

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:**  
**O PROCESSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS DA**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Andréia Ramos Budaruiche

Belo Horizonte  
2011

**Andréia Ramos Budaruiche**

**EDUCAÇÃO INDÍGENA:  
O PROCESSO DE FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em  
Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos Sociais em Áreas  
Urbanas da Universidade Federal de Minas Gerais, como  
requisito à obtenção do título de Especialista.

Orientador: Luis Roberto de Paula

Belo Horizonte  
2011

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu orientador, Luis Roberto de Paula, pela aceitação em me conduzir na elaboração deste trabalho, pelo compromisso cumprido e pela compreensão e paciência nos momentos de pausa e reflexão.

Aos professores Lúcia Helena Alvarez Leite (Lucinha), Marcos Vinicius Bortolus e Pablo Lima pela disponibilidade, cordialidade e contribuições importantes, sem as quais não seria possível esta avaliação com demasiada riqueza.

À minha família, que me estimulou no ingresso deste curso, na trajetória dele e ao seu final, sobretudo, nesse momento em que o encerra, com a construção deste documento.

Às experiências adquiridas, ao longo de estágios, pesquisas e projetos acadêmicos, no qual me capacitou para desenvolver o tema e a metodologia com confiança.

Às pessoas queridas que conheci na trajetória deste curso de especialização e ao longo de nossos convívios, nos quais partilhamos tantas reflexões, produções e dias mais alegres e estimulantes.

*Eh mōn nehā, neh baytáuná animagahā, tahnimā hautáú tiuhi.*

A gente passou por aqui, foi muito bom. Aprendi e ensinei muita coisa nessa vida. (PATAXÓ).

*Yāyā xi xukux xop nōm xop te xapexop yûmûgāhā yîhâm yûmûg.*

Os pajés e as pajés ensinam e todo mundo aprende. (MAXAKALI – Aldeia Verde).

*Wanônî tô aimopte kênka, tika inkra nsatari.*

Nós somos Xacriabá, filhos da terra mãe. (XACRIABÁ).

*Tupā ueakān Krenak.*

Deus olha os Krenak. (KRENAK).

(As frases acima foram extraídas do convite de formatura, da primeira turma egressa do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI 2006-2011, pela UFMG).

## RESUMO

Este trabalho discute o alcance de uma educação escolar diferenciada, através das percepções de professores que lecionam para alunos indígenas no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O objetivo é avaliar o alcance da formação e habilitação de professores indígenas, da UFMG, com enfoque intercultural, considerando as políticas públicas de Educação Indígena. A metodologia pautou-se na pesquisa qualitativa, em que se tenta compreender pessoas, grupos e contextos vistos sob uma perspectiva holística. Apoiado sobre essa perspectiva foi realizada uma avaliação *ex-post*, pautando-se nas teorias e discussões sobre a história da educação indígena, ao conceito de educação diferenciada, as diversidades étnicas e entre outras. Os resultados são apresentados observando-se o professor-formador, a educação indígena nas universidades e os processos de aprendizado dos alunos indígenas. Concluiu-se que o alcance da habilitação e formação de professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais é eficaz e condizente a proposta de uma educação diferenciada.

Palavras-chave: Educação Indígena; índio; educação; diversidade.

## **ABSTRACT**

This paper discusses the range of schooling and education, through the perceptions of teachers who teach for indigenous students in the course of Intercultural Training of Indigenous Educators - spun from the Federal University of Minas Gerais (UFMG). The goal is to assess the extent of training and empowerment of indigenous teachers, UFMG, with intercultural approach, considering the public policies of Indigenous Education. The methodology was based on qualitative research, which tries to understand people, groups and contexts seen from a holistic perspective. Supported this view was held on an ex-post evaluation, basing on the theories and discussions about the history of Indian education, the concept of differentiated education, ethnic diversity and so on. The results are shown observing the teacher-trainer, indigenous education in universities and learning processes of Indigenous students. It was concluded that the scope of the qualification and training of indigenous teachers in Full Degree, with intercultural approach, offered by the Federal University of Minas Gerais is effective and conducive to the proposal of a differentiated education.

**Keywords:** Indigenous Education, Indians, education, diversity.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>08</b>
<b>2. EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL.....</b>	<b>11</b>
2.1 Aspectos breves sobre a situação indígena no Brasil.....	11
2.2 A educação indígena como uma política pública.....	14
2.3 As implicações da política pública educacional indígena.....	22
<b>3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLAS DIFERENCIADAS.....</b>	<b>23</b>
3.1 A Educação Escolar Indígena Diferenciada.....	24
3.2 O REUNI e o PROLIND.....	28
3.3 O curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI – REUNI).....	29
<b>4. A PESQUISA DE CAMPO.....</b>	<b>32</b>
4.1 Apresentação.....	32
4.2 A metodologia aplicada.....	33
4.3 Resultados da pesquisa.....	34
4.4 Considerações sobre a pesquisa.....	52
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>58</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho discute o alcance de uma educação escolar diferenciada, através das percepções de professores que lecionam para alunos indígenas no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, ministrado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sendo que são preeminentes as diversas abordagens de uma educação escolar indígena específica e garantida pelas políticas públicas focalizadas. “O direito dos índios, no Brasil, a uma educação diferenciada recebeu, como vimos, tratamento na forma de leis e normas, geradas internamente no parlamento brasileiro e órgãos do executivo” (GRUPIONI, 2008, p. 86).

Foi com a Constituição de 1988 que se delineou um marco legal para as relações entre os grupos indígenas, em que suas tradições, crenças, costumes e organização social, passam a ser garantidas. O artigo 210 da Constituição assegura às comunidades indígenas a educação escolar, com direito aos seus próprios processos de aprendizagem e o direito as suas línguas de origem ou línguas maternas, de acordo com Grupioni (2008). A partir dele diversas outras normas e leis viriam a garantir espaços cada vez maiores na sociedade, como o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), de 1998, que diz sobre a prática e discussões teóricas gerais sobre educação escolar indígena, ou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que garante como dever do Estado, a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural.

Atualmente, sabe-se que de acordo com o Censo Escolar Indígena, realizado em 1999, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF), do Ministério da Educação (MEC), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), constatavam-se 1.392 escolas em terras indígenas, com 3.998 professores, sendo 939 não-índios e 3.059 índios, com um total de 93.037 estudantes (BRASIL, INEP, 1999). Conforme Grupioni (2003), em 1998, segundo o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), o número de professores indígenas era de 2.859, o que significou um aumento de 200 novos professores em pouco mais de um ano. Dados mais atuais mostram um número de 173.000 alunos, distribuídos em 2.000 escolas com mais de 7.000 professores, de acordo com o mesmo Censo Escolar Indígena.

Diante do quadro acima, foi de substancial importância a expansão de Ensino Superior, visto no Relatório do Primeiro Ano – REUNI (2008). Das 54 universidades federais existentes no Brasil, em 2007, 53 aderiram ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação



e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Foi nesse processo que diversos cursos surgiram, voltados aos processos de aprendizado indígena, de caráter intercultural e bilíngue.

A questão a ser investigada, neste trabalho, pautou-se nessa abertura e possibilidade de oferta para capacitar educadores indígenas, sendo garantido no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND e expandido com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Assim, procurou-se responder o seguinte questionamento: Qual é a eficácia no alcance da habilitação e formação de professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais? Avaliou-se o alcance da formação e habilitação de professores indígenas, da UFMG, com enfoque intercultural – através do curso Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI – considerando as políticas públicas de Educação Indígena. Neste trabalho reconhecem-se os processos para a construção de uma educação indígena, de forma autônoma e, respeitando os modos dos índios transmitirem conhecimento, apoiando-se no discurso da escola diferenciada. Assim, pretende-se contribuir para a discussão de uma educação indígena que considere as diversidades, as singularidades e os vários processos de construção de identidades, a partir da eficácia da habilitação e da formação intercultural e bilíngue de professores indígenas.

Assim, o capítulo 1 aborda a história da educação indígena no Brasil, entendendo-a como uma política pública. Dessa forma, a educação escolar indígena é problematizada cronologicamente, ou seja, seguindo uma linha temporal, em que se levanta a necessidade de políticas diferenciadas, pensadas para atender as especificidades das populações indígenas. Para tanto, é abordado o contexto situacional das populações indígenas no Brasil, sobretudo, na questão da língua e dos povos indígenas existentes, além de, relevar a importância dos estudos estatísticos para um diagnóstico mais próximo da realidade. O capítulo 2 discute a educação indígena na perspectiva da educação “diferenciada”, que garanta aos alunos indígenas o direito a uma educação mais próxima as suas necessidades e maneiras de aprendizado, respeitando os seus modos de “ser índio”, ou seja, suas identidades. Para tanto, são debatidos os processos de transmissão de conhecimento e as próprias formas de se construir suas escolas indígenas. O capítulo 3 apresenta a pesquisa de campo realizada com os professores que lecionam no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Através da técnica investigativa: entrevista em profundidade é avaliada o alcance da formação e habilitação de professores indígenas. A metodologia para a coleta de dados, após a apresentação do curso feita no capítulo anterior, é apresentada, como também, os resultados. A Conclusão apresenta

as considerações e as avaliações do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, considerando os conceitos de educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

## **2. EDUCAÇÃO E POVOS INDÍGENAS NO BRASIL**

A Política de Educação Indígena tornou-se, ao longo dos anos, tema cada vez mais debatido e de alcance para muitos organismos não governamentais de proteção e formação nessa temática e organismos públicos, que se especializaram, formaram grupos ou criaram espaços de discussão e deliberação da política indigenista. Ao longo da história, a política de educação indígena se desenvolveu juntamente com “o progressivo amadurecimento do movimento indígena desde a década de 1970 e o consequente crescimento no número e diversidade de organizações nativas” (RICARDO, 2011), expressando o aumento da “participação na formulação e execução das políticas para os povos indígenas” (RICARDO, 2011). Sobretudo é a partir dos anos 90, de modo mais marcante, que o número de estudos acadêmicos em educação escolar indígena se ampliou, como também, a produção científica, seminários, grupos de discussão em congressos e encontros, evidenciando gradativamente a temática como pauta necessária, como apresenta Ricardo (2011).

Apresentando essa formação histórica, dentro das políticas implementadas no país, que se faz importante entendê-la de modo diacrônico, ou seja, considerando a história cronologicamente. Dessa forma, primeiramente, pretende-se visualizar o contexto situacional dos povos indígenas no Brasil para, então, discutir a temática educação escolar indígena.

### **2.1 Aspectos breves sobre a situação indígena no Brasil**

No Brasil estima-se que existam cerca de 230 tipos de povos, com características culturais, sociais e trajetórias econômicas e históricas diferenciadas, como afirma Pagliaro (2005). Hoje, a população total desses povos está estimada em 700.000 pessoas, o que não ultrapassa 0,5% da população nacional. A autora também afirma que sua população vem crescendo em ritmo acelerado, superando as médias nacionais, como também há um crescimento em vários outros países da América Latina. Na Amazônia Legal, composta pelos estados do Amazonas, Amapá, Acre, Amapá, Pará, Rondônia, Tocantins, Roraima, Mato Grosso e parte oeste do Maranhão, vivem 60% da população indígena.

O autor Ricardo (2011), também, afirma o crescimento populacional indígena ao dizer que, “nos anos 80, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria dos povos.” (RICARDO, 2011).

Contudo, sabe-se da carência de dados estatísticos sobre as populações indígenas e de um sistema de registro atualizado, que é revelada por algumas dificuldades mais comuns. De acordo com Pagliaro (2005),

*[...] a antropologia no Brasil, com larga tradição de estudos em sociedades indígenas, é de ênfase eminentemente qualitativa, com os etnólogos pouco familiarizados e treinados em métodos quantitativos. [...] Por outro lado, a temática indígena nunca chegou a se constituir em questão de interesse específico da comunidade de demógrafos no país. [...] Por exemplo, para quase totalidade de comunidades indígenas, com raríssimas exceções, não há séries históricas documentadas de nascimentos, óbitos e eventos de migração. Uma alternativa que tem sido implementada é a de realizar pesquisas em profundidade, entrevistando os indivíduos de modo a recuperar os eventos demográficos. Porém, além do tempo necessário para tal abordagem e a pouca profundidade temporal possível de ser recuperada, há a questão de que as linguagens matemáticas dos povos indígenas ainda são pouco pesquisadas e desconhecidas dos antropólogos e demógrafos, situação que dificulta a comunicação entre o nosso sistema numérico e a enorme variedade de sistemas numéricos desses povos. Além disso, cada povo indígena possui a sua própria maneira de classificar a idade das pessoas. Acrescentam-se ainda as proscricções quanto a falar sobre os mortos presentes em várias culturas, fato que dificulta a realização de entrevistas acerca da mortalidade, fecundidade e outros eventos demográficos. Por fim, se exaurir a pauta das questões metodológicas, há dificuldades nos cálculos e na interpretação dos indicadores ante o reduzido contingente populacional dos povos indígenas.” (PAGLIARO, 2005, p.13).*

Ainda de acordo com Pagliaro (2005), o primeiro censo nacional que levantou informações sobre a população indígena foi o de 1991. Nesse censo inclui-se a categoria indígena na categoria “cor ou raça”. Também, Ricardo (2011) diz sobre as diferentes estimativas nos censos oficiais. Apesar disso, ele aponta uma crítica quando diz:

*A amostra do censo brasileiro é considerada bastante representativa do universo populacional. O problema para a população indígena é que, além de não se possuir pesquisas anteriores sobre seu tamanho e características, essa população é fragmentada em pequenas (com relação ao resto da população) unidades, o que dificulta a expansão e generalização dos resultados, tendo-se como base áreas geográficas pequenas. Para obtermos os dados sobre cada etnia a partir dessa variável seria preciso um trabalho meticuloso de desagregar os dados da amostra por município e, depois, por setor censitário, e verificar para cada TI (Terra Indígena – consideradas setores censitários especiais) qual a população e suas características, o que reduziria o grau de imprecisão dos resultados devido ao tamanho pequeno da maior parte desses povos. (RICARDO, 2011).*

Mesmo diante dessas imprecisões, estimativas revelam-se quando pesquisados os povos indígenas contemporâneos em outras fontes de dados, como a Fundação Nacional de Saúde e o Instituto Socioambiental (ISA), por exemplo. Pagliaro (2005) cita a transferência da política de assistência à saúde dos povos indígenas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), em 1999.

Aproximadamente são faladas 180 línguas, distribuídas nas áreas rurais e urbanas, de acordo com Pagliaro (2005). Muitas delas “são mais semelhantes entre si do que outras, revelando origens comuns e processos de diversificação ocorridos ao longo do tempo.”

(RICARDO, 2011). Para Pagliaro, isso demonstra as origens dos troncos e famílias linguísticas em que os linguistas expressam as diferenças e semelhanças sobre o conhecimento das línguas. Assim, os autores Ricardo (2011) e Montserrat (2000) apresentam os dois grandes troncos, Tupi e Macro-Jê. No tronco Tupi, se tem as famílias: Tupi Guarani, Arikém, Jurúna, Mondé, Mundurukú, Ramaráma e Tupari. No tronco Macro-Jê, se tem as famílias: Jê, Bororo, Botocudo, Karajá, Maxakalí, Karib, Aruák, Arawá, Katukina, Múra, Guaikuru, Pano, Txapakúra, Nambikwara, Tukano, Yanomami e Maku. Cada família tem uma ou mais línguas faladas, além, dos dialetos, quando os possuem. De acordo com Montserrat (2000), sobre as línguas,

*Relações que estabelecem uma origem comum para duas ou mais línguas são chamadas, como apontamos no começo do trabalho, de relações genéricas ou de parentesco. Mas há outras formas de relacionamento histórico entre línguas não parentes, expressas claramente no seu léxico, através do que é convencionalmente chamado de empréstimos lingüísticos. Assim, o estudo dos empréstimos entre línguas indígenas, que ainda precisa ser mais intensamente desenvolvido no Brasil, pode constituir fonte importante para o conhecimento da história e pré-história do território brasileiro. De qualquer forma, os dados existentes atualmente já permitem verificar, segundo Urban (1992:102)<sup>1</sup>, “situações de intenso contato, multilinguismo, línguas de comércio etc., para uma região que vai do extremo oeste do Brasil, onde parece mais provável ter correspondido a cada povo uma língua e culturas distintas. (Montserrat, 2000, p. 103).*

A autora, Montserrat (2000), com a citação acima, mostra uma questão posta na distribuição atual das línguas indígenas brasileiras. Uma situação contemporânea que aponta para a necessidade do conhecimento sistemático das línguas indígenas, tanto para “os povos indígenas falantes dessa língua e os pesquisadores (lingüistas e antropólogos, basicamente) que as investigam.” (MONTSERRAT, 2000, p.103). Nesse aspecto, a mesma autora afirma uma obrigatoriedade de se haver escolas indígenas de formação especializadas, ou seja, “é necessário que haja professores indígenas bilíngües em número suficiente, e que sua formação seja especializada, na medida em que eles tem que ser, necessariamente, os intermediários entre duas culturas e duas línguas [...]” (MONTSERRAT, 2000, p. 104).

Para tanto, uma política indigenista de educação, que considere o índio como um sujeito de direitos a cidadania e garanta uma educação que valorize a sua cultura estão em constantes discussões. Essa pauta foi colocada ao longo da construção da política, como apresenta Grupioni (2008).

## **2.2 A educação indígena como uma política pública**

---

<sup>1</sup> URBAN, Greg. A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas. IN: História dos índios no Brasil, São Paulo, Cia das LetrasFapespSMC ,p. 87-102.

O autor Grupioni (2008), inicia uma discussão que se apresenta, historicamente, como uma política pública oficial, pois é formulada e executada pelo Estado.

Por diversas vezes, a partir de parcerias com as organizações indígenas, setores governamentais, organizações não-governamentais e missões religiosas, é que se faz um quadro bastante complexo da situação passada e que ainda tem muito para ser modificada no cenário da educação indígena. Dessa forma, esse mesmo autor, em sua tese de doutorado, apresenta o contexto situacional que se formou ao longo da história da educação indígena, e que foi sendo formulado no cenário das políticas públicas do Estado.

De acordo com Grupioni (2008), é possível datar a construção do discurso da educação diferenciada, da passagem dos anos 80 para os anos 90, como um direito dos grupos indígenas no Brasil.

*Até então, predominava o discurso da assistência educacional que cabia ao Estado ofertar às comunidades indígenas, quer diretamente, quer por meio de convênios com organizações missionárias, pautado pela perspectiva integracionista que orientava a ação do Estado brasileiro em relação a esses grupos. Tratava-se, antes de tudo, do exercício de uma atuação hegemônica do órgão indigenista na oferta de processos escolares aos grupos indígenas, ancorado numa legislação que apontava para a integração dos índios à comunhão nacional como caminho inexorável do seu desenvolvimento. (GRUPIONI, 2008, p. 35).*

Nos anos 80, contrariando essa ação governamental, surgem “as primeiras experiências alternativas de construção de processos escolares e de formação de professores indígenas” (GRUPIONI, 2008, p.35). A partir de demandas de qualificação indígena para novas formas de relacionamento com segmentos da sociedade envolvente, construção de alternativas econômicas, reconhecimento e regularização territorial, das quais as práticas resultarão num conjunto de idéias novas a questionar o modelo de educação vigente. Através dessas experiências que se proporcionaram subsídios para outros modelos de escola indígena e acesso a uma educação diferenciada daquela oferecida aos demais cidadãos. Tais primeiras experiências foram conduzidas por organizações civis, religiosas e não-governamentais, junto às comunidades indígenas.

Amparada na promulgação da Constituição de 1988 é que se conferem as mudanças no contexto dos direitos indígenas, na discussão de uma escola indígena com propostas diferenciadas de ensino, colocando em pauta o embate de perspectivas diversas, como relata Grupioni (2008). Ao contrário das missões de evangelização e ao conceito integracionista de um ensino monolíngue da língua portuguesa, até então, praticado por agências missionárias e pelo órgão indigenista que monopolizavam o ensino indígena. Em meados dos anos 90 que um grupo heterogêneo de atores começa a se posicionar e defender uma escola indígena nova,

ou seja, um novo modelo de educação indígena de ensino bilíngüe, centrado em professores indígenas e voltado à valorização e ao reconhecimento da identidade dos índios. Assim, passa-se a discutir a formação de uma escola diferenciada,

*[...] caracterizada como uma escola comunitária (na qual a comunidade indígena deveria ter papel preponderante), diferenciada (das demais escolas brasileiras), específica (própria a cada grupo indígena onde fosse instalada), intercultural (no estabelecimento de um diálogo entre conhecimentos ditos universais e indígenas) e bilíngüe (com a consequente valorização das línguas maternas e não só de acesso à língua nacional. (GRUPIONI, 2008, p. 37).*

Apresentando três premissas nas quais se fundamentou o discurso da educação diferenciada, Grupioni (2008) identifica: 1) a educação diferenciada como um direito das comunidades indígenas e uma obrigação do Estado; 2) o caráter laico da educação diferenciada, ou seja, a recusa na oferta de educação por missões de fé; 3) e, a educação diferenciada conduzida pelos próprios membros das comunidades indígenas. Explorando melhor tais premissas, a primeira diz respeito, por parte dos grupos indígenas, a oferta e acesso a programas de educação como um direito e, não, tratada como uma assistência. Assim, “colocava-se a necessidade de construção de uma política pública específica para a oferta da educação escolar indígena no país, não mais ancorada na prática tutelar e assistencial do órgão indigenista, mas em novos procedimentos normativos e administrativos.” (GRUPIONI, 2008, p.38). A segunda premissa diz respeito à garantia de um ensino de educação indígena pautado em um sistema de ensino novo, na educação escolar indígena, através da sua implementação e expansão. Esse sistema novo implica na superação do modelo de educação vinculado a preceitos religiosos. A terceira premissa diz sobre uma educação assumida por professores índios a serem formados para essa atuação. O pressuposto é o de que esses novos professores indígenas seriam capazes de se inserir no próprio grupo, imersos na própria cultura e falantes da língua da comunidade, reunindo “todas as condições para levar adiante uma proposta de uma escola auto-gerida cultural e politicamente.” (GRUPIONI, 2008, p.38). Assim, vê-se um movimento inicial mais contundente, por parte do Estado, que data no final dos anos 80.

No âmbito dos Ministérios da Cultura e da Educação, se teve a proposição de elaborar uma política “que tornasse por baliza central o respeito à língua e à cultura indígena” (GRUPIONI, 2008, p. 39). Diante dessa proposição, pode ser identificado um conjunto de documentos elaborados nesse período, para discutir a situação da educação indígena, por militantes indígenas, assessores e professores indígenas. Tudo indica, como afirma Grupioni (2008), que a proposta para se discutir educação indígena, teria sido gestada no Encontro Nacional de Educação Indígena, em 1987, realizado no Rio de Janeiro. Participaram desse

encontro 70 profissionais entre antropólogos, índios, linguistas, educadores, universidades e órgãos públicos. Formalizou-se, no documento elaborado a partir desse encontro, a proposta para a criação de setores específicos no Ministério da Cultura (MinC) e no Ministério da Educação (MEC) com vistas a executar a implantação de uma política de educação indígena. “Trata-se do primeiro documento público a propor que o MEC e o MinC assumissem responsabilidades na gestão da educação indígena no país e a falar expressamente na constituição de uma ‘política nacional de educação indígena’.” (GRUPIONI, 2008, p.40).

*A proposição para que os Ministérios da Educação e da Cultura passassem a gerir a educação indígena é formulada num contexto marcado, de um lado, pela inexistência de canais de diálogo entre índios, indigenistas e especialistas de universidades com o órgão indigenista oficial e, de outro, pelo apoio e financiamento de projetos alternativos de escolarização indígena por parte da Fundação Nacional Pró-Memória, vinculada ao Ministério da Cultura, entre os quais dois programas de formação de professores indígenas que serão tomados como paradigmáticos das novas propostas de educação indígena: o programa voltado aos Ticuna, que será desenvolvido pelo Centro Maguta, num primeiro momento, e depois terá prosseguimento com a Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues (OGPTB) e dos índios do Acre, conduzido pela Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC).” (GRUPIONI, 2008, p. 40-41).*

De acordo com Grupioni (2008), não é o movimento de criação de setores responsáveis por novos programas de educação indígena para os ministérios, descrito acima, que vai atribuir a eles tal responsabilidade.

*A conjuntura política que levou ao Ministério da Educação tal incumbência atrela-se ao processo de reorganização de setores do Estado brasileiro, promovido pelo governo Collor (1990-1992), e que implicou, no caso da questão indígena, em um esfacelamento por diferentes ministérios e órgãos federais de ações que incidiam sobre os grupos indígenas, antes concentrados na FUNAI. [...] Assim, em 1991, por meio do Decreto Presidencial nº. 26/91, ao Ministério da Educação ficou atribuída à competência para coordenar as ações referentes à educação escolar indígena no país, em todos os níveis e modalidades de ensino. Esse mesmo decreto atribuiria às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação a responsabilidade por desenvolverem as ações de educação indígena. (GRUPIONI, 2008, p. 41-42).*

Diante da transferência de responsabilidade pela condução da política de educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação, em 1991, passa-se a entender, como afirma Grupioni (2008), que esse movimento foi interpretado como um esvaziamento e desmantelamento da FUNAI, em que resultou na pulverização e fragmentação das ações indigenistas por diferentes órgãos em vários ministérios. Isso se dava de maneira sobreposta e sem uma coordenação efetiva, uma vez que a FUNAI ainda mantinha pessoal e orçamento para a execução de parte das ações.

A partir da aceitação do Estado brasileiro de uma nova ideologia de educação grupos indígenas, como pontua Grupioni (2008): em 1990, cria-se um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), que tem a função de propor e tornar mais efetivas as ações do Governo



Federal na defesa e preservação das populações indígenas; em 16 de abril de 1991 é promulgada a Portaria 559, que diz sobre a educação escolar para as populações indígenas, além de, criar uma Coordenação Nacional de Educação Indígena no MEC; a relação com as Secretarias de Educação para a execução das ações, não foram bem quistas. “Tratava-se, na prática, de colocar as escolas indígenas sob responsabilidade direta das Secretarias de Educação estaduais e municipais, o que contrariava a expectativa geral de que o MEC seria o novo gestor das escolas indígenas.” (GRUPIONI, 2008, p. 44).

Com a criação da Coordenação Nacional de Educação Indígena, em março de 1993, mesmo passando mais de dois anos para que o Ministério da Educação (MEC) nomeasse seus membros, como lembra Grupioni (2008) “sua criação representou um rearranjo de posições na rede de atores que atuavam na educação indígena, momento em que o grupo que pleiteava um novo tratamento para a educação indígena se legitima e ocupa espaços dentro do governo. [...]” (GRUPIONI, 2008, p. 46).

Ao ser proposta a defesa de um novo tipo de escola, como um direito dos grupos indígenas, é que se deixa para trás uma imposição e uma intransigência de um modelo de escola que se pautou por premissas catequéticas e civilizadoras. Desse modo é que, nos meados dos anos 90, estabeleceram-se, no plano jurídico, “a superação da perspectiva integracionista pelo reconhecimento da existência de comunidades étnica e socialmente diferentes” (GRUPIONI, 2008, p. 48), e administrativamente, “pela transferência da responsabilidade na condução da educação indígena [...] e da consequente abertura que se seguiu com a criação de novas instâncias de representação política dentro do Estado brasileiro.” (GRUPIONI, 2008, p. 48).

Entendendo a educação escolar como uma política pública é que se torna possível compreender como se deu todo o processo histórico que é relatado por Grupioni (2008). Através da articulação de um conjunto de atores que almejavam construir um novo modelo de educação indígena “sob a bandeira de reconhecer a diversidade e o direito à diferença, resultou, na década seguinte, na inserção dos índios no sistema educacional do país e na universalização da escola entre grupos indígenas.” (GRUPIONI, 2008, p. 48).

Em todo esse trajeto, levantou-se a necessidade de políticas diferenciadas, formuladas para atender as questões e demandas indígenas. Mas, como critica o autor Grupioni (2008), o que foi alcançado se limitou a elaboração de política de inclusão, “que estendiam aos índios políticas gerais, feitas para outros segmentos da sociedade nacional.” (GRUPIONI, 2008, p. 48).

A discussão que engendra a nova proposta da prática educativa vem com as diferentes concepções que buscam dar um sentido para um modelo de escola voltado às comunidades indígenas. Houve um esforço, por parte do governo brasileiro, em torno de uma construção consensual que pudesse resultar em um conjunto de idéias a conduzir as ações do Estado nessa área.

*A proposta de que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural, são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal. (GRUPIONI, 2008, p. 49).*

Apesar da não tradição, durante os anos 90, na condução do processo de oferta da educação indígena, o Ministério da Educação (MEC) criou mecanismos e instâncias dos quais um grupo heterogêneo passou a fazer parte, buscando ser ouvidos por meio de canais efetivos e colocando a agenda do Estado “em favor do reconhecimento do direito dos índios a uma educação diferenciada.” (GRUPIONI, 2008, p.50).

Sobre as missões de fé, Grupioni (2008), afirma que diante de tantas tentativas de participação, inclusive tentando obter um aval do MEC, em 1999, junto à sua assessoria internacional para contribuir com os processos de alfabetização indígena, foram dados pareceres contrários, em todos os momentos. Pois, se entende que se deva se preservar o caráter laico no ensino público do Brasil, garantido nas aldeias indígenas, conforme publicado em 1995 em um parecer do Comitê do MEC, pontuado por Grupioni (2008).

Coube, também, aos especialistas formados para atuar no Ministério da Educação (MEC), produzir marcos operacionais na construção da política pública de educação indígena. Vindos de diversas instituições, esses atores – antropólogos, linguistas, grupos de pesquisas em universidades, e outros – é que foram responsáveis por mobilizar outros atores e segmentos em torno das proposições do MEC.

*Houve, nesse período, um esforço em definir e construir um arcabouço jurídico e normativo, que balizasse a proposta de uma escola diferenciada, incentivando uma ação afirmativa dos índios em relação às suas línguas e culturas, que em grande medida contou com a participação ativa de membros desse colegiado. Paralelamente, estruturava-se um sistema e um modelo de gerenciamento e execução para a educação escolar indígena, com atribuição e definição de competências entre os diferentes atores e instâncias governamentais, fazendo com que o sistema educacional brasileiro incorporasse definitivamente as escolas*

*indígenas, ainda que sob ritmos, formatos e condições variadas. (GRUPIONI, 2008, p. 52).*

Ao Comitê de Educação Escolar Indígena, já citado acima, e que surgiu em 1993, coube a tarefa de elaboração da política nacional de educação indígena. No mesmo ano, o Comitê lançou as *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena*, que propunha “uma política pública sob influência direta de dispositivos que constavam na Constituição de 1988.” (GRUPIONI, 2008, p. 53). Este foi o primeiro documento oficial elaborado, que cumpriu o papel de romper com o modelo de educação até então praticado pelo órgão indigenista oficial, e também, foi usado para orientar os sistemas de ensino estaduais a aderirem com a nova proposta.

Um grande número de especialistas e professores indígenas se envolveu, em 1998, na elaboração de outro documento, que teve em seu cerne a construção da elaboração de novos parâmetros para a educação básica, como também, mostrava a viabilidade das propostas da educação diferenciada. Este documento foi o Referencial *Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), cuja coordenação também ficou a cargo do Comitê de Educação Escolar Indígena. Os *Referenciais para a Formação de Professores Indígenas*, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), escrito a partir de várias discussões em seminários, como também documentos elaborados no âmbito do Programa *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, ambos de 2002, comporiam esse conjunto de documentos orientadores do MEC.

Como afirma Grupioni (2008), a elaboração de documentos referenciais, ao longo de mais de uma década, empossou o campo de atuação do Ministério da Educação (MEC), no sentido de demarcá-lo e organizá-lo na forma de atendimento das escolas indígenas, por parte dos sistemas de ensino. “Especificamente, no caso destes documentos, tratava-se de definir o marco legal e conceitual em que tais práticas deveriam ocorrer.” (GRUPIONI, 2008, p.55). O autor fala, ainda, de um diálogo existente entre os documentos, além desses fazerem parte de produções maiores, de 1997 e 1999, que são os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e os *Referenciais para Formação de Professores*.

Mesmo reconhecendo: “ainda que na sua origem partam de situações etnográficas distintas e tenham objetivos diversos, dessas experiências foram retirados diferentes paradigmas que poderiam induzir a novas práticas de escolarização mais afinadas com o contexto legal e político contemporâneo.”, como afirma Grupioni (2008), contudo, as críticas não são deixadas de lado, como a considerar que ao serem formuladas as novas proposições para a educação indígena, mesmo considerando as diferentes realidades etnográficas e

culturais, tinham um arcabouço generalista que limitava uma maior eficácia nas demandas mais localizadas. Também, de acordo com Grupioni (2008),

*O grau de consenso alcançando pelo conjunto desses documentos explica-se, assim, por ele propor mais uma moldura a partir da qual novas relações (dos índios com o Estado, dos índios com o conhecimento escolar, da escola com os conhecimentos indígenas, etc) deveriam ser constituídas, do que propriamente de como as coisas efetivamente deveriam ocorrer. Entre a universalidade do que se propunha e a conjuntura particular de cada situação de interação de um grupo indígena com a escola, uma gama enorme de possibilidades se apresentava. Nos termos propostos nesses documentos, que era o espaço a ser ocupado pelas comunidades indígenas, pelos pais dos alunos e por suas lideranças. Na prática foi o espaço em que os técnicos dos sistemas de ensino passaram a atuar, disciplinando, legislando, restringindo. (GRUPIONI, 2008, p.56).*

Em 2001, o Comitê Nacional Escolar de Educação Indígena encerra suas atividades, encerrando um ciclo, como afirma Grupioni (2008), momento em que construções pragmáticas e conceituais e o protagonismo dos técnicos das Secretarias Estaduais de Educação aumenta. A *Comissão Nacional de Professores Indígenas* passa a substituir o Comitê extinto, e tem como os seus representantes os professores indígenas. Outros novos atores mostram-se. Eles são: os próprios setores de ensino e os professores indígenas, estes antes citados. As Organizações Não-Governamentais (ONG'S), que ocupavam um papel de destaque dentro da política implantada pelo MEC, perdem espaço. Como também, especialistas vinculados às universidades.

Ao decorrer de sua tese, Grupioni (2008) apresenta outros pilares da política de educação indígena, implantada pelo MEC. “Esta se completa por investimentos financeiros na formação inicial de professores indígenas, na publicação de materiais didáticos diferenciados para uso nas escolas indígenas e na formulação e acompanhamento de uma legislação federal complementar sobre educação escolar indígena.” (GRUPIONI, 2008, p. 58).

Através do quesito financiamento, percebe-se o apoio do Ministério da Educação (MEC) para experiências de professores indígenas que estavam em andamento, para depois ser aberto, também, financiamento às universidades. Além do que, se incentivava a criação de núcleos de educação indígena nas Secretarias Estaduais de Educação.

*Porém, não se disponibilizaram recursos específicos e suplementares para isso, devendo os sistemas de ensino considerarem as demandas da educação indígena em seus planos de trabalho anuais (PTAs), contemplando-os com recursos destinados à Educação Básica. A proposição subjacente era pra que os próprios sistemas de ensino assumissem a formação de seus professores e publicassem materiais didáticos para as escolas indígenas com recursos próprios, o que sem dúvida responde por parte da resistência que esses sistemas apresentaram em assumir tais responsabilidades, e quando o fizeram, em aceitar o caráter diferenciado da educação indígena. Um financiamento exclusivo para as secretarias de educação, dentro da sistemática de financiamento do MEC, só se tornaria fato no final dos nos 90, quando vários cursos de formação de professores indígenas já estavam em desenvolvimento por iniciativa dos próprios sistemas. (GRUPIONI, 2008, p. 59).*

O outro pilar que compõe a formação de uma política educacional indígena diz sobre o acompanhamento e indução de nova legislação, no plano federal, garantindo a educação diferenciada.

Contudo, ao se falar de políticas de financiamento por parte do governo, para médio e longo prazo, é revelada uma baixa institucionalização, à medida que se atrela a uma nova gestão que assume o MEC, ou seja, esse financiamento está ligado a mudança de dirigentes, como demonstra Grupioni: “Tem-se assim, antes de tudo, uma política de governo e não do Estado brasileiro, ainda que no discurso oficial se propague o contrário.” (GRUPIONI, 2008, p.60). Outro problema se daria no grau de autonomia dos estados, com o qual não se contou com um monitoramento e nem uma coordenação por um órgão central. “Com o passar dos anos, vê-se alargar a distância entre o que está preconizado como proposta de uma educação diferenciada e os meios administrativos postos em prática para efetivá-los.” (GRUPIONI, 2008, p. 61).

Outros são os pontos críticos nas tentativas locais de práticas na oferta da educação indígena associada às diretrizes nacionais, pautadas na diversidade e pluralidade. Uma delas é a subordinação dos professores indígenas ao Estado, já que são funcionários públicos e tem de responder, muito mais, ao sistema do que as comunidades que atuam.

*Hoje, poucas são as comunidades que controlam efetivamente suas escolas e seus professores de modo que se constata, cada vez mais, que a educação indígena diferenciada tem sido conduzida mais pelos professores indígenas, do que propriamente pelas comunidades indígenas, como se veicula nos documentos oficiais. (GRUPIONI, 2008, p. 61).*

Também, se tem o baixo investimento financeiro nacional, – o que Grupioni (2008) chama de modesto, pontual, descontínuo e insuficiente – além, da falta de recursos didático-pedagógicos e da falta de recursos humanos qualificados e estáveis para levar adiante a proposta da educação indígena. Assim, o mesmo autor afirma que esse modelo de educação indígena está longe de se realizar em sua plenitude, o que acarreta à população indígena buscar oportunidades nos grandes centros urbanos.

Concluindo a sua apresentação, Grupioni, diz sobre um embate que está no cerne da natureza dessa questão: “de um lado, as propostas de ‘políticas de inclusão’.” (GRUPIONI, 2008, p. 62), em que se aplica aos índios as mesmas propostas gerais para atender outros enclaves da sociedade nacional, “e de outro, as propostas de ‘políticas diferenciadas’.” (GRUPIONI, 2008, p. 62), em que se tenta reconhecer e valorizar a cultura e a diversidade étnica indígena. Diante desse fato, o que se conseguiu foi um sistema nacional em busca da equidade no direito ao acesso do ensino e universalização da escola, mas, de fato, o que

realmente estava em pauta eram a pluralidade e o “exercício da diferença”, como diz Grupioni (2008), que não se foi capaz de dar vazão.

### **2.3 As implicações da política pública educacional indígena**

Ressalta-se a importância histórica da educação indígena no Brasil e seu contexto situacional visto na contemporaneidade, para entender o que engendra conceitos como educação diferenciada, valorização e reconhecimento étnico-cultural dos povos indígenas, formação intercultural de professores indígenas e políticas públicas de educação indígena, além de vários outros que serão investigados nesse trabalho. Por isso, preocupou-se em apresentar, historicamente, as mudanças ocorridas no âmbito da educação indígena, até o seu fortalecimento como uma política pública.

Entende-se essa nova política que se constrói ainda distante de uma proposta que garanta e considera a formação cultural identitária das comunidades e tribos indígenas, assegurada em documentos oficiais do governo, mas que, na realidade, ainda não condizem com a realidade vista.

O próximo capítulo abordará temas relevantes para a construção de uma educação diferenciada aos povos indígenas, além da formação de professores e das escolas condizentes ao novo modelo proposto às comunidades indígenas. Como também, abordará o objeto principal deste trabalho: os programas em âmbito nacional voltados ao ensino superior, ao acesso e a sua permanência para a formação de professores especializados na educação indígena.

### 3. EDUCAÇÃO INDÍGENA E ESCOLAS DIFERENCIADAS

Como pensar um modelo de escola diferenciada que sirva para a pluralidade de etnias e culturas diversas? Esse modelo existe frente aos debates dos conceitos fundadores da educação diferenciada? Como essa proposta consideraria a autonomia de uma escola feita pela comunidade indígena respeitando os seus modos de transmitirem conhecimentos?

Ao se pensar em tais perguntas, outras delas surgem no campo das análises e formulações de políticas e, assim, lança-se mão de uma discussão em torno da educação indígena.

Primeiramente, é importante considerar o processo pelo qual atravessou, historicamente, a educação escolar indígena no Brasil. De acordo com Nobre (2005), o primeiro período chamado “A escola de Catequese”, de 1549 a 1759/67, produziu o “aniquilamento de diversas culturas e a incorporação de mão-de-obra indígena à sociedade nacional.” (NOBRE, 2005, p.1). O segundo período, conhecido como “As primeiras Letras e o Projeto Civilizatório”, que data de meados do século XVII até meados do século XIX, caracterizou-se pelas escolas de doutrina cristã divididas por sexo, mas, logo após o seu fracasso, estabelecem-se as bases do sistema indigenista do Império, com a criação de escolas de primeiras letras. Nessa fase, também, cria-se o Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, com idéias civilizatórias e evangelizadoras, mais o rótulo de “proteção”. O terceiro e último período, “O Ensino Bilíngue”, dos anos de 1970 até o século XXI, é caracterizado pela criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1967, e trouxe mudanças: “elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de ‘respeitar os valores tribais’; em 1973, o Estatuto do Índio – Lei 6001/73, tornou obrigatório o ensino das línguas nativas nas escolas indígenas.” (NOBRE, 2005, p.4).

*O bilinguismo, previsto no artigo 47 do Estatuto do Índio, como forma de assegurar e respeitar o “patrimônio cultural das comunidades indígenas”, corrobora os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida, na prática, pela FUNAI. A educação bilíngue acaba constituindo-se numa tática para garantir interesses civilizatórios do Estado brasileiro. A FUNAI convoca para o trabalho educativo nas aldeias o SIL – Summer Institute of Linguistics, que conjugando métodos linguísticos a proselitismo religioso, colocou-se a serviço das políticas oficiais de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, usando o chamado “bilinguismo de transição”. O SIL desenvolve então trabalhos com populações indígenas de número expressivo, como Kaingang (no Sul), Terena (MS) e Karajá (TO), conforme D’Angelis (2005). Diversos autores, como Dias (1997), D’Angelis (2000), Borges (1997), Santos (1975) e Meliá (1979), concordam com a inadequação dos programas educacionais empreendidos pela FUNAI, SIL e outras missões religiosas no país, naquele período. O grande parceiro dos projetos educacionais da FUNAI neste período foi realmente o SIL, que transformou o bilinguismo oficial (de “transição”) em estratégia de dominação e descaracterização cultural (Borges, 1997), mantendo “os mesmos objetivos civilizatórios dos primeiros catequistas: salvação das almas pagãs”. (RCNR/Indígena, 1998). (NOBRE, 2005, p.5).*

Essa fase, “não difere estruturalmente, nem no funcionamento, nem nos pressupostos ideológicos, da educação missionária.” (MELIÁ<sup>2</sup> apud Nobre, 2005, p. 6).

No final dos anos 70, surgem projetos alternativos de educação escolar, com a participação de Organizações Não-Governamentais (ONG’s), e Assembléias Indígenas em todo o país, que propiciaram articulações de lideranças indígenas.

*A década de oitenta assistiu ao crescimento do chamado movimento indígena, fruto do surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas. Faz-se a distinção, já apontada por Meliá (1979), entre “Educação Indígena” e “Educação para o Índio”, e inicia-se um movimento de criação de diferentes experiências escolares indígenas e de formação de educadores, apoiados por diversas instituições de assessoria. (NOBRE, 2005, p.8).*

Como já apresentado no capítulo anterior, é nos anos 90 que se acelera a discussão e a apresentação de propostas legais de regulamentação da educação escolar indígena. A partir da Constituição de 1988, com o artigo 210, é assegurada às comunidades indígenas a educação escolar, com o direito de processos próprios de aprendizagem e o uso de suas línguas maternas.

*Art. 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.*

*§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.*

*§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, Constituição 1988).*

### **3.1 A Educação Escolar Indígena Diferenciada**

Na conquista dos direitos ao respeito às suas línguas, às suas culturas e aos processos próprios de aprendizagem que, de acordo com Cohn (2006), como todo cidadão, os índios passam a ter na educação escolar, é dever do Estado a obrigação de provê-los. Assim, convencionou-se chamar de “educação diferenciada” a particularidade da condição indígena, conseguido conquistar a sua parte no direito universal à educação escolar.

Contudo, para a autora Cohn (2006), “por mais que nos esforcemos a oferecer aos índios uma educação escolar que lhes seja respeitosa, ela será sempre, para eles, algo que remete a um modelo exógeno de educação.” (Cohn, 2006, p.2) Também, é necessário diferenciar uma “educação indígena” de uma “educação escolar indígena”. A educação

---

<sup>2</sup> MELIÁ. Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola. 1979. 91 p.



indígena “não se encerra e jamais se encerrará na escola. Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais.” (Cohn, 2006, p.2).

Relevante considerar que a alfabetização da língua materna, sob o ponto de vista pedagógico, é menos penosa e mais eficaz entre as crianças, pois na estruturação das línguas indígenas, elas são ágrafas. Ou seja, sua inclusão no ensino escolar depende da criação de uma grafia no estabelecimento de um registro escrito, não rígidas na forma textual, mas recriadas em sua oralidade, como afirma Cohn (2006).

*De início, o desafio prático e nada trivial de construir grafias para línguas que não as têm, o que linguistas têm discutido e problematizado. Afinal, grafias são elas também construções sociais e históricas, e sua produção técnica por não falantes da língua, por mais séria que seja, traz alguns “efeitos colaterais” sentidos e denunciados pelos seus falantes e pelos linguistas mais atentos. (COHN, 2006, p.8).*

Sob o ponto de vista do uso da escrita, teme-se que não sejam consideradas outras diversas e possíveis versões de um relato, em detrimento da legitimação de produções orais, gerando uma autoria onde não existe.

*Os estudos do antropólogo Claude Lévi-Strauss sobre os mitos, nos revela que não há versão original, mais completa, legítima ou melhor que outra – mas que, ao contrário, o mito só existe no conjunto de suas versões possíveis. Portanto, são diversas as indicações de que se deve respeitar o registro oral das produções narrativas que são, por definição, orais, e evitar trazer à escola, como proposta de ensino e quando não partir explicitamente de uma iniciativa indígena, o registro escrito dessas formas orais. (COHN, 2006, p. 8).*

Contudo, Cohn (2006) diz que as experiências de alfabetização na língua fazem com que surjam novas possibilidades e modalidades de comunicação, que ultrapasse distâncias espaciais ou sociais, como no caso dos Taripé na Aldeia Santa Terezinha – MT (1973). No relato de Nobre (2005), essa é uma experiência pioneira que tem servido de referência para as mais diversas discussões em torno dos processos alternativos de escolarização das comunidades indígenas no Brasil, pois garantiu a efetiva participação da aldeia na elaboração do projeto pedagógico na escola. Outros casos são citados por Nobre (2005), como o dos povos Kaxinawá do Acre, em 1994, ou das escolas do Alto Rio Negro, que pelos objetivos propostos, são considerados de relativa eficácia, onde

*[...] crianças lêem e escrevem em línguas indígenas; aprendem os conhecimentos tradicionais; desenvolvem atividades de pesquisa, valorizando [...] os saberes das pessoas mais velhas; [...] circula uma expressiva produção de material didático na língua do grupo [...] com excelente qualidade; a escola se articula, ainda, estreitamente, com projetos comunitários. (FREIRE<sup>3</sup> apud NOBRE, 2005, p. 7).*

---

<sup>3</sup> FREIRE, José Ribamar B. & MALHEIROS, Márcia Fernanda. Aldeamentos Indígenas no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ. 1997. 82 p.

Dessa forma, a partir das condições jurídicas, administrativas e legais para a implementação da educação específica e diferenciada para os índios, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394/96 – é que se institui, como dever do Estado, a oferta de uma educação escolar bilíngue e intercultural.

*Por ela, deve-se assegurar a inclusão da língua, da cultura e dos saberes no projeto curricular dessas escolas, e o respeito à particularidade étnica e cultural dessas populações, reunindo alunos e professores de mesma etnia em seu projeto, execução e gestão. E a escola indígena passa a ser definida como diferenciada, específica, bilíngue e intercultural. (COHN, 2006, 6-7).*

Como lembra Cohn (2006), as diretrizes gerais devem se adaptar às expectativas e especificidades de 200 povos, ou seja, o ensino bilíngue deve considerar, não somente duas línguas, mas “ao lado do português, quase duas centenas de línguas indígenas diferentes.” (Cohn, 2006, p.7). Também, deve ser levado em conta o aspecto intercultural, na sua multiplicidade de saberes e culturas. Portanto, em um projeto local, é preciso responder a situações de inserção de mercado e contato com a sociedade nacional sociolinguística, de expectativas socioculturais e de registro escrito da língua. Cohn (2006), também, diz que as expectativas e reivindicações de cada povo, ao querer inserir menos ou mais a escola em seu cotidiano ou diferenciar a sua própria cultura de outra, devem ser levados em conta.

*Na verdade, os índios não precisam da escola e da escrita para contar suas histórias, ensinar suas cosmologias, suas tradições sociais, sua língua. Eles precisam dela para se representarem, representando seu universo para o mundo fora da aldeia. Assim, vemos seus livros, suas escolas, como um teatro, e o professor-escritor, como a vítima de um paradoxo: sua função é ambígua como a própria palavra escrita, representante da fidelidade e da traição às vozes dos saberes tradicionais. A escola não substitui a educação tradicional ou a comunicação oral, mas facilita uma representação teatral da língua, em que a cultura e os valores étnicos são literalmente esboçados com o intuito de se darem a ver. Nesse sentido, a literatura indígena, em formação, é reflexão, mas também, é projeção, abertura para o mundo tecido de muitos saberes outros alienígenas, ao ponto de modificarem até a imagem que se tem da própria língua. (ALMEIDA, 2006, 152-153).*

A partir dessas concepções, Cohn (2006) problematiza: “Mas, porque no limite, construir escolas indígenas e para os índios?” (COHN, 2006, p.3). A autora responde que, atualmente, a escola indígena é um projeto dos índios, antes de tudo. Um projeto, diferente de consensual e uniforme, que pode ser valorizado por cada etnia e população indígena de forma diferenciada, tendo em comum a idéia de que devem dominar conhecimentos que embasam grande parte de nossas relações, especialmente as jurídicas. Cohn (2006) diz que, dessa maneira, reivindicam uma alfabetização, o aprendizado de geografia e matemática como parte de um projeto maior de formação de suas cidadanias. “Como repetem exaustivamente, precisam aprender a ler documentos, mapas e contabilidades para melhor se situar e se

defender na sociedade nacional. Ou, como ouvi certa vez de um índio Gavião no Maranhão, ‘porque a briga agora é no papel’.” (COHN, 2006, p. 3). Mas, essas reivindicações vão para além dessa necessidade e vem crescendo, pois é preciso aprender, da sociedade nacional, o modo de contar a história, para melhor debaterem seus papéis nela e na sociedade contemporânea. Como também, é preciso ter uma educação fundamental e média de qualidade, para poderem formar seus próprios advogados, médicos, antropólogos, pedagogos e, etc. Para Cohn (2006), essa é uma busca pela cidadania plena e pela autonomia, na conquista de um papel justo e de um lugar no mundo contemporâneo.

Na prática, tais questões estão sendo resolvidas pela formação de professores e pedagogos indígenas. O intuito, de acordo com Cohn (2006), é que ao finalizar o estudo estes possam construir pedagogias para gerirem suas escolas e currículos, e estejam aptos para construir conhecimentos a serem transmitidos na escola. Assim, de acordo com a autora, “assessores e formadores permanecem tendo um papel fundamental, atuando na capacitação dos índios para assumir este papel.” (COHN, 2006, p. 9). Também, a autora destaca que os dilemas da educação não mais tem que ser respondidos na aldeia ou nas salas de aula, mas nos cursos de monitoramento e capacitação de formandos no magistério indígena. Pensar os tempos e os espaços, por exemplo, como visto no *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas* (RCNEI), são conquistas relativas à peculiaridade das escolas indígenas, afirma Gohn (2006). “Aquela escola que encerra as crianças em um espaço e tempo desligados do resto da vida social, deixa de ser o modelo único e necessário a ser seguido pelas escolas indígenas.” (COHN, 2006, p. 10). Tal capacitação deve dar conta dos aspectos que respeitem os seus modos próprios de ensino e aprendizagem, criando condições de criação de pedagogias indígenas, como diz Conh (2006). Portanto, devem-se trazer as salas de aulas práticas e relações de aprendizado condizentes com as concepções indígenas de conhecimento, aprendizado e infância.

Para Grupioni (2006), outro desafio, que é estrutural, diz respeito à criação da categoria professor indígena nos sistemas de ensino. Os sistemas, de modo geral, encontram-se despreparados para a gestão dessa modalidade de ensino – desde ter que lidar com concursos públicos diferenciados, planos de carreiras e salários específicos, continuidade da formação e, etc. até poucos recursos financeiros, pessoal pouco qualificado e “falta de compreensão e vontade política dos atuais dirigentes.” (GRUPIONI, 2006).

*[...] os momentos presenciais dessa formação, quase toda ela em serviço e em contextos pluriétnicos, se desenvolvem com uma empobrecida grade curricular, inspirada cada vez menos na história, na cultura e na especificidade dos grupos envolvidos. Contando com número crescente de formadores oriundos das equipes*

*pedagógicas das Secretarias de Educação, esses programas vão perdendo densidade antropológica e linguística em prol do repasse de conteúdos e competências exclusivas à função docente. Tem havido pouco engajamento na tarefa de propiciar aos professores indígenas a oportunidade de pensar coletivamente um projeto específico e próprio de escola, que permita sair de uma genérica escola indígena, que tem se pautado antes de tudo pela baixa qualidade do ensino oferecido, para uma escola que se pautar pelas demandas e projetos de futuro das respectivas comunidades indígenas. (GRUPIONI, 2006).*

Grupioni (2006) acredita que uma possível solução, na proposição de um sistema próprio para a educação indígena viria dos Organismos Não-Governamentais (ONG's). Assim, de acordo com esse autor, as ONG's tiveram um papel marcante na estruturação da política de educação indígena e deveriam recuperar esse protagonismo político, de forma a impulsionar uma discussão a respeito de experiências inovadoras de processos escolares indígenas e na consolidação do reconhecimento da diferença cultural.

### **3.2 O REUNI e o PROLIND**

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), data de 2007. O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007<sup>4</sup>, e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

De acordo com o *Relatório de Primeiro Ano*, do Ministério da Educação (2009), a necessidade de expansão da Educação Superior no Brasil é premente, considerando que uma média de, apenas, “24,3% dos jovens brasileiros, com idade entre 18 e 24 anos, tem acesso ao ensino superior.” (MEC, 2009, p. 3). Também, cabe destacar a oportunidade que as inovações propostas pelas universidades e a reestruturação acadêmica significará para a educação superior brasileira. Com início em 2008 e previsão de conclusão para 2012, o REUNI tem como objetivos principais:

*garantir às universidades as condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior; assegurar a qualidade por meio de inovações acadêmicas; promover a articulação entre os diferentes níveis de ensino, integrando a graduação, a pós-graduação, a educação básica e a educação profissional e tecnológica; e otimizar o aproveitamento dos recursos humanos e da infraestrutura das instituições federais de educação superior. (MEC, 2009, p. 3).*

A Universidade Federal de Minas Gerais aderiu ao Reuni na primeira chamada, em outubro de 2007, para a implementação do programa em 2008.

---

<sup>4</sup> BRASIL. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25 abr. 2007.

Nessa mesma perspectiva, de ampliação ao acesso do ensino Superior, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND) surge com o objetivo de formar professores para a docência no ensino fundamental e no ensino médio das comunidades indígenas. Por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), da Secretaria de Ensino Superior (SESU) e do Fundo Nacional de Educação Superior (FNDE), é que o edital de convocação nº 3<sup>5</sup>, convoca todas as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, estaduais e federais, para apresentarem propostas de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores no exercício da docência aos indígenas. Dessa forma, o PROLIND, de acordo com o edital, apoiará projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores no exercício da docência indígena, que integrem extensão, pesquisa e ensino, promovam a valorização do estudo de temas relevantes indígenas, tais como: gestão e sustentabilidade das terras e culturas de povos indígenas, línguas maternas e, etc., possibilitando a oferta da educação básica intercultural nas escolas indígenas.

### 3.3 O curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas (FIEI – REUNI)

A proposta curricular do curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI (2009), aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 2005,

*tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, com áreas de concentração em Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades. (UFMG, 2009, p.14).*

Os objetivos específicos que compõe a proposta curricular são:

- *Ampliar a compreensão crítica da realidade e a capacidade de atuação sobre ela.*
- *Propiciar a apropriação crítica de instrumentos culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sócio-cultural.*
- *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 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 brasileiras, através da elaboração de propostas*

---

<sup>5</sup> BRASIL. Edital de Convocação Nº 3, de 24 de junho de 2008. Diário Oficial da União. 26 jun. 2008.

*curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses de cada povo indígena. (UFMG, 2009, p.14).*

De acordo com o documento, o curso está organizado em espaços/ tempos diferentes, com ênfase e valorização na experiência sociocultural dos educandos. Assim, a etapa de formação na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é chamada de “Etapa Intensiva”, e o período de formação no meio sociocultural, ou seja, nas aldeias indígenas, é chamada de “Etapa Intermediária”. O curso em a duração de quatro anos, sendo constituído de oito Etapas Intensivas e oito Intermediárias.

Ao apresentar o curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI e seus desafios, Leite (2009) diz que, “cada etapa intensiva ocorre semestralmente, na UFMG, coincidindo com o período de férias e recesso escolares dos estudantes.” (LEITE, 2009, p. 114). Nas etapas intermediárias, o aluno também desenvolve atividades de leitura e escrita, pesquisa, estudo, coleta e preparação de material didático e, etc. O processo avaliativo, além das avaliações realizadas com os trabalhos diários, de acordo com Leite (2009), é feito também por 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. (LEITE, 2009, p.115).*

Ao longo de sua formação, o estudante construirá o seu próprio percurso acadêmico, “tendo como referência uma questão social relacionada às necessidades e demandas de sua comunidade, onde as exigências de cada percurso vão configurar o eixo de articulação dos

diferentes componentes curriculares do curso ao longo de seu processo de formação.” (UFMG, 2009, p. 15).

O eixo curricular do curso se centra no tema integrador “Ser educador intercultural indígena”, desenvolvido pelo eixo “A Escola Indígena e seus sujeitos”, envolvendo áreas de educação escolar indígena, educação intercultural e formação de professores. Nos eixos específicos, a formação do educador intercultural, em cada área do conhecimento, será realizada em seus aspectos teórico-conceituais-metodológicos:

- *O CONHECIMENTO SOCIOAMBIENTAL, envolvendo as áreas de Ciências da Vida e da Natureza e Ciências Sociais e Humanidades.*
- *AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS, envolvendo as áreas de Línguas, Artes e Literatura e Matemática. (UFMG, 2009, p.18).*

De acordo com a proposta curricular do curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI, UFMG (2009), todos os estudantes estarão habilitados para lecionarem no Ensino Fundamental. Ainda, para se habilitarem no ensino Médio, e deverão escolher uma das áreas de formação seguintes: matemática e ciências da natureza; línguas, artes e literaturas; ciências sociais e humanidades. As áreas de pedagogia e educação fazem parte de todas as trajetórias acadêmicas.

O capítulo seguinte apresenta uma avaliação da eficácia na habilitação e formação de professores indígenas, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Para tanto, o capítulo subsequente abordará os avanços e desafios do curso na perspectiva da política indigenista atual, a relação dos professores da UFMG e dos alunos indígenas frente à proposta curricular do curso, as atividades desenvolvidas e outros assuntos que exploram o objetivo central do curso de Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI, a partir do olhar dos professores que lecionam para os alunos indígenas.

## 4. A PESQUISA DE CAMPO

### 4.1 Apresentação

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, situada no campus Pampulha, em Belo Horizonte. Nos períodos de novembro de 2010 a junho de 2011, foi realizado o processo de investigação e coleta de dados para a pesquisa.

O curso é dividido em duas etapas: “módulo”, como é chamado, em que as atividades acontecem presencialmente na universidade, especificamente, na Faculdade de Educação (FAE); e, “intermódulo”, em que a realização das atividades ocorre nas próprias aldeias indígenas. Para o “módulo” ou “Etapa Intensiva”, os alunos permanecem na faculdade, participando de: atividades laboratoriais; aulas em sala; oficinas; estágios curriculares; atividades acadêmicas complementares; atividades acadêmico-científico culturais; e, iniciação a pesquisa, docência e extensão. Depois, retornam às suas aldeias, para o “intermódulo” ou “Etapa Intermediária”, onde farão atividades *in loco* permanecendo nelas, até o início do módulo seguinte, na “Etapa Intensiva”. Dessa forma, a carga horária é dividida entre o “módulo”, que acontece em menos tempo – por volta de 5 semanas – e o “intermódulo”, com duração até o “módulo” seguinte, no semestre posterior.

O curso é identificado, pelos professores, em duas fases: o FIEI – PROLIND e o FIEI – REUNI. O primeiro, é a fase inicial ou fase de implementação do projeto piloto, em que a primeira turma de alunos indígenas compõe o curso de “Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI”, pertencentes às tribos: Aranã, Kaxixó, Krenak, Maxakali (Aldeia Verde), Maxakali (Pradinho, Água Boa e Cachoeirinha), Pataxó, Xacriabá e Xukuru-kariri. O FIEI – REUNI é a segunda fase, em que o corpo docente, não necessariamente, fez parte na fase do projeto piloto. Nessa segunda fase, houve mudanças na estrutura do projeto inicial, em que o aluno, por exemplo, ao passar no vestibular diferenciado se habilita em uma das seguintes áreas em que estava sendo ofertada no período do seu ingresso na faculdade: Línguas, Artes e Literaturas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades, com matérias complementares e comuns a todos.

Atualmente, 150 alunos fazem parte do curso “Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI” em turmas diversificadas, com várias tribos em uma mesma área de concentração. O curso teve início em 2006, com o projeto piloto, e a primeira turma desse projeto concluiu o curso em maio deste ano.



Após a minha familiarização com o projeto, com as secretarias e departamentos correspondentes, além das informações dos envolvidos, procurei me ater à pesquisa qualitativa, em que a coleta de dados seria de substancial importância para esta avaliação. Para tanto, tive em mãos a versão inicial da integralização dos créditos, e a versão atualizada FIEI – REUNI, da proposta do curso, como também, uma publicação de experiência relatada<sup>6</sup>, na Universidade Federal de Minas Gerais. O intuito era cruzar os dados coletados com os documentos disponíveis, possibilitando visualizar a proposta na sua estrutura, objetivos, percepções subjetivas, relatos, singularidades de cada etnia, da formação diferenciada, das experiências vividas, dentre outras contribuições.

#### 4.2 A metodologia aplicada

A pesquisa que foi realizada é do tipo qualitativa e apoiou-se no método indutivo, em que o desenvolvimento dos conceitos parte dos dados. O objeto é histórico, provisório, observável, não mensurável e com dificuldade de manipulação exata, pois se analisa um processo sem fim de interpretação, como observado em pesquisas qualitativas. A escolha desse método deve-se à característica de tentar compreender pessoas, grupos e contextos vistos sob uma perspectiva holística. Apoiando-se sobre essa perspectiva é que se avaliou o curso de “Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI”, de modo a verificar o alcance da formação e habilitação de professores indígenas da UFMG, com enfoque intercultural e bilíngue. Assim, foi realizada uma avaliação *ex-post*, a qual é aplicada quando o projeto já está em andamento (avaliação de implementação) ou quando já está concluído, pelo menos em determinada etapa (avaliação de impacto), como é o caso do curso proposto para avaliação. Esse tipo de avaliação incide nos fatores de sucesso e insucesso de execução, como também, na mensuração dos resultados alcançados.

Para tanto, optou-se pela avaliação através do *olhar* ou percepção dos professores que lecionam no curso ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Preocupou-se em coletar informações de professores que fundaram o curso, ou seja, aqueles mais antigos – que iniciaram na fase FIEI – PROLIND – e dos professores mais novos, que formaram o quadro de docentes – com a fase FIEI – REUNI. As informações foram coletadas através da

---

<sup>6</sup> LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural. *IV: ÁGUILA*, Manuel Silva (org.). *Nuestras Universidades y La Educación Intercultural: Memórias Del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural*. Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009.

Bibliografia também vista neste trabalho em REFERÊNCIA.

técnica de pesquisa: entrevista em profundidade, com a aplicação de um roteiro pré-definido<sup>7</sup>, com perguntas sobre educação escolar indígena, envolvimento dos alunos e professores com a proposta do curso, as atividades realizadas, o enfoque intercultural e bilíngue, entre outros questionamentos divididos em quatro blocos (Bloco I – O professor - formador; Bloco II – Do REUNI, do PROLIND e do Curso de Educação Indígena (UFMG); Bloco III – Das atividades com os alunos; Bloco IV – Encerramento).

A entrevista em profundidade foi realizada com três professores: Lúcia Helena Alvarez Leite (fundadora do curso, na fase FIEI – PROLIND), Marcos Vinicius Bortolus e Pablo Lima (fase FIEI – REUNI), após o convite feito e a aceitação deles em contribuir com este trabalho. As entrevistas foram gravadas, transcritas e divididas em categorias para análise.

### **4.3 Resultados da pesquisa**

Os relatos dos professores que lecionam no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, Lúcia, Marcos e Pablo, pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) foram coletados com as entrevistas em profundidade. A professora Lúcia pertencente à Faculdade de Educação (FAE), da UFMG, coordenou e lecionou no eixo “A Escola Indígena e seus sujeitos”, e trabalha com a temática indígena desde o ano 1995; o professor Marcos pertencente à Escola de Engenharia, da UFMG, lecionou disciplinas de ciências e tecnologias, história da ciência, energia, dentro do eixo Ciências da Vida e da Natureza, e está envolvido com licenciatura indígena desde 2007; e, o professor Pablo pertencente à Faculdade de Educação (FAE), da UFMG, lecionou a disciplina História e Memória, dentro do eixo Ciências Sociais e Humanidades, e trabalha com educação indígena desde o ano 2010.

A apresentação dos resultados desta pesquisa seguirá a mesma divisão de blocos, contida no roteiro de entrevista aplicada.

- No que se refere ao professor - formador:

Ao perguntar sobre a imagem do índio antes de lecionar no curso e a imagem atual, as respostas dos professores correspondem à formação adquirida ao longo de suas próprias trajetórias com a temática indígena e a experiência com a educação indígena.

---

<sup>7</sup> Ver roteiro da entrevista em profundidade, realizada com os professores que lecionam no curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, em APÊNDICE.

*É, como eu já tenho trabalho há mais tempo e eu morei na década de 80 no Mato Grosso, então eu tinha um contato, já venho de uma história com a população indígena, não tinha este imaginário todo do índio no censo comum, não. Eu trabalho com eles há mais tempo [...] Bom eu acho que eles são, fazem parte de um coletivo de grupo social excluído, que tem lutado e resistido, e que a partir principalmente da década de 70, começaram a se organizar, garantir os seus direitos, direito a ter direito, à luta pela terra, a terra ligada à educação [...]. (Lúcia)*

*[...] a gente vê como é que, de cara, a nossa visão é muito superficial em relação a desenvolvimento e relação aos índios, a mesma coisa, a gente tem primeiro o que a palavra sugere, né? [...] A palavra “índios”, o que ela pra mim, ela escondia tudo, na verdade ela escondia todas as tradições, todas as diferenças, na medida em que eu entendia com os alunos, com os outros professores, agora, tudo foi se modificando, na verdade ela foi sumindo, a noção que eu tinha era que a noção mais comum da população brasileira, é uma coisa que fica tão superficial, que a palavra hoje em dia não tem muito sentido pra mim, tinha um sentido pré-colombiano, e o sentido foi se transformando, né? [...] conclusões que você tira a partir de estudos, são conclusões que você tira a partir de vivências, de ouvir os índios, os antropólogos, os indigenistas, né?, ... então, na verdade, a gente passa por uma experiência muito forte nesse, ... nessa experiência, vai transformando essa história que a gente tem de índios. (Marcos)*

*[...] mudou bastante, porque eu tinha aquela imagem mais estereotipada do índio, como um sujeito fora da civilização ocidental, né? Fora da cidade, aquele sujeito lá da selva, né, falando línguas tradicionais, antigas e tal. Claro que não tinha uma visão tão assim, acrítica do índio e tal, também percebi que apesar dessa miscigenação e de toda a confusão da história do Brasil é ... os índios também mudaram, eu tinha essa percepção, digamos assim. Mas o contato direto com os alunos mudou bastante, permitiu assim que eu ampliasse essa visão, quebrasse preconceitos, e compreendesse que existem muitos índios em Minas, achava que, quase não havia índios em Minas, assim, principalmente, e que existem várias formas de indianidade, né? Várias, não existe um único modelo do jeito de ser índio, existem vários jeitos. (Pablo)*

A imagem que a professora Lúcia tinha antes de lecionar no curso e, posteriormente, refletem sua trajetória com as populações indígenas e o seu envolvimento com as lutas e resistências do movimento indígena, historicamente. Os professores Marcos e Pablo já distinguem uma visão anterior, “estereotipada”, que “escondia todas as tradições, todas as diferenças”, uma “noção comum da população brasileira”, de uma visão atual, com a “quebra dos preconceitos” e uma compreensão a partir do contato com jeitos, maneiras e formas de “ser índio”.

Ao serem questionados sobre a relação dos professores e de suas formações com o objetivo de habilitar e formar professores indígenas para lecionarem em suas aldeias, os professores abordam essa questão em diferentes âmbitos, entendendo essa relação de diferentes formas. Na relação aluno-professor, com trocas de experiências, em uma construção conjunta do curso junto aos alunos; na disciplina na qual lecionam, que levantam a questão do diálogo entre um modo “indígena”, e outro “não indígena” de entender uma

determinada matéria que, no caso, é o ensino da história; e, na relação divergências acadêmicas e conceituais, e no ponto comum de opinião entre os professores.

*Eu acho que a gente aprende muito, né? Pra mim, inclusive essa discussão não é só com as comunidades indígenas, mas com qualquer trabalho educativo; é uma relação de troca né? [...] um trabalho aonde a gente vai criando condições para que eles possam refletir sobre que escola indígena eles estão querendo, que projeto,... e ao mesmo tempo eu fui aprendendo muito como educadora, a pensar nos projetos a partir desta relação. (Lúcia)*

*Então, existem diferenças assim que, de abordagens, que nas diferentes áreas e diferentes professores, e, sobre isso não queria falar muito, porque seria uma resposta mais complexa, e teria que ser mais elaborada, para discutir as diferenças, e algumas diferenças ate mais conceituais e, tudo assim, são diferenças mais acadêmicas. O que eu noto na pratica é que o sentimento da intuição, que as pessoas tem algo em comum, aí eu estou falando do que é comum. Que é o comum, e esse curso foi que todos os professores,... eles sempre defenderam os índios para que eles tivessem uma educação própria pra eles, voltada pros interesses das comunidades indígenas, da educação, como a gente tem na universidade em comum para todos os alunos, ou seja, vinculada e conectada com os interesses das comunidades, um ponto em comum, forte, é esse [...]. (Marcos)*

*No meu caso, minha formação é em História, né? Então, eu tento trabalhar com os alunos a maneira pra um lado que os historiadores, não indígenas, lidam com história, então trabalho com as fontes históricas, a crítica das fontes, assim, a idéia que a história é uma construção, arbitrária, mais relacionada à fontes, mas que depende do historiador, não assim em absoluto, né? Não existe uma verdade na história, então essa história, digamos mais, é relativizada assim, por outro lado, a história indígena, né?... ela não é relativamente a mesma história, não indígena, então, quer dizer, não é essa preocupação tão grande com documentos comprobatórios, ter uma relação com o sobrenatural, com, é..., assim, é... Evidências que não são palpáveis, né? Essa relação é muito importante, foca a religiosidade, crenças, então, eu não fico tentando formá-los como historiadores ocidentais, mas nesse diálogo, com essa disciplina da história, também trabalhando com eles, que a história não indígena não é uma só, né? Então, dentro do mundo não indígena tem inclusive várias críticas, a própria história, da relação desse mundo não indígena com os mundos indígenas. (Pablo)*

Interessante notar, na fala acima, sobre a relação com a matéria lecionada, a questão da oralidade e das crenças presentes na maneira “indígena” de comunicação, diferente da escrita ou “evidências que não são palpáveis”, como dito pelo entrevistado. Essa questão da oralidade *versus* escrita aparece ao longo das entrevistas, de forma sistemática, e assim será abordada. Sabe-se que a grafia teve que ser adaptada para os povos indígenas, sendo que o registro escrito, nem sempre consegue lidar com questões de crença e/ou “religiosidade”, ou com a forma de contar a história indígena, pelos índios.

A partir do questionamento anterior, pergunta-se qual é o desafio ao lecionar para alunos indígenas e, em todas as respostas, há um ponto comum, que é o de adequar o currículo escolar à maneira de transmitir conhecimento de uma forma diferenciada, além, de estarem em um constante processo de construção de uma nova proposta de escola, para formarem professores indígenas.

*Acho que são muitos, né? Eu tive, eu acho que você tá discutindo com um grupo que tem o universo cultural distinto do seu, que tem uma forma de pensar e de ver o mundo, né? Acho que é sempre um desafio muito bom, né?. É a postura de ser um grupo, quer dizer, são também um coletivo, não é indivíduo, são indivíduos separados, isso também é interessante, por exemplo: trabalhava com currículo, processos e gestão, e as aulas aconteciam aqui na faculdade, e aí, eu comecei a perceber que não dava pra ser uma lógica de turma onde entrava, tinha PATAXÓ, XACRIABÁ, MAXAKALI, que a discussão do currículo tinha que ser por etnia; então, a aula não podia ser, né? Por que? Porque a discussão curricular dos XACRIABÁ é diferente da discussão curricular dos MAXAKALI e dos PATAXÓ, então, a gente começou a desenvolver essas disciplinas na área, com eles, e construindo e discutindo que escola indígena é esta. (Lúcia)*

*É, a gente tem um grande desafio, que é, que todo o sistema da estrutura curricular da universidade é disciplinar, é baseado em disciplinas e tudo, e a visão das tradições indígenas, ela é sempre holística, ela não tem reparação, quando você tá lá conversando com os MAXAKALI, pra eles o campo é religião, tudo que eles fazem a plantação de mandioca, tudo é religião, astronomia é religião, então você tem uma grande dificuldade inicial, que é essa sistema disciplinar de universidade, e, há uma resistência muito grande por parte dos professores, que bordam a esses cursos é, assim, esse entendimento, esta visão holística, pra..., quer dizer, você pode trabalhar com determinadas áreas especializadas, mas tendo conexão com uma visão mais ampla. Uma grande dificuldade é que a outra dificuldade, além de tudo, conectar o conhecimento com as realidades das comunidades. [...] Mas, a dificuldade grande, é essa conexão mesmo. De pensamentos e visão, a gente é formada num sistema que no fundo ele é diferente do que a gente quer passar. A gente tem um conflito, e mesmo ele, os alunos, os professores,... porque os alunos indígenas, a visão que eles têm da escola, é a visão comum, e aí, muitas vezes, o professor..., ele precisa debater com aluno, de ficar explicando pra ele quais seriam as melhores maneiras de educação para a própria comunidade, porque há um risco que ocorre da própria escola descaracterizar as tradições indígenas, ela levar a outra cultura, outra tradição, então muita alunos indígenas..., eles vem pra universidade querendo conhecimento comum, universal que tem, então há um conflito de visões dos professores, do que os professores fazem nesse curso da licenciatura e nos outros cursos. (Marcos)*

*Eh,..., bom, eu sendo um “não-indígena”, né? É um..., o desafio é permanente de tentar legitimar o meu trabalho, assim, né? Então assim: tem que ter muita sensibilidade, é... em relação a diversidade mesmo, porque assim, lecionar para povos não-indígenas, como eu leciono também, né? Com os alunos no curso de história, é mais fácil porque, são alunos que estão inseridos no mesmo... Na mesma sociedade, na mesma cidade que eu e um mesmo universo cultural de certa maneira né? No caso de alguns indígenas, estão inseridos em outros universos culturais, então, o que eu passo com outras questões, é..., então, esse que é o desafio de tentar passar um pouco da minha formação, né?... do que eu aprendi, num diálogo com algo que eu não conheço, e que estou aprendendo com eles, né?... que é a história indígena, a história deles... (Pablo)*

Outros pontos ressaltados, ao lecionarem para alunos indígenas, foram o questionamento de qual tipo de escola se quer ter, diante da diversidade de etnias; como legitimar o trabalho dos próprios professores frente ao desafio de lecionar para indígenas; como lidar com o sistema disciplinar das universidades, frente a uma proposta de escola diferenciada; e, como conectar o conhecimento com a realidade das comunidades. Também, outro aspecto observado, anterior aos desafios encontrados, é o próprio desafio do professor

do curso estar inserido num contexto “não indígena” e ter que “quebrar” a primeira barreira, dele consigo mesmo, como um sujeito de identidade “ocidental”, termo este usado por um dos entrevistados.

Além disso, foi perguntado aos professores se eles tem reuniões periódicas para falar sobre os avanços e desafios, se discutem as propostas para a educação indígena, se participam de capacitações, fóruns ou discussão para a implementação de leis e etc., enfim, como é o envolvimento dos professores nessa temática.

*No caso, a gente tem uma organização, o curso né? É organizado por ele. [...]. É, essas coordenações de eixos, elas se encontram, é quem pensa a parte mais pedagógica do curso. A gente tem encontros, discute o meu eixo eu reúno com os monitores, professores; então, a gente tem um trabalho, pode-se dizer, o curso no meio desse cotidiano. E, a presença dos estudantes indígenas, a gente tem assembleias semanais. Nessas assembleias a gente avalia o curso o tempo inteiro, a gente discute e vê os fundos, com a participação deles, o colegiado também..., ele é paritário com indígena e não indígena; então a gente tem os espaços fortes de reflexão e avaliação. (Lúcia)*

*[...] a gente fazia reuniões semanais e, nessas reuniões semanais..., a maior parte delas, para resolver assuntos administrativos, que era como o curso funcionou durante estes últimos cinco anos, como um curso regular da UFMG. [...] agora, existe uma pressão burocrática muito grande, pressão também dos cursos de pós-graduação, aplicação, e, às vezes, as pessoas se afastam desses estudos [se referem a encontros para estudos relativos a educação indígena]. Então, não é uma coisa fácil se manter esse ritmo, a pressão hoje em dia, o número de atividades que os professores fazem, a universidade é muito grande. E aí, a gente tem que lutar pra ter espaço pra este tipo de preparação. (Marcos)*

*É muito grande, tem um colegiado, um curso, que é um colegiado ampliado, que diverge desses colegiados dos cursos regulares, tem poucas pessoas que participam, só que é oficialmente, é do colegiado, no FIEI ele é ampliado; então, participam alunos, várias pessoas que foram eleitas pro colegiado mesmo, né? E aí, é todo um trabalho de tentar construir um curso transdisciplinar. Então, a gente o tempo todo tá lendo texto, debatendo, participando de eventos, né? Eu mesmo vou participar de um evento no Peru, agora em agosto, pro Encontro Internacional de Educação Indígena, então a gente fica pesquisando [...] a gente tenta conhecer um pouco as outras experiências e a gente percebe que a gente tá no caminho certo aqui..., assim, que é desse curso, e... , na pedagogia da alternância, né? Que os alunos ficam um tempo aqui, mas a maioria do tempo nas próprias aldeias, nas próprias comunidades. (Pablo)*

Observa-se que esse envolvimento com a temática “educação indígena”, se dá em meio à construção do próprio curso, com reuniões, seminários, através do colegiado que representa o curso e, etc., sistematicamente. Contudo, esse envolvimento ocorre de forma individualizada, ou seja, apesar das discussões, debates e outros em torno da temática os professores, de certa maneira, tem que procurar meios para uma capacitação, através de leituras ou participações de eventos, não mobilizada pelo grupo docente, mas por ações de iniciativas isoladas. Também, outro aspecto levantado pelo professor Marcos, é a dificuldade para se ter um espaço de preparação dos professores, seja por burocracias da universidade,

seja pela falta de tempo dos professores e outros, além das reuniões semanais que não existem mais.

Procurou-se saber se os alunos indígenas conseguem captar com tranquilidade o conteúdo das disciplinas ministradas, quais as dificuldades que se observa neste processo; e, se os alunos indígenas conseguem, posteriormente, trabalhar os conteúdos da disciplina nas aldeias, e se há um acompanhamento sobre isso. As respostas foram variadas, não havendo um consenso e percepção clara quanto às indagações. Importante, também, foram as colocações da professora Lúcia, a qual questionou a maneira como foram elaboradas tais perguntas. Ela diz que as indagações revelam uma “visão de aluno passiva”, como se eles (os professores) tivessem ensinando e eles (os alunos) devessem “receber” o que é dito, além de, revelar uma situação em que o professor ensina e, depois, o aluno ir a um lugar e aplicar aquele modelo. Todas essas observações da professora e as outras percepções dos outros professores, são relatadas abaixo.

*Essa pergunta é uma pergunta que revela uma visão de um aluno passiva, se eles vão captar, quer dizer, eu sento em cima e eles ficam ali recebendo, não é assim. Quer dizer, a própria pergunta já revela uma concepção de processo de ensino e aprendizagem. Eles não vão captar tranquilamente, eu acho que, a relação com o conhecimento acadêmico é sempre a relação texto, por exemplo, tem serviço que seu curso de especialização você [se referindo à entrevistadora] se defronta com alguns textos que são difíceis. É. Eu acho que os estudantes índios têm uma grande vantagem, tem uma prática social muito forte, que da condição para eles compreenderem a discussão acadêmica ou a teoria, né? Então, nesse sentido eu acho que é mais fácil a compreensão, ainda que eles possam ter uma dificuldade com, por exemplo, o texto dissertativo, né? É uma, uma estrutura de organização de texto que ela não é do cotidiano, ela é difícil. Mas, em termos da compreensão desses diálogos que se estabelecem, esta é uma discussão mais teórica e essa prática eles dão conta, às vezes mais do que os estudantes de outros cursos têm essa compreensão. (Lúcia)*

*De novo, né? Fica parecendo que eu chego aqui, ensino, e eles vão lá e aplica, ôôô..., é aqui! (risos...). Acho que por trás dessa pergunta a gente tem que repensar a concepção, ou seja, no meu caso, discussões sobre escola, e essas discussões começaram a aparecer na própria aldeia. Exemplo: a discussão de currículo, teórica sobre currículo, como é que vamos construir uma proposta curricular que responda aos objetivos que a gente tem com a história indígena. Então, no nosso caso, essa separação entre a teoria e a prática é..., efetivamente não acontecia essa teoria era dada dentro da prática, escola vezes salas de aula. Antes, o que a gente fazia, por exemplo, o desafio de construir, por exemplo, vamos pensar num currículo mais integrado, preparar uma atividade e apresentar outra. A prática vinha trazendo elementos pra discussão... Conteúdo, sabe? Senão a gente fica com um modelo de ensino que é um modelo que você chega na sala, você aprende, você sai e vai aprender aquele modelo e vem alguém para verificar, pra ver se tá dando certo ou não. O movimento em si sempre foi um movimento inverso, é da demanda das escolas, dos projetos sociais, que vem os materiais a serem discutidos aqui e... claro, voltam pra lá. A gente tem, por exemplo, resultado das disciplinas, livros que eles escreveram sobre a proposta de projeto de escola, daquele povo. Então, eles faziam o trabalho para disciplina. Na verdade, eles estavam construindo o que idealizasse a prática deles na escola. (Lúcia)*

*Uma dificuldade que no eixo sócio ambiental foi observada, primeiro: os professores deram textos para serem incluídos, e, a leitura..., era feita uma leitura, vamos dizer, silenciosa, desse texto. Você passa o texto pro aluno, ele vai discutir e aí, o que foi percebido é que a estratégia não foi bem essa, pegar um texto escrito é diferente do texto da gente, então atualmente é uma tentativa que está em vigor, de você analisar texto para poder aumentar a compreensão que eles tem sobre os textos acadêmicos [...]então a tentativa agora é essa: oralizar os textos, para que você possa discutir e apresentar os conceitos, e tentar ler conceitos, então a dificuldade..., isso é uma dificuldade muito grande. A leitura e a interpretação de texto. [...] Quando a gente pensa na educação de outra maneira, a gente vê que a dificuldade não é do aluno em relação ao sistema, mas ... , a atividade, um conflito de sistemas, sistema de aprendizado tradicional e de sistema acadêmico. Então, é uma dificuldade coletiva, um tem dificuldade quanto o outro. (Marcos)*

*[...] tem o estágio curricular que, justamente, é o momento do curso onde você acompanha a aplicação, os conteúdos das escolas indígenas; então, existe o estágio curricular, ele é pra isso. (Marcos)*

*Olha, isso aí eu não sei direito se eles conseguiriam captar, porque, eh..., a gente percebe que muitos desses alunos tem uma escolaridade muito diferente de uma escolaridade urbanizada, ocidentalizada, né? [...]A gente tenta muito construir de acordo com as demandas dos interesses dos alunos, né? [...] Então, o currículo é sempre muito dialogado com os próprios alunos, e tem um currículo já pré-determinado assim, sabe? Leitura de textos, que é uma coisa que a gente, como é uma universidade onde a gente acaba tendo que fazer, é assim, eles lêem muito menos que a gente gostaria que eles lessem, do que os alunos dos outros cursos lêem, né? Então, sem dúvida, há uma outra relação com a leitura, assim, devido a essas dificuldades da escolarização e da prática da leitura que é menor, na minha opinião, assim, sabe? (Pablo)*

*Olha, a idéia que é que eles consigam, mas não há um acompanhamento sobre isso por parte da universidade depois que eles formam, né? [referente à pergunta sobre a existência de um acompanhamento]. (Pablo)*

A partir de ambas as perguntas feitas acima, outras questões de relevante contribuição surgiram: como o fato de se pensar uma escola feita a partir da demanda dos próprios indígenas, ou seja: uma escola construída e um currículo formado a partir dos interesses dos alunos do curso; uma compreensão dos alunos do que é lecionado pelos professores, com base em uma “prática social muito forte” existente nele, de acordo com um dos entrevistados, para entender uma discussão teórica ou acadêmica, não se limitando aos textos dissertativos; a dificuldade de leitura e interpretação de textos, que questiona o modelo academicista de lecionar e uma dificuldade do sistema de acolher uma forma diferenciada, que perpassa a questão da oralidade versus escrita – já apresentada no capítulo 2, deste estudo – mas, que é um modelo no qual eles estão vivenciando e que tem que ser repensado; e, outras questões que divergem, como a já apresentada pela Lúcia, questionando o que é esse acompanhamento; um acompanhamento relatado pelo professor Marcos, através de estágios supervisionados e a negação da existência de um acompanhamento, pelo professor Pablo.

- No que se refere ao REUNI, ao PROLIND e ao curso FIEI (UFMG):



Foi perguntado aos professores entrevistados sobre o conhecimento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND. Em todas as respostas há o conhecimento da expansão do ensino nas universidades, pelo REUNI, e a fase da “chegada” dos alunos indígenas na universidade, com o PROLIND. Observam-se as respostas são situadas no âmbito da universidade na qual lecionam, e que relatam sobre os programas pelo “recebimento” do impacto em suas trajetórias, como professores universitários. Também, são levantadas questões sobre infraestrutura como um problema, já que se expande a universidade e aumenta-se o número de cursos para uma mesma infraestrutura.

*[...] Então, a entrada do REUNI não foi uma decisão da coordenação, foi uma discussão em assembleia. E, a partir daí a gente começou uma negociação, com a Faculdade de Educação sobre exemplo no curso do FIEI; ele era um desenho muito flexibilizado com uma lógica que não é disciplinar, e centrava muito em choque de um modelo de curso, então a gente precisou fazer o trabalho, o que ficou bastante tenso, mas a gente conseguiu ter o resultado do FIE-REUNI. (Lúcia)*

*O PROLIND é bem antes. Na verdade, o PROLIND veio de uma luta dos indígenas, eles começaram com direito a terra, depois direito à educação, e nós somos os professores, necessidade de ter uma formação como Magistérios indígenas, amplia-se também a escola para ensino médio, de 5ª a 8ª, também indicação de ter curso superior. E, aí o MEC lança o edital de pró- licenciatura indígena para dar um apoio a universidades que tivessem um programa ou projeto de formação pra educadores cientistas. A UFMG entrou no primeiro edital. (Lúcia)*

*Tá, sobre o REUNI, a estrutura do projeto do governo federal, não conheço assim, eu só recebi os impactos, aqui na engenharia mecânica, a gente tinha uma habilitação no curso que era de engenharia da aeronáutica, aí a gente deu um curso de engenharia espacial, contexto do REUNI. É um curso onde eu atuo aqui. Engenharia espacial, então, foi a primeira vez que eu tentei, em cinco anos de trabalho na universidade, foi a primeira vez que eu tenho um projeto de expansão de vagas, e de vagas discentes e docentes na universidade, eu nunca tinha visto isso. (Marcos)*

*Tá, eu conheço também de atuar [...] implementaram o PROLIND através de editais viabilizando a criação desses cursos específicos, para educação indígena, né? [...]. (Marcos)*

*[...] o que eu conheço sobre o programa e tal [sobre o REUNI], que ele ampliou o ensino superior no Brasil, acarretou esse aumento de vagas, na história que eu me beneficieei, que acabei entrando, com uma vaga na universidade, mas também trouxe muitos problemas assim, de um aumento muito grande de um número de alunos, pra mesma estrutura física, né? Para a mesma estrutura de bibliotecas, enfim, a mesma estrutura, a mesma infraestrutura, recebendo cada vez mais e mais alunos. Como é o caso do FIEI né? Então, esse programa, tem lados positivos, mas traz, também, alguns problemas que estão aparecendo cada vez mais, assim.... (Pablo)*

*Olha, o que eu conheço da história desse curso é que ele foi o primeiro curso superior de educação indígena, projeto da UFMG, e que, a partir dele, surgiu o curso regular dentro do REUNI, né? Mas, aí que já estava em andamento, houve o REUNI com a proposta de ampliação de cursos e tudo, então a mesma equipe que tava trabalhando com o PROLIND, a mesma equipe elaborou um projeto de um*

*curso baseado na dispensa do PROLIND para ser um curso regular. Que hoje é o FIE-REUNI, né? Que o FIEI-PROLIND agora continua como FIE-REUNI. (Pablo).*

Outra questão foi sobre o cenário da educação indígena de maneira geral, e do ensino superior indígena no período em que os professores tiveram contato com o curso de formação de professores indígenas. Além de, também, questionar sobre o cenário atual do curso, se ele tem alcançado os seus objetivos e quais são eles, na opinião dos entrevistados. As respostas são respectivas às perguntas, e demonstram um cenário que vai de encontro ao “Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND”, na estruturação do curso. Em todas as falas, o objetivo central do curso é afirmado como conquistado, através da primeira turma de egressos. Outro ponto bastante citado é a avaliação do curso com nota máxima pelo Ministério da Educação (MEC) legitimando a qualidade do curso. Contudo, tanto nessas falas, quanto ao longo da entrevista, muitas são as dúvidas e incertezas quanto a um modelo de ensino, quanto a matéria que lecionam e outros questionamentos. Esse fator é compreensível quando entende-se que não há um modelo certo ou um único modelo para a formação dos professores indígenas. As demandas surgem desses povos, mas, naturalmente, eles se modificam ao longo que inserem novos elementos ou reconstróem suas identidades, suas culturas e suas relações com outras pessoas. Assim, novas demandas tendem a surgir, trazendo novas perspectivas e construções, renovando e inovando os modelos existentes de escolas formadoras de educadores indígenas. O que é percebido nos relatos é a base de outras experiências, como forma de pautar os seus caminhos e suas propostas.

*Não, porque é isso que estou te contando, aqui no caso de Minas Gerais. A gente viveu esse processo de luta, né? Uma espera indígena, formou a primeira turma em 99, depois formamos 3 turmas, e aí vem a demanda pra continuidade né? Foi a primeira turma, a gente abre esse espaço na universidade, nós fizemos a decisão de abrir 150 vagas que..., foi uma ousadia muito grande [...]. (Lúcia)*

*Bom, a gente já formou essa turma né? [...] Veio e o curso foi reconhecido com nota máxima dentro dos critérios de qualquer curso da UFMG, ou seja: não foram critérios diferentes assim, não. Então, acho que a gente deu conta. O FIE-REUNI, a gente tá começando com condições melhores de trabalho porque os professores do curso, no caso do PROLIND, a gente não contava em cargo didático, era um extra. Hoje, o REUNI.... Você entra semestre que vem, eu vou dar aula no REUNI, então minha carga horária do departamento vai pro curso, acho que a gente tem condições melhores; por outro lado, o grupo é maior e mais disperso, tem menos trajetória então, acho que tem um processo de aprendizado aí, e os estudantes que entram, não entram com essa trajetória do primeiro FIEI, que era um grupo que já tinha estudado, que já tinha uma experiência maior de prática social? Eu acho que também esse momento, é um momento de construção do que vai ser de experiência do FIE-REUNI. (Lúcia)*

*Então, o cenário era assim, era um cenário que era muito de criação de escolas de ensino fundamental nas aldeias; houve uma implantação também, de escolas de ensino médio, mas um número menor, então, nos últimos anos a coisa pulou demais assim, em termos de número e de quantidade, Estados começaram a se envolver na*

*educação indígena, vários cursos foram abertos, a licenciatura indígena no Brasil inteiro assim, apesar de que já existiam iniciativas, de norte a sul, de cotas para alunos indígenas nas universidades..., no nordeste no norte, e no sul. (Marcos)*

*É, a gente quando..., durante o curso, a gente pensa muito, se está atingindo os objetivos, então, em qualquer atividade que a gente se envolve a gente tem objetivo de curto prazo, médio e longo prazo né? Prazos que eram pra formar os professores e viabilizar definitivamente as escolas indígenas, foram alcançados. (Marcos)*

*Acho que o cenário, ele não mudou muito, quer dizer, ah, de lá pra cá, continua sendo, eh..., um trabalho de tentar prover o direito por educação diferenciada que é garantida aos povos indígenas na constituição, na LDB e outras leis né? Então, tem sido bem sucedido, o curso foi bem avaliado, pelo MEC, PROLIND, nota máxima na avaliação do MEC, foi um grande sinal verde, sinal que a gente estava indo pelo caminho certo, então..., quer dizer, antes, havia uma grande interrogação, duas interrogações: não sabiam se os alunos iriam se formar mesmo, que a coisa tava em andamento, e se eles se formassem, se teriam o diploma validado pelo MEC, né? Então, já mudou, a gente tem uma primeira turma que de fato graduou, terminou o curso, então a gente vê que isso é possível, está reconhecido pelo MEC, então o diploma desses alunos vale para eles exercerem a profissão, não só nas escolas indígenas, mas também no ensino básico como um todo, se não me engano, até o ensino médio né? Então o cenário está mais positivo hoje. As coisas estão um pouco mais claras... (Pablo)*

*Que a integração dos professores da universidade e o curso foi um ganho, assim [...] também, a própria administração aceitar esse curso que é diferente, aceitar esses alunos que são diferentes, apesar de ainda haver problemas; mas, no início, talvez a própria universidade ainda tinha uma desconfiança, hoje ela acha que entende que isso é importante pra ela, pra própria universidade né? Além de ser importante para os índios, também. (Pablo)*

Também, perguntou-se quais são as matérias que os professores ministraram no FIEI – PROLIND e no FIEI – REUNI; quantos alunos existem e a qual povo indígena pertencem; e, quais são as matérias lecionadas em todo o curso e, como ele é dividido.

*Tá, eu coordenei o eixo escola e seus sujeitos, e dentro da escola a gente trabalha com processo tal, currículo, política, é como a gente pensou nas disciplinas, não pelo conteúdo, mas pelas etnias. A gente fez um processo muito mais global [...] É o mesmo eixo que no REUNI eu continuo trabalhando, disciplinas que fazem a questão da escola, dentro de uma política educacional, temos os debates educacionais, a gente tem uma discussão do sistema educacional, e por outro lado também, pensando naquele povo, quais são os projetos de ensinar e aprender. Qual é a escola que eles têm como projeto, plano de futuro, aonde é que entra essa escola, então é mais, a disciplina não tem um programa fechado. A gente vai dialogando com essas experiências. (Lúcia)*

*No caso do FIEI-PROLIND a gente tinha 142 que entraram, terminaram 135, a gente teve um aluno que morreu, que teve um acidente grave, existiram outros, a gente excluiu, não vinham, pararam de participar e as etnias; a gente tinha os XACRIABÁ, que é a grande maioria, a população é mais de 5 mil, então é uma população muito grande; os PATAXÓ, os KRENAK e os MAXAKALI, KAXIXÓ, XUKURU-KARIRI, ARANÁ. E tinha oito etnias, e no FIE-REUNI como é um vestibular, agora ele é um curso que para se inscrever tem que ser indígena, mas a gente abre pra outras regiões do Brasil. A gente tem PATAXÓ da Bahia, TUPINIQUIM do Espírito Santo, a gente amplia também, tem os XACRIABÁ, PATAXÓ... (Lúcia)*

*As disciplinas foram diferentes, que eu dei no FIEI-PROLINDI e FIEI-REUNI, ela foi criada em função da experiência da Ciência de Tecnologia e Cultura e,*

*inicialmente eu lecionei especificamente sobre energia, depois uma sobre História da Ciência, uma outra sobre Arte e Ciência, e aí, depois da criação da FIE-REUNI, foi a disciplina..., a área que puxou mais foi a de Ciência e Tecnologia e que eu ofereci apenas duas vezes, esta em processo de experimentação; essas tentativas de estabelecer uma base no diálogo dos conhecimentos científicos e tradicionais das técnicas, tradicionais de tecnologia, de verificar o impacto das tecnologias, ou das áreas indígenas. Hoje em dia, os índios tem celular, tem computador, tem televisão; então a idéia da disciplina de discutir as diversas tecnologias tanto ancestrais como presentes, e o impacto dos modos de vida, da cultura, são experiências um pouco diferentes assim. (Marcos)*

*O curso, a gente basicamente as disciplinas; a gente tem uma estrutura curricular, que ela..., ela não é assim, as disciplinas entram em cena, mas dentro de uma dinâmica que, o que puxa as disciplinas são o percurso que o aluno decidiu seguir. Então, por exemplo, você pode ter um aluno que ele entrou na Ciências Humanas e pode fazer só um trabalho de impacto ambiental, além de fazer atividades ligadas às Ciências Humanas e disciplinas. Ele vai precisar estudar outras disciplinas ligadas a áreas estruturais, pode ser que ele use alguma técnica de áudio visual, precisa fazer também oficina de vídeos, então estas atividades vão compondo, o que eles chamam de percurso, então cada um tem uma formação específica e uma função, projeta nas atividades as quais ele participou. (Marcos)*

*Então, eu dei uma disciplina no FIEI-PROLIND que chamava História e Memória, e foi muito bom, a disciplina foi muito positiva, os alunos estavam no penúltimo módulo, penúltimo semestre, foi o semestre passado, e esse tava com uma demanda de temas da história não indígena, curiosamente, especialmente sobre a segunda guerra mundial, vários queriam saber sobre a segunda guerra mundial o fascínio assim de filmes, tal, de televisão, mas uma grande curiosidade sobre temas assim, convencionais da história, porque o tempo todo eles só trabalharam com história indígena, temáticas indígenas, no último momento no fim do curso, eles reivindicaram conhecimentos da história geral, digamos. [...] No FIEI eu trabalhei também com essa mesma disciplina, História e Memória, em foco, não havia essa reivindicação de temas convencionais da história, era realmente um trabalho de história indígena mesmo. Então, trabalhamos com cultura material, patrimônio cultural, enfim, a cultura através de objetos, análise da cultura através da materialidade, foi muito legal, estávamos desenvolvendo projetos de pesquisa através disso, vários temas de patrimônio cultural, material e não material [...]. (Pablo)*

*Bom, olha só, o curso ele, não é um curso como os outros, é o seguinte, são três habilitações diferentes: uma Ciências Sociais e Humanas, uma em Linguagens, Artes, e Literatura, e outra em Ciências da Vida da Natureza, ou seja: cada entrada de vestibular, os alunos entram para uma dessas três habilitações, [...] Tem algumas disciplinas em comum também. Comuns para todas as habilitações também. [...] A carga horária é a mesma dos cursos regulares, então, cada disciplina tem por volta a carga de 60h/a (horas aula), algumas tem 30, outras tem 90, isso varia, mas a grande diferença dos cursos regulares é que a carga horária é dividida, parte dela é feita no módulo presencial aqui na FAE [...]. (Pablo)*

Nos relatos acima, as matérias lecionadas no curso, o currículo, a carga horária, o número de alunos e os povos que frequentam o curso são objetivamente respondidos por todos os professores. O que é ressaltado, aqui, é o fato do aluno ter a possibilidade de construir o seu próprio percurso dentro da estrutura curricular, refletindo um processo de construção. Também é observado, ao longo da entrevista, uma divisão clara entre as duas fases: FIEI – PROLIND e FIEI – REUNI, dando a percepção temporal e histórica nos relatos

dos professores, além deles caracterizarem tais fases a partir de estruturas curriculares diferentes, perfis dos alunos diferentes, dentre outros.

- No que se refere às atividades com os alunos:

Perguntou-se como é a abordagem da matéria lecionada para os alunos indígenas, e foi respondido que, a abordagem das experiências é feita a partir da própria prática e das experiências dos alunos, como também, de suas construções, como sujeitos. Outro aspecto observado foi o da percepção dos “espaços” pelo professor, em que ele pode ter uma “entrada” para lecionar – uma idéia de troca, convivência e possibilidade de expressão desses alunos no curso.

*A partir da experiência deles, no caso do FIEI-PROLIND, trouxeram professores, a porta de entrada era a própria prática. No FIE-REUNI a gente tem professores e não-professores, o trabalho é sempre aqueles que dão aulas e contar experiências daqueles que não são, refletindo o eixo assim, criar experiências. (Lúcia)*

*É um, uma tentativa de que eu acho importante e que principalmente no FIEI-REUNI, porque as experiências com o FIEI-PROLIND é você ter um espaço onde você pode colocar em jogo os conhecimentos tradicionais e científicos, onde eles podem entrar em cena, então este espaço que eu estou falando é alguma coisa que você faz que vai provocar o aparecimento desses conhecimentos [...], então pra discutir qualquer assunto seja tecnologia, ciências, assim ou assado, um, a tentativa que eu faço na disciplina comum, para viabilizar, isso é tentar um espaço. Tentar de alguma maneira é um espaço de convivência com os alunos, de alguma maneira, que eles possam expressar e pesquisar [...]. (Marcos)*

*Então, é aquela coisa construtivista, de ouvir vários alunos, de valorizar o sujeito, diferente talvez do que o pessoal acha convencional, “ta errado! Não é isso!” “resposta errada!” não existe resposta errada, valorizar muito as diferentes opiniões as inquietações, compreender que são educações diferenciadas. Não dá pra gente tentar impor a educação nossa, né? Então, pra mim, é muito fácil, tentar trabalhar assim, sabe, dialogar, acolher e respeitar as várias opiniões e tal, sem deixar de passar a minha opinião, a situação indígena, sobre a própria educação [...]. (Pablo)*

Quando perguntado como são desenvolvidas as atividades de formação no módulo (UFMG) e no intermódulo (aldeias), dentro da proposta da educação escolar bilíngue e intercultural, há um questionamento quanto a uma discussão por área de conhecimento, que não se aplica à singularidade de uma escola por etnias, como no exemplo da professora, no caso do Xacriabá.

Outra questão observada é a do modelo acadêmico, na “etapa intensiva” ou “módulo”, que é caracterizada como intensa, cansativa e desgastante, quando trata do “máximo de aproveitamento, no mínimo espaço de tempo”, questionando uma proposta para essa questão. A etapa do “intermódulo” ou “etapa intermediária” é pontuada como “a mais importante” para os professores, pois é nela em que se lida com a realidade das comunidades indígenas e do desafio de trabalhar os conteúdos das disciplinas de forma diferenciada. Sobre essa etapa,

um dos relatos caracteriza um modelo de sala de aula, que para o entrevistado, não seria essa a proposta do trabalho *in loco*, quando ele mesmo diz: “pelo menos, as minhas experiências foram assim, certamente não era só isso.”.

Nos relatos, também, há um questionamento quanto a um “não saber” sobre as atividades realizadas, leituras feitas e tarefas condizentes ao curso, já que os professores permanecem nas aldeias por dois dias, apenas. Mesmo sabendo que o ritmo, as atividades e o trabalho realizado nas aldeias são diferentes de quando estão na universidade, há a afirmação que não existe um acompanhamento durante seis meses, do que “realmente” acontece nas aldeias. Além disso, nas falas dos entrevistados, ressalta-se uma formação mais intercultural que bilíngue. Sobre o bilinguismo, é diagnosticado o povo Maxakali como ainda falante da sua língua de origem; contudo, no modelo academicista, isso passa a ser um problema, já que na compreensão de textos e leituras, eles ficam aquém dos outros alunos. Mas, isso seria um fator excludente? Como pensar uma escola de formação de professores com essas singularidades? Como pensar uma escola com diversos “jeitos” de falar, de se expressar e de “ser índio”? São os alunos que tem que se adaptar ao modelo acadêmico, ou é este modelo que tem que ser pensado de um modo diferenciado?

*É, na verdade a gente tem a etapa intensiva, intermediária né? Ficam um mês na universidade onde a gente chama de módulo, primeiro módulo, segundo módulo, e essa estrutura não é fixa, então a gente vai decidindo essa proposta de quais disciplinas, de laboratórios interculturais, meios de projeto de pesquisa, e também com atividades na aldeia, onde a gente vai e fica lá de pesquisa; o currículo é pensado na perspectiva dessa flexibilização, como eixo de percurso acadêmico, a gente escolhe, tem no caso, eu orientava primeiro os estudantes que estavam querendo como centro ter a discussão da escola e eles dialogam com as atividades do curso, logo com a experiência, eu acho que esse desenho, a flexibilização e essa experiência de dado intermediário intensivo, acho que elas demarcam um pouco da experiência desse desenho do curso. No caso, a gente começou pelas disciplinas aqui e decidiu ir pelas áreas indígenas; no REUNI a gente ainda tá com esse dilema, estão acontecendo aqui porque são entradas, porque é uma tensão, nós temos que resolver, eu fico muito incomodada, por exemplo, dos 35, 20 estudantes XACRIABÁ, Ciências Sociais e Humanidade, e 15 que estão lá de Matemática. Mas a discussão de escola é escola de XACRIABÁ, não é uma discussão por área de conhecimento. (Lúcia)*

*Assim, na experiência do módulo e do intermódulo, no ponto dos alunos irem pro módulo, eles tem atividades muito semelhantes aos alunos da UFMG. [...] Tal tema que é a diferença, o intermódulo é que você vai acompanhar certa atividade, por exemplo, você passou alguma atividade pra eles fazerem dentro do módulo, aí você acompanha lá eles fazendo as atividades, eles fazendo as pesquisas, por exemplo, que acesso que eles tem, e então você vai ter mais contato com as possibilidades que eles tem. De pesquisa e conhecer a realidade, como é o território, é um contato diferente. Então, o intermódulo, ele é muito mais importante para os professores que dão aulas no curso do que pros alunos. Ele é importante para o aluno no sentido assim que vai na aldeia, você trabalha com um número menor de alunos, porque só daquela determinada etnia que está ali e tudo. Então você tem um acompanhamento mais localizado, uma revolução que tá acontecendo normalmente é que muitos intermódulos, aconteciam com os novos, aulas convencionais, então tá*

*tendo uma discussão no grupo agora que é, você aproveitar os intermódulos mais pra ter uma relação mais direta com as atividades, normalmente acontece na aldeia. Chega no intermódulo e você vai para uma escola indígena, você vai para uma sala de aula aí você começa a voltar o que você tava fazendo no módulo.*  
(Marcos)

*É mais intercultural do que bilíngue, pra ser bem honesto, porque eh, bilinguismo só mesmo o pessoal da língua da Literatura que mais com os MAXAKALI, que é um povo que fala realmente uma língua; os MAXAKALI falam realmente MAXAKALI, é a primeira língua deles, é a língua materna... [...] o período módulo é bem chocant; imagina se você tivesse que acordar durante um mês, todo dia, 5 e meia, 6 horas, pegar um ônibus para chegar na universidade 8 horas, todo dia da semana e ficar até as cinco tendo aula direto, só intervalo para almoço, tendo 4 horas aula/manhã e 4 horas/aula tarde. Depois, pegando um ônibus e voltando para um alojamento coletivo onde você teria que teoricamente estudar ler, e sim descansar, né? Dormir e tal, sendo que você é de outra cidade, então, pra gente que é “não indígena” deveria ser muito cansativo pra eles sim, é muito intenso, entende? Então choque de ocidentalidades, né? E, toda universidade a gente tenta diferenciar com trabalhos de campo, execução de filmes, tenta fazer as aulas serem menos entediadas, mais é muito intenso e muito cansativo. Mas é por outro lado, como eles ficam meio confinados, eles não tem muito, muita saída, é um momento que tem muita produção, e, o tempo com intermódulo, ocupa muito o espaço deles, trabalha o espaço deles, os dias do intermódulo que as pessoas vão na aldeia, se organiza na própria escola, eles se organizam, para se mobilizarem, para estarem presentes na escola, mas aí, num ritmo bem diferente, eles tão em casa, tal, a gente que tá fora, nesse momento assim, então essa iniciativa dos professores claro, tá lá, intensamente preparando de propósito deste trabalho. É, o que fica faltando assim, a gente tem uma grande interrogação de quando é que eles lêem, quando é que eles, porque, seriam no tempo que eles estão na terra deles, só que durante a maioria desse tempo não tem um acompanhamento de professores da UFMG, presencialmente, só em um, dois dias, durante meses, então a gente não sabe como a coisa acontece lá, durante esse tempo todo. [...] Olha, a gente desenvolve quando a gente tá lá, nos poucos dias de intermódulo, e é aula presencial, né?... O mesmo modelo de sala de aula, e tal, pelo menos as minhas experiências foram assim, certamente não era só isso, eu fui no intermódulo nos XACRIABÁ, foi o único intermódulo que eu trabalhei, só que eu fui, foram só dois dias de trabalho, em diferentes aldeias XACRIABÁ, assim, aulas dispositivas, e também a apresentação dos trabalhos que eles teriam e estariam fazendo lá. Fizemos leitura de texto, a gente sentou com todo mundo lá, vamos ler um texto junto, tinha uns dois textos.*  
(Pablo)

Ao perguntar como os professores percebem o entendimento e compreensão das suas matérias e da proposta do curso pelos alunos, e quais as dificuldades que eles apresentam, foi dito, em resposta, que essa compreensão parte da demanda que é colocada pelos alunos, como também, o entendimento passa pela experiência e “bagagem” do aluno. Mas, também, foi dito que existem mais dificuldades que um entendimento, quando falado que eles compreendem “a moral da história”. Tal fala reflete uma falta ou déficit de compreensão, baseado no modelo acadêmico, pois, uma das dificuldades apontadas é, mais uma vez, a de leitura e interpretação de textos. Também, foi dito da necessidade de um diálogo entre diferentes conhecimentos, que não fazem parte da formação dos professores da UFMG. Outro aspecto

apontado como uma dificuldade diz sobre a carência de experiências não vividas pelos alunos, em que os professores tem que perceber o momento “exato” de passar um conhecimento.

*Bom, acho que, conforme a demanda deles, né? (risos...) a discussão que ta colocada, né? As dificuldades são dificuldades de pensar uma escola diferenciada dentro disso e pública, tendo um sistema de ensino então, um diálogo com a secretaria de educação, isso tudo numa normatização, que às vezes tenciona com a proposta da escola. [...] em relação ao entendimento aula, acho que é um terreno onde ele inclusive traz muito, da sua experiência, da sua bagagem. (Lúcia)*

*[...] a dificuldade que eu vejo muito é isso, e que eles depois vão fazer disciplina, e sobre pensamentos científicos, é, então, uma dificuldade que é uma relação, essa tecnologia cultura, muitas vezes ela, precisa duma, passar por determinadas experiências, pra gente melhora as relações que são feitas, as que são sugeridas. Eu acho que a dificuldade é saber do momento exato, assim, agora em relação à compreensão do objetivo principal que é essa relação entre os modos de vida e essas tecnologias, bem compreendido assim pelo que os alunos fazem, agora, não sei até que ponto essas instruções podem ajudá-los a tomar decisões [...]. (Marcos)*

*Mais as dificuldades, que o entendimento mesmo, né, o que eles entendem, agora a dificuldades que eles apresentam, são a leitura e a interpretação de texto, [...] Muitas vezes eu percebo que na fala dos indígenas uma certa dicotomia, entre indígenas e não indígenas, colocamos todos os indígenas no mesmo grupo e não indígenas todos no outro grupo, né [...] Bom, é, então agora as principais dificuldades que eu vejo são infra-estruturais, em termos de comunicação durante o período todo do intermódulo, é muito difícil a comunicação com eles. [...] Dentro do que a gente propõe, imagino que eles conseguem compreender assim, a moral da história, quando a gente vai e fala na aula de história, que história é construção, que ninguém é dono da verdade, tal, a um entendimento, agora, é muito difícil por área de formação, é uma área que forma várias disciplinas, eu não sou antropólogo, sou historiador, e tal, então, mais, é... tô em diálogo com antropólogos, então você tem que meio que virar antropólogo, tem hora, né, ao mesmo tempo em que antropólogo não é historiador, mas ele fala de história o tempo todo, eu tenho que meio que lidar com isso, então tem essas dificuldades entre os próprios professores [...]. (Pablo)*

Foi perguntado se os ensinamentos da grade curricular do curso, focando na educação bilíngue e intercultural, habilitam os professores a lecionarem em suas aldeias, respeitando os seus modos de transmitirem conhecimentos, e quais os problemas identificados nesse processo. Diferentes foram as abordagens feitas pelos professores, os quais apontaram questões como: os fatores experiência e vivência, que irão habilitá-los na proposta da educação intercultural, bilíngue, e nos seus próprios modos de transmitirem conhecimento; o problema da reprodução de um padrão de ensino aprendido nas universidades, como um grande desafio para o alcance de uma habilitação pautada em uma forma própria e diferenciada, além, de uma atuação por parte do governo do estado de Minas Gerais que, ao fiscalizar o ensino e exigir conteúdos, entra em confronto direto com a proposta e o direito dos índios de construir suas próprias escolas; e, mesmo incentivando atividades que pautem na proposta de educação indígena, com o viés intercultural bilíngue, e nas suas próprias formas de educação, há um temor por parte de quem leciona para esses alunos, de os



descaracterizarem ou os forçarem a um processo globalizante. Todas essas abordagens refletem diferentes visões e/ ou tensões frente ao objetivo do curso, que os preparam para lecionarem, mas que podem “levar” influências nem sempre positivas, de modo que o respeito aos próprios modos de aprendizagem aconteçam, efetivamente.

*Eu nunca acho que é o curso ou a disciplina que é a experiência de vida, eu acho que nos 5 anos que os estudantes indígenas e professores tiveram aqui, eles viveram uma experiência de formação muito rica, e é essa experiência que os habilita. Não é uma matéria que vai habilitar; eu acho que eles trazem pra nós. Talvez a gente nem aqui na universidade aprenda mais a pensar o que é ser professor, o que é dar aula, trabalhando, a partir da experiência. Então não é um movimento daqui pra lá [...] Hoje a gente tá discutindo aqui a questão da educação indígena, por exemplo, licenciaturas no curso de Pedagogia, a presença deles também abriu pros estudantes da faculdade essa possibilidade de pensar e ampliar bem mais o desenho disso que eles têm que eles, é uma experiência de escola que não é só pra eles, é experiência de escola para qualquer pessoa. (Lúcia)*

*O problema principal é o jeito mesmo, assim, de como as aulas são dadas e como é que isso induz um aluno a repetir um padrão que é comum aqui na universidade; é muito difícil a pessoa, qualquer pessoa, ela num certo tempo e amadurecimento ela encontrar o jeito certo de dar aula. [...] você precisa tomar uma atitude, e às vezes...; os professores daqui de Minas são ligados aqui na Secretaria de Estado e tem lá o pessoal que fiscaliza as escolas, inspetores, sei lá, Secretaria, eles vão lá verificar a escola, isso já é um conflito, porque os índios têm direito a uma educação especial, voltada pro interesse deles. Isso muitas vezes não é respeito, a própria secretaria exige que eles façam e que tenham determinados conteúdos, e tal, calendário, aquela coisa, muita gente tem que lutar para ter calendário próprio. Então, o professor encontrar o jeito dele diante disso tudo é uma força muito grande, de ver que ele precisa de tempo, de amadurecimento, muita luta. (Marcos)*

*[...] a gente tenta incentivar os próprios alunos a buscarem o conhecimento nas próprias aldeias, da própria comunidade, são reconhecidos por deterem esses conhecimentos, realizam entrevistas, atividades de campo, expedições, excursões, acompanhando estes sujeitos no mato, pra ver as plantas, quer dizer, no módulo com relação a história desses comunidades. Então estimula os alunos, a gente pede pra entrevistarem outras pessoas da comunidade, buscarem a historia na própria comunidade, os problemas são de uma certa..., são vários problemas; por um lado, não tem como evitar que assim, um jeito meio não indígena de educação acabe entrando nas aldeias. [...] as professoras que vem da universidade, que tão no curso, eles acabam tendo uma certa distinção dentro da aldeia, dentro da comunidade, do modo de se comportarem, das vestimentas, e o modo de falar, isso não tem sido um problema muito grande, ainda mais a gente percebe que há um curso que gera uma certa diferenciação: quem passa pelo curso na aldeia tem um outro, possa ter uma outra imagem... [...] este curso contribui para eles se instrumentalizarem, pra também viverem neste mundo, mantendo a força de sua cultura nisso tudo, agora, sempre há uma transformação também, né? Tão por outro lado, não sei se a gente tá forçando, sendo agente da globalização. Gente tá assim forçando um pouco a barra. (Pablo)*

Procurou-se saber qual é o grau de interesse dos alunos indígenas percebido no curso. Para responder a tal pergunta, o entendimento sobre interesse dos alunos no curso de “Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI” foi associado à motivação de acordo com a matéria, com o grau de confiança estabelecido entre professor e aluno e,

também, a estímulos, desgastes, variações de interesse e outros ao longo dos anos de formação. Todas essas características são comparadas a situações comuns de alunos não indígenas, demonstrando que os professores não fazem distinção sobre o grau de interesse entre “indígenas” e “não indígenas”. Entretanto, novamente, a carga horária intensa aparece como um empecilho para o interesse e motivação do aluno, remetendo a uma especificidade de um problema de um curso diferenciado.

*É esse envolvimento que eu falo, é um compromisso, eles não tão aqui... eles tem um compromisso muito grande. Agora, eu acho que a gente falha muito, é um desenho ainda muito acadêmico, muito do discurso, muito da palavra, eu acho que o tempo que eles ficam aqui, tipo: que nós ainda não demos conta de pensar uma proposta menos discursiva; até eu vejo algumas vezes seminários temáticos, que eles ficam às vezes oito horas quase ouvindo, né?; acho que a gente aqui da universidade tem um modelo de formação que eles precisam ser repensados, e a lógica do tempo que a gente deveria fica muito intensivo, porque são oito horas diárias durante um mês, então essa intensidade imediata é pouco tempo pra fazer muita coisa, depois acaba que a gente não consegue pensar em processos mais globalizastes, ainda fica muito sentado com texto com conversa, então acho que isso é um desafio pra gente poder avançar. (Lúcia)*

*[...] quantos alunos assim, que tão entrando no FIE-REUNI ...; eles não dão aulas, assim, não são professores, então, aparentemente assim, eles tem a maioria tem idéia de formar, voltar para as aldeias e dar aula ..., a gente fica em dúvida se a motivação é pra fazer curso superior, não importa qual fosse, então o campo de interesse é variado, variado, sim. É uma coisa muito forte, não tenho uma resposta única, não. Você tem variações ali de interesses, de realidade [...]nos últimos módulos estava mais difícil, por esse desgaste mesmo, tempo passando, eles tiveram que adiar o semestre alem de tudo, por causa da gripe suína, aí foi interrompido o curso, aí eles voltaram, aí não foi muito tranquila não, no final foi... a motivação não aliou por causa disso. O interesse continuou, todos voltaram pra suas aldeias agora, tão dando aula e tudo, então precisa dessa renovação, (risos...) mudar de graduação...; é isso, né? Chega no final a gente a gente ta com mais vontade de sair do que rever... (risos...) Com eles não é diferente, não. (Marcos)*

*Isso varia de acordo com os temas que a gente está trabalhando, então, tem assuntos, que despertam mais interesses, e tem assuntos que despertam menos interesse. É mais..., é muito subjetivo, em geral demonstram interesse sim pelo que a gente tem trabalhado. Sabe, tudo depende do grau de confiança que a gente consegue com eles, que eles adquirem em relação aos professores. (Pablo)*

Ao perguntar sobre como é vista a heterogeneidade de povos indígenas no curso, quais as dificuldades isso gera e quais os avanços apresentados, as tribos indígenas que compõem o curso são citadas, como também, divergências e uma comunhão “indígena”, de união entre eles, como afirmado em um dos relatos. As diferenças perpassam a relação aluno-aluno, aluno-professor e aluno-escola, quando se diz das divergências e comunhões entre eles, como já explicitado; da relação aluno professor, de alegria, desconfiança e etc.; e da relação aluno escola, quando é dito que não se pode pensar uma educação, sem considerar a diversidade de etnias e, conseqüentemente, de escolas direcionadas e específicas para aqueles indígenas. Dessa forma, é observada uma coletividade de sujeitos, em que há demandas e características

que se diferenciam e que é essencial em cada povo, o que deve ser considerado na proposta do curso e ao lecionarem para tais alunos.

*Pelo que te falei, no meu caso, eu não consigo discutir uma proposta de escola sem considerar a diversidade, porque escola indígena, o que o XAKRIABÁ quer é diferente da escola indígena que o MAXAKALI quer, é diferente da escola indígena que os ARANÁ querem [...] eu acho que isso é uma grande riqueza, não é algo que difículte não, o problema é que o professor a gente tá acostumado a um modelo de aula onde todo mundo aprende a mesma coisa, na mesma hora, do mesmo jeito, e eles trazem a impossibilidade desse modelo (risos...) formativo; eu acho um abuso grande a gente pensar nessa diversidade. (Lúcia)*

*Essa diferença, a diferença entre eles é marcante, a atitude, postura, o jeito de comunicar, as maneiras de reagir diante das coisas são marcas de diferença. A gente tem, por exemplo, o XAKRIABÁ, é que... é..., ver que...; eu acho até que a cultura mineira, tem muito haver com o jeito deles, né? São pessoas que não se abrem facilmente como outros povos, fazer amizade e tudo. É..., quando eles se abrem são pessoas completamente divertidas, mas, eles têm aquela coisa de ficar mais desconfiados, por exemplo. Já os PATAXÓS, aparentemente assim, o contato que eu tive mais, o contato que eu tive, são mais abertos, expansivos, facilidade maior, assim melhor de comunicação. É, mas a diferença grande mesmo, não é tanto isso, com o tempo as coisas iam acontecer, mas, por exemplo, os MAXAKALI, geralmente alguns não falam português. E aí, eu acompanhei algumas aulas de física, por exemplo, o professor ia falando e, uma das alunas traduzia pros outros. Essa dificuldade é grande. Essa formação às vezes, que você fica falando, bilíngue sei lá, é, bilíngue por enquanto ainda, vão dizer, está pra ser trabalhado. (Marcos)*

*É assim, são povos muito diferentes... mistura XAKRIABÁ, com MAXAKALI, com PATAXÓ, TUPINIQUIM, agora esses povos estão muito unidos já pela resistência indígena, tem diferença entre eles, inclusive, ate intenções, conflitos, tem incômodos, brigas também tem, claro, índios da própria etnia, índios de tribos diferentes, todos mais ou menos no mesmo barco, eles percebem isso, que é necessário manter as diferenças culturais, mas é necessário engrossar o caldo indígena, então por isso eles se consideram índios, apesar de serem de etnias tão diversas, então esse é todo um trabalho que tem muito com a educação indígena, é forçar o caráter indígena desses povos, algo que os liga, que tem uma questão legal assim ..., pra ser... pro estado brasileiro... existem os índios, eles tem certos direitos garantidos, então, apesar das diferenças, se reivindicam dentro desse coletivo dentro desse coletivo indígena, eles dizem que são todos parentes, das diferenças éticas. (Pablo)*

Finalizando as entrevistas, foi perguntado aos professores quais são os avanços e obstáculos identificados ao longo dos anos de curso e outras percepções sobre a temática “educação indígena”. Todos os professores trabalharam suas respostas de modo positivo, como um “não saber o que vai dar” propulsionar a criatividade e o estímulo para a construção de processos educacionais indígenas, realizar uma troca de conhecimentos em que se chega ao ponto de não saber quem é o professor e quem é o aluno, e os direitos que devem ser garantidos para a realização do curso em questão. Também algumas críticas foram apontadas, como a falta de uma articulação entre as três esferas de governo, falta de capacitação de gestores e governantes, sobre a educação indígena e, a dificuldade diária em conseguir proporcionar um curso, com todos os recursos necessários.

*Eu acho que tem algumas questões de estrutura..., que se conquistou o direito, o direito tá aí garantido por lei, mas as condições pra isso ainda são muito difíceis, né? E, a cada dia matar um leão pra esse curso acontecer, de alimentação, de hospedagem, de transporte, de moradia, e de saúde, mulher com criança, então eu acho que o campo, na medida que o estado brasileiro diz que os povos indígenas tem o direito, esse direito tem que ser garantido, não só ofertar o curso e sim, garantir as condições, ainda não tá garantido. (Lúcia)*

*É... uma coisa interessante desse espaço que eu to falando é..., espaço que permite este diálogo intercultural que é a proposta central do curso, pra ter uma formação intercultural de professores indígenas, é que neste espaço a gente vê que esse espaço está acontecendo quando você chega num momento que você não sabe quem é professor.[...] porque você não tem a coisa pronta assim, já acabada pra você. Você não tem uma idéia mais precisa do que fazer, e essa aparente..., assim, que seria uma indecisão, uma coisa que não é uma certeza, é isso que viabiliza você ter um espaço mais produtivo e construtivo. [...] Mas eu falo da atitude, a atitude de você não saber o que vai dar. A gente aceita que não sabe, você aceita que você tem uma idéia vaga inicial que aquilo vai materializar de alguma maneira, é isso, é um espaço que você não tem; você trabalha um pouco essa..., você quebra um pouco essas coisas da hierarquia, professor – aluno é um ambiente de aprendizagem, né?... que não tem hierarquia [...]. (Marcos)*

*Olha, é necessário que exista..., obstáculos como, falta uma política, uma maior parceria entre as políticas municipais e estaduais e federais com a educação indígena, então a gente vê que os alunos vem aqui pra UFMG de muito longe, mas quando voltam pros seus municípios, é, a própria secretaria de educação do município, a própria secretaria de educação do município..., não tem um entendimento da educação indígena muito bem, a secretaria de estado e educação apóia e tem a educação indígena também, quer dizer, devia, estes gestores, deviam ter, fazer cursos de aperfeiçoamento, sei lá, sobre educação indígena [...]. (Pablo)*

#### 4.4 Considerações sobre a pesquisa

*Eu acho que, a presença deles no campus, o ritual as danças ali, são realmente mobilizadas né? As pessoas começam a pensar mais nessa idéia de uma universidade como realmente o espaço da diversidade. Então, acho que, pra nós, foi um ganho grande; pra mim, como educadora, um ganho tremendo, porque a gente aprende muito, a gente aprende... Esse curso foi um dos cursos, porque a gente não era somente professora, a gente era professora, tinha que pensar na organização, na alimentação... quer dizer, era uma visão muito totalizante, uma perspectiva bastante integral. Por outro lado, também denuncia essas condições e essas dificuldades né? Eu acho que revela também como que a gente ainda tá longe de pensar em uma sociedade realmente igualitária, no sentido de garantir o direito pra todo mundo, é sempre com muita luta, e sempre com muita dificuldade, sempre com muita teimosia, que eles conseguem continuar com esse sentido ou com outro. Eu acho que ele representa estas duas coisas, ao mesmo tempo em que ele traz essa proposição, ele ainda revela como desigual a gente ainda está. (Lúcia)*

Ao lançar questionamentos que, muitas vezes, aparecem no cotidiano dos professores com os alunos indígenas, até formas conceituais ou estruturais que questionem a escola, o modo de pensá-la e de fazê-la, é que se revela o quão é complexo o campo da educação indígena. Primeiro, porque são gestores, acadêmicos e outros pensando um “modelo” ou “proposta” de lecionar para alunos indígenas, sendo aqueles “não indígenas”. O desafio de

perceber, entender e transformar em prática um ensino pautado nas demandas e trocas com os indígenas, para uma proposta de escola que considerem “o jeito de ser índio”, sem fixação de modelos. Segundo, por entender a educação escolar indígena como um permanente e constante processo de construção, baseados em sujeitos que estão em (trans) formação de suas identidades individuais e coletivas. Terceiro, por compreender que a luta de movimentos por uma educação diferenciada e pela garantia de leis que regulamentem a política pública de educação indígena fazem parte da sociedade como um todo, que percebe em espaços como as universidades, essa demanda vigente por inclusão diferenciada dos grupos indígenas e a garantia de seus direitos como cidadãos.

## 5. CONCLUSÃO

A avaliação do curso de Formação Intercultural de Educadores Indígenas – FIEI, ofertado pela UFMG, considerando a política pública focalizada de educação indígena, e apoiando-se nas teorias apresentadas ao longo deste trabalho, demonstraram importantes resultados.

Entende-se que a política de educação indígena apresenta uma narrativa em que foi negligenciada aos índios a sua própria história, como autônomos de suas vidas. Diversos foram os modelos educacionais engendrados pelos “não indígenas”, pautados em conceitos muito diferentes daqueles povos, que possuíam suas próprias crenças e diversidades entre eles. O processo educacional indígena foi tema de muita luta, desafios e conquistas ao longo de suas histórias, tendo o respaldo jurídico para muitos avanços. Hoje, são discutidos modelos de educação indígena diferenciados. Mas, que modelos são estes? Existem modelos prontos? O que foi observado é que há uma grande tensão nessa questão, pois é sabido que o curso avaliado pauta-se nessa nova proposta de escola diferenciada e, essa mesma proposta, ainda é assunto de debates e de construções. Vê-se que o curso, o tempo todo, é questionado demonstrando um sentimento de dúvidas e incertezas, quanto ao processo de aprendizado dos alunos indígenas, e há uma constante preocupação em oferecer um ensino que considere as diferenças étnicas vistas em sala de aula. Dessa forma, procura-se construir o curso através da própria demanda dos alunos e considerando as suas experiências, em um ambiente em que ambos, professores da UFMG e alunos indígenas, estão em um permanente aprendizado e troca.

Contudo, importantes foram as colocações que revelam problemas estruturais ou de concepções “não indígenas”, apresentadas no capítulo anterior. As mais vistas são: a carga horária nos “módulos” ou “etapas intensivas”, que é considerada extensa e cansativa para os alunos indígenas. Dessa forma, questionam o grau de entendimento, compreensão e motivação para aprenderem; uma dicotomia entre oralidade *versus* escrita, em que revela outra dicotomia entre “ser índio” *versus* “não ser índio”, trazendo dificuldades de interpretação e elaboração de textos. Tais dicotomias apresentam-se quando os alunos indígenas tem que trabalhar os seus conteúdos no molde acadêmico, muito questionado pelos professores entrevistados; o fato da educação bilíngue não ser vista entre os alunos, pois muitos já falam e leem na língua portuguesa. Apenas o povo Maxakali foi apontado como falante de sua língua materna, mas logo foi caracterizado como um *problema* para o aprendizado acadêmico; um “não saber” das atividades desenvolvidas nos “intermódulos” ou

“etapas intermediárias”, além da falta de um acompanhamento dessas atividades nas aldeias, de modo a entender, aprender e observar os “jeitos indígenas” de transmitirem os conhecimentos de suas próprias maneiras.

Compreende-se que os processos de construção das escolas formadoras de professores indígenas, da relação aluno indígena e professor não indígena, das escolas indígenas e da própria política indígena estarão sempre se transformando, remodelando, adaptando e sendo (re) construídas ao longo das próprias transformações que as populações indígenas forem passando, como também, nas futuras discussões e conceituações baseadas nessas mudanças. Assim, não há modelos fixos e nem modelos corretos de educação indígena. Para tanto, observa-se que os próprios professores se pautam nas experiências de outras propostas e projetos exitosos de educação indígena, como aprendizado para as suas próprias construções. Também, questionam e reconstróem os próprios modos de selecionar seus alunos, através de vestibulares diferenciados. Contudo, algumas indagações são problematizadas: como fazer com os povos, como exemplo do Maxakali, que não se adaptaram aos moldes acadêmicos? Eles que tem de se adaptar ou é a universidade que tem que incluí-los e oferecer uma educação, de fato, diferenciada? Como pensar uma educação diferenciada, mas que caibam as várias etnias existentes, ou seja, os vários modos de “ser índio”? Como trabalhar sempre em cima de modelos fluidos, maleáveis de adaptação e em constante transformação dentro das universidades?

Diante das reflexões propostas, percebe-se que o desafio para uma educação indígena é sempre permeado de muitos debates, em um campo permanente de diálogo entre as demandas indígenas e o que é preciso para construírem suas próprias identidades indígenas.

Assim, este trabalho conclui que o alcance da habilitação e formação de professores indígenas em Licenciatura Plena, com enfoque intercultural, ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais é eficaz, considerando o currículo adaptado para as suas realidades, uma estrutura de atividades pensada na universidade e *in loco*, ou seja, nas aldeias e na troca de experiências como aprendizado e ensino.

## REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Maria Inês de. Escola Indígena: que lugar é esse? P. 151-154. IN **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005/** [editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006.
- BANIWA, Gersem. Desafios da Escolarização Diferenciada. IN **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005/** [editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. P. 145-150.
- BONDIM, Renata Gérard. Acesso e Permanência de Índios em Cursos de Nível Superior. IN **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005/** [editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. P. 161-162.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.
- BRASIL, MEC/ INEP. **Censo Escolar Indígena**. 1999.
- COHN, Clarice. **Notas sobre a escolarização indígena no Brasil**. 2006. Acesso dia 03/01/2011 Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/notas-sobre-a-escolarizacao-indigena-no-brasil-texto-de-clarice-cohn> .
- GRANDO, Beleni S. **Educação Escolar Indígena e o Processo de “integração” dos povos indígenas à sociedade Brasileira**: um movimento histórico de luta e resistência cultural. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0601p.PDF>  
Acesso em: 18/10/2010
- GRUPIONI, Luís Donisete Bensi. A trajetória no Governo Federal. IN **Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005/** [editores gerais Beto Ricardo e Fany Ricardo]. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006. P. 155-160.
- GRUPIONI, Luis Donizete Bensi. Experiências e desafios na Formação de Professores indígenas no Brasil. IN: **“Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil”**. Revista: Em Aberto. Vol. 20 n. 76. Brasília: INEP – MEC, fev. 2003. P. 13-18.
- GRUPIONI, Luís Donisete Bensi (org.). **Índios no Brasil**. 4 ed. São Paulo: Global/ Brasília: MEC, 2000. 279 p.
- GRUPIONI, Luís Donisete Bensi. **Olhar longe, porque o futuro é longe Cultura, escola e professores indígenas no Brasil**. São Paulo, 2008.
- GRUPIONI, Donisete Bensi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos Indígenas e Tolerância**: Construindo Práticas de Respeito e Solidariedade. Luís São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural. IN **Nuestras Universidades y La Educación**



**Intercultural:** Memórias Del Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural. ÁGUILA, Manuel Silva (org.). Santiago de Chile: Universidad de Chile, 2009. P. 105-120

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Apoio A Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais:** Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano. 30 de outubro de 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares.** (Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria SESu/MEC nº 383, de 12 de abril de 2010). Julho de 2010.

MONTSERRAT, Ruth Maria Fonini. Línguas indígenas no Brasil contemporâneo. IN: **Índios no Brasil.** Luís Donisete Bensi Grupioni (organizador). MEC: 2000. Pág. 93-104.

NOBRE, Domingos. História da Educação Escolar Indígena no Brasil. IN: **Escola Indígena Guarani no Rio de Janeiro na Perspectiva da Autonomia:** Sistematização de Uma Experiência de Formação Continuada. UFF. Niterói. 2005. Disponível em [http://www.aldeiguaranisapukai.org.br/escola/artigo\\_hist\\_educ\\_indigena\\_domingo\\_nobre.pdf](http://www.aldeiguaranisapukai.org.br/escola/artigo_hist_educ_indigena_domingo_nobre.pdf) Acesso em: 13/03/2011.

PAGLIARO, Heloísa, AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura. Demografia dos povos indígenas: um panorama crítico. IN: **Demografia dos povos indígenas no Brasil.** 2005. Cap. 1.

RICARDO, Fany Pantaleoni. **Povos indígenas no Brasil.** (2011). Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt> Acesso em: 12/12/2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Curso de Educação Básica Indígena: Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI:** Integralização dos Créditos. Belo Horizonte: 2009. (2ª versão).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Formação Intercultural de Professores Indígenas – FIEI – REUNI.** Belo Horizonte: 2009.

VALENTINI, Aline de Alcântara. Histórico da Educação Escola Indígena. **Revista de Pedagogia Perspectivas em Educação.** Set./ Out./ Nov./ Dez. 2009. Ed. 7. Ano 03. Disponível em <http://www.unicaieiras.com.br/revista/artigos/HIST%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESCOLAR%20IND%20GENA.pdf> Acesso em 30/03/2011.

## **APÊNDICE – ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL EM PROFUNDIDADE COM PROFESSORES**

- Apresentação do entrevistador e dos objetivos da pesquisa.
- Explicação da técnica de entrevista e das normas que orientarão a mesma.

### **Bloco 1 – O professor-formador**

- Gostaria que você se apresentasse, falasse um pouco dos motivos que te levaram a trabalhar com povos indígenas?
- Há quanto tempo está envolvido com trabalhos com população indígena? (o envolvimento é anterior aos cursos da FAE?).
- Qual era a imagem do índio que você tinha antes de lecionar no curso e como você os vê hoje?
- Como é a relação dos professores e de suas formações com o objetivo de habilitar e formar professores indígenas para lecionarem em suas aldeias?
- Qual é o desafio ao lecionar para alunos indígenas?
- Vocês têm reuniões periódicas para falar sobre os avanços e desafios? Vocês discutem as propostas para a educação indígena? Participam de capacitações, fóruns ou discussão para implementação de leis e etc.? Ou seja, como é o envolvimento dos professores nessa temática?
- Os alunos indígenas conseguem captar com tranquilidade o conteúdo das disciplinas ministradas? Quais as dificuldades que você observa neste processo?
- Os alunos indígenas conseguem posteriormente trabalhar os conteúdos da disciplina que você ministra nas salas de aula localizadas nas aldeias? Há acompanhamento sobre isso?

### **Bloco 2 – Do REUNI, do PROLIND e do Curso de Educação Indígena (UFMG)**

- O que você conhece sobre o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI? Fale um pouco sobre ele.
- Você conhece a história do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas – PROLIND? Se sim, resumidamente, fale um pouco sobre ele.
- Resumidamente, qual era o cenário da educação indígena de maneira geral e do ensino superior indígena no período em que teve contato com o curso de formação de professores indígenas? (explorar dificuldades e etc.).
- Atualmente, qual é o cenário do curso? Você acha que ele tem alcançado os seus objetivos? Quais são eles em sua opinião?
- Fale um pouco das disciplinas que ministrou no FIEI-PROLIND e agora ministra no FIE-REUNI (quantas disciplinas já deu; quais são elas;)
- Quantos alunos existem no curso e a qual povo indígena pertence.
- Quais são as matérias lecionadas e como é dividido o curso (carga horária, local de aprendizagem e etc.).

### **Bloco 3 – Das atividades com os alunos**

- Como você aborda, com os seus alunos, a matéria que leciona?
- Como são desenvolvidas as atividades de formação no módulo (UFMG) e no intermódulo (aldeias) dentro da proposta da educação escolar bilíngue e intercultural?
- Como você percebe o entendimento e compreensão da sua matéria e da proposta do curso pelos alunos? Quais as dificuldades que eles apresentam?
- Você acha que os ensinamentos da grade curricular do curso, focando na educação bilíngue e intercultural, habilitam os professores a lecionarem em suas aldeias respeitando os seus modos de transmitir conhecimentos? Quais os problemas que você identifica neste processo?
- Qual é o grau de interesse dos alunos indígenas que você percebe no curso?
- Como você observa a heterogeneidade de povos indígenas no curso? Quais as dificuldades que eles apresentam? Quais os avanços?

#### **Bloco 4 – Encerramento**

- Desde quando você se envolveu com o curso de formação, quais são os avanços e obstáculos que você tem identificado ao longo desses anos na oferta do curso?
- Agora, para encerrar, gostaria que você dissesse alguma coisa que não teve oportunidade de falar ou que queira acrescentar algo ou uma palavra final sobre o assunto. Esteja à vontade.
- Obrigada pela contribuição! Certamente será muito útil.