

Pedagogia da Alternância: *perspectiva teórica, metodológica e organizacional de licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena*

Pedagogy of Alternation:

theoretical, methodological and organizational perspective of undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy

Pedagogía de la Alternancia:

perspectiva teórica, metodológica y organizativa de los cursos de grado en Pedagogía Intercultural Indígena

 **ANDRÉIA NUNES MILITÃO***

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados – MS, Brasil.

 **OZIRLEI TERESA MARCILINO****

Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, Brasil.

 **VALESKA MARIA FORTES DE OLIVEIRA*****

Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, Brasil.

RESUMO: Este artigo investiga textos curriculares referentes às Licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígenas, assumindo a Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional mais adequada para sua oferta. Para pesquisa documental, examinaram-se Projetos Pedagógicos de Cursos de cinco Licenciaturas em Pedagogia Intercultural Indígena situados nas cinco regiões geográficas do país e sobre normativos nacionais e institucionais produzidos por cinco Instituição de Ensino Superior – UFPI, UFNT, UFES, FURB e

* Doutora em Educação. Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. *E-mail:* <andreiamilitao@uem.br>.

** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais na Universidade Federal do Espírito Santo. *E-mail:* <ozirlei.marcilino@ufes.br>.

*** Doutora em Educação. Professora no Departamento de Fundamentos da Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. *E-mail:* <vfortesdeoliveira@gmail.com>.

UNEMAT. Concluiu-se que a Pedagogia da Alternância, como metodologia e modalidade de formação, conta com uma estrutura flexível, pautada na alternância entre tempos e espaços, possibilitando uma articulação viva entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais dos povos indígenas, fortalecendo a autonomia, a identidade cultural e a formação integral dos/das educadores/as indígenas.

Palavras-chaves: Pedagogia Intercultural Indígena. Pedagogia da Alternância. Formação de professores/as.

ABSTRACT: This article investigates curricular texts related to undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy, having the Pedagogy of Alternation as the most appropriate theoretical, methodological and organizational perspective for its offering. Regarding the documentary research, pedagogical projects of courses of five undergraduate education courses in Indigenous Intercultural Pedagogy located in the five geographic regions of the country were analyzed, as well as national and institutional regulations produced by five Higher Education Institutions – UFPI, UFNT, UFES, FURB and UNEMAT. It was concluded that the Pedagogy of Alternation, as a methodology and training modality, has a flexible structure, based on the alternation between time and spaces, enabling a lively articulation between academic knowledge and the traditional knowledge of Indigenous peoples, strengthening the autonomy, cultural identity and integral training of Indigenous education professionals.

Keywords: Indigenous Intercultural Pedagogy. Pedagogy of Alternation. Teacher training.

RESUMEN: Este artículo investiga textos curriculares relacionados con las Licenciaturas en Pedagogía Intercultural Indígena, asumiendo la Pedagogía de la Alternancia como la perspectiva teórica, metodológica y organizativa más adecuada para su impartición. Para la investigación documental, se examinaron Proyectos Pedagógicos de cinco Licenciaturas en Pedagogía Intercultural Indígena ubicadas en las cinco regiones geográficas del país y normativas nacionales e institucionales producidas por cinco Instituciones de Educación Superior – UFPI, UFNT, UFES, FURB y UNEMAT. Se concluyó que la Pedagogía de la Alternancia, como metodología y modalidad de formación, tiene una estructura flexible, basada en la alternancia entre tiempos y espacios,

posibilitando una articulación viva entre los saberes académicos y los conocimientos tradicionales de los pueblos indígenas, fortaleciendo la autonomía, la identidad cultural y la formación integral de los/as educadores/as indígenas.

Palabras clave: Pedagogía Intercultural Indígena. Pedagogía de la Alternancia. Formación de profesores/as.

Introdução

A emergência dos cursos de licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena no cenário brasileiro está diretamente associada à escassez de professores/as indígenas para atuar nas etapas da Educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, como também na gestão de escolas indígenas e projetos de etno-desenvolvimento dos territórios. Dados do estado do Paraná, compilados por Marcos Gehrke, Marlene Sapelli e Rosangela Faustino (2019), exemplificam como é imprescindível uma formação específica, considerando a necessidade de docentes e gestores/as indígenas com formação adequada para trabalhar nas escolas indígenas. Segundo as autoras e o autor, são aproximadamente cinco mil estudantes indígenas matriculados/as na Educação Básica, em um conjunto de 65 escolas e aproximadamente 800 docentes. Na gestão das escolas predominam não indígenas, 50 pessoas no total, assim como na docência, com 490 não indígenas – ou seja, mais de 60% dos/das docentes e perto de 80% dos/das gestores/as que atuam nas escolas indígenas no Paraná não são indígenas. Embora sejam dados de apenas um estado, essa é uma realidade recorrente no Brasil como um todo.

Ao historicizarmos a formação de professores/as indígenas no âmbito brasileiro, emergem dois modelos: as licenciaturas interculturais, disseminadas a partir do século XXI, e o ingresso nas licenciaturas por meio de ações afirmativas, em especial, por meio da política de cotas – Lei nº 12.711/2012 (GEHRKE, SAPELLI & FAUSTINO, 2019).

A proposição de licenciaturas interculturais e da licenciatura em Pedagogia Intercultural para a formação de professores/as indígenas em nível superior almeja suprir “a situação precária e excludente dos quadros funcionais das escolas”, em particular de professores/as formados/as em Pedagogia para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A ausência desses/as profissionais “torna morosa a construção de escolas bilíngues interculturais, com currículos e projetos próprios feitos pelos profissionais indígenas junto as suas comunidades” (GEHRKE, SAPELLI & FAUSTINO, 2019, p. 22).

Considera-se a criação das licenciaturas interculturais como um primeiro passo para uma formação específica e diferenciada. No entanto, a análise do mundo do trabalho nos informa a necessidade da expansão de licenciaturas em Pedagogia Intercultural, pois a

Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental carecem de professores/as formados/as em cursos específicos. Portanto, “consolidar o processo de formação de professores indígenas no Brasil para atuarem nas escolas de suas aldeias é, sem dúvida, o principal desafio que impulsiona o papel que a escola desempenha e irá desempenhar em cada comunidade” (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 20-21).

Nessa esteira, Adria de Souza, Celia Bettiol e Roberto Mubarak Sobrinho (2020) destacam a ampliação e a consolidação “de uma nova forma de se pensar a formação de professores”, que permite, a partir de uma formação diferenciada, que professoras/es indígenas sejam “referendados para assumirem o protagonismo da docência das escolas indígenas, o que consolida uma luta de muitos anos para que os professores dessas escolas sejam todos indígenas e com vínculo à comunidade na qual a escola está inserida” (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 20-21). Assim, esse processo materializa uma luta histórica das comunidades indígenas e suas organizações por formação específica, capaz de atender os princípios da escola diferenciada e bilingue. Acerca do trabalho docente nas escolas indígenas, defende-se que seja realizado por professores/as e gestores/as indígenas, pois permitem “a interlocução na construção do diálogo intercultural com a sociedade envolvente e os conhecimentos universais, como também na manutenção dos conhecimentos e modos próprios de organização do seu povo” (SOUZA, BETTIOL & MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 23).

As licenciaturas interculturais confirmam um novo paradigma no campo da formação de professores/as (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 193), configurando-se como condição *sine qua non* para a materialização da educação escolar indígena e de proposta intercultural (SILVA, 2003).

Com relação à formação diferenciada e específica, Joelma Alencar (2014) considera central “a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que contribuem na formação das barreiras impeditivas das práticas pedagógicas interculturais críticas” (ALENCAR, 2014, p. 87). A perspectiva intercultural foi assumida pela Educação Escolar Indígena desde a década de 1980, mas somente a partir dos anos 2000 passa a comparecer na educação superior, mais especificamente, na proposição de licenciaturas específicas para professoras/es indígenas, configurando um “lugar político e propositivo” (ALENCAR, 2014, p. 80).

Desse modo, “estas propuestas se consolidan en las innovaciones introducidas en la Constitución de 1988, que marca el comienzo de la quinta fase y etapa actual de la educación indígena” (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 194). É importante destacar a necessidade de políticas específicas e diferenciadas, adaptadas para os diferentes contextos. Para materializar uma educação indígena específica, diferenciada, intercultural e bilingue será necessário superar grande quantidade de problemas ou desafios cotidianos, compreendendo esses desafios como a ideia de fronteiras, de limites “que debemos atravesar (inter también significa entre dos espacios) para alcanzar las interacciones

entre culturas que llamamos interculturalidad: fronteras físicas, culturales y económicas” (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 196).

Em termos legais, a formação de professores/as indígenas com uso de metodologia específica e diferenciada é abrangida pelo Artigo 16, da Resolução CNE/CP n. 1 de 16/2023: “Os cursos de formação de professores que adotam a Pedagogia da Alternância – PA devem explicitar no Projeto Pedagógico de Curso (PPC) a metodologia de organização curricular” (BRASIL, 2023, p. 04), como também o disposto no parágrafo único do Artigo 2: “A aplicação das mediações didáticas e metodológicas da Pedagogia da Alternância no âmbito da Educação Escolar Indígena e da Educação Quilombola deve considerar a autonomia dessas comunidades, conforme dispõem leis e normas específicas para essas modalidades de ensino” (BRASIL, 2023, p. 01).

Jorge Santos, Leonel Piovezana e Ana Paula Narsizo (2018) identificam três tipos de barreiras – fronteira cultural, geográfica e econômica – no processo de formação em nível superior dos/das estudantes indígenas. Na perspectiva da autora e dos autores,

ha sido fundamental para el éxito del programa: la universidad es la que va a la aldea. Y esto genera un nuevo logro: los profesores de la universidad reciben educación intercultural, pues al ir al territorio ven con sus propios ojos la realidad económica, social y cultural de la población y perciben cuales son las dificultades que enfrentará el profesor indígena en la aldea (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 196).

Esse movimento de experienciar/vivenciar os territórios indígenas só são possibilitados pela adoção da metodologia em regime de alternância enquanto modelo formativo de professores/as no âmbito da educação superior. Ainda de acordo com Santos, Piovezana e Narsizo, “los profesores universitarios son también educados y alfabetizados interculturalmente al compartir comidas, charlas, escucha de lengua indígena, fiestas o con su sola presencia en el contexto social y cultural de la aldea” (SANTOS, PIOVEZANA & NARSIZO, 2018, p. 197).

O regime de alternância, formato assumido na oferta das licenciaturas interculturais e da Pedagogia Intercultural, permite ao processo formativo o acesso a três diferentes espaços: universidade, escolas indígenas e a própria comunidade indígena (aldeias, reservas, ocupações, entre outras formas de organização comunitária). Amplia o contato e permite o compartilhamento de saberes entre professores/as universitários/as, professores/as indígenas, escolas e comunidades. Na próxima seção, discorre-se sobre a Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional que vem sendo adotada fortemente nos cursos de Pedagogias Interculturais Indígenas.

Pedagogia da Alternância enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional

Ao historicizar a emergência da Pedagogia da Alternância, Nayara Mocelin, Maria Bernartt e Edval Teixeira (2017, p. 287), indicam que a primeira escola, uma *maison familiale rurale* – MFR, foi criada na França em 1935, sem planejamento e/ou atrelamento à uma concepção pedagógica. Inicialmente direcionada a filhos/as de agricultores/as, seu modelo foi disseminado para outros países, como o Canadá, onde se tornou política pública. A motivação está relacionada às insatisfações de

agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da educação para o meio rural. Os agricultores pretendiam uma educação escolar que oferecesse profissionalização em atividades agrícolas, como um meio para o desenvolvimento social e econômico da sua região, e que fosse compatível com o calendário agrícola e com as necessidades sazonais de mão de obra dos pequenos agricultores (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 286).

As condições políticas e econômicas, marcadamente o período do pós-Segunda Guerra, ainda contribuíram para a disseminação desse modelo educativo. Posteriormente, disseminou-se sob influência dos “fundamentos epistemológicos da chamada Escola Nova, passando de 80 para 500 MFRs, ainda em território francês” (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 287).

No cenário brasileiro, a inserção da Pedagogia da Alternância ocorreu em 1969, no Espírito Santo, a partir da criação da Escola Família Agrícola – EFA, cuja proposta guarda estreita similaridade com a perspectiva francesa, tendo sido acolhida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – MST na década de 1980, com a criação de escolas de ensino formal (MACIEL & SOUZA, 2020). Os usos da Pedagogia da Alternância na educação superior, em particular na formação inicial de professores/as para atuar nas escolas do campo, indica que esse modelo formativo “abre a possibilidade dos licenciandos ingressarem e continuarem nos estudos universitários; além de aproximar os professores e os estudantes e suas comunidades” (SILVA *et al*, 2020, p. 01).

Em termos normativos, o Parecer CNE/CEB n. 1/2006 dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA. O referido parecer justifica a metodologia “como a melhor alternativa para a Educação Básica, neste contexto, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de nível médio, estabelecendo relação expressiva entre as três agências educativas – família, comunidade e escola” (BRASIL, 2006, p. 01). Em princípio, a Pedagogia da Alternância foi recomendada para a Educação Básica, notadamente para as etapas do Ensino Fundamental e Médio, incluindo a

Educação Profissional Técnica. Mais recentemente, a aprovação do Parecer CNE/CP n. 22/2020 caracteriza a Pedagogia da Alternância como

um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais” (BRASIL, 2020, p. 02).

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior, “é uma forma de organização da educação e dos processos formativos que objetivam atender as comunidades do campo, do cerrado, dos rios, das florestas, de outros biomas e de comunidades urbanas específicas” (BRASIL, 2023, p. 02). A referida diretriz indica que a Pedagogia da Alternância pode ser posta para a Educação Básica, notadamente para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e também para a Educação Superior, incluindo a formação inicial e continuada.

A Resolução CNE/CP n. 1/2023 contempla dois aspectos: a) formação de estudantes do campo, indígenas, quilombolas e de comunidades tradicionais em contextos intraculturais; b) organização e funcionamento das escolas e universidades que adotarem a Pedagogia da Alternância, observando-se “as singularidades das comunidades atendidas quanto às especificidades da atividade laboral, sistemas produtivos, modos de vida, culturas, tradições, saberes e biodiversidade” (BRASIL, 2023, p. 01).

a) *Alternância justapositiva*, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.

b) *Alternância associativa*, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se, portanto, a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.

c) *Alternância integrativa real ou copulativa*, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (BRASIL, 2006, p. 3-4).

A partir dessas três propostas de alternância, Eliane Costa e Albêne Lis Monteiro asseveram que “os tempos/espacos aparecem integrados no sentido de promover uma formação completa em que o aluno possa romper com as dicotomias entre teoria e prática e estabelecer relações dialógicas”. Nesse sentido, no Brasil, a Pedagogia da Alternância foi

institucionalizada em duas modalidades educacionais: Educação do Campo, sendo considerada para os povos do campo como “uma ferramenta essencial para consolidar um novo processo educativo”, assim como para a Educação Escolar Indígena, ainda em processo de consolidação, especialmente na Educação Básica (COSTA & MONTEIRO, 2014, p.116-117).

A Pedagogia da Alternância, enquanto perspectiva teórica, metodológica e organizacional, tem sido adotada pelas Licenciaturas e Pedagogias Interculturais Indígenas, ainda que seja pouco abordada na produção acadêmica. Embora seja possível identificar uma produção considerável a seu respeito nas licenciaturas em Educação do Campo, essa discussão ainda se encontra tímida em relação a licenciaturas e pedagogias interculturais indígenas.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância completou, recentemente, 50 anos de implementação. Paolo Nosella destaca como objetivos “recriar nos alunos os valores fundamentais do humanismo, auxiliando-os na identificação de suas individuais inclinações intelectuais, morais e sociais, por meio de uma orgânica e refletida integração entre escola, família e território de origem” (NOSELLA, 2020, p. 14). Parte-se da ideia de que o ser humano é, por natureza, um ser que estabelece relações profundas e universais com o seu ambiente. Ele se define fundamentalmente como morador e filho da terra, o que caracteriza sua territorialidade. A estreita conexão entre território e cultura é refletida na linguagem. Nosella ressalta que não se reduz “a mera justaposição ou mecânica sequência de espaços e tempos”. Essa perspectiva ultrapassa o aspecto organizacional da oferta, seja no nível da Educação Básica, seja no nível da educação superior. Conforme o autor, havia integração curricular entre “escola e entorno social/produtivo, com estudos teóricos críticos e pesquisas, despertando nas consciências dos alunos a necessidade de elaborar ousados projetos de desenvolvimento territorial, sustentável, integrador dos valores locais, nacionais e internacionais” (NOSELLA, 2020, p. 14). Sobre o viés geográfico, Jean Gottmann (2012) elenca fatores que conceitualizam *território*, demarcando a indisociabilidade dos elementos político e geográfico:

uma porção do espaço geográfico que coincide com a extensão espacial da jurisdição de um governo. Ele é o recipiente físico e o suporte do corpo político organizado sob uma estrutura de governo. Descreve a arena espacial do sistema político desenvolvido em um Estado nacional ou uma parte deste que é dotada de certa autonomia. Ele também serve para descrever as posições no espaço das várias unidades participantes de qualquer sistema de relações internacionais. Podemos, portanto, considerar o território como uma conexão ideal entre espaço e política. Uma vez que a distribuição territorial das várias formas de poder político se transformou profundamente ao longo da história, o território também serve como uma expressão dos relacionamentos entre tempo e política (GOTTMANN, 2012, p. 523).

No campo geográfico há distinção entre *espaço*, *território*, *lugar* e *região*, no entanto, no campo educacional esses termos são comumente acessados como sinônimos. Bernardo Fernandes (2013) assevera que é importante esclarecer que o espaço social está incluído no espaço geográfico, originalmente formado pela natureza, e que é constantemente moldado

pelas interações sociais. Essas relações geram diferentes tipos de espaços, tanto materiais quanto imateriais, como os políticos, culturais, econômicos e os ciberespaços. Também é importante lembrar que os espaços políticos se diferenciam dos espaços geográficos, ou seja, não possuem necessariamente uma área definida, mas somente dimensões e podem ser formados por pensamentos, ideias ou ideologias. É preciso considerar que o espaço geográfico comporta todos os tipos de espaços sociais gerados pelas interações entre as pessoas, e entre elas e a natureza, que alteram o espaço geográfico, mudam a paisagem e constroem territórios, regiões e lugares, ou seja, o espaço social é um componente/complemento do espaço geográfico.

O território, enquanto categoria de análise da Geografia, comporta um sentido ampliado que ultrapassa a concepção disseminada de que “o território seja apenas utilizado como superfície, base ou palco das relações sociais” (FERNANDES, 2013, p. 170). Conforme Milton Santos “nada considerado essencial hoje se faz no mundo que não seja a partir do conhecimento do que é Território” (SANTOS, 2002, p. 9 *apud* FERNANDES, 2013, p. 170). Fernandes apoia-se em Henry Lefebvre e em Milton Santos para diferenciar território de espaço. Assim, “espaço é a materialização da existência humana. A amplitude desta significação exige muita atenção de nossa parte, para não reduzirmos o espaço a um fragmento. O espaço é uma totalidade” (FERNANDES, 2013, p.171).

A Pedagogia da Alternância é sustentada pela integração de formação escolar e extraescolar, ou seja, ampara-se no pressuposto de que o processo educativo funciona integrando dois espaços e tempos, ou seja, “tempos formalmente educativos com tempos informalmente educativos, alternância de situações de vida familiar, social e profissional com programas escolares, na dosagem e integração adequadas, conforme ensina a clássica ciência da educação” (NOSELLA, 2020, p. 15). Outra característica da Pedagogia da Alternância refere-se à adoção de uma ética intercultural baseada na ideia de “ser possível e necessário construir um sistema de valores no qual todas as culturas possam se encontrar” (TARIM, 2010, p. 63-66 *apud* NOSELLA, 2020, p. 16).

Com relação ao tempo adequado destinado a cada etapa, registra-se que não há um padrão, pois são definidas a partir de situações concretas, podendo diferir nos diversos países que adotam essa modalidade de oferta e, ainda, no interior de um mesmo país. Ressalva-se, no entanto, que “a experiência brasileira sugeriu que a alternância escola-comunidade mais adequada é de uma ou duas semanas na escola e duas semanas na família ou em outras instituições formativas” (NOSELLA, 2020, p. 16). Sobre os/as professores/as, Nosella coloca a exigência de educadores/as de um novo tipo, somente possível se superarmos os “transmissores frios de conteúdos pré-estabelecidos”; exige-se “educadores animadores, acompanhadores, especialistas dessa pedagogia trabalhando em equipe” (NOSELLA, 2020, p. 18), considerando um perfil diferenciado de alunos/as e uma construção coletiva envolvendo todos/as os/as atores/atrizes em uma parceria educativa, considerando que toda educação é uma obra coletiva.

De modo geral, a Pedagogia da Alternância vem sendo entendida como uma metodologia que se caracteriza por intercalar tempos educativos, usualmente denominados de Tempo Escola – TE e Tempo Comunidade – TC, algo amplamente disseminado na Educação do Campo (MACIEL & SOUZA, 2020), seja na oferta da Educação Básica, seja na oferta da Educação Superior. Mocelin, Bernatt e Teixeira (2017, p. 285) coadunam a mesma perspectiva: “Por meio de seus instrumentos pedagógicos, procura formar crianças e jovens a partir da articulação de tempos e espaços, além de envolver a família e comunidade no processo formativo e no desenvolvimento do meio” (MOCELIN, BERNATT & TEIXEIRA, 2017, p. 285). Costa e Monteiro utilizam outra sigla para os dois tempos, sendo Tempo Comunidade – TC e Tempo Alternância – TA, e assim os explicam: “o TA é o tempo em que se apresenta a teoria aos formandos, e o TC, o momento que esses estudantes têm para dialogar com a realidade, tendo por base a teoria apresentada e apreendida no TA” (COSTA & MONTEIRO, 2014).

Nessa perspectiva, compreende-se o TA como um momento de reflexão e debate teóricos articulado com a realidade, com a prática, a qual terá uma ênfase maior no TC, quando a teoria refletida permitirá ao educando dialogar com o contexto de modo a (re)produzir conhecimentos, e não simplesmente aplicá-los. E o TC é o itinerário formativo propício para potencializar, não só a dimensão cognitiva, mas também as dimensões afetiva, social, cultural, ambiental e étnica, entre outras. Têm-se, assim, dois territórios distintos, mas não separados, que apresentam conflitos e consensos na construção da formação do educador do campo. Territórios que, se vivenciados, ajudam a provar que a formação docente está no e para além do espaço acadêmico (COSTA & MONTEIRO, 2014, p.120).

Conquanto possamos tratar a Pedagogia da Alternância como metodologia, esta necessita considerar a “hibridez que permeia as relações coletivas e pessoais”, ou seja, “a PA deve ser compreendida como uma forma de ensino, cuja base contempla [sic] e articula todos os atores e que se define como um processo distinto a cada realidade” (MOCELIN, BERNARTT & TEIXEIRA, 2017, p. 288).

Na esteira de Marluse Maciel e Elodir Souza, considera-se o TC como “principal característica da Pedagogia da Alternância, trata-se da inserção do educando na realidade com o objetivo de relacionar teoria e prática” (MACIEL & SOUZA, 2020, p. 57). As autoras ressaltam que, “embora se trate de uma metodologia, ela não é uma opção individual do docente, e sim da gestão escolar, por estabelecer relações com a comunidade” (MACIEL & SOUZA, 2020, p. 54).

Tem-se um panorama da Pedagogia da Alternância, de sua origem histórica e dos fundamentos teóricos que fundamentam sua implementação no Brasil, bem como suas bases legais, presentes na legislação e em outros normativos. Na sequência, são analisadas propostas selecionadas em diferentes regiões brasileiras.

A Pedagogia da Alternância nas Licenciaturas em Pedagogia Intercultural

A análise empreendida neste texto deriva de coleta em repositórios abertos, mais precisamente nas páginas eletrônicas de universidades públicas. Esse processo difere de ‘pesquisas online’, pois, segundo João Nunes (2019), são desenvolvidas online, com coleta de dados na internet, por exemplo, utilizando-se o e-mail para envio e recepção de arquivo contendo um questionário ou aplicando-se um questionário online. Assim, trata-se de pesquisa documental com foco em textos institucionais, mais precisamente, os Projetos Pedagógicos de Curso – PPCs de cinco universidades públicas brasileiras.

Partimos do entendimento de PPC como instrumento pedagógico que confere a identidade de um determinado curso, de graduação ou pós-graduação. Comporta simultaneamente as dimensões política, filosófica e metodológica e, por esta razão, expressa, entre outros aspectos, o histórico do curso com fundamentação normativa, concepções fundantes da área em que se inscreve, missão, objetivos, perfil do/da egresso/a, currículo, avaliação etc. Tais aspectos amparam-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais fixadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, para o curso em específico, e em diretrizes gerais, para um determinado nível, campo e área educacional. Considerando o escopo e os limites deste texto, destacamos nos PPCs alguns aspectos gerais que caracterizam os cursos analisados, em especial, como conceituam e seu utilizam do termo *alternância*.

Por meio da Resolução/CEPE/UFES n. 84, de 4 de julho de 2024, foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena, vinculado ao Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. O referido curso é ofertado na modalidade presencial/integral e adota a alternância entre tempo universidade e tempo aldeia. O PPC da Pedagogia Intercultural Indígena/UFES tem 108 páginas e faz menção à Pedagogia da Alternância no aspecto organizacional, por duas vezes:

§1º Nos casos dos cursos que se organizam conforme a Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância, o colegiado admitirá, em sua composição, representantes de segmentos da comunidade local e regional oriundos de movimentos sociais ou organizações sociais afins ao curso, conforme disposto no art. 56 da Lei nº 9.394/1996 (LDBEN/96), respeitadas as seguintes regras [...]

II – os (as) representantes de segmentos da comunidade local e regional oriundos de movimentos sociais ou organizações sociais afins aos cursos que se organizam conforme a Pedagogia da Alternância ou Regime de Alternância terão mandato de um ano, permitindo-se uma recondução (UFES, 2024, p. 94).

Ao realizarmos uma busca, em PPC/UFES – Pedagogia Intercultural Indígena (2024), pelo unitermo *alternância*, localizamos 15 menções. Na justificativa da proposta de curso lê-se:

O projeto se potencializa ao atender a estes grupos por meio do regime de alternância, atendendo às especificidades dos sujeitos participantes e do contexto

socioeconômico e ambiental no qual se inserem. Portanto, o projeto prevê a transversalidade de questões fundamentais como a educação ambiental, os direitos humanos, as relações étnico-raciais, e as culturas afro-brasileira, africana e indígena ao longo de todo o curso, tanto no Tempo Universidade como no Tempo Aldeia (UFES, 2024, p. 12).

O conceito de Pedagogia da Alternância também se localiza na metodologia:

O curso ainda conta com a especificidade de organização curricular por semestres cumpridos em regime de Alternância entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Aldeia (TA). Entende-se por Tempo Universidade os períodos intensivos de formação presencial no campus universitário perfazendo uma carga horária de 50% do total da carga horária das disciplinas e, por Tempo Aldeia, os períodos intensivos de formação presencial nas comunidades indígenas, com a realização de práticas pedagógicas orientadas com o restante dos 50% da carga horária das disciplinas.

[...]

A oferta do curso se dará em regime de alternância, em turno integral no Tempo Universidade, sendo que as aulas aos sábados, quando necessárias, somente se darão no período matutino. Para o período de Tempo Aldeia, haverá um cronograma de atividades que atenderão a cada disciplina, mas também estarão conectadas pelo Nexu Integrador, que é uma disciplina articuladora com proposta transdisciplinar (UFES, 2024, p. 94).

Essa matriz pedagógica permite articular os aspectos do trabalho, da cultura, bem como os saberes que circulam entre as etnias – Guarani, Tupinikim e Pataxó – localizadas no Espírito Santo (além da presença de um estudante Xavante do Mato Grosso):

A dinâmica do regime de alternância propõe o diálogo horizontal e transdisciplinar, pois o que se constrói no Tempo Universidade deve ser compartilhado na escola e na comunidade; e o que se pratica no Tempo Aldeia deve ser dialogado com os professores e demais estudantes do curso, na Universidade. Explicitando melhor, o TU é aquele período em que o estudante vivencia a universidade, participando das aulas conforme a organização curricular, de seminários, simpósios, colóquios, grupos de estudos, das visitas e consultas às bibliotecas, exercícios e atividades em laboratórios de estudos e de pesquisas; do movimento estudantil; das atividades culturais e esportivas, da auto-organização, dentre outras. Todos estes espaços são formativos, seja no sentido do acesso aos conteúdos científicos e culturais, seja quanto à socialização com outros sujeitos e à organização política. [...] O TU organiza-se a partir da estrutura curricular e as aulas ocorrem no período de quatro a seis semanas seguidas (a depender da complementação da carga horária de 50% das aulas de cada disciplina), duas vezes por ano, nos meses de Abril/Maio e Setembro/Outubro. Cada semestre do TU deverá ser precedido de reunião do Colegiado do Curso composto por coordenações institucional, de curso e local, professores do semestre em curso, representação/ões de estudantes e representação/ões de lideranças indígenas dos povos envolvidos, a fim de apresentar propostas e planejar as atividades do período relacionadas ao Tempo Universidade e ao Tempo Aldeia. A integração das disciplinas fará com que a instrumentalização de cada uma delas, interogue e intervenha na realidade, inclusive com projetos de pesquisa e extensão (UFES, 2024, p. 94).

Da Região Sul, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng (FURB, 2019), que contém 101 páginas e faz menção três vezes ao termo *pedagogia da alternância*, uma de caráter organizacional, uma de viés político, assumindo a PA como recurso teórico, e outra de viés metodológico:

Esta forma de organização da extensão como parte das disciplinas ou como uma disciplina completa possibilita o acompanhamento do professor na elaboração e avaliação do projeto, conforme previsto nos respectivos planos de ensino, podendo ainda prever o acompanhamento total ou parcial da execução das ações junto à comunidade, conforme a distribuição da carga horária. A viabilidade da execução nesse modelo se pauta também nos princípios da Pedagogia da Alternância que fundamentam a elaboração desse. [...] o Projeto Pedagógico do Curso - PPC para a Pedagogia – Indígena Xokleng ofertado pela FURB está organizado em áreas do conhecimento cujos componentes curriculares e currículo diferenciado procuram contemplar as especificidades da educação indígena utilizando como método a Pedagogia da Alternância por meio da qual as experiências de formação ocorrem junto à comunidade e escolas indígenas e outra parte na Universidade (FURB, 2019, p. 26-27).

[...]

Importante ressaltar que a organização metodológica do curso, pautada na pedagogia da alternância que pressupõe momentos de trabalho realizados pelos estudantes em atividades extraclasse, assim como a carga horária destinada à prática como componente curricular – PCC – contribuem para o desenvolvimento da autonomia acadêmica e para vivências que exigem a relação entre teoria e prática, articulando “[...] diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; [...]”. (BRASIL, 2015a). Da mesma forma, os componentes curriculares desenvolvidos por meio de projetos interdisciplinares preveem a participação ativa dos estudantes desde o planejamento em conjunto com o docente, passando pela execução e avaliação do processo (FURB, 2019, p. 37).

Da Região Centro-Oeste, examinamos o PPC da licenciatura em Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, ofertado na cidade de Barra dos Bugres a partir de 2016 como formação em serviço, ou seja, destina-se àqueles/as que já se encontram em exercício profissional e utilizam parte do tempo de trabalho para o processo formativo profissional. O PPC/UNEMAT – Pedagogia Intercultural para Formação de Professores Indígenas (2016) tem 73 páginas e não faz referência à Pedagogia da Alternância. Conquanto não seja aludida, o curso está organizado em duas etapas: Etapa de Estudos Presenciais e Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e Extensão. A Etapa de Estudos Presenciais é realizada forma “presencial e trabalho intensivo, ocorrendo semestralmente, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, coincidindo com o período de férias e recessos escolares dos cursistas” no Campus Universitário da UNEMAT de Barra do Bugres/MT e “tem como objetivo a reflexão acerca dos processos pedagógicos que compõem a práxis escolar, estudos e reflexões dos conteúdos das diversas Áreas de Conhecimento” (UNEMAT, 2016, p. 18).

A Etapa de Estudos Cooperados de Ensino, Pesquisa e Extensão – Intermediária é caracterizada pelos “períodos intermediários entre uma etapa intensiva e outra, possibilitando aos cursistas conciliarem suas atividades docentes na escola com as atividades do curso de formação (preparo de seminários, leituras, pesquisas, vivências de extensão)”. De acordo com o texto curricular, esse formato permite que a “práxis docente e o processo de formação ocorrem simultaneamente, num processo de comunicação dialógica” (UNEMAT, 2016, p. 18-19). O componente curricular Estudos na Aldeia está presente em todos os semestres do curso, com vistas à realização de “atividades referentes ao Estágio Supervisionado, ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, projetos de extensão e atividades prático-teórica” (UNEMAT, 2016, p. 18-19).

Com relação à Região Norte, analisamos o PPC de criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (Panhã) da Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT, aprovado em 2024. O referido texto é composto por 181 páginas e, referindo-se ao formato da oferta, a concepção do curso se ancora na interculturalidade e nos “preceitos da Pedagogia da Alternância, o que envolve uma articulação entre atividades no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade” (UFNT, 2023, p. 08). A Pedagogia da Alternância é reafirmada no item Estrutura Curricular: “um currículo intercultural e pluriépistêmico, fundamentado no diálogo entre os conhecimentos ancestrais e tradicionais dos povos indígenas e os conhecimentos acadêmicos, na inter/transdisciplinaridade e na pedagogia da alternância” (UFNT, 2023, p. 26).

Para a Região Nordeste, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade Federal do Piauí – UFPI, criado em 2023, que prevê a oferta em quatro municípios (Baixa Grande do Ribeiro, Currais, Piripiri e Uruçuí). Com 179 páginas, o texto normativo apresenta como regime letivo a organização por créditos, com disciplinas ofertadas semestralmente, no período de férias dos/das professores/as cursistas (janeiro/fevereiro e julho), de modo integral, confirmando que a oferta se dá por regime de alternância.

Ao examinarmos o referido PPC, localizamos a presença de 13 citações do termo Pedagogia da Alternância. Aparece no normativo, simultaneamente, como recurso metodológico – “metodologia assumida quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a inspiração na Pedagogia da Alternância para desenvolvermos nossos tempos universidade e comunidade” (UFPI, 2023, p. 16) – e como estrutura organizativa pedagógica – “possibilidade organizativa do ensino, a Pedagogia da alternância se constitui de diversos instrumentos pedagógicos que articulam o diálogo entre o conhecimento científico; conhecimento das comunidades; outras epistemologias e sobretudo, as identidades dos estudantes, suas territorialidades e o pluralismo cultural” (UFPI, 2023, p. 92). E ainda:

A Estrutura Curricular do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena será vivenciada por meio da Pedagogia da alternância. Esta proposta metodológica consiste em uma relação de trocas e interação de saberes e visa, um permanente diálogo

entre o conhecimento ocidental sistematizado que se quer universal, e os conhecimentos das comunidades, em que os educandos e suas realidades (UFPI, 2023, p. 89).

O PPC/UFPI apresenta densa fundamentação teórica acerca da adoção da Pedagogia da Alternância, de modo a confirmar a sua adequação aos diferentes territórios e tempos de aprendizagem. Ademais, o projeto pedagógico do curso inova ao propor as Itinerâncias Acadêmicas “a cada semestre, uma comunidade indígena será escolhida para ser anfitriã que recepcionara os cursistas, para realização e apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre” (UFPI, 2023, p. 92). Considera que a Pedagogia da Alternância pressupõe integração da comunidade e da universidade, bem como da Educação Básica, pois parte considerável de licenciandos/das que optam pela modalidade de oferta encontra-se em exercício profissional.

Depreende-se da análise dos cinco cursos de Pedagogia Intercultural que o próprio recurso do Projeto Pedagógico de Curso se configura como ativo político e pedagógico potente para romper uma lógica de formação padronizada. Conforme Andréia Militão, “a partir de 2016, um ‘pacote’ de normas educacionais passou a ser aprovado linearmente com foco na Educação Básica e na educação superior. Entre as características destes normativos há uma lógica de padronização curricular, calcada em competências e habilidades, assumidamente de viés pragmatista e tecnicista” (MILITÃO, 2022, p. 104).

Assim, a assunção no tempo presente de licenciaturas em Pedagogia Intercultural, calcadas na interculturalidade e na Pedagogia da Alternância, poderá contribuir para o enfrentamento às propostas formativas de “viés prescritivo e generalista” (MILITÃO, 2022, p. 104). Pode-se afirmar que se trata de uma formulação contra-hegemônica, pois privilegia a formulação local em detrimento da padronização e que vai, crescentemente, se tornando referência para as políticas de formação de professores/as.

Considerações finais

A adoção da Pedagogia da Alternância necessita da ampla participação da comunidade local – famílias e lideranças locais – para validação da proposta, do poder público, para garantir condições para sua oferta e da instituição proponente. No caso da educação superior, torna-se necessário que a IES formule a proposta com apoio e participação da comunidade (indígena, do campo) e a articule com o poder público.

Ao analisar os fundamentos e o funcionamento de cinco cursos de Pedagogia Intercultural Indígena, contemplando as cinco regiões geográficas do país, depreende-se uma forte indução do Edital Parfor Equidade nº 23/2023, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, idealizado junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, com

o objetivo de formar professores/as em licenciaturas específicas para atendimento das redes públicas de Educação Básica ou das redes comunitárias de formação por alternância, que ofereçam educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos/as. Destacamos a importância desses cursos que reconhecem as especificidades culturais e sociais desses/as estudantes; e observamos que o regime de alternância das aulas surge como metodologia fundamental. A formação, nesse sentido, promove a diversidade cultural considerando a pluralidade de saberes, linguagens e formas de organização social presentes entre os povos indígenas.

O processo formativo dos/das educadores/as é pautado numa visão de respeito e valorização da cultura indígena, sem reduzir a identidade desses povos a estereótipos. E, para isso, o regime de alternância torna possível esse diálogo, estreitando a relação entre universidade e comunidades indígenas. Além disso, é importante ressaltar as políticas públicas, que são tão necessárias para promover formação continuada desses/as professores/as e o fortalecimento da cultura local nos currículos escolares.

Por fim, uma educação para a diversidade cultural não pode ser vista apenas como um direito, mas também como uma forma de transformar a sociedade e fortalecer a identidade indígena; portanto, a formação tem um papel muito importante nesse contexto, vislumbrando um avanço no sistema educacional brasileiro e estadual, para que saberes tradicionais, valorização da cultura e o direito a uma educação pública básica e superior sejam acessíveis a todas as pessoas.

Foi possível compreender um pouco as práticas pedagógicas existentes, a formação através do regime de alternância entre os tempos universidade e comunidade/aldeia, o que demonstra o cuidado com as especificidades desses/as futuros professores/as, porque leva-se em consideração não somente o que é aprendido na universidade, mas também o que é vivido e aprendido nas comunidades indígenas, com seus saberes tradicionais e língua materna, sendo esse outro grande desafio, além de integrar esses dois contextos.

Nesse sentido, a alternância não apenas responde às demandas práticas e geográficas desses contextos, como também representa uma ruptura com modelos homogêneos e colonizadores de ensino, promovendo uma educação que respeita e valoriza a diversidade epistemológica. Ao integrar teoria e prática, universidade e território, a pedagogia da alternância potencializa processos formativos mais críticos, participativos e contextualizados. Reafirma-se, assim, sua importância como uma proposta metodológica fundamental para os cursos de pedagogia intercultural indígena, contribuindo para a construção de uma educação mais equitativa, plural e comprometida com os direitos e os projetos de vida dos povos originários.

Recebido em: 14/02/2025; Aprovado em: 14/04/2025.

Referências

- ALENCAR, Joelma Cristina Parente Monteiro. Educação Intercultural e a Formação Específica de Professores Indígenas no Ensino Superior. *Revista Fórum Identidades*, Itabaiana-SE, 2015. Disponível em: <<https://ufs.emnuvens.com.br/forumidentidades/article/view/4263>>. Acesso em: 02 mar. 2025.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB n. 1/2006 DE 1º de fevereiro de 2006. Dispõe sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFA* [Parecer Homologado]. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de março de 2006.
- BRASIL. *Parecer CNE/CP n. 22 de 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior* [Parecer Homologado]. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de agosto de 2023, Seção 1, p. 22.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1 de 16 de agosto de 2023. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior*. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de agosto de 2023, Seção 1, pp. 41-42.
- COSTA, Eliane Miranda & MONTEIRO, Albêne Lis. A Pedagogia da Alternância na Licenciatura em Educação do Campo em Portel (PA). *Comunicações*, Piracicaba, Ano 21, n. 2, p.113-127, jul.-dez. 2014.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. In: FERNANDES, Bernardo Mançano. *Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico*. Presidente Prudente: [s.n], 2013.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU – FURB. Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Indígena Xokleng*. Blumenau, 2019. Disponível em: <https://www.furb.br/web/upl/graduacao/projeto_pedagogico/202102261441550.PROJETO_PEDAGOGICO_001-2020-CCEAL.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.
- GEHRKE, Marcos; SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert & FAUSTINO, Rosangela Celia. A formação de pedagogos indígenas em alternância no Paraná: uma contribuição à interculturalidade e ao bilinguismo. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, Tocantinópolis, v. 4, e7350, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7350>.
- GOTTMANN, Jean. A evolução do conceito de território. *Boletim Campineiro de Geografia*, v. 2, n. 3, 2012.
- MACIEL, Marluse Castro & SOUZA, Elodir Lourenço de. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. *Revista OLHARES*, Guarulhos, v. 8, n. 3, dezembro de 2020.
- MILITÃO, Andréia Nunes. Formação sociocultural para os professores indígenas: o que está consignado na legislação educacional brasileira. *TEXTURA-Revista de Educação e Letras*, v. 24, n. 59, 2022.
- MOCELIN, Nayara Massucato; BERNARTT, Maria L. & TEIXEIRA, Edival Sebastião. Tensionamentos e vicissitudes atuais da Pedagogia da Alternância no Paraná. *HOLOS*, Natal/RN, v. 8, 2017, p. 285-297.
- NOSELLA, Paolo. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: conflitos e desafios. *Revista Humanidades e Inovação*, v.7, n.12, 2020.
- NUNES, João Batista Carvalho. *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019, p. 93-98.
- SANTOS, Jorge Alejandro; PIOVEZANA, Leonel & NARSIZO, Ana Paula. Propuesta de una metodología intercultural para una pedagogía indígena: la experiencia de las licenciaturas interculturales indígenas con el pueblo kaingang. *Rev. Bras. Est. Pedag.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 189-204, abr. 2018.

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812018000100189&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 03 mar. 2025.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Alexandre Leite dos Santos *et al.* A Pedagogia da Alternância na formação inicial de educadores do campo: contribuições e desafios. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, [S. l.], v. 5, p. e8088, 2020. doi: 10.20873/uft.rbec.e8088. Disponível em: <<https://periodicos.ufnet.edu.br/index.php/campo/article/view/8088>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUZA, Aderia Simone Duarte de; BETTIOL, Celia Aparecida & MUBARAC SOBRINHO, Roberto Sanchez. Formação de Professores Indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de Pedagogia Intercultural Indígena. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, [S. l.], v. 9, n. 02, p. 17-36, 2020. doi: 10.22481/rbba.v1i02.7767. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/rbba/article/view/7767>>. Acesso em: 13 fev. 2025.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT. *Projeto político pedagógico de licenciatura de Pedagogia Intercultural para formação de professores indígenas*. Serra dos Bugres MT, 2016. Disponível em: <https://portal.unemat.br/media/files/PPC_Pedagogia_Intercultural_2016_Reformulado_apos_reconhecimento.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – UFES. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução CEPE/UFES n. 84, de 4 de julho de 2024. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena – Integral, na modalidade presencial, versão 2024, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo*. Disponível em: <https://daocs.ufes.br/sites/daocs.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no_84.2024_-_ppc_pedagogia_intercultural_indigena.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTIS – UFNT. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. *Resolução 13, de 15 de dezembro de 2023. Dispõe sobre o PPC de Criação do curso de Licenciatura em Pedagogia Intercultural Indígena (Panhã) da Universidade Federal do Norte do Tocantins*. Disponível em: <https://sistemas.ufnt.edu.br:5001/sau/none/files?path=.%2FCONSUNI%20e%20CONSEPE%2FCONSEPE%2FResolu%2FC3%A7%2FC3%B5es%2FResolu%2FC3%A7%2FC3%B5es%202023%2FRESOLU%2FC3%87%2FC3%83O%2013_2023%20-%20PPC%20Pedagogia%20Intercultural%20Ind%2FC3%ADgena%20-%20PANHI%20da%20UFNT.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI. Pró-Reitoria de Ensino de Graduação. Parfor Equidade. *Projeto Pedagógico de Curso – Pedagogia Intercultural Indígena*. Teresina, 2023. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/Parfor/Edital_2024.2/PPC_Pedagogia_Intercultural_Ind%2FC3%ADgena_Vers%2FC3%A3o_Final.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2025.