

## Cuadernos Interculturales

Cuadernos Interculturales

ISSN: 0718-0586

cuadernos.interculturales@yahoo.es

Universidad de Playa Ancha

Chile

Alvarez Leite, Lúcia Helena  
Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo  
intercultural no Brasil  
Cuadernos Interculturales, vol. 6, núm. 10, primer semestre, 2008, pp. 17-32  
Universidad de Playa Ancha  
Viña del Mar, Chile

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55261003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil\*

Los profesores indígenas llegan a la universidad:  
desafíos para la construcción de un  
currículum intercultural en Brasil

The indigenous teachers get to university:  
challenges for the construction of an  
intercultural curriculum in Brazil

Lúcia Helena Alvarez Leite\*\*

### Resumo

O texto procura contribuir para uma reflexão sobre a educação intercultural no Brasil, tendo como referência a criação dos cursos de Licenciatura Indígena nas universidades públicas brasileiras. Partindo da experiência concreta do curso de Formação Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais, o texto revela aprendizagens e desafios na construção de um currículo intercultural dentro das universidades, principalmente no que se refere ao impacto de sua implantação na dinâmica da própria universidade.

*Palavras chave:* educação intercultural, universidade pública, movimento indígena

### Resumen

Este artículo procura contribuir a una reflexión sobre la educación intercultural en el Brasil, teniendo como referencia la creación de dos cursos de Licenciatura Indígena en las universidades públicas brasileñas. Partiendo de la experiencia concreta

\* Recibido: mayo 2008. Aceptado: junio 2008.

Este texto é uma adaptação do relatório de investigação produzido pela autora sobre a Educação Intercultural no Brasil, dentro da proposta de investigação de FLAPE sobre "A Educação Intercultural Bilingüe na América Latina".

\*\* Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Coordenadora do eixo: Escola e seus sujeitos do Curso de "Formação Intercultural para educadores indígenas" no FAE/UFMG. E-mail: lualvarez@terra.com.br

del curso de Formación Intercultural para educadores indígenas de Minas Gerais, el artículo revela los aprendizajes y los desafíos en la construcción de un currículum intercultural al interior de las universidades y, principalmente, el impacto que generó su implementación en la dinámica de la propia universidad.

*Palabras clave:* educación intercultural, universidad pública, movimiento indígena

## Abstract

This article tries to contribute to a reflection on the intercultural education in Brazil, having as a reference the creation of two courses of Indigenous Degree in the Brazilian public universities. Starting from the concrete experience of the course of Intercultural Formation for indigenous educators of Minas Gerais, the article reveals the learnings and the challenges in the construction of an intercultural curriculum to the interior of the universities and, mainly, the impact that its implementation generated in the university dynamics.

Key words: interculturality, public university, indigenous movement

## 1. Introdução

O debate sobre educação intercultural, e mais especificamente quando relacionada à educação dos povos indígenas, tem ganhado destaque dentro da discussão sobre políticas públicas de educação, trazendo posições bastante dissonantes e conflitantes em relação à temática, já que colocar em discussão o tema da educação intercultural é assumir, publicamente, o caráter multicultural, pluriétnico da sociedade brasileira, rompendo com a idéia do povo brasileiro como uma identidade única, tão propagada no imaginário da população.

Este texto tem como objetivo contribuir para este debate, buscando investigar e analisar como, no Brasil, a luta dos Movimentos Indígena por uma educação intercultural bilingüe foi se consolidando na criação de políticas públicas de educação intercultural, especificamente as que se traduziram na criação de cursos de Licenciatura Indígena dentro das universidades públicas.

Neste sentido, procura detectar avanços, desafios, dificuldades e contradições no processo de construção de um currículo intercultural nas universidades brasileiras e tem como objeto de análise a experiência do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas de Minas Gerais (FIEI), que acontece na Universidade Federal de Minas Gerais, a partir de 2006.

Para melhor compreender este processo, é preciso, primeiramente, situar este curso dentro da história da luta dos povos indígenas por uma educação intercultural e bilingüe no Brasil.

## 2. A história da educação escolar indígena no Brasil e o desafio da interculturalidade

Nos últimos trinta anos, a educação escolar indígena no Brasil tem passado por grandes transformações. Até o final da década de oitenta, a educação escolar para os povos indígenas era orientada por uma perspectiva integracionista. O objetivo da escolarização era claro: tratava-se de negar a diversidade dos índios e de suas culturas para integrá-los à sociedade envolvente, firmando as bases para a formação de um Estado Nacional.

Ferreira (2001:72), em seus estudos sobre os processos de escolarização indígena no país, revela que durante o período colonial “o objetivo das práticas educativas (...) era negar a diversidade dos índios, ou seja, aniquilar culturas e incorporar a mão-de-obra indígena à sociedade nacional”. A autora ao fazer um diagnóstico crítico da educação escolar indígena no Brasil vai evidenciar três fases.

A primeira fase, durante o Brasil Colônia, se caracterizou pela catequese e educação a serviço do aniquilamento cultural. Nesta fase, marcada pela forte presença da igreja, a educação escolar serviu, dentre outras coisas, para instalar relações de submissão e dominação, para impor o ensino obrigatório em português em detrimento das línguas nativas, para introduzir a história e valores da sociedade dominante como meio de promover a assimilação.

Ainda conforme Ferreira (2001) a segunda fase foi marcada pela integração dos índios à comunhão nacional, por meio da ação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), FUNAI (Fundação Nacional do Índio), Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. Muitas críticas vão recair sobre os programas educacionais oferecidos às populações indígenas por essas instituições, pois não diferiam estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos seus pressupostos ideológicos, da educação missionária, e, portanto, produziam fracassos do mesmo tipo.

A autora vai destacar ainda uma terceira fase de projetos alternativos de educação escolar, iniciada durante o período militar, nos anos setenta. É nesse período que vão surgir no cenário político nacional organizações não-governamentais voltadas para a defesa da causa indígena<sup>1</sup>.

É interessante ressaltar que, a década de 70, ainda durante a ditadura militar, começam a resurgir, no Brasil, organizações e movimentos populares lutando por direitos básicos: moradia, escola, saneamento básico. Estas organizações surgem, principalmente, a partir do apoio da Igreja que, com a Teologia da Libertação e sua opção preferencial pelos pobres, animou a criação de comunidades eclesiais de base, que deram origem a muitas associações de bairro. No campo, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), criada em 1975, anima a organização de camponeses no Brasil. Em relação à defesa dos povos indígenas, a Igreja Católica cria duas organizações, a Operação Anchieta (OPAN), em 1969, e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), em 1972, cujas

---

1 Entre essas organizações destacam-se: Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de documentação e Informação (CEDI), a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ) e o Centro de Trabalho Indigenista (CTI).

atribuições eram apoiar a luta dos povos indígenas e, especificamente, na área de educação escolar.

A quarta fase, segundo Ferreira (2001) e Monte (2003), é marcada pelas experiências de autoria e pela organização do movimento indígena. Nesse período, em diferentes regiões do país, realizaram-se assembleias, encontros ou reuniões que culminaram com a criação das organizações indígenas atuais<sup>2</sup>.

Lideranças e representantes de sociedades indígenas de todo o Brasil passaram a se articular, procurando soluções coletivas para problemas comuns - basicamente a defesa de territórios, o respeito à diversidade lingüística e cultural, o direito à assistência médica adequada e a processos educacionais específicos e diferenciados.

Essas reivindicações serão acolhidas pela Constituição de 1988, provocando eventos significativos no plano institucional, ressaltados por Silva (2000:10).

A incorporação da educação indígena ao sistema nacional de educação pela transferência das responsabilidades específicas, nesse campo, da FUNAI para o Ministério da Educação (MEC), em 1991; a criação de um Comitê de educação Indígena no MEC, constituído por representantes de povos indígenas e de organizações e instituições da sociedade civil e universidades em 1993; a publicação pelo Ministério, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena, também em 1993; o advento da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, com artigos específicos sobre a educação escolar indígena; a elaboração e publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas por iniciativa do MEC, em 1998.

Nesse contexto, várias experiências de implantação de escolas indígenas diferenciadas e com projetos de formação de professores índios para atuarem nas escolas de suas aldeias vão ser impulsionadas. Oriundas de projetos alternativos, gerados no âmbito da sociedade civil, estas propostas vão ser estudadas e difundidas como paradigmas a serem testados em novos contextos, transformando-se muitas vezes em balizadoras de políticas públicas.

Um aspecto original nesse processo é a emergência de uma nova proposta intercultural bilíngüe, diferenciada, que busca romper com o paradigma da educação bilíngüe bicultural que orientou a atuação integracionista de vários órgãos e instituições indígenas ao longo da história do país.

Entre as mais efetivas, destacam-se as políticas de formação de professores indígenas, tanto em nível de Magistério Indígena como em nível superior, com os cursos de Licenciatura Indígena.

A construção de escolas indígenas diferenciadas, bilíngües, adequadas às especificidades culturais dos diferentes grupos, atendidas através de professores índios, tem se constituído como um grande desafio e vem exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema oficial, quanto para que sejam respeitadas em suas particularidades.

---

2 Foram criadas a União das Nações Indígenas e suas regionais, o Conselho Geral da Tribo Ticuna, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, o Conselho Indígena de Roraima, o Conselho Geral da Tribo Sateré-Mawé, a Organização do Conselho Indígena Munduruku, entre outras.

De acordo com Grupioni (2003:13):

“esses novos profissionais indígenas demandam, junto com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas.”

Mas o que significa, neste contexto da educação intercultural, construir políticas públicas de formação, de modo que esses profissionais possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas?

Uma das primeiras ações foi a criação, em várias regiões do Brasil, de Cursos de Formação de Professores Indígenas em nível de Magistério - tendo por princípio básico a construção de uma educação intercultural.

Atualmente, dos quase seis mil professores indígenas atuando nas escolas indígenas no país, 60% estão cursando ou já concluíram cursos de formação em Magistério Indígena <sup>3</sup>, em nível médio, que passaram a proliferar por todo Brasil, principalmente nos últimos 20 anos, organizados pela Sociedade Civil ou pelo Estado.

Apesar de bastante diversos, os cursos, normalmente, são organizados em quatro anos, através de etapas intensivas de ensino presencial, desenvolvidas, normalmente, durante os meses de férias e etapas intermediárias, onde, nos intervalos entre as etapas intensivas, os estudantes realizam estudos complementares, pesquisas, trabalhos de observação e registro de sua prática em sala de aula, produção de material didático, atividades. Assim, os professores indígenas podem estudar e continuar dando classes em suas escolas, utilizando o espaço de sala de aula para atividades de pesquisa e de reflexão sobre sua prática pedagógica.

Os currículos, pensados na perspectiva da interculturalidade, apresentam disciplinas relacionadas aos conhecimentos do mundo não indígena e também disciplinas e projetos de pesquisa relacionados aos “conhecimentos tradicionais”, que posteriormente são organizados como livros e outros materiais didáticos.

Um dos aspectos mais significativos desses projetos de formação é garantir a autoria indígena. Os programas curriculares, os projetos pedagógicos as diferentes formas de organização escolar (onde os tempos e espaços correspondem à lógica da aldeia e não à da cidade), o material didático (livros, cartilhas, jogos, vídeos, discos, cd-roms, feitos pelos próprios professores) e outros instrumentos pedagógicos (constantes reuniões com as respectivas comunidades; professores de língua e cultura indígenas contratados para atuar na escola), revelam uma prática que, na realidade, aponta um caminho para uma forma mais democrática de acolher a diversidade no espaço público.

É importante ressaltar que praticamente todos os projetos de Magistério Indígena no Brasil foram construídos numa parceria entre Estado e Sociedade Civil, criando um rico espaço público de debates e negociações na construção de políticas públicas de formação intercultural.

---

3 São alguns exemplos de experiências de Magistério Intercultural: o Magistério Intercultural da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC), o Projeto Tucum do Governo do Mato Grosso, o Projeto de Formação de Professores Indígenas para o Magistério nos Postos Indígenas Diauarum e Pavuru/Parque Indígena do Xingu, o Projeto PIEI da Secretaria de Estado de Minas Gerais, entre outros.

Com o fortalecimento e a ampliação das escolas indígenas de educação básica, surge, a partir dos últimos anos, a demanda por uma formação em nível superior, qualificando os professores para lecionarem nos últimos anos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas escolas de origem.

Fruto desta luta, começam a surgir os cursos de Licenciatura Indígena, sendo a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) e a Universidade Federal de Roraima (UFRR), as primeiras universidades brasileiras a criarem estes cursos.

Em 29 de junho de 2005, é lançado, pelo Ministério da Educação, o Programa de apoio às Licenciaturas Indígenas (PROLIND), edital N° 5, que, com um financiamento de R\$500.000,00 (US \$300.000) cria a possibilidade de universidades públicas viabilizarem cursos específicos de licenciatura indígena.

No primeiro edital, foram aprovados quatro projetos, dois já em funcionamento:

- Universidade Federal de Roraima (UFRR) - Núcleo Inskiran de Formação Superior Indígena: Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de 180 professores dos povos Makuxi, Ingarikó, Wapichana, Yekuana, Taurepang, Wai Wai.
- Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT): Projeto de Formação de Professores Indígenas - 3º Grau Indígena, Campus de Barra do Bugres, MT, que conta com 300 professores indígenas em formação, provenientes de 35 povos indígenas.

E outros dois que iriam iniciar suas atividades em 2006:

- Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG): Projeto de Formação Intercultural de Professores Indígenas, que conta com 140 professores dos povos Maxacali, Xacriabá, Krenak, Pataxó e Kaxixó.
- Universidade do Estado do Amazonas (UEA): Projeto de Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões, que contempla 250 professores dos povos Ticuna, Kokama, Kaixana.

Hoje, além das quatro citadas, já existem outras universidades, públicas e privadas, que estão oferecendo cursos de Licenciatura Indígena <sup>4</sup>.

Seguindo as propostas curriculares dos cursos de Magistério Indígena, estas Licenciaturas se organizam através das etapas intensivas, geralmente ministrada nas universidades, e das etapas intermediárias, com atividades de pesquisa, projetos e produção de material didático, desenvolvidos no espaço das aldeias.

Estes cursos de formação têm se configurado como espaços privilegiados de desenvolvimento de uma educação intercultural, com a formação de um quadro de intelectuais indígenas capaz de pensar e estar à frente da educação de seu povo. Tem também trazido novos desafios para se pensar a educação intercultural no âmbito das universidades brasileiras.

---

4 Entre estas universidades, podemos citar: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Estadual de São Paulo (USP), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Federal de Goiás (UFG).

### 3. O curso de formação intercultural de professores da UFMG: uma proposta pedagógica que busca acolher a diversidade <sup>5</sup>

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: línguas, artes e literaturas; 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.

Pretende formar educadores reflexivos, comprometidos com sua comunidade indígena, que possam intervir em sua realidade de modo a transformá-la, tendo como eixo, a reflexão sobre a prática vivida, utilizando, para isto, os instrumentos culturais construídos no curso, através de um processo de pesquisa-ação.

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. A etapa de formação na universidade vamos denominar de "Etapa Intensiva", e ao período de formação que continua no meio sócio-profissional vamos chamar de "Etapa Intermediária" terá a duração de cinco anos constituído de 10 Etapas Intensivas e 9 Etapas Intermediárias.

O curso proporcionará uma formação que combina os saberes das Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes, Matemática e Ciências com os conhecimentos sobre a educação, dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos e os processos de constituição sociais.

Irá conferir uma dupla habilitação aos egressos:

- a habilitação de Professor do Ensino Fundamental.
- a habilitação de professor de Ensino Médio, em uma das seguintes áreas de concentração: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades.

O curso tem uma coordenação geral colegiada, composta por um professor, escolhido entre o corpo docente e um representante do Movimento Indígena, escolhidos entre os membros da Coordenação de Etnia das escolas indígenas de Minas Gerais. O Grupo Gestor será composto com representantes da Universidade e Movimento Indígena.

O Colegiado Especial é composto pela Coordenação Geral, representante do Grupo Gestor, Representante dos Professores e dos estudantes. As funções e regulamento de funcionamento do Colegiado serão elaboradas no processo de planejamento, implantação e funcionamento do curso.

---

<sup>5</sup> Este capítulo foi construído a partir do relatório final da pesquisa "Universidade Pública, Movimentos Sociais e Cidadania", realizada com recursos da Fundação de apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG).

Trabalham no curso docentes da Faculdade de Educação, de outras Unidades da Universidade Federal de Minas Gerais, além de profissionais com reconhecida experiência em educação indígena. Para atender a necessidades específicas de conteúdos poderão ser convidados docentes de outras Instituições e dos Movimentos Sociais.

O momento de seleção, se constitui como um primeiro momento de conhecimento da realidade dos estudantes, de seus objetivos, de seus interesses e seus conhecimentos prévios. A seleção será realizada na e pela Faculdade de Educação, composta por:

- Memorial, onde o candidato irá relatar sua experiência educacional (como estudante e como professor, quando for o caso), e explicitar os motivos de estar querendo fazer o curso.
- Atividades de leitura e escrita, de modo que se possa aferir a competência em leitura e escrita e detectar as necessidades de instrumentalização.
- Carta de apresentação da comunidade indígena, indicando o candidato e justificando o motivo desta indicação.
- Entrevista, em que o candidato deverá expressar suas idéias e concepções sobre questões relativas à educação em geral, à educação indígena, à educação escolar, às relações interculturais e à formação universitária.

O currículo do curso está organizado através de eixos temáticos que estruturam a abordagem dos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, assim como situam as diferentes atividades acadêmicas: a Prática de Ensino, os Estágios Supervisionados, os Projetos de Pesquisa e de Produção de Material Didático, os Laboratórios Interculturais, assim organizados:

- a. Os eixos temáticos são organizados tendo como referência os Projetos Sociais mais demandados pelos Movimentos Indígena. Assim, o eixo curricular do curso se centra na temática ser educador indígena, desenvolvida através de três eixos temáticos: a realidade sócio-ambiental, a escola indígena e seus sujeitos, as múltiplas linguagens.
- b. Os projetos sociais compõem os percursos acadêmicos dos estudantes, definidos a partir das principais demandas das comunidades indígenas, que hoje, são as seguintes: direitos indígenas, arte indígena, línguas e literatura indígena, saúde indígena, desenvolvimento sustentável e uso do território.
- c. Os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural são organizados através das seguintes áreas de conhecimento: línguas, literatura e artes; ciências da natureza e matemática; ciências sociais e humanidades.
- d. As práticas de ensino tem como eixo a reflexão das experiências nas escolas indígenas, além da observação e análise de experiências em outras escolas, visando um confronto e interação entre distintos projetos pedagógicos.
- f. Os estágios supervisionados são realizados preferencialmente nas escolas indígenas, sendo aberta a possibilidade de estagiar em outros projetos educativos afins, para troca de experiência (escolas família agrícola, escolas dos acampamentos e assentamentos, escolas do campo ...)
- g. As atividades acadêmico-científico-culturais são organizadas a partir de:

- Projetos de pesquisa e de produção de material didático que são realizados ao longo do curso, com temáticas definidas por cada estudante ou grupo de estudantes e com o acompanhamento de um professor tutor.
- Laboratórios interculturais, onde grupos de estudantes indígenas se reúnem com outros estudantes e docentes da UFMG para o desenvolvimento de pesquisas, de intervenção e produção de material sobre temáticas diversas. Desta forma, cada grupo de estudante vai integrar, como estudante, os grupos de pesquisa e extensão da UFMG.
- Oficinas e atividades culturais, que são momentos de inserção dos estudantes no espaço da cidade, participando de atividades culturais como ir a teatros, a cinemas e concertos. Também é momento para entrar em contato com os grupos e organizações da cidade, criando assim espaços de troca e interação entre o Movimento Indígena e os Movimentos Sociais e Culturais da Cidade.

Durante sua formação, cada estudante vai poder optar por percursos acadêmicos diversos, que serão estruturados prevendo uma dupla articulação:

- Com uma área de conhecimento que permite ao estudante indígena se situar quanto à comunidade científica da qual virá a participar (com a possibilidade de participação em eventos como asões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), e da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), etc, como parte do percurso formativo e de inserção na comunidade científica). Aqui, as referências são as grandes áreas de conhecimento científico, sua história e sua dinâmica e a possibilidade do estudante indígena se inserir no contexto contemporâneo de produção do conhecimento científico, no qual a visão canônica de ciência tem sido muito debatida e criticada em função das suas limitações enquanto única forma de conhecimento. Nesse âmbito, uma interação mais atenta entre conhecimento científico e conhecimento da experiência deve ser tematizada, de forma a colocar em questão a supremacia antes atribuída à ciência, como única forma válida de conhecimento, dando ênfase nas diferentes formas e tradições de conhecimento nos diferentes sistemas de pensamento e, dentre estes, no pensamento ameríndio. Dentro de cada campo de conhecimento é possível delinear percursos específicos (por exemplo, com maior ênfase na História, ou na Física, ou na Matemática, etc.), porém sempre buscando superar a formação excessivamente especializada e restrita a cada disciplina.
- Com os projetos sociais de sua comunidade, onde as exigências de cada projeto vão configurar o eixo de articulação dos diferentes campos de conhecimento envolvidos na realização dos mesmos. Nesse sentido, assim como acontece nos projetos de extensão universitária, serão chamados a trabalhar em conjunto, estudantes indígenas inseridos nos diferentes Percursos Acadêmicos, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos. Já nas primeiras etapas do curso, será feito um levantamento dos

Projetos Sociais de cada comunidade para registro, análise e organização dos Grupos de Trabalho, pois não se trata de criar projetos específicos para a formação, mas de se engajar naqueles efetivamente existentes.

Essa mesma lógica de articulação dos campos de conhecimento e Projetos Sociais orienta a realização de algumas das atividades de Prática de Ensino e Estágio, de modo que também nesses momentos a atuação do estudante indígena é caracterizada pela interação entre a sua atividade enquanto docente e as ações/iniciativas enquanto membro da sua comunidade.

Todos os estudantes estarão habilitados como professores do Ensino Fundamental. Para habilitarem-se como professores do Ensino Médio, deverão, em seu percurso acadêmico escolher uma das seguintes áreas de formação: línguas, artes e literaturas; matemática e ciências da natureza; ciências sociais e humanidades. As áreas de educação e pedagogia indígena fazem parte de todos os percursos acadêmicos.

A escolha vai significar uma maior dedicação, em termos de carga horária, aos conteúdos e atividades relacionados à área selecionada, sem se configurar, entretanto, no modelo ainda bastante utilizado nos cursos de Licenciatura, onde os primeiros anos são dedicados a disciplinas de um Núcleo Comum e o último ano à formação específica.

Nesta proposta de currículo flexível, os estudantes vão construindo Percursos Acadêmicos diferenciados ao longo do Curso, de modo a atender as exigências de carga horária para sua formação como Professor do Ensino Fundamental e Professor do ensino Médio, com uma área de concentração.

O curso tem a duração de cinco anos e está organizado a partir de dois momentos distintos: as Etapas Intensivas e as Etapas Intermediárias, estruturadas na perspectiva de que a construção do conhecimento deve ocorrer em diferentes tempos/espacos de inserção dos sujeitos. Cada semestre letivo será composto de uma etapa intensiva e uma etapa intermediária.

Cada Etapa Intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos estudantes. Será organizada, aliando, neste processo, um itinerário comum a todos os estudantes, sem que isto signifique a homogeneização de práticas, e um percurso acadêmico diferenciado, sem que isto signifique uma especialização compartimentada de sua formação. Assim, nas Etapas Intensivas, há tanto atividades comuns a todos os estudantes como atividades diversificadas, dependendo do interesse e necessidade dos mesmos.

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 (projetos de pesquisa e intervenção, estágios, práticas de ensino, etc).

As etapas intermediárias acontecem nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos da etapa intensiva (março a junho/agosto a novembro). Durante as etapas intermediárias, são realizados alguns módulos de Aprendizagem, envolvendo disciplinas que ganham mais sentido e significado dentro do cotidiano das aldeias: Cultura Indígena, Língua Indígena, Uso do Território Indígena, etc. A experiência de ensino presencial nas aldeias alimenta e subsidia os módulos das Etapas Intensivas.

Nas Etapas Intermediárias, os alunos também desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático, etc. Essas propostas de trabalho são orientadas no sentido de formar o professor-pesquisador, criando a possibilidade de que esse projeto, além de contribuir diretamente para a construção de uma escola que possa responder à demanda imediata de escolarização das populações indígenas, possa também atender à necessidade de se construir, no Brasil, espaços de pesquisa e excelência em questões relacionadas ao universo cultural brasileiro.

Os Laboratórios Interculturais ocorrem na UFMG e têm a duração de 40h por semestre, definidas segundo o calendário próprio de cada grupo de pesquisa e extensão. Cada laboratório acontece na Unidade onde há mais acúmulo a respeito da temática em questão. É possível também que alguns Laboratórios Interculturais sejam desenvolvidos nas áreas indígenas, dependendo da organização dos grupos de pesquisa e extensão.

Os membros das comunidades indígenas detentores dos chamados conhecimentos tradicionais são convidados a participar destes Laboratórios Interculturais, criando, assim, um envolvimento de todos num diálogo intercultural, caracterizado sobretudo pelas passagens, mediações e processos tradutórios.

Desta forma, a partir dos laboratórios Interculturais, os estudantes indígenas podem interagir com os grupos de Pesquisa e Extensão da Universidade, desenvolvendo Projetos que irão contribuir para a organização das comunidades e do Movimento Indígena.

A avaliação é um processo contínuo, dinâmico e investigativo. Para isto, além das avaliações realizadas no cotidiano dos trabalhos, são utilizados alguns instrumentos:

- Trabalho final de cada módulo de aprendizagem: a idéia é que no final de cada módulo, a equipe de professores proponha um único trabalho que possa retratar os avanços/dificuldades do estudante neste módulo. A devolução do trabalho deve ser momento de avaliação e também de propostas de estratégias de acompanhamento diferenciado, caso haja alguma necessidade.
- Auto-avaliação: Partindo de um roteiro, cada estudante vai construindo um portfólio com a memória de seu processo de formação, inclusive com uma produção textual refletindo este processo. Este instrumento dará continuidade ao memorial produzido para o processo de seleção.
- Relatórios semestrais de Prática de Ensino: neste relatório, o estudante descreve e analisa sua experiência nas diversas práticas realizadas. Cada relatório é lido pelo tutor do grupo e devolvido com as reflexões necessárias.
- Memorial Coletivo: ao final de cada etapa e com base nas produções individuais e coletivas dos estudantes, pode ser elaborado um Memorial coletivo, configurando-se como a memória curricular do Curso.
- Trabalho de conclusão de curso: será o trabalho final de curso, fruto das reflexões teórico-práticas ao longo de todo o processo de formação. Haverá um tutor para orientar cada estudante nesta produção.
- Seminários de Avaliação do Curso: no final de cada semestre, há uma assembléia de Avaliação, onde estudantes e professores irão avaliar o semestre vivido e planejar o seguinte.
- Reuniões com as Comunidades Indígenas: Ao longo do curso, são realizadas reuniões com as comunidades, onde são avaliados o curso como um todo e o percurso do estudante representante da comunidade.

O grupo de professores se reúne regularmente para avaliar o trabalho e o processo de formação dos alunos. Nestas reuniões, são traçadas propostas de ação para acompanhar estudantes com dificuldades de aprendizagem, não deixando que este problema chegue até o final do curso. Desta forma, há uma proposta de acompanhamento diferenciada, com carga horária extracurricular, coordenada pelos tutores, para os estudantes com dificuldades, possibilitando que o mesmo continue acompanhando o desenvolvimento do curso, sem a necessidade de rupturas do processo.

Os casos de reprovação, por desistência ou por insuficiência de aproveitamento nas atividades de acompanhamento, são tratados pelo Colegiado do curso, que fornece histórico escolar correspondente às etapas realizadas.

O curso teve seu início em maio de 2006, com a participação de 142 estudantes, todos professores indígenas de Minas Gerais, pertencentes a oito etnias: Xacriabá, Maxakali, Pataxó, Krenak, Caxixó, Xukuru-Kariri, Aranña, Pankararu.

Estando na universidade nos meses de maio e setembro, e desenvolvendo projetos de pesquisa e intervenção durante as etapas intermediárias, estes estudantes indígenas passam a construir uma educação escolar indígena diferenciada, específica e intercultural, como revelam os depoimentos abaixo:

“Primeiro que é um sonho nosso, da comunidade, das lideranças, da gente, desde o Magistério estar se capacitando, formando para poder estar levando algum retorno para a comunidade, para ajudar a comunidade a fortalecer mais a luta pelos direitos, em busca da autonomia. E desde o Magistério, a gente tem conseguido dar um retorno para a comunidade nessa relação de buscar espaço. E com o curso superior, tem influenciado muito, no sentido de clarear para a gente mais em relação onde buscar as coisas, ter um conhecimento mais amplo, no sentido de que a gente vai trazer para poder retornar para comunidade. E tem dado algumas direções para gente. Tem influenciado muito nesse sentido...” (Francisco, estudante indígena Xacriabá)

“Bom, assim, o curso trouxe pra nós, assim, uma nova visão. Para a gente organizar melhor o nosso trabalho na escola, pensar melhor o trabalho com a comunidade, o uso do território, o cultivo, as outras disciplinas... o Português a Geografia... Então, a gente está fazendo uma grande ponte entre disciplinas, hoje na escola. Hoje a gente não trabalha muito mais as disciplinas separadas. E esse curso está direcionando bastante, assim, o nosso trabalho em relação a essa interculturalidade que a gente vê aqui. Novas experiências com professores e outros parentes indígenas. A gente está vendo novas idéias para também a gente tirar idéias para aplicar dentro da comunidade e também dentro da própria escola. Esse é um ponto de vista que eu creio que o curso está nos fornecendo. Esse grande conhecimento que a gente está tendo aqui na universidade (Siwê, estudante indígena Pataxó)

A experiência até aqui vivida revela um processo intensivo de negociação entre a lógica presente na universidade no que diz respeito à implantação de um curso de graduação e a inclusão do FIEI entre estes cursos.

Desta experiência, podemos destacar algumas aprendizagens:

- Assumir a formação de educadores indígenas revela um compromisso político da universidade com a educação da população que forma parte de setores excluídos como é o caso das populações indígenas de Minas Gerais. Neste sentido, o projeto significou um importante passo para consolidar as relações de parceria que a UFMG vem construindo junto ao Movimento Indígena de Minas Gerais, no sentido de garantir o direito da população indígena à educação, inclusive à universidade pública e gratuita.
- Este compromisso levou a universidade a ter que romper com rotinas burocráticas, com processos instituídos dentro de suas instâncias para acolher este curso. Neste sentido, a aprovação do curso em um tempo muito rápido em relação ao tempo gasto para o mesmo processo em se tratando de outros cursos; a aprovação de um processo de seleção diferenciado, rompendo com a lógica do vestibular padronizado; a criação de um colegiado especial para coordenar o curso, entre outros aspectos, revelam que este compromisso se traduziu em ações concretas para que o curso pudesse ser iniciado em 2006.
- O desenho curricular inovador do curso, rompendo com uma formação fragmentada por disciplina e propondo uma formação multidisciplinar para o Ensino Fundamental e por área, para o Ensino Médio; organizando os percursos acadêmicos diferenciados como alternativa a um desenho curricular sem qualquer flexibilidade - foi valorizado e reconhecido como uma proposta a ser pensada para qualquer curso de formação de professores na universidade, e não apenas para as comunidades indígenas. Isto revela uma abertura para sintonizar a formação inicial dos professores e as demandas educacionais colocadas pelo mundo contemporâneo.
- Contemplar a diversidade significou, nesta experiência, criar mecanismos para que esta diversidade pudesse não só ser reconhecida e valorizada, mas também utilizada como instrumento pedagógico. Neste sentido, a organização do processo de seleção, com a utilização dos memoriais e das entrevistas como instrumentos de avaliação garantiu que esta avaliação pudesse se centrar nos sujeitos e seus processos e não apenas no produto revelado em testes padronizados. Mesmo nas atividades de leitura e escrita, houve uma preocupação com a diversidade, garantido pela elaboração de atividades diferenciadas para estudantes indígenas com domínio da língua portuguesa bastante diferenciado, como é o caso dos Maxakali.
- O processo de seleção pode levantar expectativas, medos e desejos dos estudantes, revelando um forte compromisso dos mesmos com as suas comunidades e uma relação direta entre a sua formação individual e o desenvolvimento das escolas indígenas. Nesta perspectiva, a dimensão da interculturalidade está presente não só como conceito e busca mas como prática, encontrada tanto nas ações desencadeadas pela universidade como nas expectativas e atitudes dos estudantes em relação a seu processo de formação.

Mas a experiência também revela alguns desafios que precisam ser superados:

- O curso ainda é visto como curso especial, com uma única entrada, sem que o tempo dos professores da universidade dedicado ao curso possa ser contado como encargo didático. Neste sentido, este curso ainda não está organicamente inserido na dinâmica da Universidade. Sabendo que a estruturação, coordenação e desenvolvimento do curso exigem uma dedicação muito grande por parte dos professores que assumirem estas tarefas, é preciso se pensar numa forma para que o tempo deste trabalho seja contado como carga horária dos professores universitários. Na Universidade Federal de Roraima, onde há um curso Licenciatura Indígena, já existem vários professores que fizeram concurso público para atuarem no curso, tendo dedicação exclusiva para este trabalho. Parece que alternativas como estas precisam ser pensadas pela UFMG.
- A Licenciatura Indígena ainda é uma política que está sendo construída através de editais a serem renovados a cada ano. Com uma verba especial, estes cursos acabam também sendo especiais e não regulares, como deveriam ser. É preciso que se construa uma política onde o Ministério da Educação dê condições às Universidades que assumiram as Licenciaturas Indígenas de desenvolverem estes cursos sem a necessidade de, a cada ano, se submeterem a editais para garantir a continuidade do curso.
- O desenho curricular inovador do curso, com base na educação intercultural, apesar de ser bastante valorizado em todas as instâncias, ainda está muito distante dos desenhos curriculares presentes nos cursos universitários. Neste sentido, é importante que esta experiência possa extrapolar os seus limites internos e servir de exemplo e referência para se pensar numa política de formação inicial de professores que possa acolher a diversidade, construindo um diálogo com as culturas dos grupos excluídos, sejam eles, indígenas, negros, moradores de favelas, etc. Só assim poderemos estar vivendo uma experiência de educação intercultural, não só para os estudantes indígenas, mas para qualquer estudante da universidade.

#### 4. Conclusão

Partindo das aprendizagens e desafios, é possível constatar que esta experiência possibilitou à universidade uma abertura no sentido de se comprometer com a formação de grupos historicamente excluídos da sociedade, como é o caso dos povos indígenas, garantindo, a eles, o seu direito a uma educação universitária pública, de qualidade e que esteja sintonizada com suas necessidades, interesses e cultura. Para isto, a universidade teve que abrir-se, ampliar seu olhar, ressignificar rotinas e processos para acolher a diversidade que chegou com o curso.

Isto só foi possível porque o Movimento Indígena de Minas Gerais se organizou e lutou por seu direito a uma educação específica e diferenciada, entendendo que esta educação deveria ser pública e assumida pelo estado brasileiro.

Neste sentido, a aprovação e implantação do curso foi um marco dentro da UFMG, garantindo a presença real de 150 estudantes indígenas e com eles, a possibili-

dade de um diálogo intercultural para que a universidade possa, efetivamente, abrir-se e comprometer-se com a luta pela desigualdade neste país, que não se apresenta apenas sob a forma de desigualdade econômica, mas como exclusão social e cultural.

Como nos coloca Dagnino (2000:82) :

“ser pobre significa não apenas privação econômica e material, mas também ser submetido a regras culturais que implicam uma completa falta de reconhecimento das pessoas pobres como sujeito, como portadores de direitos (...) Essa privação cultural imposta pela ausência absoluta de direitos, que em última instância se expressa como uma supressão da dignidade humana, torna-se então constitutiva da privação material e da exclusão política.”

Ao entrar na universidade, estes estudantes indígenas acabam por garantir que as questões relacionadas a suas lutas e interesses passem a fazer parte da cena política, como nos revelam Paoli e Telles (2000:106-107):

“Ao se fazerem reconhecer como sujeitos capazes de interlocução pública, a presença desses atores coletivos na cena política teve o efeito de desestabilizar ou mesmo subverter hierarquias simbólicas que os fixavam em lugares subalternizados por entre uma trama densa de discriminações e exclusões, ao impor critérios igualitários de reconhecimento e princípios democráticos de legitimidade. Trazendo para o debate questões e temas antes silenciados ou considerados como não pertinentes para a deliberação política, essas arenas públicas tiveram (e tem) o sentido de um alargamento de campo do político por via de uma noção ampliada e redefinida de direitos e cidadania, não restrita ao ordenamento institucional do Estado, mas como referência por onde se elabora a exigência ética de reciprocidade e equidade nas relações sociais, aí incluindo as dimensões as mais prosaicas e cotidianas de vida social por onde discriminações e exclusões se processam”.

Nesta perspectiva, a implementação do curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI) na UFMG revela a luta dos Movimentos Sociais, no caso específico, o Movimento Indígena, para garantir a ampliação e o aprofundamento da democracia nos vários espaços da sociedade, entre eles, na universidade pública.

## 5. Referências bibliográficas

- Alvarez Leite, Lúcia (2002): “Escuela, Movimientos Sociales y Ciudadanía”. Tese de Doutorado. Espanha: Universidade de Valencia.
- Alvarez Leite, Lúcia (2006): *Universidade pública, cidadania e movimentos sociais*. Relatório técnico final, Proyeceto Recém Doctor. Belo Horizonte: FAPEMIG.
- Alvarez Leite, Lúcia (2007): “Educação Indígena”. No: Adriana Cancelli Duarte y Marisa Ribeiro Teixeira Duarte, *Termos da Legislação Educacional Brasileira*. CD ROM. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

- Alvarez, Sonia; Evelina Dagnino y Arturo Escobar (2000): *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Dagnino, Evelina (2000): "Cultura, cidadania e democracia: A transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana". En: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*, pp.61-102. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- Evaristo, Macaé M. (2006): "Práticas instituintes de gestão Xacriabá". Tese de Doutorado. Brasil: FAE/UFMG.
- FIEI/FAE/UFMG (2006): "O curso Formação Intercultural de educadores indígenas". Relatório de actividades 2006-2007. Brasil: PROLIND/MEC
- Ferreira, Mariana Kawall Leal (2001): "A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil". No: Aracy L. da Silva y Mariana Kawall Leal Ferreira (orgs.), *Antropologia História e Educação*. São Paulo: Ed. Global.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (1995): "De alternativo a oficial: sobre a (im)possibilidade da educação escolar indígena no Brasil". Comunicação apresentada no 10º Congresso de Leitura do Brasil, Leitura e Sociedade. Campinas: UNICAMP.
- Grupioni, Luis Donisete Benzi (2002): "Educação Escolar Indígena: Formação de Professores". En: [www.redebrasil.com.br/salto/boletim2002/eei/eei0htm](http://www.redebrasil.com.br/salto/boletim2002/eei/eei0htm)
- Matos, Kleber Gesteira y Nietta Lindenberg Monte (2006): "O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil". No: Luis Donisete Benzi Grupioni, *Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ed. MEC/UNESCO.
- MEC (1994): *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Brasília: MEC/SEF/DFEP
- Monte, Nietta Lindenberg (2000): "Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais". *Caderno de Pesquisa*, N° 111, pp.7-29. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Monte, Nietta Lindenberg (2003): "Registros e Práticas de Formação". *Aberto*, N° 76, volume 20. Brasil: INEP/ Ministério da Educação.
- Paoli, Maria Célia y Vera da Silva Telles (2000): "Direitos Sociais. Conflitos e negociações no Brasil contemporâneo". No: Sonia Alvarez, Evelina Dagnino y Arturo Escobar, *Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras*, pp.103-148. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- SECAD/MEC (2007): "Educação escolar indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola". *Cadernos Secad 3*. Brasília: MEC.
- SEE/MG (1998): *BAY: A educação escolar indígena em Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE.