém concluindo o núcleo comum, após a conclusão dessa primeira fase, pode-se obter a formação para professor do Ensino Médio.

Observando todos esses pontos elencados, verificamos que apesar das dificuldades com a formação do colegiado, aqui citadas a partir da leitura do texto de Gomes e Miranda (2014), o projeto FIEI é um espaço universitário diferenciado, que busca seguir as diretrizes pedagógicas estabelecidas para a educação escolar indígena, proporcionando uma experiência universitária única a seus cursistas.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho buscou analisar aspectos do Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI). Primeiramente, situou-se o campo da educação escolar indígena, sua formação e a chegada nos últimos 30 anos da busca pela formação de professores indígenas, por meio das lutas dos movimentos sociais indígenas. Foi possível perceber que a agência dos povos indígenas foi fundamental na mudança do processo de escolarização destes povos que buscou passar de assimilacionista para emancipador.

Já na segunda parte do texto, passamos analisar aspectos específicos do PPC do FIEI que demonstram que o curso busca estar em consenso com a legislação vigente que versa sobre a educação escolar indígena no Brasil. É importante ressaltar que esta legislação é considerada de caráter progressista, pois garante o reconhecimento de direitos relacionados a autodeterminação e autonomia dos povos indígenas no Brasil.

O projeto pedagógico do FIEI se apresenta detalhado e bem escalonado. Destaca-se o protagonismo indígena, tanto em seu momento de criação, com a presença de professores indígenas nesse processo, quanto em sua execução, com a onipresença da comunidade em cada

etapa educativa. A organização pedagógica retrata esta particularidade, a partir das ideias de eixos temáticos e práticas diversas de ensino. Além disso, podemos evidenciar o respeito pelos tempos e espaços indígenas, com as etapas intensivas e intermediárias, uma boa prática que deve ser considerada, quando discutimos sobre educação escolar indígena.

Apesar disso, vimos com Gomes e Miranda (2014) que nem sempre é possível executar tudo o que foi planejado no projeto. A questão da participação de lideranças indígenas no colegiado do curso, evidenciou um desafio que, ainda, precisa ser superado. Mesmo assim, é importante salientar que a iniciativa da UFMG merece destaque por disponibilizar um curso específico, diferenciado, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitário, como versa a LDB/1996.

Creemos que esse trabalho pode ser ampliado de diversas formas, tendo como possibilidades debates sobre as políticas de manutenção dos cursos de formação de professores indígenas, análise sobre os trabalhos gerados dentro do FIEI, seus formandos e a potência e inovação de curso intercultural tão importante como esse. Ressaltamos, ainda, que muitos formandos do FIEI são lideranças em suas comunidades e até mesmo lideranças nacionais do movimento indígena, como Célia Xakriabá.

Pelos documentos analisados, verificamos que é possível chegar a uma gestão escolar que respeite as diferenças, seja intercultural e multilíngue, porém para isso é necessário ofertar novas formas de organização curricular em busca de novos desafios e possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ranna Iara de Pinho Chaves. **Ausência: um breve panorama historiográfico sobre a educação escolar indígena no Brasil**. Revista Humanidades e Inovação. v.4, n. 4 – p. 18-27, 2017.

ARCANJO, Julia de Alencar. **A luta pelo diploma e o diploma para a luta: educação superior para os povos indígenas**. 2011. 161 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

BARNES, Eduardo Vieira. **Da Diversidade ao Proind: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas**. In: SOUZA, Cassio Noronha Inglez de (Org.); ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.); LIMA, Antonio Carlos de Souza (Org.); Matos, M. H. O. (Org.). Povos Indígenas: projetos e desenvolvimento II. 1. ed., 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999.

CARDOSO, Ana Paula Pereira de Oliveira. As atuais exigências inovadoras e o interesse crescente pela investigação-ação, em educação. *In: Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

ENGUITA, Mariano Fernandez. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **O processo de escolarização em Minas Gerais: questões teórico-metodológicas e perspectivas de pesquisa**. In: VEIGA, Cynthia Greive e FONSECA, Thais Nívea de Lima e (orgs). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERREIRA, Mariana Kawal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In SILVA, Aracy Lopes da Silva e Ferreira, Mariana Kawal (orgs) **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARI, 2001.

GERHARDT, T. E., & SILVEIRA, D. T. (Orgs). (2009). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

GOMES, Ana Maria R.; MIRANDA, Shirley Aparecida de. A formação de professores indígenas na UFMG e os dilemas das “culturas” entre os Xakriabá e os Pataxó. In: **Políticas culturais e povos indígenas** / org. Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Niermeyer Cesarino. – 1. Ed. – São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.

GONDRA, José Gonçalves.; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

HOFFMAN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação Para Manejo e Domesticação do Mundo Entre a Escola Ideal e a Escola Real: os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Outubro de 2011. 370 páginas. Tese. Universidade de Brasília.

PAIVA, José Maria de. Educação Jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. & VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PEREIRA, Verônica Mendes. A educação escolar indígena em Minas Gerais. **Paidéia**: revista do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 6 n. 6 p. 25-39 jan./jun. 2009.

PEREIRA, A. S., Shitsuka, D. M., PARREIRA F. J., & Shitsuka, R. (2018). Metodologia da pesquisa científica. [e-book]. Santa Maria. Ed. UAB/NTE/UFSM. Recuperado de [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic\\_Computacao\\_Metodologia\\_Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15824/Lic_Computacao_Metodologia_Pesquisa-Cientifica.pdf?sequence=1).

SILVA, T. M. N. **A construção do currículo na sala de aula**: o professor como pesquisador. São Paulo: EPU, 1990.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Educação Akwén-Xerente (Jê)**: Seus Saberes e Práticas Frente aos Modelos Brasileiros de Escolarização. Itabaiana: Gepiadde, Ano 5, Volume 10, julho de 2011.

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). **Projeto Pedagógico do Curso de Educação Básica Indígena**: formação intercultural de professores (FIEI). Belo Horizonte: UFMG, 2011. Disponível em: <<https://www2.ufmg.br/prograd/prograd/Pro-Reitoria-de-Graduacao/Cursos/Humanas/Educacao-Basica-Indigena-Formacao-Intercultural-de-Professor-FIEI>> Acesso em: 28/05/2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org) **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma Passos A. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos A. e RESENDE, Lúcia G. de (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.