



INSTITUTO FEDERAL DE MINAS GERAIS
CAMPUS OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

GILMAR TADEU PEREIRA DA CRUZ

HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
IFMG: ENTRE SILÊNCIOS INSTITUCIONAIS E VOZES QUE RESISTEM

Ouro Branco (MG)

2025

GILMAR TADEU PEREIRA DA CRUZ

**HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO
IFMG: ENTRE SILÊNCIOS INSTITUCIONAIS E VOZES QUE RESISTEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo *Campus* Ouro Branco do Instituto Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos.

Linha: Práticas Educativas em EPT.

Macroprojeto: Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT.

Ouro Branco (MG)

2025

C957h Cruz, Gilmar Tadeu Pereira da.

História e culturas indígenas no Ensino Médio Integrado do IFMG: entre silêncios institucionais e vozes que resistem / Gilmar Tadeu Pereira da Cruz. – 2025.

129f.: il.col.

Orientador: Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco, Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.

1. História e culturas indígenas. 2. Lei 11.645/2008. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Ensino Médio Integrado. I. Santos, Rodolpho Gauthier Cardoso dos. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Branco. III. Título.

CDU: 981.025



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Branco
Diretoria de Ensino
Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
- www.ifmg.edu.br

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG**

Realizou-se, no dia 23 (vinte e três) de setembro de 2025, com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do YouTube do ProfEPT/IFMG, a **defesa de dissertação** do Mestrando **GILMAR TADEU PEREIRA DA CRUZ** no **Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica** (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestre. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se **"HISTÓRIA E CULTURAS INDÍGENAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFMG: Entre silêncios institucionais e vozes que resistem"**. A **dissertação** foi considerada APROVADA e a banca destacou a relevância do tema, bem como a importância de publicações futuras que divulguem o trabalho.

O **produto educacional**, Vídeo documentário: "Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula" foi VALIDADO pela Banca Examinadora e considerado APROVADO.

A Banca Examinadora foi constituída pelos seguintes membros

Prof. Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos (IFMG - Orientador)
Prof. Dr. Luciano Magela Roza (UFOP)
Prof. Dr. Carlos Henrique Alves Cruz (IFMG)
Prof^a. Dr^a. Marie Luce Tavares (IFMG)
Prof. Dr. Matheus Faleiros Silva (IFMG - Suplente)

Certifico que a defesa realizou-se com a participação por videoconferência de todos os membros e que, depois das arguições e deliberações realizadas, cada participante da banca afirmou estar de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora, redigido nesta ata.

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelo orientador, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 23 de setembro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por **Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, Coordenador (a) do Curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Campus Ouro Branco**, em 26/09/2025, às 14:41, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2455012** e o código CRC **2DAD380B**.

23712.001069/2024-13

2455012v1

Dedico este trabalho aos povos originários, que, apesar de séculos de silenciamento e de exclusão, mantêm vivas suas lutas, resistências e saberes. Suas vozes ecoam como testemunho de força e de dignidade, inspirando a construção de uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural do Brasil.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor principal e inspiração de todas as coisas, pois, sem Suas bênçãos, esta conquista não teria sentido. Aos meus pais, Geraldo e Geralda, por acreditarem no papel transformador da educação e nunca medirem esforços para que eu tivesse acesso a ela. Aos meus irmãos e sobrinhos, pelo apoio e incentivo constantes.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, que acreditou na relevância da temática pesquisada e caminhou comigo em cada etapa; agradeço pelos ensinamentos, pela tranquilidade nos direcionamentos e pela firmeza na orientação. À parceria de Marcos Cristhyam de Jesus Pereira da Cruz Rodrigues, monitor do ProfEPT, que muito contribuiu com sua experiência de pesquisador, oferecendo suporte essencial com eficiência e didática.

Ao IFMG - *Campus* Ouro Branco, especialmente aos docentes participantes da pesquisa e aos professores do ProfEPT, pela colaboração e apoio. Aos colegas da turma ProfEPT - 2023, pela parceria e amizade, em especial ao Mateus Barros e ao João Rodrigues, pela colaboração nos deslocamentos até a cidade de Ouro Branco e a Ângela Moreira Alves, pela acolhida generosa durante o período das aulas. À equipe da UFVJM – COPESE, em especial a Alessandra Neves Orsetti, pela amizade, compreensão e incentivo, estendendo o agradecimento a todos os colegas de trabalho.

Aos participantes do documentário, pela generosidade em compartilhar saberes: o Prof. Marivaldo Aparecido de Carvalho (UFVJM), os indígenas Xipu Puri, Cacique Danilo Borum-Kren e Gabriela Kariri e o editor Tommaso Bellone, cuja dedicação foi essencial.

Aos membros da banca avaliadora, pela disponibilidade e valiosas contribuições: Prof. Dr. Carlos Henrique Alves Cruz (IFMG), Profa. Dra. Marie Luce Tavares (IFMG) e Prof. Dr. Luciano Magela Roza (UFOP). Por fim, aos amigos que me apoiaram e incentivaram ao longo desta trajetória, meu sincero agradecimento, pois cada gesto de confiança e palavra de estímulo foram fundamentais para a concretização desta conquista.

“Para nós, cultura é tudo que somos, é nosso modo de vida e também sinônimo de luta” (Sônia Guajajara).

“O indígena não é aquele que você conhece dos antigos livros de história, porque não foi ele que escreveu o livro então nem sempre a sua versão é contada (Myrian Krexu).

RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa "Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica", especificamente no Macroprojeto "Inclusão e diversidade em espaços formais e não formais de ensino na EPT". Nesta pesquisa, diante da desvalorização que os povos originários vêm sofrendo ao longo da história e que se reflete na contemporaneidade, buscamos investigar de que maneira a abordagem da História e das Culturas Indígenas está prevista nas orientações curriculares e institucionais, bem como nas práticas pedagógicas, que organizam os cursos do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Para tanto, analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de coletarmos dados junto aos docentes por meio de *Google Forms*. A investigação pretendeu identificar, entre os anos 2016 e 2025, o processo de institucionalização do estudo da História e das Culturas Indígenas no *campus*, culminando na produção de um vídeo/documentário como produto educacional, com foco na importância da implementação da Lei 11.645/2008 e suas contribuições à formação discente. Trata-se de uma pesquisa aplicada, qualitativa e exploratória. Os principais resultados do trabalho indicam que a legislação existente só poderá ser efetivamente cumprida se houver: (i) atualização dos PPCs e demais documentos institucionais, contemplando explicitamente a História e as Culturas Indígenas; (ii) participação ativa de docentes e NEABIs na construção curricular; (iii) oferta sistemática de formação inicial e continuada que prepare para a abordagem da temática; e (iv) fortalecimento de práticas interdisciplinares e extensionistas em diálogo com comunidades indígenas e seus saberes. Este estudo aponta caminhos para o planejamento de ações formativas com ênfase na promoção da educação para as relações étnico-raciais, demonstrando compromisso com ações antirracistas e de valorização dos povos originários. Reconhecer o legado histórico e social dos indígenas na Educação Profissional e Tecnológica, em especial nos âmbitos institucional e pedagógico, é não apenas cumprir a lei, mas reescrever, no presente, as páginas que o silêncio do passado tentou apagar.

Palavras-chave: História e Culturas Indígenas. Lei 11.645/2008. Educação Profissional e Tecnológica. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

This study falls under the research area of "Educational Practices in Professional and Technological Education", specifically within the macroproject called "Inclusion and Diversity in Formal and Non-Formal Education Settings in EPT." In this research, considering the devaluation that original peoples have suffered throughout history and which is reflected in contemporaneity, we aimed to investigate how the approach to Indigenous History and Cultures is provided for in the curricular and institutional guidelines, as well as in the pedagogical practices responsible to organize the Integrated High School courses at Federal Institute of Minas Gerais (IFMG) - Ouro Branco Campus. To this purpose, we analyzed the Course Pedagogical Projects (PPC), the Institutional Pedagogical Project (PPI), and the Institutional Development Plan (PDI), in addition to collecting data from teachers through Google Forms. The research aimed to identify, between 2016 and 2025, the process of institutionalizing the study of Indigenous History and Cultures on campus, culminating in the production of a video/documentary as an educational product, focusing on the importance of implementing Law 11.645/2008 and its contributions to student training. This work is an applied, qualitative, and exploratory study. The main results of the study indicate that current legislation can only be effectively enforced if there is: (i) updating of the CPP and other institutional documents, explicitly addressing Indigenous History and Cultures; (ii) active participation of teachers and the Center for Studies in Afro-Brazilian and Indigenous Culture (NEABI) in curriculum development; (iii) systematic provision of initial and continuing training to prepare teachers to address the subject; and (iv) strengthening of interdisciplinary and extension practices in a dialogue with indigenous communities and their knowledge. This study shows ways to plan educational activities with an emphasis on promoting education for ethnic-racial relations, demonstrating a commitment to anti-racist actions and the valorization of original peoples. Recognizing the historical and social legacy of indigenous peoples in Professional and Technological Education, especially in the institutional and pedagogical spheres, is not only complying with the law, but rewriting, in the present, pages that the silence of the past tried to erase.

Keywords: Indigenous History and Cultures. Law 11.645/2008. Professional and Technological Education. Integrated Secondary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição da população indígena no território brasileiro.....	23
Figura 2 – Modelo de determinação da prática.....	46
Figura 3 - Vídeo/documentário (produto educacional).....	88
Figura 4 - Fases de elaboração do vídeo-documentário.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorização.....	54
Quadro 2 – Mapeamento da Dimensão Pedagógica.....	59
Quadro 3 – Mapeamento da Dimensão Institucional.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequência da abordagem da temática indígena.....	70
Gráfico 2 - Uso de literatura e menção às técnicas e aos conhecimentos indígenas.....	71
Gráfico 3 – Relação entre áreas temáticas.....	72
Gráfico 4 – Receptividade dos estudantes.....	74
Gráfico 5 – Receptividade da instituição.....	74
Gráfico 6 – Conhecimento sobre a Lei 11.645/2008.....	75
Gráfico 7 – Temática indígena na formação inicial.....	76
Gráfico 8 – Temática indígena na formação continuada.....	77
Gráfico 9 – Atividades extensionistas.....	78
Gráfico 10 – Atividades interdisciplinares.....	79
Gráfico 11 – Barreiras para a abordagem da temática indígena.....	81
Gráfico 12 – Iniciativas para a abordagem da temática indígena.....	82
Gráfico 13 – Apoio do IFMG.....	83
Gráfico 14 – Participação na construção de documentos institucionais.....	84
Gráfico 15 – História e Culturas Indígenas em documentos institucionais.....	85
Gráfico 16 – Clareza da mensagem.....	94
Gráfico 17 – Contribuição e aplicabilidade pedagógica.....	95
Gráfico 18 – Pertinência ao EMI.....	96
Gráfico 19 – Qualidade técnica do documentário.....	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI - Conselho Indigenista Missionário
CONSUP - Conselho Superior
CPA - Comissão Própria de Avaliação
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
EAA - Escolas de Aprendizes Artífices
EMI - Ensino Médio Integrado
EPT - Educação Profissional e Tecnológica
FUNAI - Fundação Nacional dos Povos Indígenas
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFs - Institutos Federais
ISA - Instituto Socioambiental
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
NEABIs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
OIT - Organização Internacional do Trabalho
ONGs - Organizações Não Governamentais
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE - Plano Nacional de Educação
PPC - Projeto Pedagógico de Curso
PPI - Projeto Político Institucional
PTT - Ficha de Validação da Produção Técnica Tecnológica
PROFEPT - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
SASI - Sistema de Avaliação Seriada
SEI - Sistema Eletrônico de Informação
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SPI - Serviço de Proteção aos Índios

UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 MOVIMENTOS HISTÓRICOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS	21
2.1 A colonização e a tentativa de silenciamento das culturas indígenas.....	21
2.2 A escravização e os movimentos de resistência indígena	24
2.3 Educação Colonial, resistências indígenas e a persistência de saberes originários	27
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E DO COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE	30
3.1 Origem e evolução histórica da EPT no Brasil	30
3.2 O Ensino Médio Integrado como oportunidade de ruptura dos paradigmas excludentes	35
4 CURRÍCULO, DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE.....	39
4.1 A trajetória da Lei nº 11.645/2008 e os marcos legais para a abordagem da temática indígena nos currículos escolares	39
4.2 O currículo como uma construção social, política e cultural	41
4.3 Tipos de currículo e suas implicações	43
4.4 Documentos institucionais norteadores da prática educativa: PDI, PPI e PPCs	45
4.5 A presença (ou ausência) da temática indígena nas práticas e nos documentos institucionais	48
5 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS E DIRECIONAMENTOS.....	51
6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	59
6.1 Análise documental: Dimensão Pedagógica.....	59
6.2 Análise documental: Dimensão Institucional.....	63
6.3 Análise dos Formulários Google: Dimensão Prática.....	69
6.4 Análise comparativa das dimensões pedagógica, institucional e prática	86
7 PRODUTO EDUCACIONAL	88
Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários <i>Google</i> (2025).....	98
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A – TCLE	111
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E VOZ.....	113
APÊNDICE C – ROTEIRO DO PRODUTO EDUCACIONAL	114
ANEXO A – INSTRUÇÃO NORMATIVA 9 DE 29 DE MAIO DE 2025	120
ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL	127

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) oferecida pelos Institutos Federais (IFs) representa uma importante oportunidade de acesso para os jovens e os adultos a um ensino de formação geral de qualidade, atrelado à educação profissional. Uma das características e finalidades dos Institutos Federais previstas na Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, responsável por sua criação e implantação, é “desenvolver a Educação Profissional e Tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais” (Brasil, 2008, p. 4). Dessa forma, os Institutos Federais, além de oferecerem um ensino de excelência, possibilitam aos estudantes uma leitura mais ampla do mundo (Ramos, 2017).

O modelo de ensino proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, aliado à minha experiência na docência, despertou-me o interesse pelo desenvolvimento da presente pesquisa. Sou professor licenciado em Ciências, com habilitação em Matemática, pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), desde 1999. Tive a oportunidade de exercer a docência na educação básica nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em escolas públicas situadas em Diamantina e região. Ao longo desse período, pude acompanhar, de forma direta, as transformações ocorridas no cenário educacional brasileiro, particularmente no que diz respeito à implementação de marcos legais e à reestruturação das diretrizes curriculares voltadas à promoção de uma educação mais democrática e inclusiva.

Quando exerci docência, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ainda com poucos anos de promulgação, começava a gerar impactos significativos tanto na organização dos sistemas de ensino quanto nas práticas pedagógicas. Anos mais tarde, a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que determinou a obrigatoriedade da inclusão da História e das Culturas Afro-Brasileiras e Indígenas nos currículos escolares, representou outro avanço considerável no campo das políticas educacionais. Apesar do caráter legal e da relevância formativa desses documentos, as recomendações para a abordagem da temática indígena ficaram distantes de minha prática docente por falta de conhecimento da lei.

A minha experiência profissional como técnico administrativo em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, entre 2018 e 2019, reforçou ainda mais o meu desejo de investigar como uma unidade de ensino comprometida

com a Educação Profissional e Tecnológica conduz - institucionalmente e pedagogicamente - o cumprimento da legislação sobre o ensino da História e das Culturas Indígenas, especialmente por ser uma instituição de ensino que adota como princípio a formação integral dos estudantes. Nesse contexto, o tratamento da temática indígena adquire centralidade não apenas como cumprimento de uma exigência legal, mas como componente essencial de uma educação comprometida com a equidade, a diversidade e a valorização dos saberes historicamente marginalizados. Assim, a lacuna vivenciada ao longo de minha trajetória profissional se consolidou como motivação para a realização desta pesquisa.

A oferta do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, prevista na LDB (Brasil, 1996), permite a concepção de currículos que promovam o “diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação” (Brasil, 2012, p. 6). Conforme Ramos (2008), o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, fundamentado em uma formação geral unificada, é fator primordial para a apropriação de uma nova realidade de ensino. Essa nova proposta diz respeito ao rompimento da dualidade teoria e prática, reflexo do contexto imposto pelo capitalismo que orienta uma educação que separa formação geral de formação específica. A construção de um Ensino Médio Integrado deve levar em conta as vivências de cada pessoa, percebidas por meio de suas relações histórico-sociais (Ramos, 2017).

Diante do exposto, entendemos que a valorização das diversidades culturais, raciais e étnicas deve estar presente no processo educativo que permeia a formação dos estudantes da EPT. Como afirmam Fonseca e Rocha (2019), a implementação do Ensino da História e das Culturas Africanas e das relações étnico-raciais reforçam o caráter humanista na formação dos sujeitos. A abordagem da História e das Culturas Indígenas, no itinerário formativo dos discentes da Educação Profissional e Tecnológica, faz-se necessária frente a explícita desvalorização que os povos originários¹ vêm sofrendo ao longo da história e que se refletem na contemporaneidade pela falta de políticas públicas eficientes que garantam a valorização de suas culturas.

Desde a chegada dos colonizadores europeus ao Brasil, a presença física e a importância histórica dos povos originários na constituição do Estado brasileiro têm sido ignoradas por imposição dos grupos dominantes, o que obrigou os nativos a

¹ Para fins de esclarecimentos, deve-se pontuar que, nesta pesquisa, as expressões “povos indígenas” e “povos originários” foram empregadas como sinônimas.

mutarem substancialmente seus modos de viver, línguas, culturas e conhecimentos natos (Kayapó, 2019). A imagem repassada pelos livros didáticos e nas salas de aula frequentemente reduziram esses povos a uma visão folclórica e sem importância social, cultural e econômica para o desenvolvimento do país (Kayapo; Brito, 2015).

A relevância das contribuições dos povos originários para a formação da sociedade brasileira está intrinsecamente ligada à luta pelo reconhecimento de seus direitos e mudança da visão folclórica e negativa herdada no período da colonização. Os interesses econômicos exploratórios dos grupos dominantes continuam reforçando a ideia de que a defesa dos direitos e das culturas indígenas gera atraso ao progresso e ao desenvolvimento da nação (Baniwa, 2022). Atualmente, ainda assistimos a ataques e a preconceitos a esses grupos.

Como forma de reparação e de proposta de mudança de paradigmas no que tange ao reconhecimento das contribuições dos povos originários para a construção da sociedade e a superação da visão fantasiosa e de inutilidade imposta pelo domínio eurocentrista no Brasil, foi implementada a Lei 11.645/2008, que estendeu a obrigatoriedade do estudo da “História e da Cultura Indígena” nos currículos escolares da Educação Básica. A referida lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. No caso específico dos povos indígenas, a lei estabelece que os conteúdos devem contemplar a luta desses povos pela terra, sua contribuição histórica e cultural para a formação da sociedade brasileira, bem como a valorização de suas línguas, manifestações artísticas e formas de organização social (Brasil, 2008). A medida busca promover uma educação comprometida com a diversidade, combatendo estereótipos e preconceitos ainda presentes na sociedade, e reforça a importância de um currículo que reconheça a pluralidade étnico-cultural do país. Em complemento à Lei nº 10.639/2003, que tratava apenas da História e Cultura Afro-Brasileira, a Lei nº 11.645/2008 amplia o escopo da educação para as relações étnico-raciais, assegurando que tanto a herança africana quanto a indígena sejam reconhecidas como constitutivas da identidade nacional (Silva, 2014; Gomes, 2012)

Nesse cenário, o presente estudo se propôs a investigar de que maneira a abordagem da História e das Culturas Indígenas está prevista nas orientações curriculares e institucionais, bem como nas práticas pedagógicas, que organizam os cursos do Ensino Médio Integrado do IFMG - *Campus* Ouro Branco. Para isso,

analisamos os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), além de coletarmos dados junto aos docentes por meio de *Google Forms*, com vistas a compreender a efetividade dessa abordagem na prática formativa. A investigação buscou identificar, entre os anos 2016 e 2025, o processo de institucionalização do estudo da História e das Culturas Indígenas no *campus*, culminando na produção de um vídeo/documentário como produto educacional, com foco na importância da implementação da Lei 11.645/2008 e suas contribuições à formação discente.

Amparados no ideal de que uma formação integral dos estudantes na EPT deve promover uma formação de cidadãos críticos e conscientes, capazes de contribuir para a superação das desigualdades e das injustiças sociais no meio onde estão inseridos (Appio *et al.*, 2020), parte-se da hipótese de que o percurso formativo na Educação Profissional e Tecnológica pode não estar se apropriando dos efeitos da obrigatoriedade da Lei 11.645/2008, deixando de utilizá-la como um instrumento factível para a mudança da invisibilidade e da falta de (re)conhecimento das contribuições e da valorização dos povos indígenas. Resultados obtidos em pesquisa realizada por Fonseca e Rocha (2019) acendem um sinal de alerta para essa possibilidade ao indicarem condições pouco favoráveis à efetivação da legislação nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Enquanto a abordagem da história e cultura afro-brasileira já tem recebido atenção em estudos acadêmicos, a análise da temática indígena, especialmente nos currículos da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, permanece pouco explorada, o que justifica a urgência e a relevância desta investigação. Conforme Sacristán (2017), o currículo reflete a função social e cultural da escola e, nesse sentido, precisa ser analisado não apenas como documento, mas como prática viva e formadora de identidades. Assim, o IFMG - *Campus* Ouro Branco, local desta pesquisa, representa uma oportunidade para refletirmos como as políticas educacionais de valorização da diversidade estão (ou não) sendo integradas à proposta pedagógica da instituição.

Dessa forma, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento da formação crítica e humanista no Ensino Médio Integrado da EPT, destacando a pertinência de práticas pedagógicas e institucionais que promovam o reconhecimento da história e das culturas dos povos indígenas, assegurando o cumprimento da legislação educacional e fomentando a construção de uma educação mais inclusiva e

socialmente comprometida.

Além da Introdução, esta dissertação apresenta um Referencial Teórico que versa sobre os seguintes assuntos: movimentos históricos e luta de resistência dos povos indígenas, Educação Profissional e Tecnológica, currículo documentos institucionais e práticas de educação para a diversidade. Na Metodologia, a pesquisa é classificada (tipo, natureza, abordagem, procedimentos), bem como são explicitados os instrumentos e a técnica de análise de dados, a saber, Análise de Conteúdo. Ou seja, é detalhado o percurso de investigação. Após isso, no capítulo de Apresentação e Análise de Dados, os achados do estudo documental (PPC, PDI, PPI) e dos formulários aplicados aos docentes do EMI no respectivo *campus* do IFMG são descritos e interpretados com base no aporte teórico-conceitual que sustenta o estudo. Segue o capítulo do Produto Educacional, que caracteriza o recurso desenvolvido (vídeo/documentário), assim como as etapas necessárias para a sua construção (planejamento, execução e avaliação). Finaliza-se o trabalho com as Considerações Finais, apresentando-se reflexões, limitações da pesquisa e sugestões de estudos futuros.

2 MOVIMENTOS HISTÓRICOS DE LUTA E DE RESISTÊNCIA DOS POVOS INDÍGENAS

Neste capítulo, abordaremos os processos de colonização que tentaram silenciar as culturas indígenas, negando-lhes suas identidades, saberes e modos de vida próprios, a escravização sofrida pelos indígenas e os movimentos de resistência em resposta à opressão colonial e os efeitos da educação colonial como instrumento de reprodução de dominação, de exclusão e de apagamento das identidades indígenas ao longo da história. Por fim, trataremos dos impactos contemporâneos desse processo histórico, destacando os desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade e a urgência de uma abordagem educacional intercultural e descolonizadora.

2.1 A colonização e a tentativa de silenciamento das culturas indígenas

Segundo Saviani (2013), a partir de 1500, com a chegada dos portugueses e o início da colonização, foi estruturada a catequese dos povos indígenas como prática educativa, articulando colonização, religião e domínio cultural. Quando os europeus desembarcaram na América, denominaram como "índios" todas as populações aqui já instaladas, por crerem ter chegado à Índia. Essa designação genérica revela o desconhecimento e a desconsideração pelas identidades e histórias dessas populações (Neves, 1995).

De acordo com Oliveira (1995), o termo "índio" adquiriu diferentes sentidos: para os colonizadores, era o habitante da mata, o selvagem, o outro a ser civilizado. Mais recentemente, sob uma perspectiva mais técnica e legalista, vinculada à ideologia indigenista, os povos indígenas passaram a ser vistos como populações portadoras de tradições pré-colombianas², cuja integração à sociedade nacional era colocada como desafio ou meta do Estado. Ramos (2004) complementa ao apontar a dualidade presente na visão da sociedade brasileira: ora romantizando os povos indígenas como símbolos de pureza, ora considerando-os obstáculos ao progresso.

Machado e Nascimento (2018) destacam que o processo de colonização negou a pluralidade cultural dos povos originários ao lhes atribuir uma suposta unidade

² O termo "pré-colombianas" refere-se às sociedades e às culturas que existiam no continente americano antes da chegada de Cristóvão Colombo em 1492, incorporando a diversidade de povos originários com suas tradições, línguas e organizações próprias (FUNARI, 2001).

civilizatória. As estruturas religiosas, políticas e sociais impostas desconsideravam os modos de vida autônomos e diversos desses povos. Para Cunha (2012), esse processo de apagamento cultural foi acompanhado por estratégias políticas de assimilação, como a catequese forçada e a imposição de valores europeus.

Ailton Krenak (2019) aponta que a violência da colonização ultrapassou a esfera territorial e econômica, afetando diretamente as cosmovisões indígenas³. Neves (2005) destaca que os jesuítas, ao promoverem a educação formal, colaboraram para a desestruturação cultural desses povos ao substituir suas formas de organização social e conhecimento. Essa perspectiva se alinha ao que afirma Vainfas (1995, p. 112): “a missão, sob a direção dos jesuítas, tinha por objetivo o controle religioso, político e cultural dos indígenas, impondo-lhes a língua portuguesa, o cristianismo e o modelo de sociedade europeia”.

Rodrigues (1986) registra que, antes da colonização, existiam centenas de línguas faladas por diferentes etnias no Brasil, demonstrando a riqueza e a complexidade das culturas originárias. Esse patrimônio linguístico foi drasticamente reduzido pela ação colonizadora. Dados recentes do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (Brasil, 2022) indicam a existência de cerca de 1,7 milhão de indígenas no Brasil, correspondendo a 0,83% da população total do país, distribuídos em diversas etnias e territórios.

³ O termo “cosmovisão indígena” refere-se ao conjunto de saberes, de valores e de práticas que estruturam a forma como os povos indígenas percebem, interpretam e se relacionam com o mundo natural, espiritual e social, de modo integrado e coletivo (Krenak, 2019; Baniwa, 2006).

Figura 1 - Distribuição da população indígena no território brasileiro



Fonte: Censo (2022).⁴

Cunha (1992) ressalta que a violência histórica contra os povos indígenas gerou um extermínio sistemático tanto físico quanto simbólico. Esse processo se prolonga no tempo e ainda hoje se manifesta nas estruturas sociais. Baniwa (2010, p. 159) resume esse entendimento ao expressar que “a colonização não foi apenas um processo do passado, mas um modo de organizar o presente, marginalizando os povos indígenas e negando-lhes participação plena nos destinos da sociedade brasileira”. Ribeiro (1995) oferece uma leitura contundente sobre os efeitos desse processo:

A sociedade era, de fato, um mero conglomerado de gentes multiétnicas, oriundas da Europa, da África ou nativos daqui mesmo, ativadas pela mais intensa mestiçagem, pelo genocídio mais brutal na dizimação dos povos tribais e pelo etnocídio radical na descaracterização cultural dos contingentes indígenas e africanos (Ribeiro, 1995, p. 448).

Santos (2007) introduz o conceito de "epistemicídio" como a destruição sistemática de saberes tradicionais. Para o autor, combater esse fenômeno exige uma interculturalidade crítica, que rompa com a hierarquia entre culturas. Em sua visão, “a interculturalidade crítica propõe um diálogo entre saberes que rompa com a hierarquia

⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em: 26 ago. 2025.

entre culturas e reconheça os povos indígenas como produtores legítimos de conhecimento” (Santos, 2016, p. 143). Essa compreensão reforça que o silenciamento das culturas indígenas não se restringe ao passado colonial, mas permanece como um desafio atual nas estruturas educacionais e sociais brasileiras.

2.2 A escravização e os movimentos de resistência indígena

A história do Brasil foi marcada pela violência e opressão dirigidas aos povos indígenas desde o início da colonização portuguesa. Contrariando uma visão simplista tradicional, a escravização de indígenas constituiu uma prática comum e intencional, amplamente empregada como mão de obra forçada em diversas atividades econômicas (Jacinto *et al.*, 2018). Por muito tempo, propagou-se a ideia, não verdadeira, de que, no período colonial, os indígenas não foram submetidos à escravização, relegando essa condição apenas aos africanos escravizados (Klein; Luna, 2010).

Grupioni (1995), explica que a escravidão negra teve início a partir da ideia, difundida durante muito tempo, de que os indígenas não se adaptavam ao trabalho, sendo considerados "preguiçosos" e de que sua essência voltada à liberdade impedia que vivessem sob o regime da escravidão. Segundo o autor, é nesse contexto que emerge a figura do indígena que precisa ser "civilizado", ou mais precisamente "catequizado", sendo comum, inclusive, representações artísticas de missionários como Anchieta e Nóbrega acompanhados de crianças indígenas, reforçando essa imagem construída.

Para compreendermos a fundo essa realidade, é crucial recorrermos à análise de Almeida (2010), que nos oferece esclarecimentos valiosos, evidenciando a brutalidade e a diversidade das formas de escravização pelas quais os indígenas foram submetidos, desmistificando a ideia de que a escravidão se restringia apenas aos africanos e, também, de um processo de inculturação pacífico por parte dos indígenas:

A alternativa dos portugueses, cuja necessidade de mão de obra só fazia aumentar, foi partir para a escravização em larga escala, o que levou à violenta reação por parte dos índios. Conflitos violentos entre diferentes povos indígenas e europeus de nacionalidades diversas explodiram em várias regiões. As guerras intertribais, que já se intensificaram por efeitos de contato, atingiram proporções inusitadas. As rivalidades entre os grupos europeus eram percebidas pelos índios que se posicionaram em relação a elas, buscando também alianças que satisfizessem seus interesses.[...] Em

toda a costa, os vários grupos indígenas enfrentavam-se, aliavam-se e dividiam-se em torno das rivalidades entre os estrangeiros que também disputavam suas alianças (Almeida, 2010, p.42-43).

Santos (1995) relata que, em Portugal, foi sendo construída, de forma gradual, uma legislação voltada especificamente para os povos indígenas. O autor destaca que o Regimento de Tomé de Souza, concedido por D. João III, em 1548, orientava que os indígenas fossem tratados de maneira amistosa. No entanto, esse mesmo documento também legitimava as chamadas “guerras justas”, utilizadas como mecanismo para subjugar os indígenas que resistiam ao domínio colonial. Conforme observa Santos, esse instrumento jurídico possibilitou aos primeiros donatários resolverem a escassez de mão de obra por meio da escravização dos indígenas capturados nessas guerras. A escravidão indígena, conclui o autor, foi amplamente praticada pelos portugueses no período colonial.

Referindo-se à relação de convivência entre indígenas e colonizadores, Teixeira (1995) argumenta que, quando os indígenas demonstravam atitudes cordiais e acolhedoras, os portugueses interpretavam tal comportamento como sinal de docilidade e submissão, o que servia de justificativa para a escravização. Por outro lado, quando os indígenas resistiam e afirmavam seu pertencimento às terras que habitavam, eram classificados como selvagens que precisavam ser “amansados”. Assim, Teixeira (1995) evidencia como qualquer postura indígena era reinterpretada segundo os interesses coloniais, sempre com o objetivo de legitimar a dominação.

Corroborando o entendimento de que existiu um regime de servidão imposto aos indígenas, Almeida (2010) afirma que a escravização desses povos se constituiu em um processo complexo, marcado por múltiplas formas de violência e de exploração. A autora argumenta que os indígenas eram submetidos a situações de opressão: capturados em conflitos armados, vendidos como escravos, obrigados a trabalhar para os colonizadores em troca de bens ou alimentos, configurando-se em relações exploratórias. As palavras de Almeida (2010) reforçam o entendimento de que a dominação colonial se estruturou por meio de mecanismos que iam além da força física, envolvendo também cerceamento econômico e social.

Oliveira (1995) destaca que as populações indígenas, assim como nas sociedades ocidentais, possuem uma trajetória própria, marcada por guerras, migrações e transformações em suas estruturas socioculturais. O autor observa que tais movimentos, em diferentes momentos, resultaram tanto na fragmentação de

grupos quanto na formação de novas aldeias por meio de fusões ou de incorporações. Essa dinâmica sinaliza que os indígenas não eram sociedades estáticas, mas sim grupos com história, protagonismo e complexidade, o que contraria a imagem simplista e inferiorizada construída pelo discurso colonial. Almeida (2010) descreve que os confrontos coloniais se misturavam às guerras indígenas, envolvendo alianças e rivalidades em que grupos nativos lutavam tanto contra europeus quanto contra outros povos indígenas.

Meliá (1979) discorre sobre as ações de resistência dos povos indígenas em resposta às ações de dominação europeia destacando que a educação missionária, concebida como instrumento de assimilação cultural, encontrou barreiras entre os povos originários. Para o autor, além das frustrações enfrentadas pelos missionários que percebiam a dificuldade dos indígenas em responder às expectativas educacionais impostas, havia uma resistência mais profunda, expressa na recusa de várias comunidades em entregar suas crianças às missão-escolas⁵.

Essa resistência revela não apenas um desacordo pontual, mas uma atitude consciente de preservação cultural pela qual as comunidades indígenas reafirmavam sua autonomia, resistindo ativamente à imposição de um modelo educativo alheio às suas tradições e formas de vida. Nesse contexto, Almeida (2010) exemplifica que a resistência indígena se manifestou por meio de fuga para áreas remotas, de organização de revoltas e de preservação de suas tradições em uma luta contínua pela liberdade, identidade e modo de vida.

Diante das múltiplas formas de violência e de dominação impostas aos povos originários, é fundamental reconhecer que a escravização indígena não se deu sem resistência. Como demonstram Almeida (2010), Meliá (1979) e Teixeira (1995), os indígenas reagiram de diversas maneiras - fugas, revoltas, preservação de suas tradições culturais e recusa ao modelo colonial - reafirmando sua autonomia diante das tentativas de submissão. Nesse sentido, compreender a escravização indígena exige também valorizar os movimentos de resistência que, como afirma Silva (2014), estenderam-se historicamente em lutas camponesas, quilombolas e indígenas, enfrentando tanto a dominação colonial quanto os efeitos de um modelo capitalista excludente e destrutivo.

⁵ As missões-escolas eram instituições religiosas, principalmente jesuíticas, criadas para catequizar crianças indígenas, ensinando-lhes a língua portuguesa, a doutrina cristã e costumes europeus, com vistas à assimilação cultural (Monteiro, 1994).

2.3 Educação Colonial, resistências indígenas e a persistência de saberes originários

A educação colonial constituiu um dos pilares do projeto português de expansão e de controle no território que hoje corresponde ao Brasil. Como destaca Saviani (2013), a catequese funcionou como estratégia para reorganizar a vida das populações indígenas conforme os padrões europeus, associando educação à evangelização em um único processo destinado à subordinação cultural. Florestan Fernandes (1975) reforça que a pedagogia missionária era orientada para a produção de sujeitos dóceis e compatíveis com as demandas coloniais, promovendo uma ruptura profunda com as formas originárias de transmissão de saberes.

Contudo, compreender esse processo apenas como imposição é insuficiente. A concepção de educação para os povos indígenas, como argumenta Meliá (1979), é indissociável da vida cotidiana, das relações comunitárias, do território e da espiritualidade. Educar significa viver, experimentar, observar e participar da vida coletiva. Essa perspectiva evidencia que os missionários jesuítas encontraram sistemas educativos vigorosos e profundamente integrados à organização social dos povos originários. Por isso, mesmo diante de instituições disciplinadoras, internatos e aldeamentos, práticas educativas tradicionais foram preservadas, reinterpretadas e transmitidas de modo silencioso, mas contínuo.

A violência imposta pelos colonizadores sobre os povos indígenas visava a “civilizá-los” ao substituir suas cosmologias por valores cristãos. Teixeira (1995, p. 296) afirma que as escolas missionárias representaram “violência cultural sem precedentes”. Apesar disso, os indígenas não foram sujeitos passivos, pois transformaram conteúdos coloniais em conhecimento estratégico, selecionaram aquilo que lhes interessava e desenvolveram estratégias pedagógicas próprias para proteger sua memória coletiva. Em muitos casos, saberes interditados eram ensinados fora da vigilância missionária, reforçando processos educativos que escapavam ao controle colonial.

Paulo Freire (1970) contribui para a compreensão dessa dinâmica ao afirmar que a educação pode ser instrumento de opressão quando impede o desenvolvimento da consciência crítica. Entretanto, sua teoria também esclarece que sujeitos submetidos à opressão constroem leituras próprias da realidade. A história indígena confirma essa perspectiva: diante de pedagogias coloniais excludentes, os povos

originários resistiram, apropriando-se seletivamente do novo sem renunciar à essência de seus modos de vida.

A colonização atuou sobre identidades e subjetividades, como analisa Nascimento (2017), produzindo hierarquias e estigmas culturalmente construídos. Thomaz (1995) explica que essa visão etnocêntrica classificava as culturas indígenas como “atrasadas”, legitimando práticas de desvalorização. Todavia, essa desqualificação nunca se impôs de forma absoluta. Línguas, cosmologias, técnicas agrícolas, rituais e saberes ambientais foram preservados por meio de práticas comunitárias que sobreviveram ao longo de séculos. A educação indígena persistiu, mesmo quando invisibilizada pelos dispositivos coloniais.

O imaginário sobre os povos indígenas, reforçado pelos materiais didáticos e pela literatura escolar, como mostram Bergamaschi e Gomes (2012), produziu representações distorcidas que associaram os indígenas à preguiça, à incapacidade e ao atraso. Tais estereótipos dialogam com o que Santos (2007) chama de “epistemicídio”: a tentativa de eliminar ou de inferiorizar epistemologias não ocidentais. Porém, o epistemicídio não resultou na extinção desses saberes, apenas na intensificação da resistência indígena. A continuidade das tradições demonstra a vitalidade dos sistemas de conhecimento ancestrais, que se mantiveram vivos apesar das tentativas de silenciamento.

No quadro contemporâneo, como observa Luciano (2011), os impactos da colonização ainda se manifestam em desafios, como perda territorial, pressões assimilacionistas e vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, os povos indígenas transformaram o cenário político ao constituir organizações próprias, ao participar de movimentos nacionais e ao reivindicar práticas pedagógicas alinhadas aos seus projetos de vida. A emergência de intelectuais indígenas, de professores bilíngues e de lideranças comunitárias mostra que a educação se tornou também um espaço de luta e de protagonismo.

Nesse contexto, a educação intercultural, proposta por Fleuri (2003), apresenta-se como paradigma capaz de romper com a herança colonial. O autor defende práticas educativas que valorizem o diálogo entre culturas e que reconheçam a diversidade como elemento enriquecedor do processo educativo. Candau (2012) amplia tal visão ao defender currículos descolonizadores, que integrem saberes indígenas sem hierarquizá-los. Freire (2005), ao propor a pedagogia da libertação, reforça a necessidade de processos formativos que promovam autonomia cultural e

política, possibilitando que as comunidades indígenas recuperem plenamente sua capacidade de definir seus caminhos educativos.

A escola indígena contemporânea tem ocupado papel central nesse movimento. Em muitas comunidades, ela se tornou espaço de reconstrução histórica, de revitalização linguística e de revalorização de cosmologias ancestrais. Currículos próprios, construídos coletivamente, incorporam narrativas de origem, conhecimentos ambientais e práticas comunitárias, transformando a instituição escolar em ferramenta de fortalecimento identitário. Outro elemento fundamental é a dimensão territorial da educação indígena. O território funciona como sala de aula, memória viva e fundamento epistemológico. Aprender implica percorrer trilhas, vivenciar rituais, manejar recursos naturais e estabelecer vínculos com o mundo espiritual. Por isso, as lutas territoriais são lutas educacionais: sem terra, não há continuidade dos processos formativos tradicionais.

A relação dos povos indígenas com as políticas públicas educacionais também revela sua capacidade de protagonismo. Após a Constituição de 1988, comunidades passaram a participar ativamente da formulação de diretrizes curriculares, da elaboração de materiais didáticos e da escolha de professores. Tal atuação explicita que os povos indígenas não são destinatários passivos das políticas do Estado, mas coautores das iniciativas que buscam garantir uma educação específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. A Constituição Federal de 1988 representou marco decisivo ao romper com a doutrina integracionista e ao reconhecer os direitos originários dos povos indígenas. O Artigo 231 afirma a relação intrínseca entre território e identidade; o Artigo 215 trata da proteção das manifestações culturais; e o Artigo 205 reconhece a educação como direito universal.

A Lei nº 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino das histórias e das culturas indígenas, contribui para desconstruir estereótipos e ampliar a presença dos povos originários nos currículos escolares. Dessa forma, compreender a educação colonial exige reconhecer não apenas as tentativas de imposição cultural, mas sobretudo a força das resistências indígenas. Suas línguas, rituais, narrativas e sistemas educativos persistem, demonstrando vitalidade e capacidade de reinvenção. A história indígena, marcada por enfrentamentos e reexistências, desautoriza qualquer leitura que interprete esses povos como vencidos pela colonização. Ao contrário: sua presença viva, ativa e transformadora constitui elemento fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente intercultural, plural e democrática.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E DO COMPROMISSO COM A DIVERSIDADE

Este capítulo concentra-se em dois eixos principais. No primeiro, recuperamos a origem e a evolução histórica da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil, destacando os marcos que moldaram sua trajetória. No segundo, voltamo-nos ao Ensino Médio Integrado, compreendido como possibilidade de ruptura com paradigmas excludentes, ressaltando seu potencial de promover uma formação humana integral e a valorização da diversidade cultural.

3.1 Origem e evolução histórica da EPT no Brasil

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil desenvolveu-se sob múltiplas contradições históricas, sendo marcada desde seus primórdios por uma lógica funcionalista, adaptada às exigências do capital e moldada pelas profundas desigualdades sociais. De acordo com Neto (2008):

No período Colonial, o Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira (Neto, 2008, p.173).

Rocha (2005, p. 37) aponta que “os jesuítas acreditavam que a cada pessoa deveria ser atribuído um tipo de trabalho, conforme o lugar por ela socialmente ocupado”. Muitas pessoas que em Portugal trabalhavam como artesãos, mestres de obras ou agricultores acabavam abandonando essas profissões ao chegarem ao Brasil, influenciadas tanto pela imposição da Coroa quanto pelos preconceitos sociais da época (Rocha, 2005).

Segundo Oliveira (2020), embora um volume considerável de trabalhos acadêmicos falem da presença da presença da “Educação Profissional” durante o Período Colonial e Imperial Brasileiro (1500-1889), compreender esse fenômeno, especialmente no contexto colonial, representa um grande desafio. O domínio português caracterizava-se por uma exploração sistemática, baseada no trabalho forçado, proveniente de indivíduos africanos ou populações indígenas. O autor então conclui não ser esse um cenário próprio de educação para o trabalho:

A introdução do aprendizado de práticas manuais caras ao mundo europeu não significava necessariamente uma educação para o trabalho, mas uma educação para a colonização: cumpria acima de tudo aculturar esses grupos sociais, fosse para ampliar a quantidades de fiéis católicos em terras americanas, fosse para o sucesso da empresa colonial portuguesa (Oliveira, 2020, p. 51-52).

De acordo com Moura (2007), desde o início, a estrutura educacional atuou como um mecanismo para reforçar a estratificação social, uma vez que o público de origem das elites tinha acesso garantido ao ensino superior nas áreas de Ciências, de Humanidades e de Artes, enquanto os menos afortunados tinham essas oportunidades sistematicamente negadas.

Neto (2009) reflete que, no início do século XX, após a emancipação dos escravos, a crise açucareira predominante no Nordeste, a onda de insurreições sociais no limiar do século e os distúrbios financeiros e políticos característicos dos anos de formação da República convergiram com movimentos migratórios para as áreas urbanas, resultando no estabelecimento das Escolas de Aprendizes Artífices no Brasil (EAA's). O início dessas instituições ocorreu em um momento de desvalorização do trabalho artesanal, uma vez que tais atividades estavam ainda associadas ao regime de escravidão. Essa concepção fica evidente no preâmbulo do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que criou as Escolas de Aprendizes Artífices, no qual se lê:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação [...] (Brasil, 1909).

Dessa forma, o modelo educacional das EAA's, aliado à profissionalização, procurava corrigir as distorções sociais da época, com um público pré-definido para sua implementação. Conforme expressa Kunze (2009, p. 14-15), "o público-alvo referido era o considerado destituído da riqueza que, por essa condição, estava "sem horizontes", à margem da sociedade e desvinculado dos setores produtivos, engrossando um grupo urbano periférico obstaculizando o desenvolvimento do país e causador de medo".

Na década de 1930, as Escolas de Aprendizizes e Artífices passaram por um processo de reestruturação, sendo convertidas em Liceus Industriais, a fim de ofertar educação profissional em diferentes áreas e níveis de complexidade, com destaque para o estado de Sergipe (Neto, 2009). Esse movimento esteve diretamente ligado às transformações sociais, econômicas e políticas impulsionadas pelo governo Vargas, que via na industrialização e na formação técnica dois elementos fundamentais para o desenvolvimento do país.

Oliveira (2020) pontua que a mudança na forma como a educação passou a ser compreendida, especialmente no que diz respeito ao ensino técnico, não ocorreu sem resistência. A estrutura dual do sistema educacional brasileiro – que direcionava os estudantes das camadas populares para a formação técnica nas escolas de aprendizes, enquanto reservava à elite o ensino secundário voltado ao acesso universitário – foi duramente questionada. Essa crítica foi formalizada no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que denunciava a fragmentação do ensino nacional e evidenciava o caráter excludente das políticas educacionais vigentes.

Havia, pois, dois sistemas educacionais vigentes e era preciso convergi-los em um sistema educacional emancipatório que promovesse uma unidade educacional, o que ainda não era possível, devido aos estigmas que permaneciam impregnados no ensino técnico e aos interesses econômicos em formar mão de obra para o avanço da indústria. Em 1937, o governo Vargas instituiu uma nova Constituição que consolidava o direcionamento da educação profissional às camadas sociais menos favorecidas, reforçando a lógica dualista que historicamente marcou o sistema educacional brasileiro.

Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões, e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (Ciavatta, 2005, p. 4).

Ainda de acordo com Ciavatta (2005), enquanto os filhos das elites tinham acesso ao ensino secundário de caráter propedêutico, a maioria da população era conduzida a uma formação voltada ao trabalho manual e técnico. Oliveira (2020) salienta que, no ano de 1942, além das mudanças promovidas pela reforma educacional, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e

Técnicas. Lopes (2019) discorre que, com a política educacional implementada durante o Estado Novo, a dualidade estrutural da educação brasileira se consolidou em duas dimensões distintas.

A primeira refere-se à organização curricular, uma vez que a Reforma Capanema estabeleceu que os cursos profissionalizantes não possibilitavam o prosseguimento aos estudos superiores, situação que só seria alterada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A segunda dimensão manifesta-se na própria estrutura do sistema educacional, ao instituir dois modelos de formação profissional: um integrado à rede pública de ensino e outro gerido por meio de parcerias público-privadas, representado pelas entidades do Sistema S.

Filho (2010) comunica que, com essa legislação, o Governo Vargas explicita firme intenção de estruturar o ensino técnico profissional e, quando cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de convocar o empresariado nacional a participar dessa empreitada. As entidades integradas ao chamado Sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SESC, etc.) priorizaram a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, o que gerou críticas por promoverem uma formação voltada apenas para habilidades operacionais, sem ênfase para o desenvolvimento integral do sujeito. Durante o governo Juscelino Kubitschek, em 1959, as Escolas Técnicas Federais conquistaram autonomia administrativa e pedagógica, acompanhando o contexto de expansão industrial.

No governo JK (1956-1961), considerando a agenda de desenvolvimento econômico baseado na industrialização do período, marcado pela instalação de montadoras de automóveis no Brasil, era necessário aumentar a oferta de mão de obra qualificada no país. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas vinculadas ao MEC foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a ter personalidade jurídica própria e autonomia didática (Oliveira, 2020, p. 58).

O Sistema S, criado a partir da década de 1940 com a instituição do SENAI (1942) e do SENAC (1946), consolidou-se como importante estrutura de formação profissional ao longo do século XX, especialmente durante o período militar (1964–1985), quando a expansão industrial demandava mão de obra qualificada (Filho, 2010). Nessa lógica, as entidades do Sistema S priorizaram a preparação de trabalhadores para atender às exigências do mercado, frequentemente limitando-se à formação para habilidades operacionais, o que gerou críticas por seu caráter restritivo e pouco

voltado à formação integral (Frigotto, 2001).

Com a redemocratização, a dualidade educacional manteve-se presente e foi acentuada pelas reformas dos anos 1990, em sintonia com as orientações neoliberais e os organismos internacionais. Nesse contexto, o Decreto nº 2.208/1997 estabeleceu que “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Brasil, 1997). O decreto reafirmava a dissociação entre formação geral e técnica, intensificando o dualismo educacional. Como destaca Cunha (2000), tratou-se da consagração da separação obrigatória entre ensino médio e educação profissional.

Nessa mesma linha, Ciavatta (2005) aponta que tal política reforçou a fragmentação curricular e subordinou a formação dos jovens às demandas imediatas do mercado de trabalho. Saviani (2007) reforça que essa dualidade estrutural é um traço permanente da educação brasileira, assumindo diferentes configurações ao longo da história, mas sempre reproduzindo a separação entre a formação intelectual e a formação manual. Como apontam Dallabona e Fariniuk (2016), esse sistema formativo teve papel relevante, mas vinculado a uma lógica de produtividade, desvinculada da formação crítica e integral dos sujeitos.

A superação dessa trajetória excludente vem sendo concretizada por meio de propostas educativas comprometidas com uma formação omnilateral e politécnica. Tais princípios, resgatados das formulações marxianas e das pedagogias críticas, visam a uma educação que considera o trabalho como princípio educativo e o desenvolvimento humano como fim (Saviani, 2007; Moura; Filho; Silva, 2015). Frigotto e Ciavatta (2003) criticam a substituição de vocábulos como “educação integral”, “unitária” e “emancipadora” por conceitos como “empregabilidade” e “cidadão produtivo”, associados à lógica neoliberal. Isso ilustra como os conceitos são disputados no campo da política educacional, refletindo interesses de classe. Assim, compreender a origem da EPT implica reconhecer que, historicamente, ela esteve submetida às determinações do capital, mas que também se apresenta como espaço de disputa, onde projetos educativos emancipatórios podem ser semeados.

Não obstante, também concluímos que é possível e necessário plantar – e cuidar para que cresçam – as sementes da formação humana integral, politécnica, unitária, aproveitando-nos das contradições do sistema capital” (Moura; Filho; Silva, 2015, p. 1070).

A dualidade estrutural da educação brasileira representa um aspecto estrutural e permanente das desigualdades no campo educacional. Desde o período Colonial a sociedade brasileira naturalizou a separação entre uma educação voltada às elites, de caráter geral e acadêmico, e outra voltada às classes subalternas, de cunho técnico e prático (Saviani, 2007; Ciavatta; Ramos, 2012). Essa dicotomia se perpetua em discursos que associam a educação à lógica da produtividade e da competição.

3.2 O Ensino Médio Integrado como oportunidade de ruptura dos paradigmas excludentes

O Ensino Médio Integrado (EMI) surge como uma proposta para romper com o paradigma dualista e excludente da educação brasileira. Seu fundamento na articulação entre trabalho, ciência, cultura e tecnologia o aproxima de um projeto de educação unitária e emancipadora. Como argumenta Ciavatta (2014):

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96 (Ciavatta, 2014, p. 197).

Nesse processo, destacamos o papel da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída formalmente em 2008 com a criação dos Institutos Federais (IFs), como um marco estruturante para a ampliação e a consolidação do Ensino Médio Integrado no Brasil. Conforme Cunha *et al.* (2020), os IFs oferecem uma proposta educativa que alia infraestrutura de alto padrão à construção de um currículo integrado, possibilitando a articulação entre formação geral e profissional em bases politécnicas. Essa configuração favorece não apenas o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, mas também à formação crítica, humanista e plural dos estudantes, respeitando as diversas expressões culturais e sociais, entre elas a história e as culturas dos povos indígenas.

Ao reconhecer o trabalho como princípio educativo, o EMI possibilita a reconstrução do vínculo entre conhecimento e vida social, articulando as múltiplas dimensões que compõem a experiência humana. Essa perspectiva se alinha à defesa de uma educação que valorize a história e as culturas indígenas como parte

constitutiva da formação dos estudantes, promovendo a cidadania e o reconhecimento das diferenças. Cunha *et al.* (2020) indicam que o currículo integrado é condição para a materialização da politecnia na medida em que promove o encontro entre diferentes campos do saber.

Contudo, a implementação dessa proposta enfrenta desafios estruturais e culturais, como a resistência ao diálogo com os saberes marginalizados e o predomínio de uma cultura escolar baseada na lógica do conteúdo fragmentado e eurocentrado (Ciavatta; Ramos, 2012). A valorização da cultura indígena na Educação Profissional e Tecnológica, nesse contexto, representa uma oportunidade concreta de efetivar os princípios do Ensino Médio Integrado, promovendo a interdisciplinaridade e a integração dos conhecimentos. Para Ciavatta (2014):

[...] o termo integrado se refere, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro lado, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso [...] (Ciavatta, 2014, p. 198).

A articulação entre história, identidade e trabalho, quando efetivamente praticada, permite resgatar a dignidade dos sujeitos historicamente silenciados e reposicionar a escola como um espaço de reconstrução da memória coletiva. Como observam Moura, Filho e Silva (2015), é possível e necessário plantar as sementes da formação humana integral em meio às contradições do sistema capitalista. O Ensino Médio Integrado, ao articular formação técnica e formação cidadã, constitui um caminho estratégico para a promoção de uma educação verdadeiramente emancipadora e plural, capaz de incorporar a história e as culturas indígenas como partes essenciais da formação dos estudantes da Rede Federal.

O desafio de promover uma educação que contemple a formação integral dos sujeitos perpassa necessariamente pela humanização e pela valorização da diversidade cultural, étnica e racial. A Educação Profissional e Tecnológica, nesse sentido, não pode se limitar à instrumentalização técnica, mas deve se constituir como espaço de emancipação e de reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade brasileira, com destaque para os povos indígenas e a população negra. Conforme defendem Baczinski e Comar (2019):

A formação humana omnilateral requer um movimento político e pedagógico consciente das contradições sociais, capaz de reagir às condições impostas pela lógica do capital. O reconhecimento da pluralidade cultural deve ser incorporado não como exceção, mas como parte integrante dos processos formativos (Baczinski; Comar, 2019, p. 89-90).

Ciavatta (2014) afirma que a luta por uma educação politécnica e integrada deve considerar não apenas o trabalho e a ciência, mas também os direitos culturais e a valorização das experiências históricas dos sujeitos. Assim sendo, “politecnia, educação omnilateral, formação integrada, são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações” (Ciavatta, 2014, p. 189). Podemos entender a situação de exclusão histórica das culturas indígenas dos currículos escolares como uma expressão de um modelo educacional que privilegiou/privilegia a homogeneização em detrimento da diversidade, situação que se contrapõe ao ideal de educação politécnica e omnilateral. O reconhecimento do trabalho como princípio educativo na EPT leva-nos a refletir sobre a necessidade de reconhecer também os saberes indígenas como produções culturais legítimas e fundamentais na formação dos sujeitos.

Gomes (2007) defende que incluir a diversidade nos currículos requer reconhecer as raízes políticas, econômicas e sociais de práticas, como o etnocentrismo, o racismo, o sexismo, a homofobia e a xenofobia, salientando um compromisso explícito contra estruturas de colonização e de dominação. A diversidade étnico-racial precisa ser compreendida como dimensão formativa, não apenas temática, e isso implica rever concepções, práticas e currículos.

A presença da temática indígena nos currículos escolares, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), deve ser compreendida como parte de um projeto educacional mais amplo, voltado para a formação integral dos sujeitos. Os Institutos Federais, criados pela Lei nº 11.892/2008, possuem a missão de articular ensino, pesquisa e extensão em uma perspectiva omnilateral, capaz de integrar saberes científicos, técnicos e culturais, atendendo tanto às demandas do mundo do trabalho quanto aos direitos humanos e à diversidade sociocultural.

Essa concepção está alinhada ao entendimento de que a formação não deve se restringir ao domínio técnico, mas promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, sua capacidade crítica e sua participação cidadã. Como afirma Ciavatta (2005, p. 85), “o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão

pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Essa perspectiva amplia o papel da EPT ao incluir no currículo conteúdos que valorizem as culturas historicamente marginalizadas, como as dos povos indígenas e afro-brasileiros.

4 CURRÍCULO, DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO PARA A DIVERSIDADE

Neste capítulo, contextualizaremos os marcos legais e institucionais que fundamentam a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos escolares, com destaque para a Lei nº 11.645/2008, a BNCC, o PDI, o PPI e os PPCs. Abordaremos ainda as concepções de currículo como construção social, política e cultural, explorando suas diferentes dimensões e implicações. Por fim, analisaremos a presença, ou ausência, da história e culturas indígenas nos documentos e nas práticas da Educação Profissional e Tecnológica, evidenciando desafios e possibilidades para a efetiva implementação dessa pauta.

4.1 A trajetória da Lei nº 11.645/2008 e os marcos legais para a abordagem da temática indígena nos currículos escolares

A obrigatoriedade de inclusão da temática indígena nos currículos da educação básica brasileira foi instituída pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que alterou o Artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).⁶ Aquela legislação determina que o estudo das História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena seja ministrado em todo o currículo escolar da educação básica, configurando-se como um marco legal voltado ao reconhecimento da diversidade étnico-racial e à valorização das contribuições dos povos originários na formação social do Brasil (Brasil, 2008).

A promulgação da Lei nº 11.645/2008 é resultado de um longo processo de mobilização social e política, protagonizado pelos próprios povos indígenas e por aliados estratégicos, como o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), organizações não governamentais, universidades, antropólogos, juristas e lideranças comunitárias. Desde os anos 1970, essas articulações se consolidaram em encontros, assembleias e campanhas públicas, buscando garantir a preservação cultural, territorial e linguística, assim como o direito a uma educação que respeitasse a pluralidade étnica (Baniwa, 2006; Silva, 2010; Grupioni, 2004).

⁶ O Artigo 26-A da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), incluído pela Lei nº 10.639/2003 e alterado pela Lei nº 11.645/2008, estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os níveis da educação básica, devendo ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, com especial atenção às áreas de Educação Artística, Literatura e História.

Conforme aponta Fanelli (2018), a escola exerce papel decisivo na desconstrução de estereótipos e na construção de novas representações sociais coerentes com a contemporaneidade dos povos indígenas. Essa perspectiva encontra amparo nos princípios constitucionais da pluralidade cultural e da dignidade da pessoa humana. O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 apresenta um panorama histórico da implementação da temática étnico-racial na educação brasileira, destacando que a década de 1990 foi marcada por intensas mobilizações do movimento negro e indígena, resultando na formulação de diretrizes curriculares e na adoção de ações afirmativas. A aprovação da Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, e, posteriormente, a Lei nº 11.645/2008 incluiu os povos indígenas (Brasil, 2015).

A Resolução CNE/CP nº 1/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais orientam tanto a formação docente quanto a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Entretanto, como indica o próprio parecer, a efetivação dessas normas exige contínua mobilização social, regulamentação institucional e comprometimento político-pedagógico.

A LDB, em seu Artigo 9º, inciso IV, define que cabe à União, em colaboração com os entes federativos, fixar competências e diretrizes para garantir uma formação básica comum, legitimando a existência de orientações nacionais para a inclusão da temática indígena (Brasil, 1996). Com as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, o Artigo 26-A passou a prever explicitamente a obrigatoriedade do ensino da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, reforçando o enfrentamento ao racismo estrutural e à invisibilização histórica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reafirma a valorização das matrizes culturais diversas e propõe que a escola seja espaço de diálogo entre saberes plurais, incluindo manifestações literárias e culturais indígenas. Segundo Lopes (2018), a BNCC expressa o compromisso legal e pedagógico de promover o respeito às diferenças e de combater o preconceito étnico-racial, alinhando-se a autores, como Munanga (2009), que defendem a necessidade de desconstrução dos paradigmas eurocêntricos.

O Plano Nacional de Educação (2014-2025) (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014 e prorrogado pela Lei nº 14.934/2024, estabelece, entre suas diretrizes, a superação das desigualdades educacionais e a promoção da cidadania, reafirmando a Meta 7, que trata da inclusão da história e culturas afro-brasileira e indígena nos

currículos. Essa meta reitera o papel do Estado e da sociedade civil na concretização da Lei nº 11.645/2008 (Brasil, 2014, 2024). Oliveira (2020) alerta que a efetividade desses marcos legais requer superar práticas escolares excludentes e fortalecer a formação inicial e continuada de professores, com o engajamento institucional e o protagonismo indígena nos espaços educacionais.

Casé Angatu (2015) e Krenak (1992) acrescentam que a incorporação dos saberes indígenas no espaço escolar deve ocorrer de forma dialógica e respeitosa, fortalecendo perspectivas decoloniais e a construção de projetos pedagógicos plurais. Nesse sentido, os marcos legais não apenas legitimam a obrigatoriedade da temática indígena, mas apontam sua relevância para uma educação comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a construção de narrativas que rompam com o silenciamento histórico. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em especial no Ensino Médio Integrado, tais princípios orientam currículos e práticas educativas que dialogam com a formação integral e com o compromisso institucional dos Institutos Federais.

4.2 O currículo como uma construção social, política e cultural

O currículo, como uma instância estruturante da educação escolar, deve ser compreendido como uma construção social, histórica, política e cultural. Ao superar a visão reducionista de mera lista de conteúdos, ele se revela como um campo de disputa simbólica, no qual diferentes projetos de formação e visões de mundo se confrontam. Segundo Barbosa e Favere (2013), as concepções de currículo oriundas da tradição humanista definem-no tanto como um conjunto estruturado de estudos quanto como um plano de ação pedagógica, concebido e executado no âmbito de um sistema educacional. A diversidade de definições decorre de processos históricos e de diferentes percursos teóricos que moldaram o conceito.

Sacristán (2000) defende que o currículo expressa intencionalidades que ultrapassam o viés pedagógico, estando imerso em relações de poder e determinações sociais e culturais. Para o autor, o documento não é um elemento fixo, mas uma prática dinâmica, resultante da interação entre professores, estudantes, famílias e demais agentes sociais. Nesse mesmo sentido, Santos e Paraíso (1996) apontam que a concepção do currículo evoluiu de uma estrutura prescritiva, centrada na listagem de conteúdos e de disciplinas, para um instrumento cultural que reflete

interesses, valores e visões de mundo de determinados grupos sociais.

Antes da consolidação de uma organização curricular sistematizada, Goodson (1995) lembra que a educação ocorria por meio de um modelo de “classes” heterogêneas, nas quais o avanço da aprendizagem seguia o ritmo e as necessidades individuais, sem a rigidez de uma sequência previamente estruturada. Hamilton (1989) observa que, nesse contexto, a instrução era menos fragmentada e dependia fortemente da interação direta entre mestre e aprendizes, com significativa participação das famílias, que desempenhavam papel central na formação moral, cultural e prática dos filhos. Vincent, Lahire e Thin (2001) explicam que a gradual consolidação da “forma escolar” transferiu parte substancial da responsabilidade educativa do ambiente doméstico para a instituição escolar.

Esse deslocamento foi intensificado pela Revolução Industrial, quando, conforme Bowles e Gintis (1976), as exigências do novo sistema produtivo demandaram uma força de trabalho disciplinada e tecnicamente preparada, tornando insuficientes os saberes transmitidos apenas no âmbito familiar. Assim, o currículo passou a organizar e sequenciar conteúdos de maneira sistemática, buscando não apenas transmitir conhecimentos, mas também incorporar comportamentos e valores alinhados às necessidades econômicas e sociais. Pacheco (2010) observa que essa lógica moldou a organização escolar e ainda influencia a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que mantém vínculos estruturais com o mundo do trabalho. Para Ramos (2014), embora a EPT tenha potencial para promover uma formação omnilateral, capaz de superar a histórica dualidade entre formação geral e técnica, persiste a influência de um modelo curricular funcionalista em detrimento de uma formação crítica e integral.

Compreender essa transição histórica permite analisar não apenas os condicionantes que moldaram a EPT, mas também problematizar, como fazem Apple (2006) e Frigotto (2001), a necessidade de romper com o paradigma utilitarista herdado da Revolução Industrial, avançando para um modelo que integre trabalho, ciência, cultura e tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana. Apple (2006) argumenta que o currículo é um espaço de disputa no qual determinados conhecimentos são legitimados enquanto outros são marginalizados, refletindo interesses de grupos hegemônicos. Silva (2001) o define como artefato cultural que participa ativamente da construção de significados, de identidades e de visões de mundo. Goodson (1995) acrescenta que as decisões sobre quais saberes integrar ou

excluir, como no caso da omissão da história e das culturas indígenas, refletem aspectos políticos e revelam projetos de sociedade em disputa.

Nesse sentido, a organização curricular envolve não apenas o que ensinar, mas por que e para quem, evidenciando questões de identidade e de inclusão. Santomé (1998) denuncia que currículos historicamente construídos negaram a diversidade cultural em prol de uma identidade nacional homogênea, invisibilizando culturas e saberes indígenas, africanos e de outros grupos subalternizados. Forquin (1996) complementa ao afirmar que a escola, por meio do currículo, constrói a memória coletiva e define, de acordo com os interesses dominantes, o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido.

Sob essa ótica, Sacristán (2017) defende que um currículo emancipador deve articular conteúdos à realidade sociocultural dos estudantes, favorecendo a cidadania e a compreensão crítica da sociedade. Oliveira e Candau (2010) e Macedo (2006) destacam que, ao reconhecer o currículo como artefato cultural e político, é possível adotar práticas pedagógicas decoloniais que desconstruam hierarquias de saber e valorizem epistemologias plurais. Na Educação Profissional e Tecnológica, essa perspectiva é especialmente relevante por permitir a integração entre formação técnica e formação humana, articulando saberes científicos, tecnológicos e culturais.

Por fim, Silva (2009) reforça que o currículo é uma narrativa cultural e racializada, sendo necessário compreender como as identidades são construídas, representadas ou silenciadas por meio das seleções curriculares. Young (2016) alerta para a importância de discutir o que vale a pena ensinar em contextos democráticos, considerando desigualdades sociais e o direito ao conhecimento. Assim, problematizar o currículo como construção social, política e cultural é condição essencial para que se avance na construção de propostas que reconheçam e valorizem a diversidade como princípio estruturante da educação.

4.3 Tipos de currículo e suas implicações

A compreensão das diferentes dimensões do currículo é fundamental para analisar como se estruturam e se manifestam os processos educativos. Santos e Paraíso (1996) externalizam que o currículo pode assumir diversas formas, entre as quais se sobressaem o currículo formal, o currículo ação ou real, o currículo oculto, o currículo explícito e o currículo vazio. Embora essas tipologias se diferenciem

conceitualmente, elas se inter-relacionam no cotidiano escolar, influenciando a formação dos sujeitos de maneira explícita ou implícita.

O currículo formal, também denominado prescrito, corresponde ao conjunto de conteúdos, de objetivos e de competências previstos em documentos normativos, como leis, diretrizes curriculares nacionais, planos de ensino e projetos pedagógicos de curso (Santos; Paraíso, 1996). Ele traduz a intenção oficial do sistema educativo, orientando o que deve ser ensinado e aprendido. No caso da educação básica brasileira, inclui, por exemplo, a obrigatoriedade da abordagem da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas, estabelecida pela Lei nº 11.645/2008 e detalhada no Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Todavia, como alertam Moreira e Silva (1994), a mera presença da temática no currículo prescrito não garante sua efetiva implementação.

O currículo vivido, também intitulado currículo real ou em ação, refere-se àquilo que efetivamente se concretiza nas práticas pedagógicas e interações cotidianas entre professores, estudantes e comunidade escolar. Ele incorpora escolhas docentes, metodologias adotadas e experiências construídas no ambiente escolar, muitas vezes adaptando ou reinterpretando o que está no currículo formal (Moreira; Silva, 1994). Assim, é no currículo vivido que se revela o grau de apropriação das políticas curriculares pelos sujeitos que as executam. No contexto da Lei nº 11.645/2008, isso significa que, mesmo quando a temática indígena está prevista nos documentos, pode haver distanciamento entre a prescrição e a prática, resultando em abordagens superficiais ou em completa omissão do tema.

Já o currículo oculto abrange os valores, as normas, as expectativas e os silenciamentos transmitidos, de forma implícita, no ambiente escolar, não registrados oficialmente, mas que influenciam profundamente a formação dos estudantes (Eisner, 1985; Giroux, 1997). Corazza (2001) o descreve como uma engrenagem simbólica que reproduz exclusões sociais e culturais, perpetuando hierarquias de saber e marginalizando vozes não hegemônicas. Na mesma direção, Aguiar (2010) enfatiza que romper com o currículo oculto excludente requer escuta ativa e reconhecimento das narrativas silenciadas, especialmente no caso dos povos originários, cujas histórias e culturas foram sistematicamente invisibilizadas nos processos escolares.

Essas dimensões não atuam isoladamente. Conforme Moreira e Silva (1994), currículo formal, vivido e oculto interagem de forma contínua, moldando a experiência educativa. Quando o currículo prescrito inclui a temática indígena, mas o currículo

vivido não a materializa, o currículo oculto tende a reforçar a invisibilidade, mantendo a primazia de narrativas eurocêtricas e hegemônicas. Essa lógica revela a necessidade de revisar não apenas os documentos normativos, mas também as práticas pedagógicas, a fim de promover um currículo plural e inclusivo alinhado ao que Santomé (1998) defende como condição de uma educação democrática. Na Educação Profissional e Tecnológica, compreender e integrar essas dimensões é ainda mais relevante, pois, como observa Pacheco (2010), o currículo mantém vínculos estreitos com o mundo do trabalho e, muitas vezes, privilegia conteúdos técnicos em detrimento de formações críticas e humanizadoras.

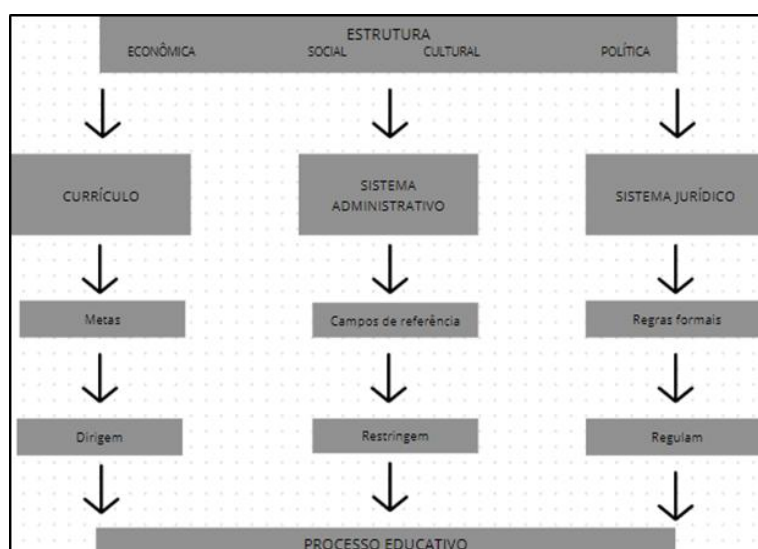
Ao articular currículo formal, vivido e oculto de maneira intencional, é possível promover a valorização da história e das culturas indígenas não como um acréscimo, mas como parte constitutiva da formação integral dos estudantes, superando o que Santos e Paraíso (1996) denominam “currículo vazio”, aquele que omite saberes socialmente relevantes. Portanto, o estudo das tipologias curriculares permite identificar as lacunas existentes entre prescrição e prática, mapear os mecanismos de exclusão simbólica e propor ações que tornem o currículo mais representativo da diversidade cultural brasileira. Isso implica reconhecer que a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 depende da coerência entre as três dimensões e de um compromisso político-pedagógico capaz de transformar o currículo em um instrumento de reconhecimento, respeito e valorização dos povos indígenas.

4.4 Documentos institucionais norteadores da prática educativa: PDI, PPI e PPCs

As instituições educacionais brasileiras, como entidades formativas, devem formalizar sua proposta pedagógica para definir objetivos, metas e rumos, garantindo a coerência do processo de escolarização. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, estabelece, em seu Artigo 12, inciso I, que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996). No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT), tal proposta se concretiza principalmente por meio de três documentos articulados: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs).

Sacristán (2017) destaca que a prática de ensino não se resume a escolhas didáticas, mas é influenciada por condicionantes políticos, administrativos e jurídicos. Nesse sentido, Lundgren (1981) propõe que os processos educacionais são moldados por três sistemas principais: o currículo, o sistema de gestão e as normativas legais. Esses sistemas, interligados às condições econômicas, sociais e culturais, definem objetivos, diretrizes e normas para a ação educativa. Na maior parte das situações, professores e alunos não têm controle direto sobre esses sistemas, e mudanças significativas só podem ocorrer por meio de ações políticas. Esses três elementos fornecem ao ensino seus objetivos, diretrizes e normas, influenciando o processo educacional ao limitá-lo ou simplesmente regulamentá-lo. Nos Institutos Federais, o PDI, o PPI e os PPCs operam como instrumentos que materializam esses sistemas, pois definem desde as políticas institucionais até a organização curricular dos cursos.

Figura 2 - Modelo de determinação da prática



Fonte: Lundgren (1981 *apud* Sacristán, 2017, p. 89).

O PDI é o documento estratégico que orienta a atuação institucional em um período de cinco anos, abrangendo missão, objetivos, metas e políticas de ensino, pesquisa e extensão. O Decreto nº 9.235/2017, em seu Artigo 21, estabelece que o PDI deve conter, no mínimo, a missão institucional, seu histórico de desenvolvimento, políticas institucionais e diretrizes pedagógicas (Brasil, 2017). De acordo com Motta e Pacheco (2014), o PDI é mais do que um requisito burocrático: é um instrumento de gestão articulador entre planejamento e prática pedagógica, devendo refletir o projeto

social e educativo da instituição.

O PPI é o documento que expressa a concepção de educação e o projeto pedagógico global da instituição. Na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, ele integra o PDI, mas mantém função própria: explicitar princípios filosóficos, concepções pedagógicas e políticas acadêmicas que orientarão todos os cursos. Conforme Cunha (2018), o PPI deve servir como referência para a integração curricular, assegurando coerência entre as políticas institucionais e as necessidades da comunidade atendida.

Os PPCs, por sua vez, representam o nível mais operacional dessa tríade. Cada PPC de um curso descreve o perfil do egresso, a matriz curricular, as ementas, as metodologias e as formas de avaliação, além de incorporar as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pertinentes. No caso da Educação Profissional e Tecnológica, a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 determina que o PPC deve garantir a integração entre formação geral e técnica, respeitando os princípios do currículo integrado. Na visão de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa integração é essencial para superar a histórica fragmentação entre trabalho intelectual e trabalho manual.

A obrigatoriedade da Lei nº 11.645/2008, que inclui a temática da História e das Culturas Afro-brasileiras e Indígenas no currículo oficial, insere-se diretamente nesse contexto. Embora sua previsão deva constar no currículo (primeiro sistema de Lundgren), sua efetivação depende de apoio institucional (sistema de gestão) e de regulamentações adequadas (sistema legal). Assim, o PDI, o PPI e os PPCs precisam articular esses elementos para que a diversidade cultural se torne parte efetiva do projeto educativo.

Portanto, refletir sobre o papel dos documentos institucionais implica reconhecê-los como mediadores entre as políticas educacionais e as práticas escolares. Eles não apenas regulamentam e organizam a ação pedagógica, mas também expressam escolhas políticas e culturais que influenciam a construção curricular. Garantir que o PDI, o PPI e os PPCs incorporem a pluralidade cultural e as histórias silenciadas, como as dos povos indígenas, é um passo fundamental para transformar o currículo em um instrumento efetivo de inclusão e de emancipação.

4.5 A presença (ou ausência) da temática indígena nas práticas e nos documentos institucionais

A efetividade da Lei nº 11.645/2008 não se limita à sua existência no texto legal, mas depende de como as instituições de ensino incorporam e operacionalizam a temática indígena em seus documentos e em suas práticas pedagógicas. Pesquisas em currículo e educação intercultural mostram que, apesar dos avanços normativos, a inclusão da temática nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDIs) costuma aparecer de modo genérico e periférico, com baixa orientação para a prática pedagógica (Candau, 2009; Bergamaschi; Gomes, 2012; Grupioni, 2008). Esse quadro dialoga com a noção de “currículo oculto”, que tende a privilegiar culturas hegemônicas e a silenciar vozes minoritárias (Apple, 2006; Santomé, 1995). Nessa direção, Santomé (1995) afirma:

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção a arrasadora presença das culturas que podemos chamar hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação. Entre essas culturas ausentes podemos destacar, dentre outras, as etnias minoritárias ou sem poder (Santomé, 1995, p. 161).

No caso específico da temática indígena, essa ausência contribui para a perpetuação de narrativas históricas centradas na perspectiva eurocêntrica. Conforme defende Sacristán (2000), é fundamental que haja coerência entre o projeto institucional e a prática pedagógica, de forma a assegurar o direito à diferença e o reconhecimento da memória dos povos originários como parte constitutiva da formação escolar. Essa concordância não se restringe ao currículo formal, mas precisa atravessar as dimensões vivida e oculta do processo educativo.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 ressalta que a obrigatoriedade da temática indígena nos currículos escolares não se limita à promulgação da Lei nº 11.645/2008, mas está ancorada em marcos históricos e políticos mais amplos, como a Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Tais instrumentos reafirmam o compromisso do Estado brasileiro com o reconhecimento das culturas indígenas como parte integrante da formação nacional. Santomé (1995)

observa que:

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (Santomé 1995, p. 169).

Esses silêncios reforçam a necessidade de ações institucionais planejadas, que envolvam tanto a revisão dos conteúdos e materiais pedagógicos quanto a formação inicial e continuada de professores. Oliveira e Candau (2010) propõem que essa revisão curricular seja orientada por uma pedagogia decolonial, capaz de romper com paradigmas coloniais e valorizar epistemologias historicamente marginalizadas. Nesse mesmo sentido, Silva (2015) alerta que a ausência da temática indígena não é neutra, mas parte de um projeto histórico de silenciamento que se mantém por meio das práticas institucionais.

Nos Institutos Federais, um dos mecanismos previstos para a integração da temática é a atuação dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs). A possibilidade de sua criação e fortalecimento pode ser orientada por documentos institucionais, como o PDI e o PPI, que estabelecem diretrizes voltadas à valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Para o Parecer CNE/CEB nº 14/2015, esses núcleos têm papel fundamental na articulação de políticas institucionais voltadas à implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, atuando no assessoramento à gestão, no acompanhamento das práticas pedagógicas e na promoção de ações de formação docente.

A presença efetiva da temática indígena nos currículos não pode ser tratada como apêndice, mas como parte estruturante de um projeto educacional comprometido com a justiça social e a superação de desigualdades históricas. Esse entendimento dialoga com a crítica de Santomé (1995) ao predomínio das culturas hegemônicas no currículo, que frequentemente silencia ou estereotipa grupos minoritários e marginalizados, entre eles as populações indígenas. Assim, a efetivação dessa perspectiva requer não apenas o respaldo legal e documental, mas também a mobilização institucional e a transformação das práticas pedagógicas, de modo a integrar, de maneira crítica e propositiva, a história e as culturas indígenas no contexto escolar.

Nesse contexto, a efetivação da Lei nº 11.645/2008 na EPT exige uma abordagem interdisciplinar que dialogue com a realidade dos estudantes, reconhecendo a pluralidade de identidades e de saberes. A integração da temática indígena ao currículo não pode ser episódica ou superficial, mas precisa ser estruturada em consonância com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Esses documentos, conforme discutido anteriormente, funcionam como instrumentos normativos e estratégicos que orientam a prática educativa e a gestão curricular.

A literatura sobre currículo e diversidade (Munanga, 2009; Gomes, 2012; Parecer CNE/CEB nº 14/2015) reforça que a inclusão de saberes e de narrativas dos povos originários é um imperativo ético e político, capaz de promover a equidade educacional e de combater o racismo estrutural. Na EPT, essa inclusão se articula com a missão institucional de oferecer uma educação de qualidade socialmente referenciada, comprometida com a justiça social e com a transformação da realidade. Assim, a incorporação efetiva da temática indígena na EPT deve ser vista como parte da própria identidade dos Institutos Federais, demandando ações coordenadas entre currículo, gestão institucional e políticas educacionais.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTOS E DIRECIONAMENTOS

Esta pesquisa - aplicada, qualitativa e exploratória - teve como objetivo investigar como a temática da História e das Culturas Indígenas têm sido prevista nos documentos orientadores do currículo e aplicada nas práticas pedagógicas no âmbito dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG - *Campus* Ouro Branco no período de 2016 a 2025. Esse *campus* foi criado em 2011 no contexto da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, instituída pela Lei nº 11.892/2008 (Brasil, 2008). Localizado na região central do estado, o *campus* integra a microrregião de Conselheiro Lafaiete e o chamado Alto Paraopeba, área fortemente marcada pela atividade siderúrgica e mineradora, em especial pela presença da usina Gerdau Açominas⁷, que influencia a dinâmica econômica e social do município (IFMG, 2020).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022 (IBGE, 2022), Ouro Branco possui cerca de 39 mil habitantes, com densidade demográfica aproximada de 238 hab/km². Embora não existam registros oficiais de terras indígenas em seu território, 17 moradores se autodeclararam indígenas. Além disso, durante o período da pesquisa, observou-se a reorganização política e social de grupos da etnia Borum-Kren⁸ no entorno das cidades de Ouro Preto e de Ouro Branco, o que evidencia que a temática indígena também se faz presente no contexto regional e pode dialogar com as práticas formativas da instituição.

O IFMG – *Campus* Ouro Branco atende aproximadamente 1.200 estudantes oriundos principalmente do próprio município, de Conselheiro Lafaiete e de Congonhas, além de outras cidades do entorno. A unidade oferta cursos técnicos integrados ao ensino médio, técnicos subsequentes, graduações, pós-graduações *lato e stricto sensu* e cursos de curta duração, configurando-se como espaço estratégico para a formação cidadã e profissional. Conta com cerca de 120 servidores, entre docentes e técnicos administrativos, que atuam em diferentes áreas de

⁷ A usina siderúrgica Gerdau Açominas, inaugurada em 1986, consolidou Ouro Branco como polo industrial e urbano, impactando diretamente a economia e a configuração social do município (IBGE, 2022).

⁸ O grupo Borum-Kren é citado em registros locais e em processos de reorganização identitária na região de Ouro Preto e Ouro Branco (MG). Esse fenômeno pode ser compreendido à luz do conceito de etnogênese, entendido como a reorganização de coletividades indígenas historicamente invisibilizadas e que buscam afirmação de sua identidade e direitos no presente (Cunha, 1992). A literatura aponta que tais processos refletem a resistência cultural e política frente ao silenciamento histórico (Santos, 2007).

formação. Além do ensino, desenvolve projetos de pesquisa e de extensão voltados às demandas locais e regionais, com ênfase em temas como impactos ambientais, inclusão social, cidadania e valorização da diversidade cultural (IFMG, 2024)⁹.

Retomando as características desta investigação, Gil (2010) e Prodanov e Freitas (2013) destacam que a pesquisa aplicada busca intervir diretamente na realidade estudada, tendo como base a identificação de um problema concreto. A abordagem qualitativa, segundo Brasileiro (2013), é fundamental para compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. Por sua vez, a natureza exploratória da pesquisa justifica-se pela escassez de estudos aprofundados sobre a aplicação da Lei nº 11.645/2008 em contextos específicos, como no caso dos Institutos Federais. Assim, a técnica de Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1977), foi utilizada, envolvendo as seguintes etapas: pré-análise, exploração do material, categorização, inferência e interpretação dos dados.

O percurso investigativo foi organizado em três dimensões de análise - Pedagógica, Institucional e Prática -, permitindo-nos observar, de forma sistemática, a presença (ou ausência) da temática indígena nos documentos curriculares e institucionais e nas práticas docentes. A Dimensão Pedagógica contemplou a análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em Administração (2016), em Informática (2017) e em Metalurgia (2017). Foram examinadas as ementas, as referências bibliográficas, as menções a marcos legais e as possíveis propostas de transversalidade e de interdisciplinaridade.

A Dimensão Institucional compreendeu a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (2024/2028) e do Projeto Pedagógico Institucional (2024) do IFMG, buscando evidências de apoio institucional à implementação da Lei nº 11.645/2008, bem como diretrizes voltadas à atualização dos currículos e à institucionalização de ações afirmativas, como a organização dos NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas).

A Dimensão Prática, por sua vez, foi investigada por meio de formulário *Google* aplicado aos professores efetivos que atuam nos cursos de Ensino Médio Integrado do *campus*. Composto por perguntas abertas e fechadas, o instrumento de coleta de dados visou a levantar percepções, experiências, dificuldades e sugestões dos docentes quanto à abordagem da temática indígena em suas práticas de ensino. O

⁹ Portal IFMG *Campus* Ouro Branco. Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/campus-ouro-branco/copy_of_campus-ouro-branco. Acesso em: 31 ago. 2025.

formulário eletrônico elaborado no Google Forms foi encaminhado a 63 docentes efetivos que lecionam nas turmas envolvidas na pesquisa. Desses, 25 responderam às perguntas (aproximadamente 40% de adesão).

O convite para participação foi enviado aos e-mails institucionais dos professores em 27 de janeiro de 2025 e reenviado em 27 de março de 2025, de modo a ampliar a taxa de respostas. Os endereços de e-mail foram obtidos no site oficial do *campus*, assegurando transparência e acesso institucional. A participação foi voluntária, garantindo-se o anonimato e a apresentação prévia do termo de consentimento livre e esclarecido, elaborado em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atendendo aos princípios éticos que regem a pesquisa científica.

O instrumento contou com 19 questões, sendo 12 voltadas à análise das práticas pedagógicas e 7 referentes ao contexto institucional. A construção do instrumento foi orientada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que detalha estratégias para a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas escolas, sendo esse documento uma referência metodológica relevante para a definição das categorias de análise. O formulário eletrônico foi direcionado aos docentes das áreas básica - composta pelo conjunto de disciplinas propedêuticas que constituem as áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias - e técnicas dos cursos de Administração, Informática e Metalurgia.

Dando sequência à proposta metodológica apresentada, iniciamos a etapa de análise documental, que consistiu no exame criterioso de fontes institucionais e curriculares vinculadas ao IFMG – *Campus* Ouro Branco e à Reitoria do IFMG, com foco na identificação da presença, da ausência ou do tratamento insuficiente da temática História e Culturas Indígenas. A análise foi conduzida com base nos procedimentos sistematizados pela Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1977), e nas orientações metodológicas da análise documental propostas por autores como Lüdke e André (1986), Gil (2010), Prodanov e Freitas (2013) e Cellard (2008). Tais referências sustentam a importância da leitura crítica de documentos institucionais como forma de revelar aspectos estruturantes das políticas educacionais e da cultura organizacional de uma instituição.

A análise dos documentos e do questionário considerou como referência principal o cumprimento da Lei nº 11.645/2008, assim como as orientações

operacionais previstas no Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Dentre essas ações, destacam-se: a construção coletiva dos PPCs com inserção da temática indígena, a organização de grupos de estudo, a promoção de atividades interdisciplinares, a realização de ações de diálogo com comunidades indígenas, a disponibilização de acervos bibliográficos específicos e o enfrentamento de práticas de discriminação étnico-racial.

Para garantir a organização sistemática dos dados, eles foram codificados (letras e números). Os códigos estão detalhadamente explicados no Quadro 1, apresentado a seguir. Essa estrutura possibilitou uma leitura crítica, fundamentada e comparativa entre os cursos e os documentos institucionais, com o objetivo de identificar a existência (ou não) de elementos que comprovem o cumprimento da legislação vigente e o comprometimento da instituição com a valorização das culturas indígenas no itinerário formativo dos estudantes.

Quadro 1 – Categorização

Código	Dimensão	Categoria	Significado
ADM-PN	Pedagógica	Previsão Normativa nos PPCs	Refere-se à presença ou à ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 ou ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do Curso Técnico Integrado em Administração.
INF-PN	Pedagógica	Previsão Normativa nos PPCs	Refere-se à presença ou à ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 ou ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do Curso Técnico Integrado em Informática.
MET-PN	Pedagógica	Previsão Normativa nos PPCs	Refere-se à presença ou à ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 ou ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do Curso Técnico Integrado em

			Metalurgia.
ADM-PC	Pedagógica	Previsão Curricular	Refere-se à presença da temática indígena em algumas unidades curriculares do Curso Técnico Integrado em Administração, especialmente nas disciplinas da área de Ciências Humanas, como História.
INF-PC	Pedagógica	Previsão Curricular	Refere-se à presença da temática indígena em algumas unidades curriculares do Curso Técnico Integrado em Informática, especialmente nas disciplinas da área de Ciências Humanas, como História.
MET-PC	Pedagógica	Previsão Curricular	Refere-se à presença da temática indígena em algumas unidades curriculares do Curso Técnico Integrado em Metalurgia, especialmente nas disciplinas da área de Ciências Humanas, como História.
ADM-PTI	Pedagógica	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Refere-se à presença (ainda que parcial ou indireta) da temática indígena como conteúdo transversal/interdisciplinar no currículo do Curso Técnico Integrado em Administração.
INF-PTI	Pedagógica	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Refere-se à presença (ainda que parcial ou indireta) da temática indígena como conteúdo transversal/interdisciplinar no currículo do Curso Técnico Integrado em Informática.

MET-PTI	Pedagógica	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Refere-se à presença (ainda que parcial ou indireta) da temática indígena como conteúdo transversal/interdisciplinar no currículo do Curso Técnico Integrado em Metalurgia.
PDI-VD	Institucional	Valorização da Diversidade Étnico-Racial	Refere-se aos trechos do PDI que expressam princípios, valores institucionais ou compromissos explícitos de valorização da diversidade étnico-racial, incluindo menções à importância do respeito, do reconhecimento e da promoção das diferentes identidades culturais.
PDI-IPi	Institucional	Iniciativas para Promoção da Igualdade Étnico-Racial	Refere-se aos trechos do PDI que descrevem programas, projetos, políticas ou ações institucionais voltadas à promoção da igualdade étnico-racial.
PPI-DC	Institucional	Diretrizes para a Construção dos PPCs	Refere-se aos trechos do PPI que estabelecem orientações, princípios ou exigências para a elaboração e a atualização dos PPCs em conformidade com as finalidades, as normas institucionais vigentes e as Diretrizes Curriculares Nacionais.
PPI-IPi	Institucional	Iniciativas para Promoção da Igualdade Étnico-Racial	Refere-se aos trechos do PPI que propõem ações pedagógicas e estratégias institucionais voltadas à promoção da igualdade étnico-racial.

DP1	Prática	Frequência da abordagem da temática indígena	Refere-se à frequência que os docentes costumam inserir, em práticas de ensino, temas relacionados à História e às Culturas Indígenas.
DP2	Prática	Literatura, técnicas e conhecimentos indígenas no ensino de conteúdos específicos	Refere-se ao uso de textos, de técnicas e de saberes indígenas articulados aos conteúdos da área de atuação.
DP3	Prática	Receptividade dos estudantes e da instituição	Refere-se à percepção docente sobre a aceitação e o interesse de estudantes e da instituição diante do trabalho com temática indígena.
DP4	Prática	Conhecimento legal e pedagógico	Refere-se ao nível de conhecimento sobre a Lei 11.645/2008 e a presença da temática indígena na formação inicial e continuada.
DP5	Prática	Atividades interdisciplinares e extensionistas	Refere-se à participação docente em ações interdisciplinares e projetos de extensão relacionados à temática indígena.
DP6	Prática	Dificuldades e possibilidades no ensino da História e das Culturas Indígenas	Refere-se aos desafios enfrentados e às sugestões dos docentes para ampliar o ensino da História e das Culturas Indígenas.
DP7	Prática	Envolvimento na elaboração de documentos institucionais	Refere-se à experiência docente na construção de documentos institucionais e a percepção sobre a inclusão da temática indígena.

Com a definição do sistema de categorização e de codificação das ocorrências, consolidou-se uma base metodológica sólida para a análise documental e empírica, assegurando rigor na interpretação dos dados, coerência interna nas leituras realizadas e maior potencial para a articulação entre as diferentes fontes de informação (Bardin, 1977; Ludke; André, 1986). Esse referencial contribuiu para a construção de uma leitura crítica e sistematizada dos registros, possibilitando compreender não apenas a presença, mas também as ausências e os silenciamentos institucionais quanto à abordagem da temática indígena nos currículos e nas práticas escolares.

6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No presente capítulo, dedicamo-nos à apresentação e à análise de dados tanto dos documentos que constituem o *corpus* documental quanto das respostas coletadas nos formulários on-line. As análises foram organizadas por dimensões: inicialmente, apresentamos a Dimensão Pedagógica (PPCs); em seguida, a Dimensão Institucional (PDI e PPI); e, por fim, a Dimensão Prática, fundamentada nas respostas do *Google Forms* aplicado aos docentes.

6.1 Análise documental: Dimensão Pedagógica

A análise da Dimensão Pedagógica teve por objetivo identificar como a temática da História e das Culturas Indígenas está prevista (ou não) nos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG – *Campus* Ouro Branco. A relevância dessa análise se justifica pela obrigatoriedade legal da abordagem dessa temática no currículo escolar, conforme determina a Lei nº 11.645/2008, complementada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que define diretrizes operacionais para a sua implementação na educação básica. Para isso, foram examinados os PPCs vigentes no período delimitado da pesquisa (2016 a 2025).

Quadro 2 - Mapeamento da Dimensão Pedagógica

Curso Técnico Integrado	Código	Categoria	Descrição da ocorrência (presença, ausência ou parcialidade)
Administração	ADM-PN	Previsão Normativa nos PPCs	Ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do curso.
Administração	ADM-PTI	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Ausência de atividades interdisciplinares ou de previsão de transversalidade relacionadas à temática indígena.

Administração	ADM-PC	Previsão Curricular	Presença pontual da temática indígena nas unidades de História I e História II. Indicação de referência bibliográfica na unidade curricular de Artes sobre história e cultura afro-brasileira unicamente.
Informática	INF-PN	Previsão Normativa nos PPCs	Ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do curso.
Informática	INF-PC	Previsão Curricular	Presença pontual da temática indígena nas unidades de História I, História II e Geografia II. Indicação de referência bibliográfica na unidade curricular de Artes sobre história e cultura afro-brasileira unicamente.
Informática	INF-PTI	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Presença parcial de previsão transversal para conteúdos étnico-raciais afro-brasileiros; não inclui especificamente a temática indígena.
Metalurgia	MET-PN	Previsão Normativa nos PPCs	Ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 no PPC do curso.
Metalurgia	MET-PC	Previsão Curricular	Presença pontual da temática indígena nas unidades de História I, História II e Geografia II.

Metalurgia	MET-PTI	Previsão Transversal/Interdisciplinar	Presença parcial de previsão transversal para conteúdos étnico-raciais afro-brasileiros; não inclui especificamente a temática indígena.
-------------------	---------	---------------------------------------	--

Fonte: Elaborado com base nos PPCs analisados (2025).

Na categoria “Previsão Normativa nos PPCs”, percebemos que nos PPCs dos cursos de Administração, de Informática e de Metalurgia não há referência à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Em adição, observamos que, na categoria “Previsão Curricular”, a História e as Culturas Indígenas estão presentes nas ementas das seguintes disciplinas: História I e História II no Curso de Administração, História I e II e Geografia II no Curso de Informática e História I e II no Curso de Metalurgia, abarcando os seguintes assuntos: “Sociedades indígenas na América (incas, maias e astecas) e no Brasil - História I” (ADM-PC.p30; INF-PC.p40; MET-PC.p.40)¹⁰, “Escravidão negra e indígena - História II” (ADM-PC.p46; INF-PC.p56; MET-PC.p66) e “Refletir sobre a situação dos indígenas, negros e outras minorias na sociedade brasileira atual e ao longo da história - Geografia II” (INF-PC.p54; MET-PC.p62). Ainda na categoria “Previsão Curricular”, notamos, nos PPCs dos cursos de Administração e de Informática, indicação de referência bibliográfica sobre a temática afro-brasileira na unidade curricular de Artes: “CONDURU, Roberto. Arte Afro Brasileira. Belo Horizonte: C/ARTE, 2007” (ADM-PC.p70; INF-PC.p.67).

A ausência de menção à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 nos documentos curriculares é um indicativo de descompasso com a legislação vigente e com os compromissos institucionais assumidos no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014–2025) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2022). Como ressaltam Guimarães e Marin (1994), a presença clara e objetiva dos conteúdos étnico-raciais nos currículos é fundamental para que se articulem ações pedagógicas comprometidas com a transformação social e o enfrentamento do racismo estrutural. De acordo com o § 2º do Art. 1º da Lei 11.645/2008, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito

¹⁰ O número presente nos códigos entre parênteses se refere à página da qual os trechos foram extraídos dos PPCs analisados.

de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008, n.p.).

Na categoria “Previsão Transversal/Interdisciplinar”, em nenhum Projeto Pedagógico de Curso analisado, localizamos trechos que fazem alusão à temática indígena. Apesar disso, mapeamos trechos que fazem referência à igualdade étnico-racial com foco na História e na Cultura Afro-brasileira e Africana, como podemos observar na sequência:

Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo (ADM-PTI.p.22; MET-PTI.p.26).

Os temas relativos à educação étnico-racial previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelas Resoluções nº 1 de 17 de junho de 2004 e Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012 (Diretrizes curriculares para Educação Ambiental), respectivamente, serão tratados transversalmente nas disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia e quando possível em outras disciplinas do curso incluindo disciplinas da área técnica (INF-PTI.p.29).

Diante do exposto, identificamos nos PPCs orientação para a adoção de uma perspectiva transversal para o ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana, não citando a indígena. A análise dos PPCs evidencia um padrão de exclusão da História e das Culturas Indígenas de práticas pedagógicas transversais e interdisciplinares. Essa dupla constatação, ausência da referência legal e ausência na abordagem transversal, confirma a crítica de Candau (2012), segundo a qual propostas de transversalidade curricular voltadas à valorização da diversidade cultural, embora necessárias, frequentemente resultam em recortes que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros.

Corroborando essa perspectiva, Munanga (2005) destaca que, apesar dos avanços legislativos na promoção das relações étnico-raciais, as instituições educacionais ainda apresentam resistência em promover a inclusão de todas as matrizes culturais, o que reforça a urgência de ações pedagógicas e institucionais que superem lacunas curriculares e deem visibilidade aos grupos historicamente marginalizados, incluindo os povos indígenas. No contexto da Educação Profissional e Tecnológica, essa omissão não apenas limita o alcance das diretrizes legais, mas também compromete o papel formativo do Ensino Médio Integrado como espaço de construção de cidadania plural e crítica.

A análise conjunta das categorias da Dimensão Pedagógica revela que os PPCs dos cursos do Ensino Médio Integrado de Administração, de Informática e de Metalurgia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus* Ouro Branco não contemplam legislações que tratam do ensino da História e das Culturas Indígenas, por exemplo, a Lei nº 11.645/2008 e o Parecer CNE/CEB nº 14/2015. A temática indígena está prevista no currículo de disciplinas específicas e não é considerada em atividades transversais/interdisciplinares. Sendo assim, visualizamos a necessidade de redimensionamentos nos PPCs, a fim de que esses documentos sejam revisados criticamente e possam integrar ao currículo dos estudantes do EMI as pautas que atravessam as vivências dos povos originários, reconhecendo as contribuições sociais, históricas e culturais desses grupos para a sociedade brasileira.

6.2 Análise documental: Dimensão Institucional

A análise da Dimensão Institucional teve como objetivo examinar como a temática da História e das Culturas Indígenas está prevista nos documentos institucionais que orientam o funcionamento do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) em caráter mais amplo. Essa etapa concentrou-se na identificação de diretrizes, de normativas e de orientações pedagógicas voltadas à implementação da Lei nº 11.645/2008 e do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, com vistas a compreender o grau de comprometimento institucional com a efetivação dessas políticas no currículo escolar. O PDI e o PPI foram examinados com base nas categorias definidas no Quadro 3, adaptadas à natureza das ações institucionais.

Quadro 3 - Mapeamento da Dimensão Institucional

Documento	Código	Categoria	Descrição da ocorrência
PDI (2024/2028)	PDI-VD	Valorização da Diversidade Étnico- Racial	Reconhece a diversidade como valor institucional e incentiva ações voltadas às relações étnico-raciais, porém não menciona explicitamente a Lei nº 11.645/2008 nem o Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

	PDI-IPI	Iniciativas para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial	Consta no documento dimensão estratégica voltada ao compromisso com o reconhecimento e a valorização da diversidade, integrando as relações étnico-raciais às práticas de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão.
			Expressa apoio institucional aos NEABIs como agentes protagonistas de processos formativos, promovendo ações em favor da diversidade e da permanência estudantil.
			Em ações, como as Políticas de Assistência Estudantil, os trabalhos dos NEABIs são citados e referenciados como coletivos importantes por contribuírem com as ações voltadas para a permanência dos estudantes
			Reconhecimento dos NEABIs como protagonistas de mudanças de perspectivas ao abranger temas como as culturas negra e indígena em sala de aula, promovendo um processo de apoio na construção de conhecimentos.
			Os trabalhos realizados pelos NEABIs definem a opção da instituição por uma educação inclusiva e em prol da diversidade humana.
	PDI-DC	Diretrizes para a Construção dos PPCs	Foi encontrada menção à necessidade de adequação dos “PPCs da graduação” para atender atualizações estabelecidas pela legislação.
PPI (2024/2028)	PPI-IPI	Iniciativas para a Promoção da Igualdade	Apresenta os NEABIs como instrumentos institucionais de promoção da diversidade humana, com papel relevante na estrutura pedagógica institucional.

Fonte: Elaborado com base no PPI e no PDI analisados (2025).

Nos Institutos Federais, o PPI integra o PDI, conforme o Decreto nº 9.235/2017 (Brasil, 2017). Por isso, a análise foi conduzida de forma conjunta e com as mesmas categorias para ambos os documentos, que orientam todos os *campi* do IFMG, inclusive o *Campus* Ouro Branco, *locus* desta pesquisa. O PDI do IFMG (com mais de 450 páginas) foi aprovado pelo Conselho Superior do IFMG (Consup), em 16 abril de 2025 e oficializado pela Resolução IFMG nº 20/2025, publicada em 29 de abril de 2025 (Portal IFMG, 2025)¹¹.

Na categoria “Valorização da Diversidade Étnico-Racial” (PDI-VD), o PDI reconhece a diversidade como um valor institucional e incentiva ações voltadas às relações étnico-raciais, apresentando-as como fundamento para práticas de ensino, de pesquisa e de extensão. Nesse sentido, torna-se fundamental focalizar alguns aspectos, tais como: “[...] relações étnico-raciais [...] com objetivo de alicerçar toda a prática formativa vislumbrada institucionalmente pelas ações de ensino, pesquisa e extensão”(PDI-VD, p.129)¹².

Embora o documento apresente diretrizes alinhadas com os princípios da equidade e da valorização da pluralidade cultural, a ausência de menção explícita à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 pode ser interpretada como um indicativo de que o tratamento da temática indígena e afro-brasileira poderia ser aprofundado e fortalecido por meio de um vínculo normativo mais direto com a legislação vigente. Essa lacuna documental não anula o compromisso institucional com a diversidade, mas sugere a oportunidade de qualificar ainda mais a articulação entre o discurso institucional e as práticas curriculares no Ensino Médio Integrado, conforme discutem Goodson (1995) e Santomé (1998) ao tratarem da importância de diretrizes estruturantes no planejamento curricular.

Na categoria “Iniciativas para a Promoção da Igualdade Étnico-Racial” (PDI-IPI), o PDI apresenta dimensão estratégica voltada ao reconhecimento e à valorização da diversidade, prevendo a integração das relações étnico-raciais às atividades de ensino, de pesquisa, de extensão e de gestão. Destacamos no documento a intenção de redução das desigualdades e a ampliação do acesso de comunidades indígenas e quilombolas a programas de pós-graduação *stricto sensu*. Isso pode ser visualizado

¹¹ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/noticias/ifmg-publica-versao-completa-do-pdiapos-construcao-participativa>. Acesso em: 9 ago. 2025.

¹² O número presente nos códigos entre parênteses se refere à página da qual os trechos foram extraídos do PDI e do PPI analisados.

no trecho: “implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado da instituição” (PDI-IPI, p. 141), medida essa que se alinha à perspectiva de equidade acadêmica e democratização do conhecimento (Young, 2016). O PDI também confere relevância aos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs), atribuindo-lhes protagonismo na promoção de ações de valorização cultural e de permanência estudantil:

Para tanto, a criação ou implementação de leis e políticas educacionais como [...] os trabalhos realizados pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs); [...] no âmbito da instituição define a opção por uma educação inclusiva e em prol da diversidade humana (PDI-IPI, p. 134).

Sob outro prisma, o trabalho desenvolvido pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) contribui em relação às ações de permanência, pois implica uma mudança de perspectiva ao abranger temas como as culturas negra e indígena em sala de aula (PDI-IPI, p.136).

Os NEABIs são ressaltados e valorizados como espaços de mediação intercultural e de promoção de práticas pedagógicas que favorecem a inclusão e o reconhecimento das diferenças, o que dialoga com a concepção de currículo como prática social mediada por contextos e agentes (Sacristán, 2017) e com a defesa de uma educação multicultural comprometida com a valorização dos saberes de grupos historicamente marginalizados (Santomé, 1998; Candau, 2012).

No âmbito da pesquisa, foi realizada consulta ao setor de Assuntos Institucionais do IFMG *Campus* Ouro Branco, por meio de e-mail, com o objetivo de verificar a existência de regulamentação institucional do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABIs) no referido *campus*. Em resposta, foi informado que “o IFMG *Campus* Ouro Branco, através da direção geral, ainda não formalizou a indicação de membros servidores internos para compor o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) Central, não havendo, desse modo, documento relativo à temática”. Esse dado sinaliza que, embora os NEABIs sejam reconhecidos como instâncias fundamentais para a efetivação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, sua ausência formal evidencia uma lacuna institucional.

Na investigação, identificamos em funcionamento desde maio de 2017 o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade (NEPGRES¹³), cujas ações desenvolvidas são organizadas a partir de grupos de estudos, atividades de pesquisa, atividades de ensino e extensão, em que busca proporcionar reflexões e publicações no campo da educação sobre as temáticas de gênero, de raça/etnia e de sexualidade. Tais ações, embora relevantes, não suprem integralmente a lacuna deixada pela ausência de um NEABI estruturado no *campus*, mas demonstram iniciativas institucionais relevantes no campo da diversidade e das relações étnico-raciais.

Não há tanto no PDI quanto no PPI diretrizes específicas que orientem a atualização dos PPCs do Ensino Médio Integrado com vistas à inclusão da temática das histórias e das culturas indígenas. Na categoria “Diretrizes para a Construção dos PPCs”, no entanto, o PDI estabelece a atualização dos PPCs dentro de um período pré-estabelecido que coincide com o período de vigência do documento (cinco anos). Tal previsão representa uma oportunidade relevante para que sejam também revisados os compromissos institucionais e pedagógicos com a promoção da igualdade étnico-racial nos currículos escolares, o que, por sua vez, tende a refletir diretamente nas práticas docentes.

Essa visão é reforçada por um achado relevante: a Instrução Normativa nº 9, de 29 de maio de 2025, da Reitoria do IFMG, que estabelece normas para a elaboração e a atualização de Projetos Pedagógicos de Cursos Técnicos, de Graduação Tecnológica, Licenciatura e Bacharelado no âmbito da instituição. Essa normativa recomenda explicitamente a participação dos NEABIs no processo de construção e de atualização dos PPCs. O Artigo 8º determina que a comissão responsável pela elaboração do PPC poderá incluir, entre seus membros, servidores que atuem no NEABI. O Artigo 22 reforça essa participação ao prever que, para propor alterações curriculares, a coordenação do curso deverá reunir-se sistematicamente com o corpo docente, incluindo, quando couber, a presença do NEABI, incluindo a participação de outros núcleos e setores institucionais voltados à promoção da diversidade, à acessibilidade e à integração com a comunidade.

¹³ O NEPGRES do *Campus* Ouro Branco, credenciado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, que articula ensino, pesquisa e extensão em temáticas relacionadas a gênero, raça/etnia e sexualidade, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica. Dentre as linhas de pesquisa do NEPGRES destacam-se: Gênero, Raça e Interseccionalidades; Literaturas Negro-Brasileiras; Cultura e Memória Negra, das quais se desdobram projetos de pesquisa, extensão e ensino (Tavares; Moura, 2022).

Essa determinação normativa representa um avanço concreto no alinhamento entre os princípios institucionais e a operacionalização curricular, uma vez que institucionaliza a presença do NEABI nas discussões e decisões sobre a estrutura curricular. Tal recomendação amplia a possibilidade de que vozes historicamente marginalizadas participem efetivamente da construção do conhecimento escolar. Além disso, a recomendação de participação do NEABI cria condições objetivas para que a temática indígena não dependa apenas de iniciativas individuais, mas se torne pauta regular e formal dos processos de revisão curricular.

Na perspectiva da Educação Profissional e Tecnológica (Ramos, 2014; Frigotto, 2001), não seguir as orientações da Instrução Normativa sobre os PPCs comprometeria a construção de um currículo integrado, capaz de articular trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Logo, utilizar esse marco normativo recente, associado às estratégias previstas no PDI para a atualização de PPCs, pode representar um salto qualitativo na efetiva integração das Histórias e Culturas Indígenas no Ensino Médio Integrado.

O PDI apresenta um trecho sobre o *Campus* Ouro Branco, destacando ações contínuas para manter e ampliar padrões de qualidade: capacitação docente, atualização de práticas pedagógicas, investimentos em infraestrutura física e tecnológica, avaliações internas realizadas pela CPA¹⁴ e incentivo a projetos de ensino, de pesquisa e de extensão. Essas ações indicam um compromisso institucional com a oferta de educação de excelência, fortalecendo o vínculo com a comunidade e enriquecendo a formação dos estudantes. Conforme alertam Apple (2006) e Sacristán (2017), o investimento em qualidade e inovação pedagógica precisa estar articulado a diretrizes curriculares e políticas inclusivas que garantam a incorporação sistemática da diversidade como elemento constitutivo do currículo.

Os documentos analisados, portanto, revelam avanços institucionais importantes, como a valorização da diversidade, a integração de princípios de equidade, a centralidade dos NEABIs e os investimentos locais em qualidade educacional, exemplificados no *Campus* Ouro Branco. A IN nº 9/2025, ao propor a presença formal dos NEABIs nas comissões de elaboração e de atualização dos

¹⁴ A Comissão Própria de Avaliação (CPA) é o órgão responsável pela coordenação dos processos internos de avaliação das instituições de educação superior, nos termos da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Cabe à CPA conduzir a autoavaliação institucional, sistematizando dados e relatórios que subsidiam o planejamento e a melhoria da qualidade acadêmica e administrativa das instituições.

PPCs, oferece direcionamentos para corrigir a falta de atualização dos PPCs, desde que seja utilizado de forma estratégica e articulado com metas institucionais para a inclusão da temática indígena. Vale destacar que as referências diretas aos marcos legais, inexistentes no PDI, poderiam ser uma forma de fortalecer os compromissos institucionais com o tema.

Conforme destaca Gomes (2005), refletir sobre o currículo implica considerar os mecanismos de invisibilização e exclusão de saberes historicamente marginalizados, assegurando que a escola valorize a pluralidade cultural presente na sociedade brasileira. No caso do IFMG, traduzir o valor declarado da diversidade em dispositivos curriculares concretos, metas verificáveis e ações sistemáticas é fundamental para garantir a presença transversal das Histórias e das Culturas Indígenas nos currículos escolares dos Ensino Médio Integrado.

6.3 Análise dos Formulários Google: Dimensão Prática

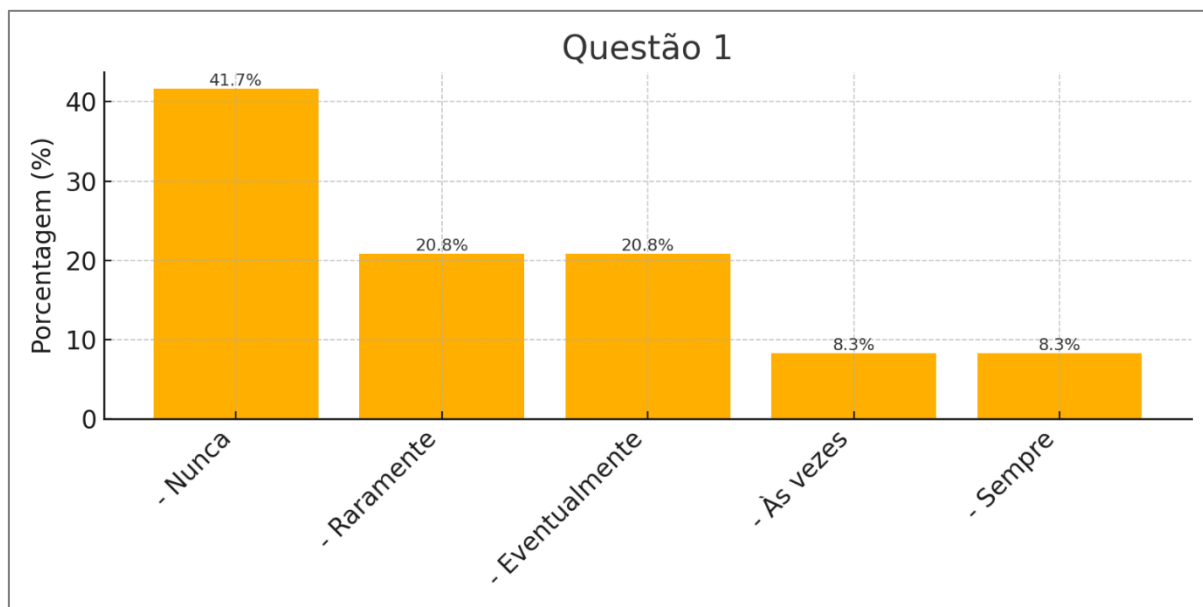
A construção do Formulário *Google* foi orientada pelo Parecer CNE/CEB nº 14/2015, sendo esse documento uma referência metodológica relevante para a definição das categorias de análise: Frequência da abordagem da temática indígena (DP1), Literatura, técnicas e conhecimentos indígenas no ensino de conteúdos específicos (DP2), Receptividade dos estudantes e da instituição (DP3), Conhecimento legislativo e pedagógico (DP4), Atividades interdisciplinares e extensionistas (DP5), Dificuldades e possibilidades no ensino da História e das Culturas Indígenas (DP6) e Envolvimento na elaboração de documentos institucionais (DP7).

Na categoria “Frequência da abordagem da temática indígena” (DP1),¹⁵ os docentes do Ensino Médio Integrado evidenciaram com qual frequência costumam inserir em práticas de ensino temas relacionados à História e às Culturas Indígenas. Observamos, no Gráfico 1, que 83,3% dos respondentes raramente ou nunca abordam o assunto em sala de aula, demonstrando baixa inserção da temática indígena nas práticas docentes. Essa baixa adesão à temática deve ser superada, pois a escola, devido ao seu compromisso social, deve reconhecer a diversidade

¹⁵ Categoria elaborada com base na Questão 1 (Caro(a) docente, com que frequência você inclui em suas práticas de ensino temas relacionados à História e às Culturas Indígenas?).

étnica do país e a presença histórica e atual dos povos indígenas.

Gráfico 1 - Frequência da abordagem da temática indígena



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

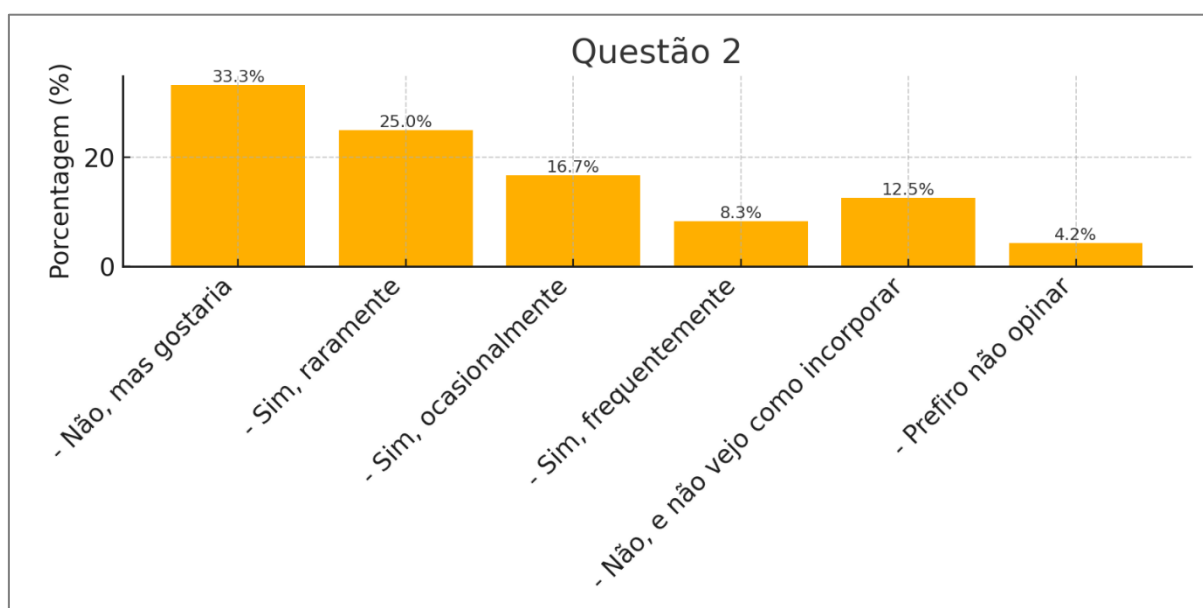
O Docente 16 comentou usar “literatura e pesquisa sobre a temática em projeto de ensino ‘Administrador Solidário’, realizado anualmente com os estudantes do 1º Ano de Técnico em Administração” (DP1.T1).¹⁶ A iniciativa representa um avanço em relação à maioria dos respondentes que declararam não abordar o tema em suas práticas. Essa ação demonstra sensibilidade com a temática e contribui para ampliação dela no contexto escolar.

No entanto, como aponta Sacristán (2017), para que um conteúdo se consolide no currículo e exerça seu potencial formativo, é necessária sua presença contínua e articulada ao conjunto das experiências de aprendizagem. De modo semelhante, Goodson (1995) ressalta que a integração recorrente de temas historicamente marginalizados é fundamental para que deixem de ocupar uma posição periférica no currículo e passem a compor efetivamente o núcleo da formação escolar. Nesse sentido, ampliar a frequência dessa abordagem fortaleceria seu impacto e alinharia à prática docente as diretrizes de um currículo inclusivo e culturalmente relevante.

¹⁶ DP refere-se à categoria da dimensão prática, descrita no quadro de categorização presente na Metodologia, acrescida da letra “T”, que indica o trecho da resposta dada pelo docente no formulário nas questões abertas, numerados de acordo com a sequência de participação dos respondentes.

Na categoria “Literatura, técnicas e conhecimentos indígenas no ensino de conteúdos específicos” (DP2),¹⁷ os professores apontaram se utilizam literatura indígena nas práticas de ensino com os estudantes do Ensino Médio Integrado por meio de textos ou se mencionam técnicas e conhecimentos produzidos pelos povos indígenas. No conjunto de respostas, notamos que a maioria relativa dos participantes (33,3%) disse “não, mas gostaria”, o que traz indícios da intenção de uso futuro de literatura relacionada por parte significativa dos docentes. Ademais, 50% assinalaram “sim”, contemplando diferentes frequências, sendo que “raramente” é aquela mais expressiva (25%). Uma parcela dos docentes afirmou que não vê como incorporar a temática indígena na própria disciplina (12,5%).

Gráfico 2 - Uso de literatura e menção às técnicas e aos conhecimentos indígenas



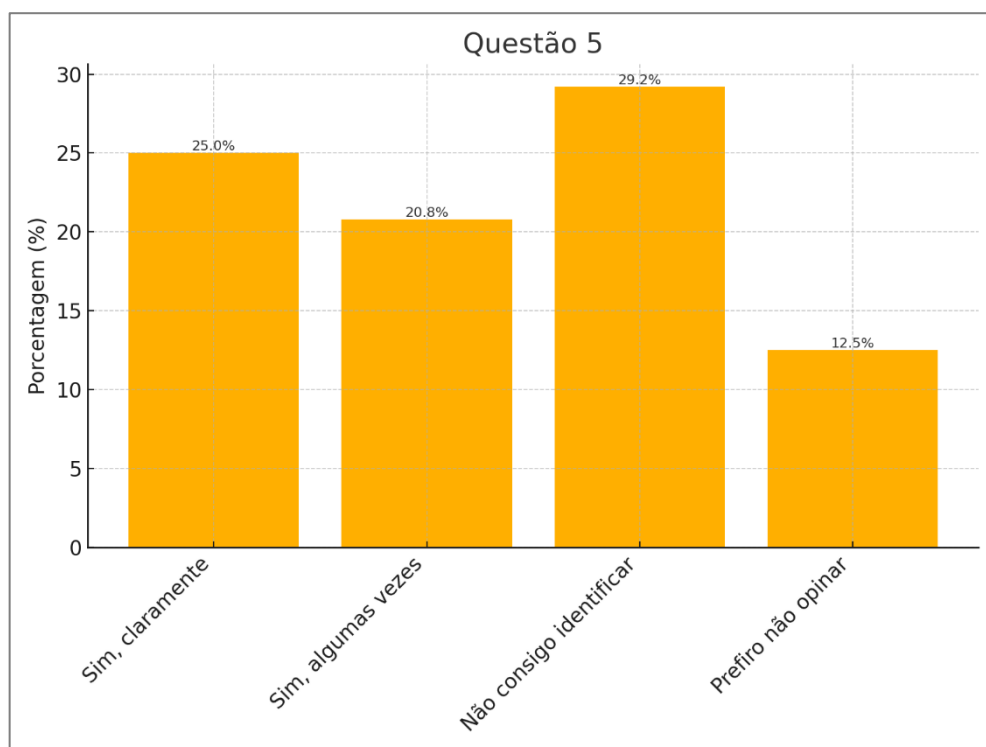
Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

Nessa mesma categoria (DP2), os participantes salientaram se conseguem identificar ligações entre a área de conhecimento que ministram aulas e a História e as Culturas Indígenas. Explicitamos que 45,8% deles sim, somando-se as opções “claramente” e “algumas vezes”. Entretanto, a maioria relativa (29,2%) relatou “não

¹⁷ Categoria elaborada com base na Questão 2 (Em suas práticas docentes, você utiliza literatura indígena, textos sobre o tema ou menciona técnicas e conhecimentos implementados pelos povos indígenas?) e na Questão 5 (Você consegue identificar ligações entre sua área de conhecimento e a História e as Culturas Indígenas?).

consigo identificar”.

Gráfico 3 - Relação entre áreas temáticas



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Embora não tenha sido possível filtrar as respostas por área de atuação docente, é razoável supor que professores das áreas de Ciências Humanas tendem a apresentar maior familiaridade com o tema. Essa constatação não deve ser interpretada como limitação natural de determinadas áreas, mas sim como um indício da fragilidade institucional em promover a abordagem obrigatória da temática. De fato, o Parecer CNE/CEB nº 14/2015 reforça que a Lei nº 11.645/2008 deve ser implementada "em todo o currículo escolar, devendo estar presente em todas as disciplinas, áreas do conhecimento ou outra forma de organização curricular de cada escola" (Brasil, 2015, p. 4). Isso legitima a necessidade de políticas de formação e de construção curricular que garantam uma ação transversal, interdisciplinar e integrada da temática indígena em todas as áreas do Ensino Médio Integrado.

O Docente 18 disse: “reconheço a importância de integrar saberes indígenas às aulas de Química, mas enfrento dificuldades para encontrar materiais acessíveis e práticas viáveis para a sala de aula” (DP2.T2). O relato evidencia consciência sobre a relevância da temática, mas também aponta barreiras de acesso a recursos e

metodologias, o que se relaciona com o caráter seletivo do currículo escolar. Sacristán, (2017) lembra que:

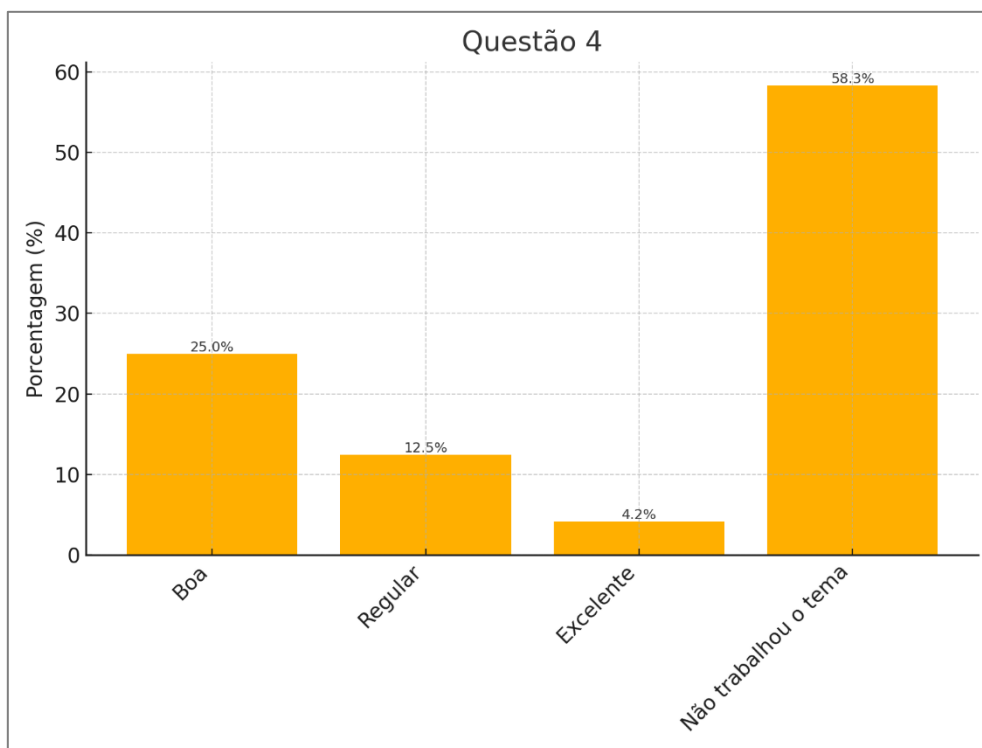
Os critérios para seleccioná-los entre eles mesmos são os seguintes: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para a participação numa sociedade democrática, as que sejam úteis para o aluno definir, determinar e controlar sua vida, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho e no lazer e as que proporcionem conceitos, habilidades, técnicas e estratégias necessárias para aprender por si mesmo (Sacristán, 2017, p. 60).

O Docente 19 mencionou: "ainda uso pouco, porque conheço pouco. Ao tratar de temática relacionada à miscigenação do povo brasileiro, uso textos e literatura indígena em algumas aulas. Outra temática que abarca diretamente a literatura indígena é a sustentabilidade" (DP2.T3). A resposta revela tentativa de inserção da temática indígena a partir de eixos correlatos, como a sustentabilidade e a diversidade étnica, ainda que de forma esporádica, e demonstra abertura para a ampliação do repertório, mas também carência formativa. A prática pontual alinha-se à perspectiva de Santomé (1998), que propõe tomar os contextos socioculturais amplos como base inicial para o desenvolvimento de uma educação multicultural.

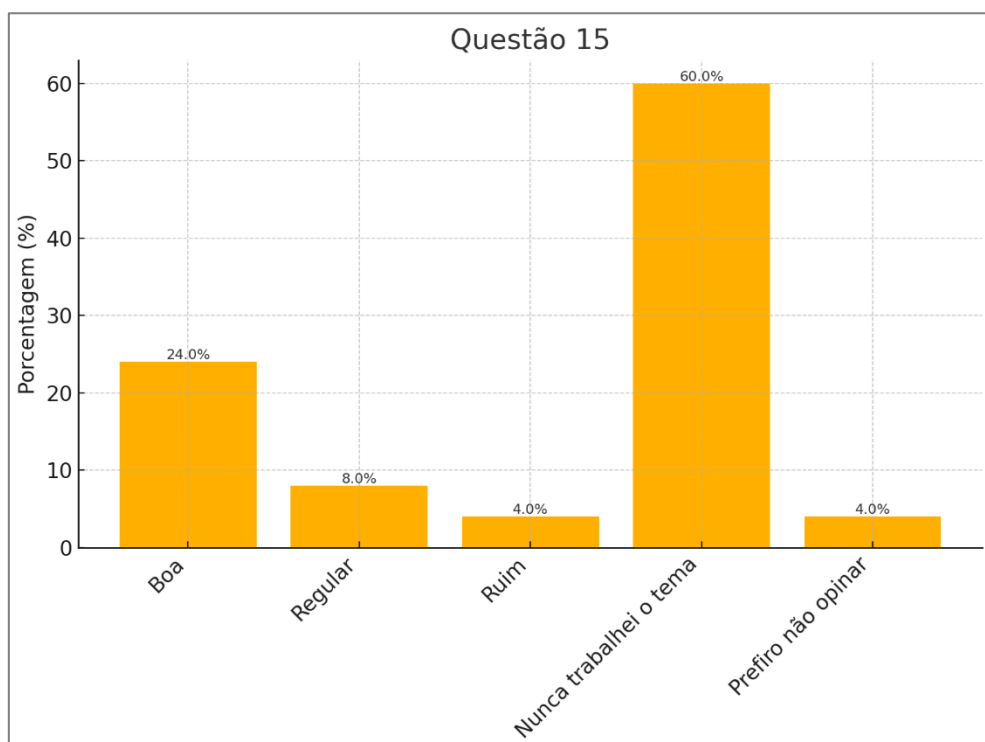
Na categoria "Receptividade dos estudantes e da instituição" (DP3),¹⁸ os docentes que já haviam trabalhado em sala de aula com a temática indígena foram questionados acerca de como foi, de modo geral, a receptividade dos estudantes diante do trabalho pedagógico realizado. As respostas obtidas foram agrupadas no Gráfico 4. Percebemos que a recepção dos discentes foi positiva, já que nenhum professor indicou as opções: péssima e ruim. Em contraste, 58,3% dos respondentes pontuaram que nunca trabalharam o tema.

No que tange a receptividade institucional, os docentes que trabalharam a temática indígena em sala de aula exprimiram, de modo geral, apoio/suporte (32%), embora 4% deles tenham indicado uma certa resistência. Novamente, a maioria absoluta (60%) nunca trabalhou o tema.

¹⁸ Categoria elaborada com base nas Questões 4 (Caso já tenha trabalhado com o tema em sala de aula, como foi, de modo geral, a receptividade dos estudantes diante do trabalho pedagógico realizado?) e 15 (Caso já tenha trabalhado com o tema em sala de aula, como foi, de modo geral, a receptividade da instituição diante do trabalho pedagógico realizado?).

Gráfico 4 - Receptividade dos estudantes

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

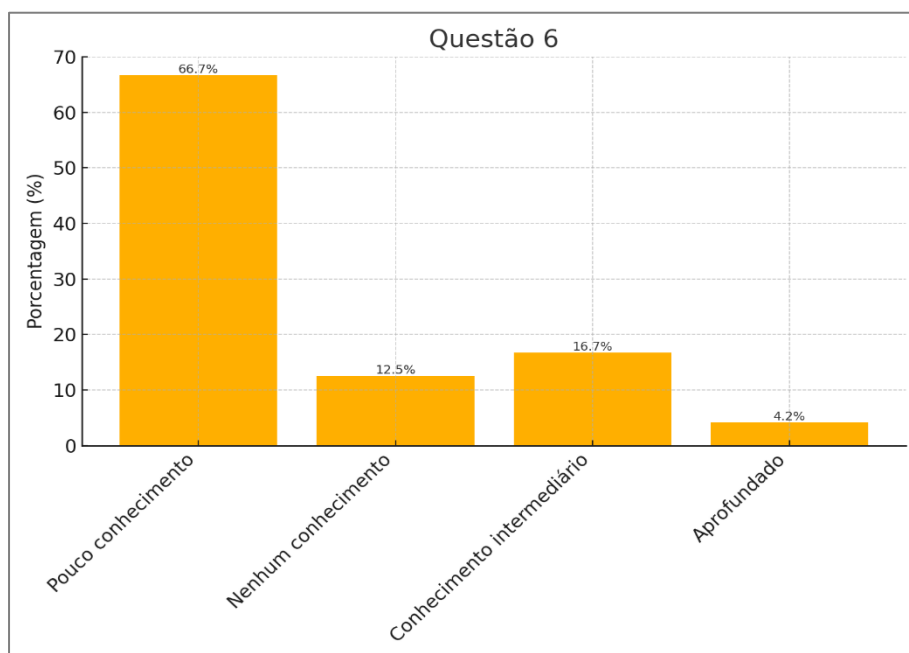
Gráfico 5 - Receptividade da instituição

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Em relação à receptividade institucional, o Docente 9 relatou: “há muito que caminhar” (DP3.T4). O Docente 14 afirmou: “é superficial” (DP3.T5). Por fim, o Docente 24 relatou: “muito pouco ou quase nenhum apoio. Há pouco espaço para trabalhar o tema” (DP3.T6). Conforme Sacristán (2017), a aprendizagem escolar está fortemente condicionada pela organização institucional, que pode potencializar ou restringir a função social da escola. Nesse sentido, Arroyo (2014) ressalta que a efetivação de práticas educativas voltadas à diversidade exige que a instituição assuma compromissos estruturais e permanentes, de modo que o reconhecimento das culturas historicamente marginalizadas, como as indígenas, não se restrinja a ações pontuais, mas se consolide como parte orgânica do currículo e da vida escolar.

Na categoria “Conhecimento legislativo e pedagógico” (DP4), ¹⁹ os respondentes do formulário *Google* indicaram o nível de conhecimento sobre a Lei 11.645/2008, em uma escala de 1 a 4. Vemos, no Gráfico 6, que a maioria absoluta dos docentes do Ensino Médio Integrado (66,7%) tem pouco conhecimento e apenas 4,2% deles apresenta um conhecimento aprofundado da respectiva lei.

Gráfico 6 - Conhecimento sobre a Lei 11.645/2008

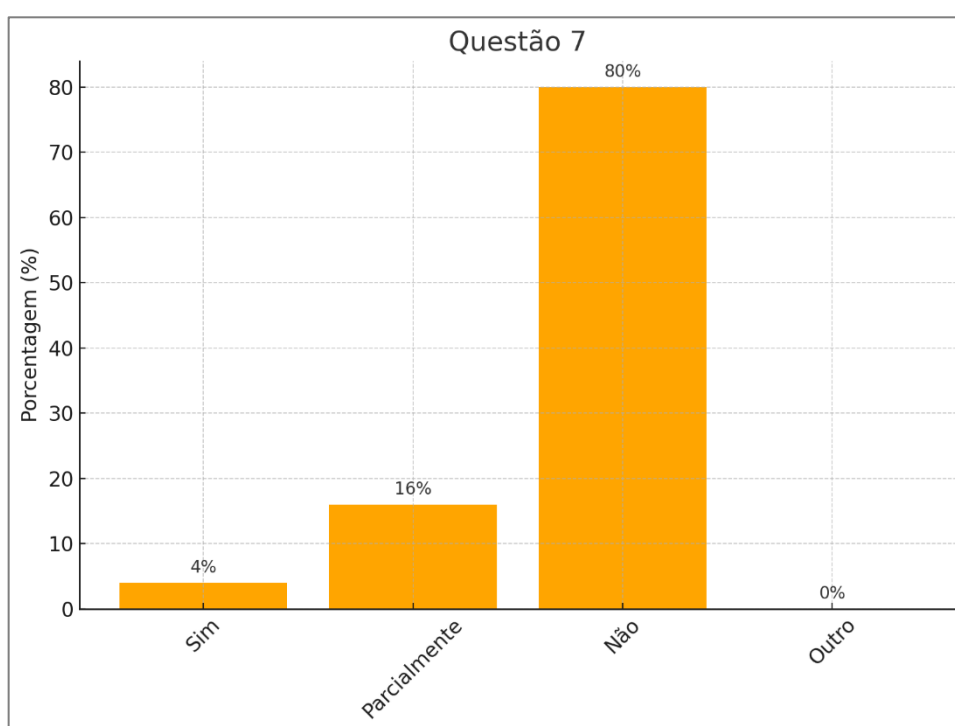


Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

¹⁹ Categoria elaborada com base nas Questões 6 (A lei 11.645/2008 estabeleceu a obrigatoriedade do Ensino da História e Culturas Indígenas nos Currículos escolares da Educação Básica. Em uma escala de 1 a 4, identifique o seu nível de conhecimento sobre esta temática), 7 (Durante seu período formativo (graduação e pós-graduações), houve espaço adequado para discussão e debate sobre essa temática?) e 13 (Você considera necessário participar de cursos de formação para auxiliar na implementação da Lei nº 11.645, que trata do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena?).

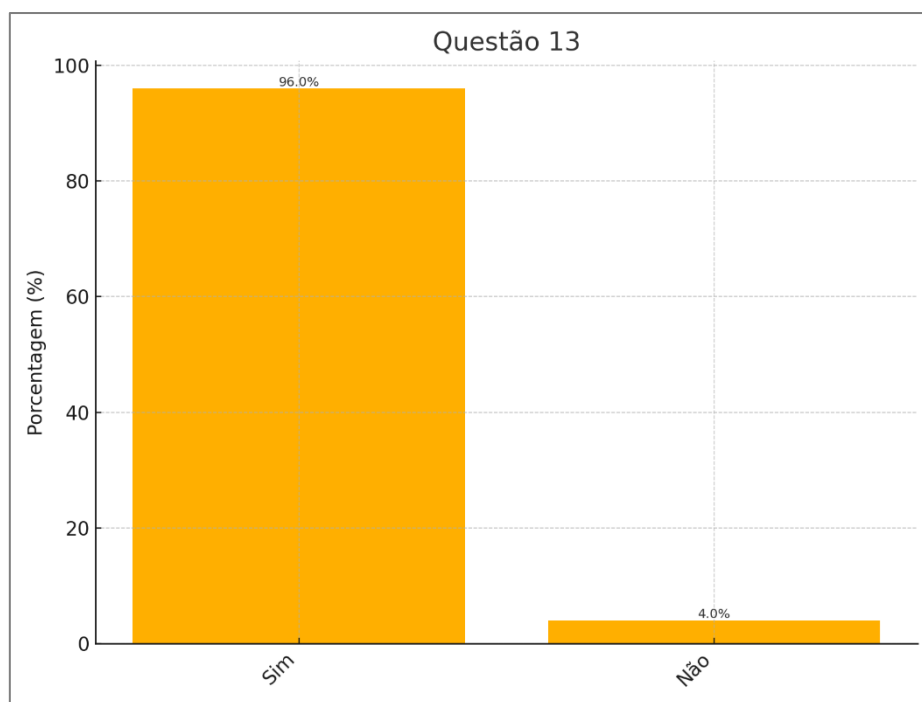
No que diz respeito à formação inicial, os participantes foram indagados acerca de que se, durante o período formativo (graduação e pós-graduação), houve espaço adequado para a discussão e o debate sobre a temática indígena (História e Culturas). No Gráfico 7, ilustramos as respostas obtidas, as quais sinalizam que a maioria dos professores afirmou “não” (80%), seguida da opção “parcialmente” (16%). Nesse cenário, inferimos que os respondentes não tiveram ou tiveram pouco contato com a temática durante a formação docente, o que pode refletir nas práticas atuais.

Gráfico 7 - Temática indígena na formação inicial



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Pensando sobre a relevância de participarem de cursos de formação para auxiliar a implementação da Lei nº 11.645/2008, os respondentes mencionaram, majoritariamente, que consideram necessário (96%). Esse dado materializa o interesse desses profissionais de adquirirem conhecimentos sobre os povos indígenas com o objetivo de aplicá-los nas próprias práticas de ensino/aprendizagem, conforme as orientações da legislação vigente.

Gráfico 8 - Temática indígena na formação continuada

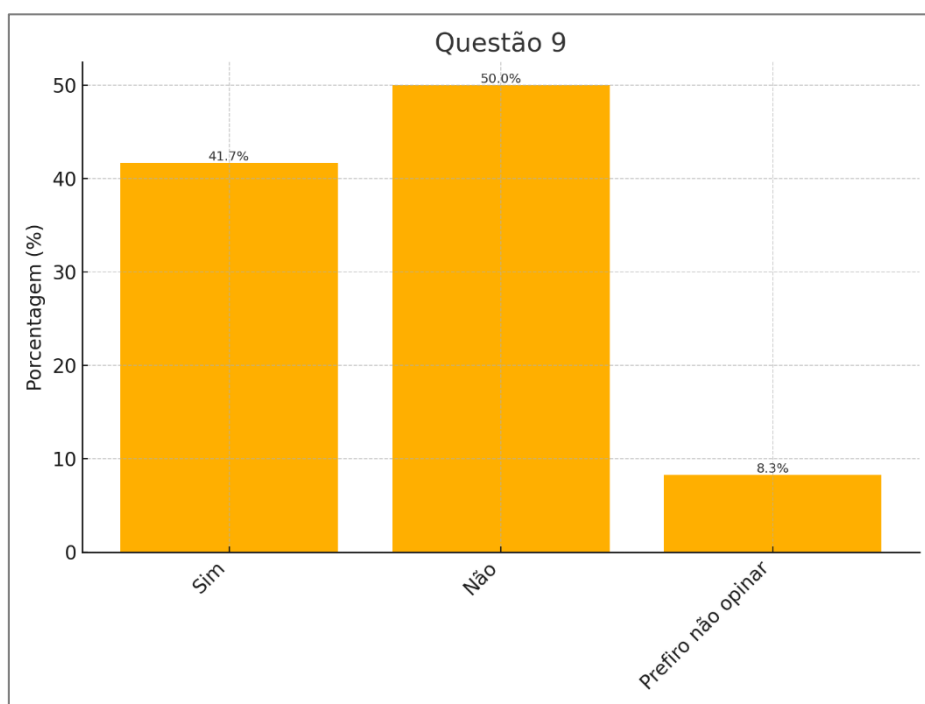
Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Os dados apresentados reforçam, como defende Candau (2016), a fragilidade na construção de uma prática intercultural crítica, que vá além da inserção pontual de conteúdos e que pressuponha o enfrentamento das desigualdades estruturais e das hierarquias culturais no contexto escolar. Na mesma direção, Walsh (2009) alerta que, sem uma formação docente fundamentada no reconhecimento das histórias de exclusão e na promoção de estratégias de justiça social, a interculturalidade corre o risco de ser esvaziada, permanecendo no plano das intenções, sem produzir alterações significativas na organização curricular e nas práticas docentes.

A partir do modelo de Lundgren (1981), é possível compreender que essa fragilidade não se limita ao plano individual, mas está relacionada a três sistemas interdependentes que condicionam os processos educativos: o currículo, o sistema administrativo e as normativas legais. O mesmo autor argumenta que mudanças significativas requerem ações políticas e institucionais coordenadas, envolvendo tanto a atualização curricular quanto o suporte institucional e administrativo.

Na categoria “Atividades interdisciplinares e extensionistas” (DP5), 20 os professores explicitaram se já participaram de ações extensionistas que abordaram, direta ou indiretamente a temática indígena. Pouco mais de 40% dos docentes já participaram de ações extensionistas, enquanto 50% (metade) nunca se envolveu, indicando baixa participação em atividades externas.

Gráfico 9 - Atividades extensionistas



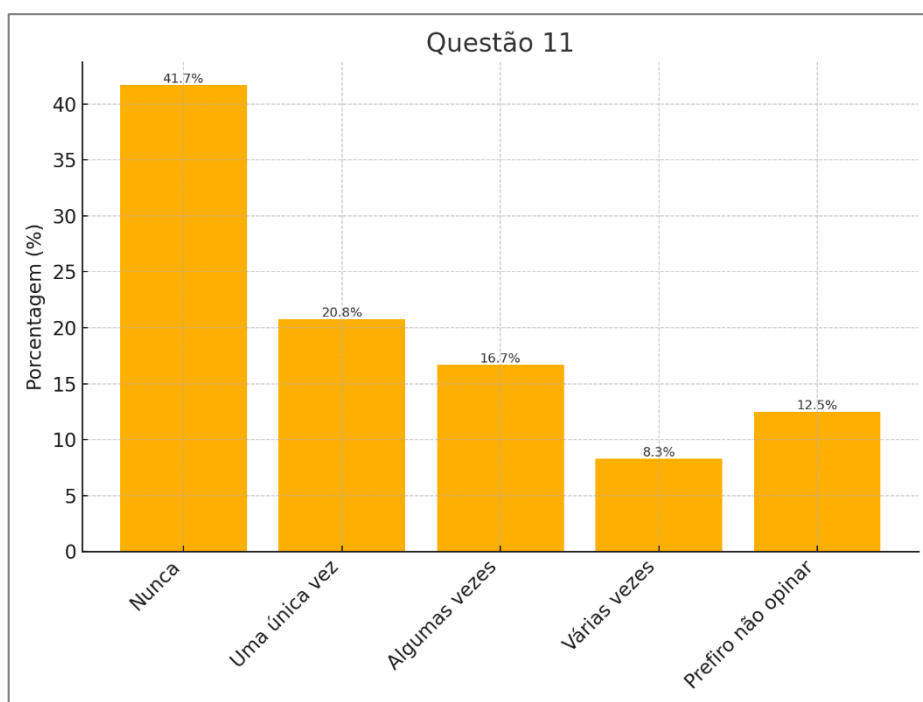
Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

Em relação à participação em atividades extensionistas, o Docente 1 relatou: “participei da organização de palestra e de roda de conversa” (DP5.T7). O Docente 15 declarou ter participado de um projeto, mas não especificou do que se trata: “Projeto Odara de 2024” (DP5.T8). O Docente 19 comentou: “participei de alguns momentos promovidos pelo IFMG. Já participei de evento de extensão relativos à cultura afro-brasileira, tratada na mesma lei, somente” (DP5.T9).

²⁰ Categoria elaborada com base nas Questões 9 (Você já participou de ações extensionistas que abordaram, direta ou indiretamente, essa temática? Caso tenha participado, será possível detalhar a seguir) e 11 (Você já participou de alguma ação pedagógica interdisciplinar (aula conjunta, debate, apresentação artística, festival, etc) que envolveu a História e Culturas Indígenas em suas práticas pedagógicas? Caso tenha participado, será possível detalhar a seguir).

Ademais, os participantes foram questionados sobre a participação em ações interdisciplinares, tais como aula conjunta, debate, apresentação artística, festival, etc., que envolveu a História e as Culturas Indígenas em práticas pedagógicas. As frequências revelam que a maioria relativa dos docentes (41,7%) nunca participou, o que evidencia fragilidade na integração curricular da temática indígena.

Gráfico 10 - Atividades interdisciplinares



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

Em relação à participação em atividades interdisciplinares, o Docente 14 relatou: “tratava-se de atividade envolvendo todas as turmas do Primeiro Ano, envolvendo os conteúdos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia, com objetivo de abordar o tema Arte e Cultura Indígenas” (DP5.T10). O Docente 15 indicou: “palestra com um Cacique na escola. Visita de uma escola indígena na Bahia” (DP5.T11). O Docente 18 apontou: “feiras culturais, feiras literárias, e eventos que evidenciam a miscigenação brasileira são exemplos de ações que envolvem temáticas ligadas à cultura indígena e que eu atuei de alguma forma. Os alunos se envolvem bastante” (DP5.T12).

O Docente 24 mencionou “aula conjunta e debates sobre práticas ancestrais indígenas de se orientar no espaço e observação dos astros” (DP5.T13). O Docente

25 relatou que "há alguns anos, os professores de Ciências Humanas organizaram um pequeno evento com os alunos para discutir história e cultura indígena" (DP5.T14). Conforme registrado no site oficial da instituição, o evento em questão foi o "I Festival de Artes, Culturas e Histórias Indígenas", realizado em julho de 2023.²¹ Não foram encontrados registros de eventos específicos sobre a temática antes e/ou depois desse festival, o que indica que a iniciativa provavelmente foi pontual e não teve continuidade.

No campo das práticas extensionistas, iniciativas como as mencionadas dialogam diretamente com a recomendação do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que orienta as instituições escolares a promoverem encontros entre estudantes e representantes de povos indígenas, visando ao incentivo a atividades científico-culturais que fortaleçam a diversidade étnico-racial (Brasil, 2015). Candau (2016) reforça que tais contextos de interação favorecem uma pedagogia intercultural crítica, na qual os saberes tradicionais de diferentes povos são reconhecidos como legítimos no contexto escolar.

No campo das práticas interdisciplinares, experiências, como a relatada pelo Docente 14, envolvendo História, Geografia, Filosofia e Sociologia para abordar arte e cultura indígenas, concretizam outra diretriz do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que recomenda que o ensino da História e das Culturas Indígenas seja incorporado ao currículo de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar ao longo do ano letivo (Brasil, 2015). Beane (2003) e Giroux (1997) defendem que essa integração curricular rompe com a fragmentação do saber, possibilitando a articulação entre diferentes áreas do conhecimento e questões sociais contemporâneas. Outros exemplos, como as feiras culturais e literárias, as aulas conjuntas sobre práticas ancestrais indígenas ligadas à astronomia e eventos para discussão da temática indígena demonstram a capacidade de envolver os estudantes de forma ativa. Freire (1996) considera essa postura educativa essencial para uma aprendizagem significativa.

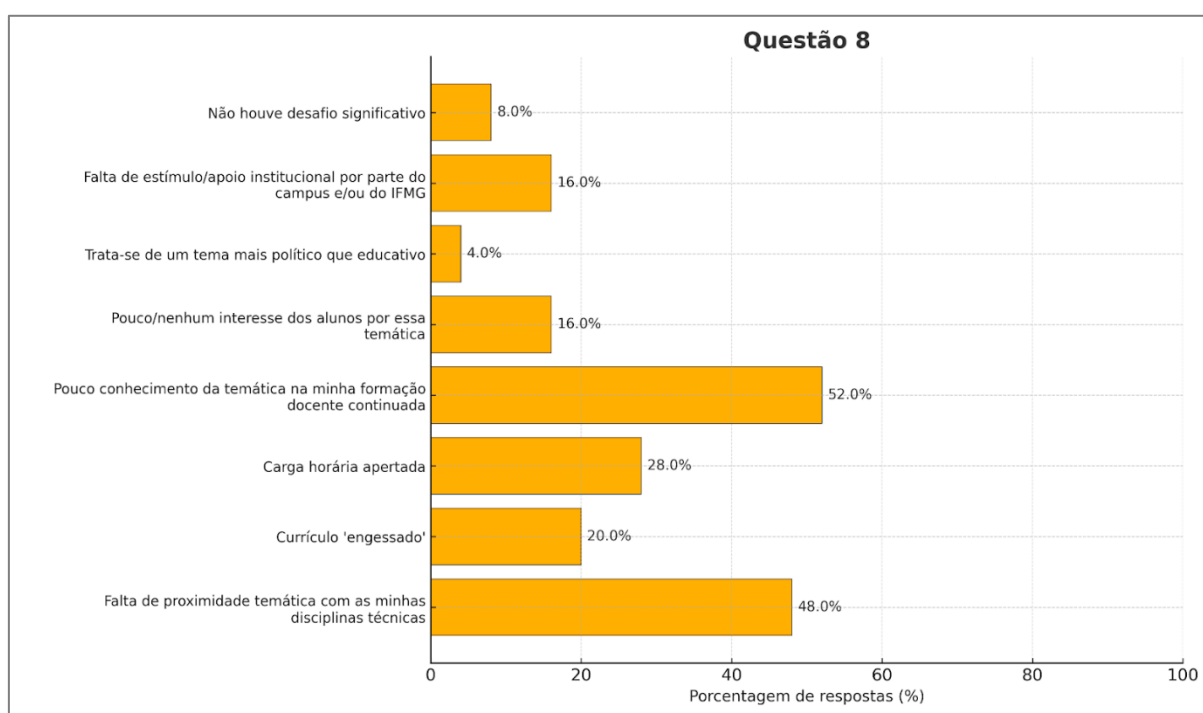
Dessa forma, os achados evidenciam a presença de experiências pontuais alinhadas às orientações normativas, mas necessitam de um planejamento institucional que incorpore, de forma contínua e articulada, o ensino das Histórias e Culturas Indígenas tanto em ações interdisciplinares quanto extensionistas. Isso

²¹ Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/noticias/i-festival-de-artes-culturas-e-historias-indigenas-e-realizado-no-campus-ouro-branco>. Acesso em: 14 ago. 2025.

implica transformar experiências isoladas em política institucional, garantindo suporte pedagógico, administrativo e formativo aos docentes, conforme preconizam Lundgren (1981) e o próprio Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

Na categoria “Dificuldades e possibilidades no ensino da História e das Culturas Indígenas” (DP6),²² os docentes do Ensino Médio Integrado evidenciaram os principais desafios no envolvimento da prática docente com a temática proposta. A maioria absoluta dos participantes pontuou: pouco conhecimento da temática, carga horária apertada e falta de apoio institucional. De modo geral, percebemos que as barreiras para o tratamento da temática indígena se concentram em aspectos formativos e estruturais, além da ausência de suporte institucional efetivo.

Gráfico 11 - Barreiras para a abordagem da temática indígena

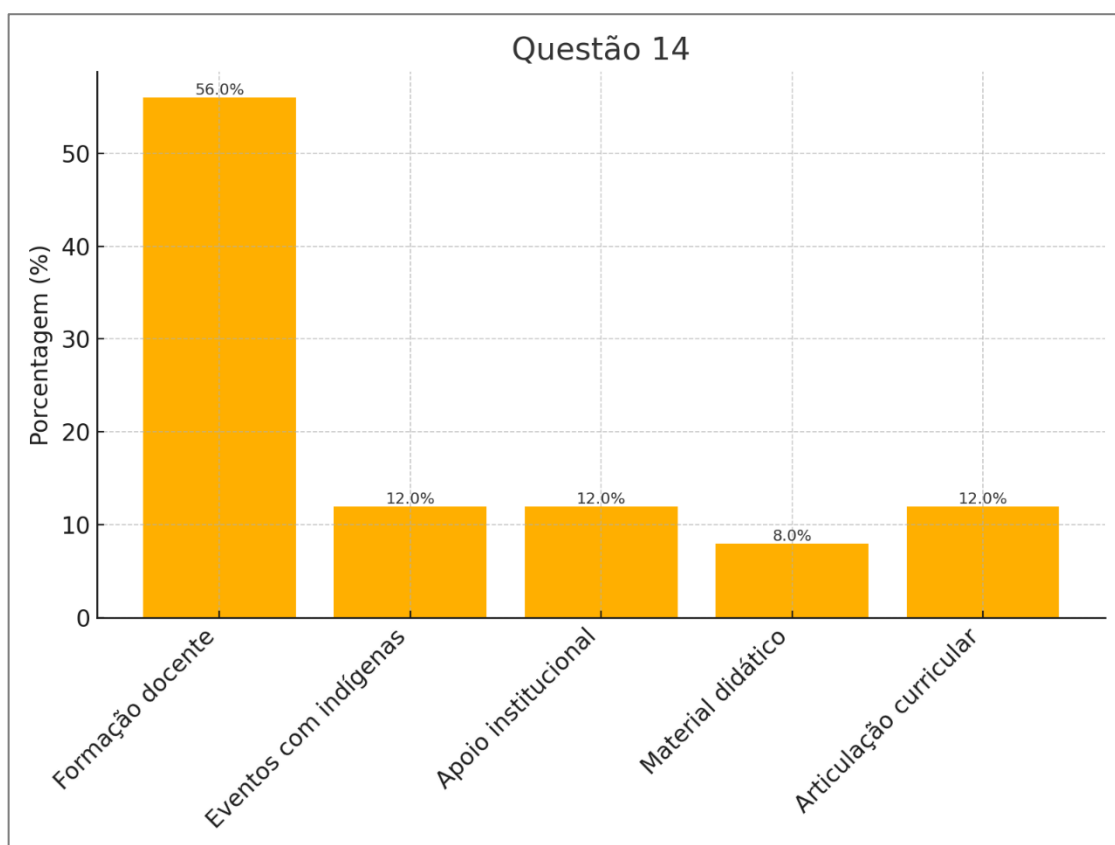


Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

²² Categoria elaborada com base nas Questões 8 (Quais os maiores desafios percebidos no envolvimento da prática docente com a temática proposta? Marque mais de uma alternativa, se julgar necessário), 14 (Que iniciativas poderiam ser tomadas a nível institucional para promover a temática? Marque mais de uma alternativa, se julgar necessário) e 18 (Sobre a implementação da Lei nº 11.645, você sente que a instituição (IFMG) tem estimulado e apoiado o cumprimento da lei em suas práticas pedagógicas?).

Na mesma categoria, os professores respondentes sugeriram iniciativas que pudessem ser tomadas em nível institucional para promover a temática indígena. O conjunto de medidas propostas encontra-se sintetizado no Gráfico 12. Como podemos notar, a formação docente é a principal ação citada (56%), seguida da promoção de eventos com indígenas, do apoio institucional e da articulação curricular, ambas correspondendo a 12%. Com menor expressividade - ainda que relevante -, foi mencionado o material didático (8%). As iniciativas, pois, são plurais, algumas com maior e outras com menor frequência, sinalizando possíveis caminhos e intervenções.

Gráfico 12 - Iniciativas para a abordagem da temática indígena

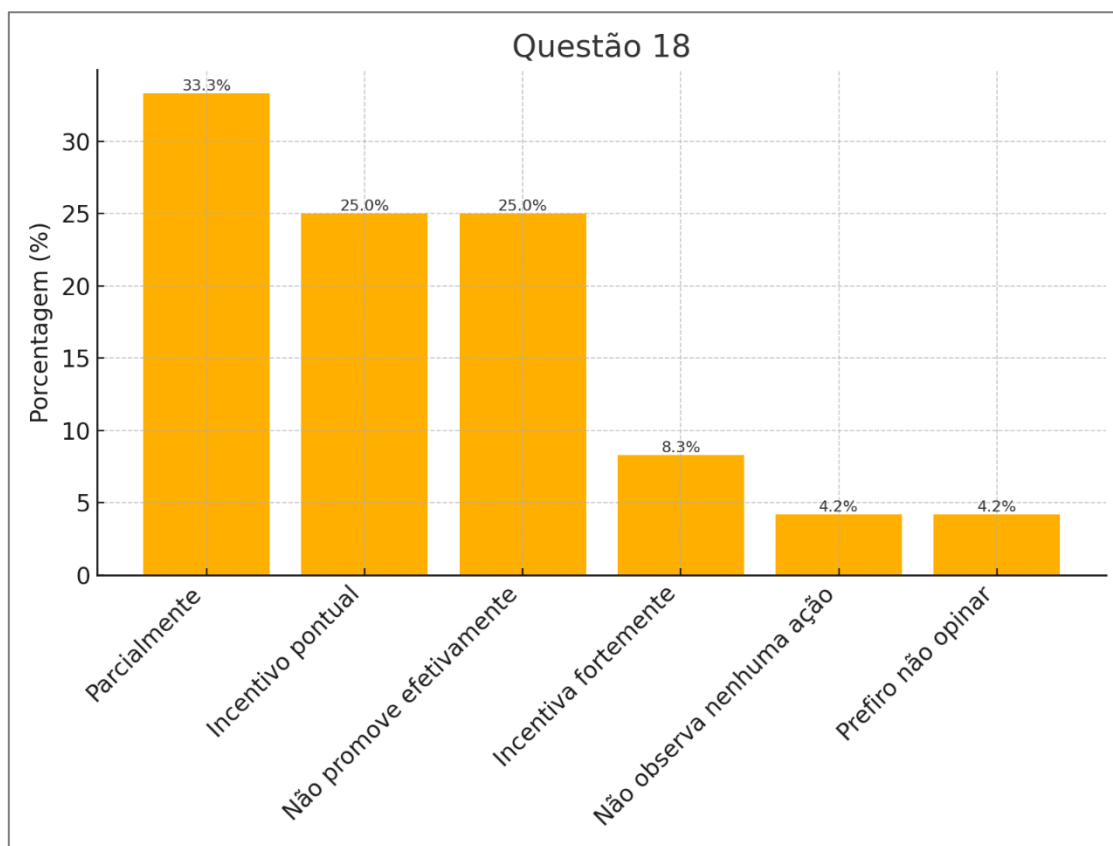


Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

Sendo o apoio institucional uma iniciativa sugerida pelos participantes para maior envolvimento com a temática indígena em sala de aula, foi feita uma avaliação por eles no que tange ao atual suporte oferecido pelo IFMG em relação ao estímulo para a implementação da Lei nº 11.645/2008 nas práticas pedagógicas. O conjunto de dados coletados sinaliza, em um plano panorâmico, um respaldo/amparo ineficiente e

pontual.

Gráfico 13 - Apoio do IFMG

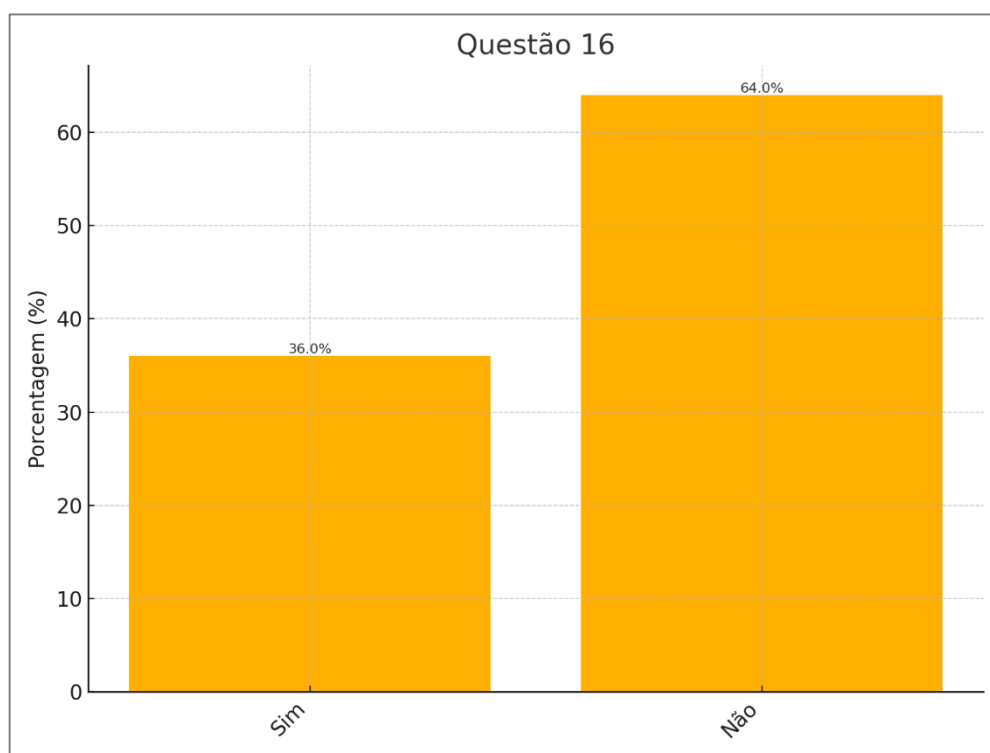


Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Em suma, a avaliação do suporte institucional revela um cenário de pouco apoio, o que, conforme Sacristán (2017), compromete a função social da escola ao limitar a efetividade das políticas curriculares inclusivas. Assim, superar tais barreiras exige que a formação docente, a gestão institucional e o planejamento pedagógico sejam integrados em uma política educacional que trate a temática indígena como um elemento estruturante do currículo e não como ações pontuais. No conjunto de dados analisado, salientamos que a sugestão de eventos com participação de indígenas e a articulação curricular aproxima-se das orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/2015, que recomenda ações integradas e diálogo direto com povos originários como estratégias para fortalecer a educação para a diversidade.

Na categoria “Envolvimento na elaboração de documentos institucionais” (DP7),²³ os docentes relataram se já participaram da construção de documentos dessa natureza no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais, como o Projeto Pedagógico (PPC), o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Institucional (PPI). No Gráfico 14, observamos a baixa adesão dos participantes nesse tipo de atividade (64%).

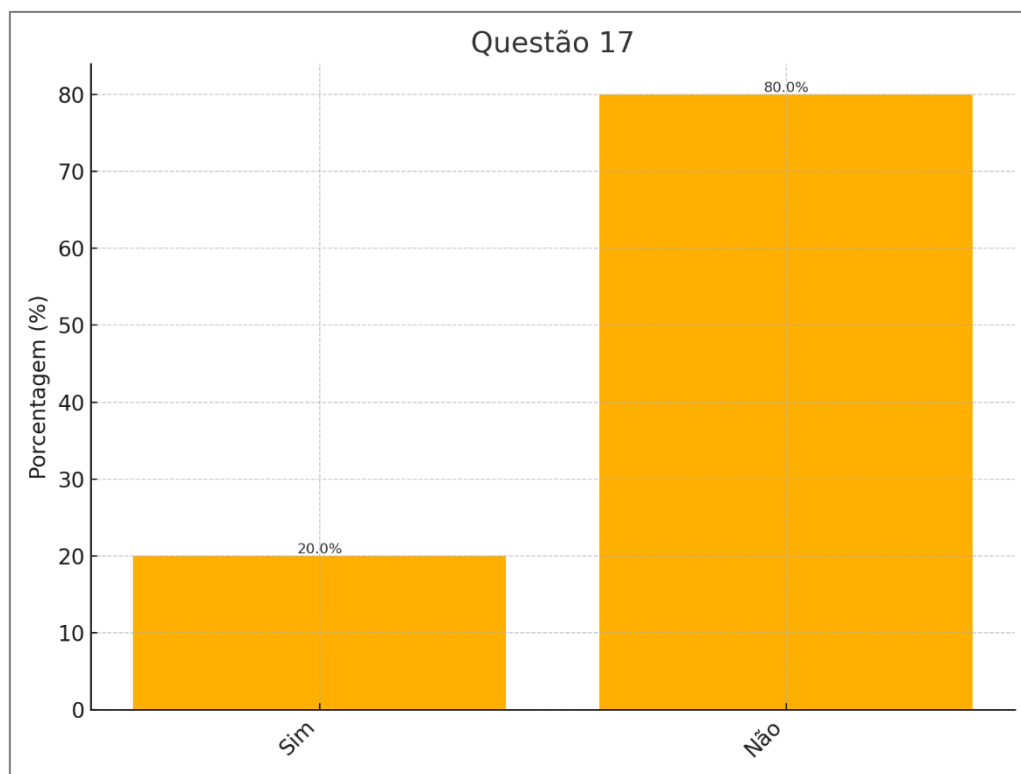
Gráfico 14 - Participação na construção de documentos institucionais



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Os que já haviam participado (36%) foram questionados se consideram que - na elaboração dos documentos institucionais - a História e as Culturas Indígenas receberam a atenção merecida na versão final deles. Pontuamos, com base no Gráfico 15, que, entre os poucos que participaram da formulação/escrita do PPC, do PDI e do PPI, por exemplo, há um consenso (80%) acerca da baixa presença da temática indígena.

²³ Categoria elaborada com base nas Questões 16 (Você já participou da construção de documentos institucionais do IFMG, tais como PPCs e PDI, por exemplo?) e 17 (Caso já tenha participado da construção desses documentos, você acredita que a história e culturas indígenas receberam a atenção merecida na versão final deles?).

Gráfico 15 - História e Culturas Indígenas em documentos institucionais

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

O limitado envolvimento de docentes na formulação de documentos institucionais reduz o potencial de que as diretrizes dispostas neles contemplem perspectivas diversas e necessidades específicas do Ensino Médio Integrado, indicando um distanciamento entre a previsão legal e sua materialização nos marcos institucionais. Paraíso (2001) ressalta que a construção curricular é um processo político e cultural que deve envolver amplamente os sujeitos da comunidade escolar, de modo a garantir que múltiplas vozes e identidades sejam contempladas.

Complementarmente, Veiga (2003) defende que o projeto político-pedagógico não é um documento meramente burocrático, mas um instrumento de ação coletiva, no qual se expressam concepções de mundo, de educação e de sociedade, sendo imprescindível que represente o compromisso com a diversidade e a inclusão. Santos (2010) acrescenta que a elaboração do projeto pedagógico precisa ser dialógica e participativa, pois apenas dessa forma se constroem políticas institucionais capazes de responder às demandas históricas de grupos marginalizados.

O Parecer CNE/CEB nº 14/2015 reforça essa perspectiva ao recomendar que escolas e instituições elaborem ou atualizem seus projetos pedagógicos com a

participação de toda a comunidade escolar, garantindo que o currículo incorpore, de forma multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, o ensino da história e das culturas dos povos indígenas e de outros grupos étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira. Essa diretriz, contudo, não parece plenamente incorporada ao contexto investigado, já que a constatação da baixa participação docente na elaboração dos documentos institucionais enfraquece a possibilidade de que as diretrizes construídas traduzam-se em práticas pedagógicas efetivas.

6.4 Análise comparativa das dimensões pedagógica, institucional e prática

A análise comparativa das três dimensões, Pedagógica, Institucional e Prática, evidencia que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Médio Integrado do IFMG *Campus* Ouro Branco apresenta lacunas entre a integração de prescrição normativa, de diretrizes curriculares institucionais e de práticas pedagógicas cotidianas. Na Dimensão Pedagógica, a ausência de referências explícitas à lei nos PPCs, acrescida do fato de que tais documentos permanecem há anos sem atualização, confirma o que Sacristán (2017) aponta sobre a tendência dos currículos de se manterem inertes diante de novas demandas sociais, sobretudo quando não há políticas claras de revisão. Essa inércia mantém a temática indígena em posição periférica, contrariando a concepção de Goodson (1995) de que conteúdos historicamente marginalizados devem ser incorporados de forma recorrente para adquirirem relevância formativa.

Na Dimensão Institucional, a baixa participação docente na elaboração e na atualização de documentos, como PPC, PDI e PPI, e o pouco envolvimento de instâncias como os NEABIs contrastam com a visão de Veiga (2003) e de Paraíso (2001), que defendem o projeto político-pedagógico como um processo coletivo e cultural, no qual múltiplas vozes e identidades precisam estar representadas. Embora a Instrução Normativa nº 9/2025 do IFMG aponte para uma possível mudança ao prever a atuação dos NEABIs nos processos curriculares, a efetividade dessa medida dependerá, como alerta Santos (2010), de práticas dialógicas e participativas, em consonância com o Parecer CNE/CEB nº 14/2015.

Na Dimensão Prática, predominam abordagens esporádicas, lacunas formativas e fragilidade nas ações interdisciplinares e extensionistas. Essa realidade dialoga com Candau (2016), que afirma que a construção de uma prática intercultural

crítica demanda formação docente contínua e comprometimento institucional, e com Walsh (2009), que ressalta a importância de reconhecer os saberes indígenas como legítimos para além de eventos pontuais. A dificuldade em articular currículo, sistema administrativo e normativas legais confirma o modelo de Lundgren (1981), segundo o qual mudanças educacionais significativas requerem que esses três sistemas atuem de maneira coordenada.

A comparação dos achados nas três dimensões demonstra que a legislação existente, como a Lei nº 11.645/2008, a BNCC e o PNE (2014-2024, prorrogado até 2025), só poderá ser efetivamente cumprida se houver: (i) atualização dos PPCs e demais documentos institucionais, contemplando explicitamente a História e as Culturas Indígenas; (ii) participação ativa de docentes e NEABIs na construção curricular; (iii) oferta sistemática de formação inicial e continuada que prepare para a abordagem da temática; e (iv) fortalecimento de práticas interdisciplinares e extensionistas, em diálogo com comunidades indígenas e seus saberes. Essas medidas convergem para o que Sacristán (2017) chama de currículo vivo e socialmente relevante, articulando-se com as orientações do Parecer CNE/CEB nº 14/2015 e reafirmando a função social da escola, como defendem Arroyo (2014) e Paulo Freire (1996), de promover justiça social e reconhecimento cultural por meio da educação.

7 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional construído ao longo desta pesquisa consiste em um vídeo-documentário de curta-metragem, intitulado “Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula”, com duração de aproximadamente vinte minutos. Ele foi concebido a partir de necessidades formativas identificadas na análise das dimensões pedagógica, institucional e prática, que evidenciaram lacunas na efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008 no Ensino Médio Integrado (EMI) do IFMG – Campus Ouro Branco. Tais lacunas dizem respeito tanto à ausência de referências explícitas nos documentos institucionais quanto às dificuldades relatadas por docentes em abordarem a temática indígena, o que reforça a relevância de materiais que possam subsidiar e inspirar novas práticas pedagógicas.

Figura 3 - Vídeo/documentário (produto educacional)



Fonte: Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=Fux-8wcEQP8>).

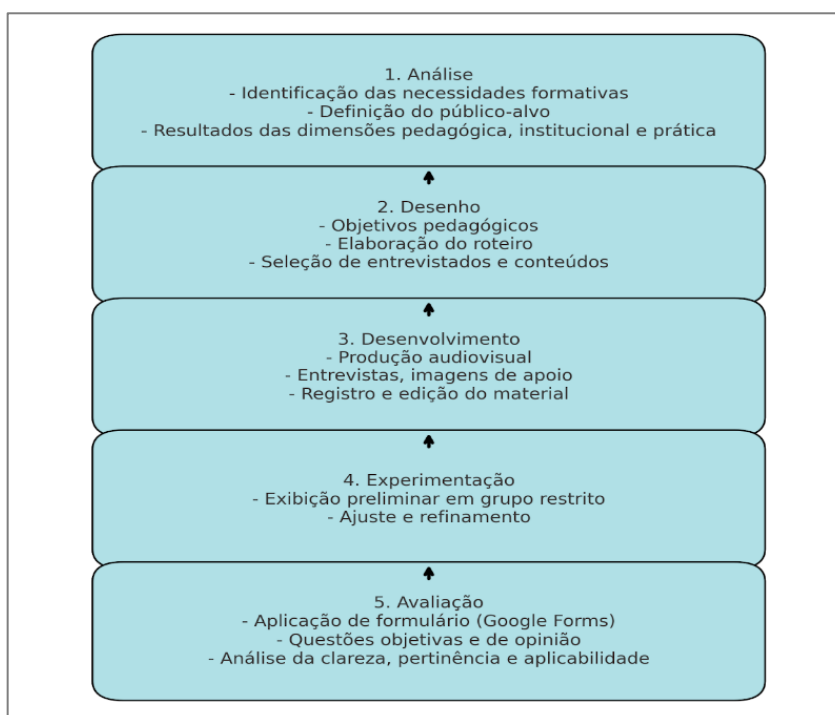
Segundo a CAPES (2019), na Avaliação Quadrienal, os produtos educacionais são considerados componentes centrais da identidade dos mestrados profissionais, devendo demonstrar aplicabilidade, relevância social e potencial de replicação, em contraste com a natureza predominantemente teórica dos programas acadêmicos. Essa compreensão é reforçada por Rizzatti, Lima e Lima (2020), ao afirmarem que os produtos educacionais não podem ser vistos apenas como exigência formal, mas

como expressão concreta do compromisso social da pós-graduação profissional, na medida em que respondem a problemas reais da prática educativa. Nessa mesma direção, Leite (2018) enfatiza que tais produtos estabelecem a ponte entre a produção científica e a sala de aula, reforçando sua dimensão prática e coletiva.

O documentário, portanto, buscou traduzir os resultados da pesquisa em recurso pedagógico acessível, autônomo e replicável, alinhado ao contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Mendonça *et al.* (2022) salientam que um produto educacional precisa articular dimensões conceituais, pedagógicas, comunicacionais e estético-funcionais de maneira integrada, o que orientou todo o processo de elaboração do vídeo. Nesse mesmo sentido, Freitas (2021) lembra que o valor do produto está menos em sua forma de apresentação e mais na aprendizagem que ele promove e nas reflexões que desencadeia.

Assim, mais importante do que a materialidade do vídeo-documentário é sua capacidade de estimular debates, questionar práticas etnocêntricas e provocar mudanças de percepção em relação à temática indígena. A construção do documentário seguiu um percurso metodológico próximo ao modelo cíclico descrito por Santana (2004), retomado por Rizzatti *et al.* (2020) e Freitas (2021), composto pelas etapas de análise, desenho, desenvolvimento e experimentação.

Figura 4 – Fases de elaboração do vídeo-documentário



Fonte: Autoria própria (2025).

Na fase de análise, o público-alvo foi mapeado a partir da pesquisa realizada junto aos docentes, o que evidenciou necessidades formativas relacionadas à ausência de materiais contextualizados sobre povos indígenas. No desenho, foram definidos os objetivos pedagógicos, elaborado o roteiro de entrevistas e selecionados conteúdos centrais, como os marcos da Lei nº 11.645/2008, os processos de resistência indígena, a etnogênese e a descolonização curricular. O desenvolvimento envolveu a produção audiovisual, que incluiu entrevistas com lideranças indígenas, professores e pesquisadores. Parte dos entrevistados foi escolhida pela atuação em Minas Gerais, de modo a gerar identificação com o público-alvo, que é composto por docentes não somente do *Campus* Ouro Branco, mas de todo o IFMG.

A escolha do cacique Danilo Borum-Kren foi especialmente significativa, já que seu povo está em processo de reorganização política e social no entorno do IFMG *Campus* Ouro Branco, reforçando o vínculo local da pesquisa. Como enfatizou o entrevistado: “É importante nas escolas, primeiro, por causa da Lei 11.645, que torna obrigatório falar sobre cultura indígena. Mas hoje, para nós, o ponto principal é justamente combater essa desinformação e essa ideia equivocada da não existência de população indígena”. Essa fala dialoga diretamente com os resultados da análise documental, que apontaram a ausência de referências consistentes às culturas indígenas nos PPCs analisados.

De forma complementar, a narrativa de Xipu-Puri (indígena que estudou em escolas não indígenas) ilustra o impacto do distanciamento curricular em sua formação: “Eu tive uma educação que não se preocupava muito com a questão da identidade [...]. Eu só fui pensar, me pensar, pensar a minha identidade em termos étnicos e raciais na universidade”. Essa experiência individual ressoa com os achados da Dimensão Prática da pesquisa, em que os docentes relataram que a temática indígena aparece de forma pontual e desvinculada do cotidiano das disciplinas.

A professora indígena Gabriela Kariri, ao refletir sobre sua atuação como educadora, acrescenta uma crítica à ausência de protagonismo indígena nos processos educativos: “Muita coisa, por mais que a gente tenha legislação desde 2008, a gente não vê na prática, porque a gente não tem capacitação de professores. E, quando tem, muitas vezes, não é levada em consideração a perspectiva indígena. É sobre indígenas, mas não feita por indígenas”. Tal fala contribui para compreender que a efetivação da Lei nº 11.645/2008 exige mais do que a inclusão formal nos currículos: demanda processos formativos contínuos, que considerem as vozes dos

próprios povos originários.

Já o professor e antropólogo Marivaldo Carvalho problematizou os estereótipos e o silenciamento histórico, ressaltando que “Currículo é disputa de poder. Qual o cidadão que eu quero formar? Qual o projeto de ser humano?”. Ele reforçou a permanência de imagens cristalizadas, como o “índio de peninha na cabeça”, que ainda circulam no imaginário escolar e propôs a abertura de espaços curriculares para incluir a matemática, a literatura e a oralidade indígenas. Sua reflexão evidencia a necessidade de superar práticas etnocêntricas e de ampliar o campo formativo do Ensino Médio Integrado para além da dimensão técnica.

Do ponto de vista técnico, as entrevistas foram conduzidas em diferentes formatos: o antropólogo foi gravado presencialmente com câmera e microfone; o cacique Danilo participou por videoconferência via *Google Meet*, registrada com o *software* OBS Studio; já Xipu-Puri e Gabriela Kariri gravaram suas respostas a partir do roteiro enviado previamente, encaminhando os arquivos para a edição. Essa diversidade metodológica possibilitou integrar múltiplas vozes e perspectivas, garantindo riqueza ao material final. É importante destacar que todos os participantes do documentário assinaram termo de autorização para uso de imagem e voz, conforme modelo institucional do IFMG.

No documentário, foram incorporadas imagens de arquivos de domínio público, cuidadosamente selecionadas, que reforçaram o caráter estético-funcional do recurso, sem abrir mão da precisão histórica. Essa dimensão comunicacional, segundo Mendonça *et al.* (2022), é fundamental para que o produto educacional seja atrativo e eficaz na transmissão de sua mensagem. De acordo com Leite (2018), os produtos educacionais se constituem como instrumentos de intervenção coletiva, concebidos para articular teoria e prática e para responder às demandas concretas dos contextos escolares. Nessa perspectiva, o vídeo-documentário produzido nesta pesquisa se afirma como um recurso formativo capaz de fomentar debates críticos, de fortalecer práticas inclusivas e de ampliar a valorização da diversidade cultural no EMI.

Vale destacar que o vídeo-documentário foi submetido a um processo estruturado com base em cinco critérios principais, conforme modelo da Ficha de Validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT). No que se refere ao **impacto**, o documentário evidenciou potencial formativo ao possibilitar reflexões críticas entre professores e estudantes do Ensino Médio Integrado. As falas dos entrevistados, em especial a do cacique Danilo Borum-Kren, ao denunciar a invisibilidade histórica dos

povos indígenas em Minas Gerais, e a de Xipu-Puri, ao relatar a ausência de referências identitárias em sua trajetória escolar, mostraram-se capazes de sensibilizar educadores e educandos sobre preconceitos, etnocentrismo e silenciamentos curriculares. Esse movimento favorece a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, alinhadas ao compromisso social da EPT.

Quanto à **complexidade**, o curta-metragem alcançou equilíbrio entre densidade conceitual e acessibilidade comunicacional. A linguagem foi cuidadosamente planejada para articular depoimentos de lideranças indígenas, análises acadêmicas e recursos visuais de apoio, sem comprometer a compreensão do público. Assim, o vídeo pôde dialogar tanto com especialistas da área quanto com estudantes do EMI, apresentando conceitos como: etnogênese, descolonização curricular e diversidade cultural em formato didático, mas teoricamente fundamentado.

No critério de **aplicabilidade**, a produção demonstrou versatilidade. O documentário foi idealizado para múltiplos contextos de uso: em aulas regulares, como disparador de debates interdisciplinares em semanas pedagógicas, como eixo estruturante de mesas-redondas e discussões, em formações continuadas de professores, como recurso crítico de atualização e em projetos integradores, como subsídio para conexões entre disciplinas técnicas e das áreas propedêuticas. Essa diversidade de possibilidades amplia a utilização do material no cotidiano da EPT e fortalece sua função social.

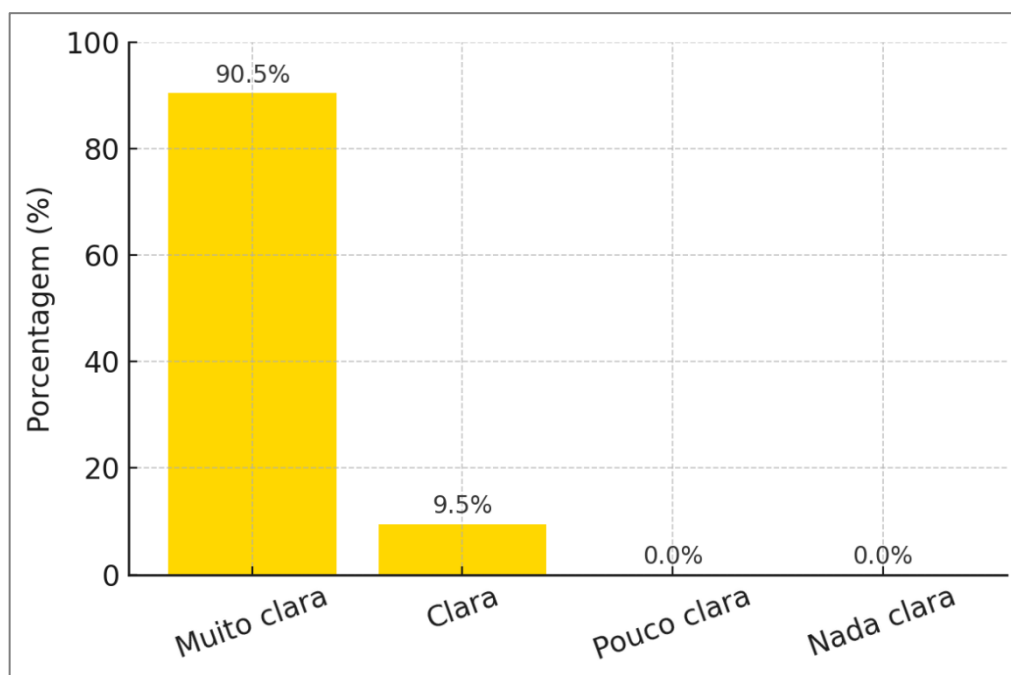
A **aderência** do produto educacional está na coerência com demandas reais e com marcos normativos da educação brasileira. O documentário se ancora na Lei nº 11.645/2008, que determina a obrigatoriedade da abordagem das histórias e culturas indígenas nos currículos da educação básica, e dialoga com os princípios da EPT ao estimular a formação humana integral. Ademais, ao incluir depoimentos de indígenas de Minas Gerais, como o povo Borum-Kren, o grupo mais próximo ao IFMG *Campus* Ouro Branco, o curta metragem reforça sua pertinência local e sua vinculação ao contexto em que a pesquisa foi realizada.

Por fim, no que tange à **inovação**, o documentário se distingue por adotar um formato audiovisual dinâmico e com alto potencial de reprodução/divulgação. A originalidade dele está na combinação de narrativas de indígenas nas condições de líderes, de professores e de estudantes com análises de pesquisadores, sustentadas por imagens de arquivo e trilha sonora que potencializam o efeito comunicacional. Essa articulação permitiu a produção de um recurso singular, capaz de romper com

modelos convencionais de materiais pedagógicos e de ampliar o alcance da pesquisa, tornando-se referência replicável para outros contextos institucionais.

O processo avaliativo do vídeo-documentário foi estruturado a partir de um formulário eletrônico elaborado no *Google Forms*, planejado para captar tanto impressões objetivas quanto percepções subjetivas dos avaliadores. O instrumento foi composto por cinco questões: quatro fechadas (múltipla escolha) e uma aberta, destinada a receber comentários e sugestões. As questões fechadas visaram a avaliar dimensões fundamentais do produto educacional, tais como clareza da mensagem, contribuição e aplicabilidade pedagógica, pertinência ao Ensino Médio Integrado (EMI) e qualidade técnica (sons, imagens, edição e recursos visuais). Já a questão aberta, de participação opcional, buscou compreender, em maior profundidade, as percepções individuais dos respondentes, permitindo a manifestação de críticas e de sugestões para o aprimoramento do produto educacional.

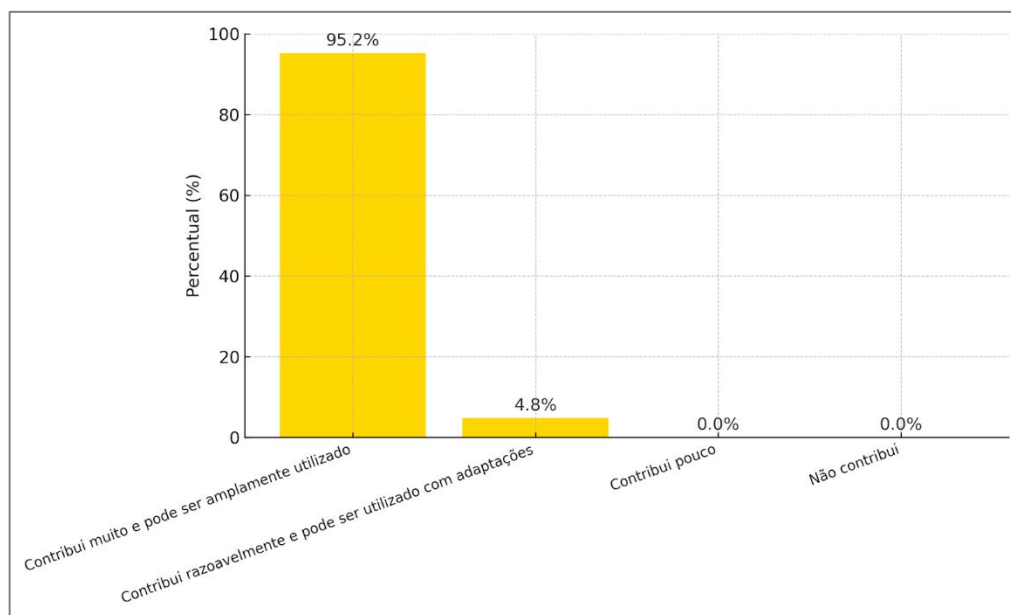
Inicialmente, o formulário foi encaminhado aos docentes do EMI do IFMG – *Campus* Ouro Branco, público diretamente relacionado ao foco desta pesquisa. Contudo, em virtude do período de férias escolares e da limitação temporal para o fechamento da dissertação, a adesão foi reduzida. Na ocasião, tivemos apenas uma resposta. Para viabilizar a análise avaliativa, o documentário e o formulário foram disponibilizados também aos discentes do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) da mesma instituição (turma 2023) que atuam na educação básica como professores e pedagogos. Essa ampliação do público-alvo assegurou a coleta de impressões consistentes, provenientes de profissionais da educação com vivência prática, contribuindo, assim, para uma avaliação crítica, fundamentada e contextualizada do produto educacional.

Gráfico 16 - Clareza da mensagem²⁴

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

O primeiro aspecto avaliado foi a clareza da mensagem. Dos vinte e um avaliadores, a maioria absoluta classificou o documentário de forma positiva, destacando a coerência entre a narrativa e o objetivo do produto. Nas respostas abertas, o Avaliador 7 mencionou que “o documentário apresenta informações consistentes e de fácil compreensão, podendo ser utilizado em diferentes contextos pedagógicos”. Esse retorno confirma que a produção alcançou seu propósito de comunicação acessível sem perder densidade conceitual. O Avaliador 10 destacou que “o documentário ficou bem estruturado, com temática esclarecedora que com certeza vai enriquecer a sala de aula!”, reforçando a percepção de clareza e de organização do material.

²⁴ Questão 1 - O documentário apresentou de forma clara a importância da temática da História e das Culturas Indígenas no contexto da educação básica? (Importância da aplicabilidade da Lei nº 11.645/2008 de forma prática e efetiva).

Gráfico 17 - Contribuição e aplicabilidade pedagógica²⁵

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

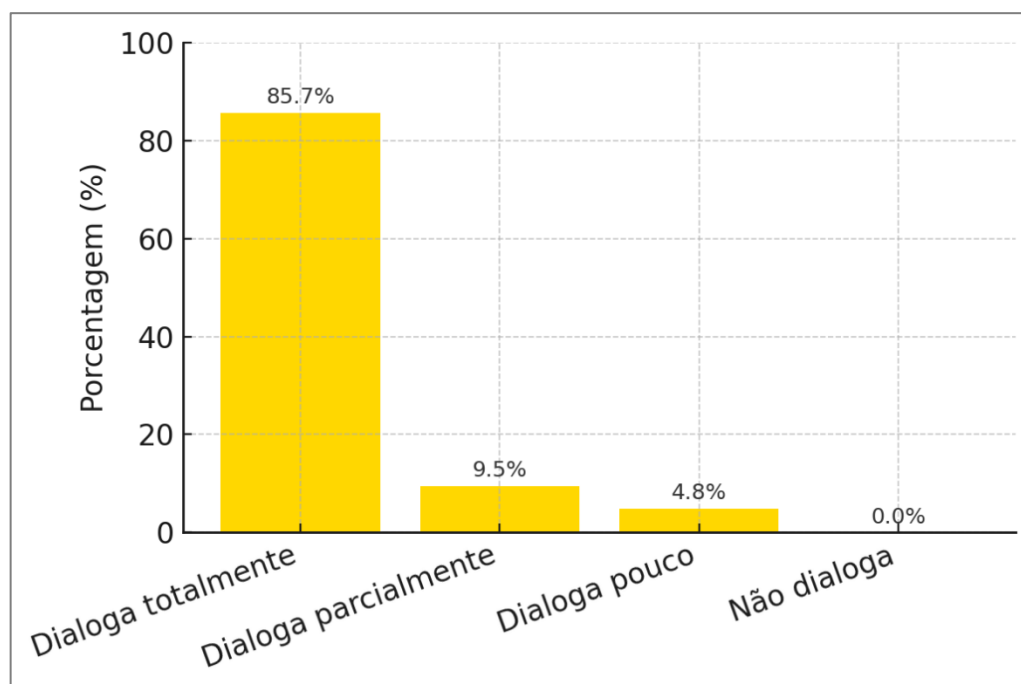
No que se refere à contribuição e à aplicabilidade pedagógica, os resultados apontam aceitação amplamente favorável, com a maioria absoluta dos respondentes reconhecendo o potencial de uso do curta-metragem em sala de aula, em formações docentes e em outras atividades e/ou eventos relacionados à temática. Tal percepção se alinha ao que já discutem Leite (2018) e Freitas (2021), ao defenderem que os produtos educacionais precisam ser concebidos como instrumentos de intervenção coletiva e não como simples apêndices de dissertações. Esse entendimento foi reforçado por comentários como o do Avaliador 12: “É um material que pode ser usado para iniciar discussões críticas sobre diversidade cultural, ampliando o olhar dos alunos para além do senso comum”. A análise demonstra, portanto, que o documentário dialoga com as práticas reais da educação básica e pode contribuir para superar lacunas formativas.

Já o Avaliador 16 afirmou: “Esclarecedor, extremamente elaborado, as escolas estão necessitando de projetos novos que possam aproximar todo o conhecimento produzido nos cursos de pós-graduação, levando o novo olhar sobre os povos originários, são debates necessários em sala de aula. Excelente Produto Educacional.” Esse depoimento se articula com os resultados da questão sobre

²⁵ Questão 2 - O documentário contribui para sua prática docente e pode ser utilizado como recurso pedagógico em sala de aula ou em processos de formação docente?

aplicabilidade pedagógica ao ressaltar a relevância de aproximar a produção acadêmica da prática escolar, sobretudo em temas historicamente marginalizados, como as culturas indígenas.

Gráfico 18 - Pertinência ao EMI²⁶



Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários Google (2025).

A pertinência ao Ensino Médio Integrado (EMI) também recebeu avaliação positiva. Os avaliadores, em sua maioria absoluta, reconheceram que o documentário se conecta às especificidades da Educação Profissional e Tecnológica, justamente por aproximar conteúdos técnicos à valorização da diversidade cultural e étnico-racial. Esse reconhecimento aparece em falas como a do Avaliador 15: “O vídeo é pertinente porque aproxima a temática indígena das práticas da EPT, mostrando que não deve ser tratada como algo periférico”. Nenhum respondente apontou inadequação, o que confirma que o material está ajustado ao *locus* da pesquisa e às demandas curriculares da Rede Profissional Tecnológica.

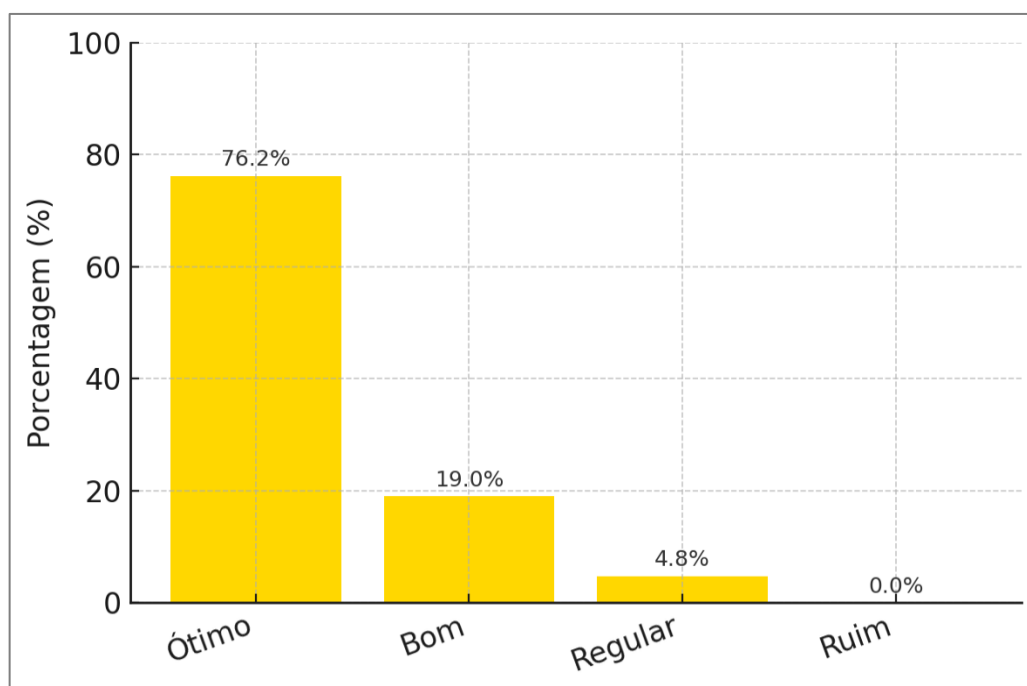
Entre as observações qualitativas registradas na questão aberta, destaca-se a seguinte contribuição do Avaliador 1: “Também senti falta de uma articulação explícita com o Ensino Médio Integrado, com a Educação Profissional e Tecnológica. Isso, de

²⁶ Questão 3 - Na sua percepção, o documentário dialoga com os princípios e práticas do Ensino Médio Integrado?

modo algum, diminui sua importância, mas no contexto em que foi produzido (mestrado em EPT), penso que é preciso haver alguma articulação mais explícita. Parabéns pelo trabalho, pela importância da temática, especialmente!”. Esse comentário aponta para a relevância de reforçar a vinculação direta do documentário com as especificidades do Ensino Médio Integrado (EMI) e da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o *locus* da pesquisa e a área na qual o mestrado está inserido (Ensino). Tal observação é significativa, pois reafirma que, além de promover a valorização das histórias e das culturas indígenas, o produto educacional deve dialogar de modo mais explícito com as particularidades da EPT, especialmente no que tange à integração entre formação técnica e formação básica.

Cabe registrar que, no planejamento inicial, estava prevista a participação de uma docente da EPT, especialista na temática indígena, o que ampliaria ainda mais essa articulação. Apesar de sua receptividade e disponibilidade em colaborar, conflitos de agenda inviabilizaram a gravação dentro do tempo previsto para a finalização do documentário. Ainda assim, o curta conseguiu estabelecer conexões significativas com a EPT, especialmente por meio das reflexões do professor antropólogo entrevistado, que criticou a concepção reducionista da formação técnica.

Nas palavras dele: “Porque um técnico, ele também tem que ter um olhar amplo, né? Mas no sentido do capitalismo, né? Alguém que é quase um robô, né? Faça isso, faça isso e não discuta. Então, você não está aqui para discutir, apresentar valores. Você está aqui para fazer um trabalho técnico. Então, o trabalho é como se a ideia do técnico fosse um pensamento, um conhecimento neutro. Aí você desumaniza a própria pessoa, né? Então, você fica na educação que desumaniza.” Essa fala revela, de forma contundente, os limites de uma educação profissional centrada apenas na dimensão técnica, sem espaço para a reflexão crítica e a valorização da diversidade cultural. Ao inserir a questão indígena no debate, o documentário busca justamente tensionar esse modelo, reafirmando que a formação técnica precisa estar integrada às dimensões históricas, sociais e culturais para cumprir seu papel emancipatório.

Gráfico 19 - Qualidade técnica do documentário²⁷

Fonte: Elaborado com base nos dados dos formulários *Google* (2025).

Por fim, a qualidade técnica do documentário foi igualmente bem avaliada, com menções positivas à sonoridade, à edição, às imagens e aos recursos visuais utilizados. Embora alguns avaliadores tenham sugerido pequenos aprimoramentos no áudio das entrevistas virtuais, tais observações não comprometeram a avaliação geral. Como salientou o Avaliador 18, “a qualidade técnica é boa e suficiente para garantir o engajamento em sala de aula”. Esse comentário confirma o equilíbrio entre acessibilidade de recursos e cuidado estético.

A questão aberta, além de complementar os aspectos avaliados nos gráficos, trouxe percepções qualitativas de grande relevância. Vários avaliadores reforçaram a importância do curta-metragem como dispositivo pedagógico, enfatizando seu impacto na desconstrução de estereótipos e na valorização da pluralidade cultural. Como sintetizou o Avaliador 5, “o documentário é importante porque traz visibilidade a um tema ainda pouco explorado, valorizando a presença indígena e desafiando estereótipos”. Outros comentários destacaram a aplicabilidade interdisciplinar e a relevância da utilização do material em espaços de formação docente, o que amplia o

²⁷ Questão 4 - Em relação à qualidade do som, das imagens, da edição e dos recursos visuais, você considera o documentário:

alcance do produto para além das salas de aula.

Com relação aos aspectos de acessibilidade, destaca-se a necessidade de inclusão de legendas no vídeo documentário. Essa medida visa não apenas atender ao público surdo, garantindo maior inclusão, mas também facilitar a compreensão em situações nas quais a qualidade do áudio possa apresentar limitações, conforme foi apontado por um dos avaliadores. Nesse sentido, já está prevista a produção de uma nova versão do vídeo com legendas sincronizadas, reforçando o compromisso com a acessibilidade e a ampliação do alcance pedagógico do produto educacional.²⁸

Dessa forma, a análise dos dados dos formulários *Google* revela que o vídeo-documentário cumpriu seu propósito pedagógico e social, sendo reconhecido como material relevante, aplicável e inovador para o Ensino Médio Integrado. A combinação dos resultados das questões fechadas (gráficos) e dos comentários qualitativos dos avaliadores evidencia o caráter formativo da proposta, reafirmando sua condição de recurso que contribui para a valorização da diversidade cultural, a reflexão crítica e a transformação educacional.

²⁸ O vídeo com as legendas está disponível no Repositório do IFMG (<https://repositorio.ifmg.edu.br/items/5764a01f-acd0-4e12-8c2d-df401b6fae5d>) e na Plataforma EduCapes (<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/1133412>), podendo ser acessado gratuitamente.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi motivada por indagações elaboradas pelo pesquisador ao perceber que a abordagem da História e das Culturas Indígenas foi ausente em suas práticas de ensino, fruto do desconhecimento e da falta de formação inicial e continuada a respeito da necessidade de incorporação da temática indígena no cotidiano educacional. Esse cenário reforçou o propósito de investigar como uma instituição comprometida com a formação integral conduz, pedagógica e institucionalmente, a implementação da Lei nº 11.645/2008 e das orientações constantes no Parecer CNE/CEB nº 14/2015. A escolha do IFMG *Campus* Ouro Branco como *locus* da pesquisa se fundamentou no potencial transformador que a Educação Profissional e Tecnológica exerce em espaços de valorização de saberes historicamente silenciados.

Os resultados obtidos permitem afirmar que o objetivo geral da pesquisa (analisar a presença da temática indígena nos currículos e nas práticas pedagógicas do Ensino Médio Integrado do IFMG *Campus* Ouro Branco) foi alcançado. A análise documental evidenciou a ausência de referências explícitas à Lei nº 11.645/2008 e ao Parecer CNE/CEB nº 14/2015 nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), bem como a restrição da temática indígena a poucas disciplinas, sem contemplar abordagens transversais ou interdisciplinares. A análise dos PPCs revelou lacunas significativas, incluindo a ausência de bibliografia específica e a limitação da temática indígena a unidades curriculares pontuais. Além disso, o levantamento de dispositivos legais e institucionais demonstrou que, embora haja diretrizes nacionais e documentos internos, como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a materialização da temática indígena nas práticas pedagógicas do *campus* ainda é incipiente.

A compreensão da percepção docente, realizada por meio da análise dos formulários google aplicados, indicou fragilidades na formação inicial e continuada dos professores do Ensino Médio Integrado participantes, bem como a necessidade de incentivo para a promoção de ações institucionais efetivas. A discussão sobre currículo, diversidade e EPT evidenciou que, apesar do potencial integrador do EMI, que busca articular formação geral e técnica, promover a interdisciplinaridade e valorizar a diversidade cultural, a prática observada ainda não reflete plenamente tais fundamentos quando se trata da temática indígena.

Contudo, esse dado não pode ser analisado de forma isolada, já que evidencia um problema estrutural que ultrapassa os limites do IFMG. A ausência de conteúdos consistentes sobre História e Culturas Indígenas na formação docente em nível superior explica, em grande parte, o desconhecimento relatado. O fato de cerca de 80% dos docentes afirmarem não ter recebido formação sobre o tema reforça que a questão está associada à lentidão da aplicação da Lei nº 11.645/2008, inclusive nos cursos para formação de professores (licenciatura), e não apenas à realidade do *campus* investigado.

Ao apresentar evidências concretas das lacunas existentes e das potencialidades identificadas, este estudo oferece caminhos para o planejamento de ações formativas, para a atualização dos currículos e para o fortalecimento de núcleos, como o NEABI, que desempenha papel central na promoção da educação para as relações étnico-raciais. A pesquisa indica a importância de que o IFMG *Campus* Ouro Branco avance na estruturação e na implementação de um NEABI local, em consonância com as orientações do PDI institucional e com o movimento já existente em outros *campus* da Rede Federal. Essa ação poderia fortalecer práticas pedagógicas e institucionais, além de criar espaços permanentes de debate e de produção de conhecimento sobre as relações étnico-raciais. A relevância dos NEABIs também se apresenta como possibilidade de aprofundamento para pesquisas futuras.

No processo de investigação, merece destaque a construção do produto educacional: o vídeo-documentário “Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula”. Produzido a partir dos resultados da pesquisa, o material foi concebido para fomentar reflexões críticas, valorizar os saberes indígenas e apoiar os docentes na efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008. O documentário recebeu avaliação positiva em critérios, como impacto, aplicabilidade e pertinência pedagógica, demonstrando potencial para a utilização em salas de aula, formações continuadas e semanas pedagógicas. Dessa forma, o produto educacional não se limitou a traduzir o conhecimento científico em recurso didático, mas busca intervir, de maneira concreta, nas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de inserção da temática indígena no EMI e na Educação Profissional e Tecnológica.

Reconhecemos que este estudo apresenta duas limitações principais: (i) a análise restrita a um único *campus* do IFMG, o que impede a generalização dos resultados para toda a Rede Federal; e (ii) a ausência de entrevistas com docentes, que poderiam aprofundar a compreensão das práticas no *campus*. A partir dessas

constatações, sugerimos, para pesquisas futuras, a ampliação da investigação para outras unidades do IFMG e demais instituições da Rede Federal, bem como estudos que contemplem a perspectiva de estudantes indígenas na EPT. Além disso, a produção de materiais didáticos e de metodologias específicas voltadas à abordagem das culturas indígenas no Ensino Médio Integrado se mostra como caminho promissor de inovação pedagógica.

No âmbito da trajetória profissional do pesquisador, esta investigação representou um marco não apenas pelo aprofundamento acadêmico, mas também por consolidar o compromisso com uma educação antirracista, plural e comprometida com a valorização dos povos originários. Reconhecer e ensinar a História e as Culturas Indígenas na Educação Profissional e Tecnológica é não apenas cumprir a lei, mas reescrever, no presente, as páginas que o silêncio do passado tentou apagar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ANGATU, Casé. Pedagogia indígena para além da escola: outro epistemicídio é possível. **Revista Brasileira de Educação**, [s./l.], v. 20, n. 60, p. 199-218, 2015.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPIO, Célia; EWALD, Izilene; SILVA, Valdelino. A formação integral na educação profissional tecnológica: alguns apontamentos. **Metodologias e Aprendizado**, [s./l.], v. 1, p. 11-16, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BANIWA, Gersem José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2006.

BANIWA, Gersem José dos Santos. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

BANIWA, Gersem José dos Santos. As contribuições dos povos indígenas para o desenvolvimento da ciência no Brasil. **Ciência e Cultura**, [s./l.], v. 74, n. 3, p. 1-6, 2022.

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar; FAVERE, Juliana de. **Teorias e práticas do currículo**. Indaial: Uniasselvi, 2013.

BARBOSA, Luciane Ouriques; MELO, Paulo Henrique F. A construção dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, [s./l.], v. 25, n. 1, p. 310-331, jan./abr. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEANE, James A. **Integração curricular**: a essência de uma educação democrática. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, [s./l.], v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogy, symbolic control and identity**. London: Taylor & Francis, 1996.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices. Coleção de Leis da República dos Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro, 1909.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a LDB para incluir a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. DOU, 22 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Inclui “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na LDB. DOU, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de EPCT. DOU, 30 dez. 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental. DOU, 18 jun. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o PNE. DOU, 26 jun. 2014.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 14, de 6 de junho de 2015. DOU, 25 jun. 2015.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Regulação, supervisão e avaliação no sistema federal de ensino. DOU, 18 dez. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de setembro de 2019. Diretrizes Nacionais Gerais para a EPT. DOU, 2019.

BRASIL. MEC. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 23 de abril de 2024. Prorroga a vigência do PNE. DOU, 24 abr. 2024.

CAPES. Documento de Área: Ensino – Avaliação Quadrienal 2017. Brasília: CAPES, 2019.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural**: experiências e perspectivas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, **Manuela**. **Antropologia do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Educação & Sociedade**, [s./l.], v. 26, n. 93, p. 1153-1178, 2005.

CIMI – Conselho Indigenista Missionário. Quem somos. Disponível em: <https://cimi.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI). **Povos Indígenas Isolados: o desafio da proteção**. 10. ed. Brasília: CIMI, 2023. Disponível em: <https://cimi.org.br/>. Acesso em: 25 jul. 2025.

CONDURU, Roberto. **Arte afro-brasileira**. Belo Horizonte: C/Arte, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino médio e a educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2000.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin. **Educação em Revista**, [s./l.], v. 41, e43258, 2025.

EISNER, Elliot W. **The educational imagination: on the design and evaluation of school programs**. 2nd ed. New York: Macmillan, 1985.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/08: história e mudança curricular**. Guarulhos, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, [s./l.], n. 23, p. 16–35, 2003.

FONSECA, Marcus Vinícius; ROCHA, Lúcia Fátima Rodrigues. O processo de institucionalização da Lei nº 10.639/2003 na Rede Federal de EPCT. **Educação em Revista**, [s./l.], v. 35, e187074, 2019.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de Ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s.l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2001.

FUNAI – Fundação Nacional dos Povos Indígenas. **Relatório de Gestão 2023**. Brasília: FUNAI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/funai>. Acesso em: 25 jul. 2025.

FUNARI, Pedro Paulo A. **Arqueologia**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 31, n. 113, p. 1355–1379, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo: Global, 2008.

GUIMARÃES, Célia Maria; MARIN, Fátima Aparecida Dias Gomes. Projeto pedagógico: considerações necessárias à sua construção. **Nuances: estudos sobre Educação**, [s.l.], v. 4, n. 4, p. 35-46, 1998.

IBGE. Censo Demográfico 2022: População e domicílios – primeiros resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

IBGE. Educa: Os indígenas no Censo 2022. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/nosso-povo/22324-os-indigenas-no-censo-2022.html>. Acesso em: 25 jul. 2025.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2020–2024. Belo Horizonte: IFMG, 2020.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais. Instrução Normativa nº 9, de 29 de maio de 2025. Belo Horizonte: Reitoria/IFMG, 2025.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais. Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2024–2028. Belo Horizonte: IFMG, 2025.

IFMG – Instituto Federal de Minas Gerais. Projeto Pedagógico Institucional (PPI). Belo Horizonte: IFMG, 2025.

JACINTO, Andréa Borghi Moreira; ASSIS, Daniel Adolpho Daltin; MACDOWELL, Pedro de Lemos; MOTA, Taia Duarte. Índios e loucos: tutela, direitos e cidadania no campo da saúde mental. **Revista de Direito Sanitário**, [s./], v. 19, n. 2, p. 14–35, 2018. DOI: 10.11606/issn.2316-9044.v19i2p14-35.

KAPLÚN, Mario. **Una pedagogía de la comunicación**. 3. ed. Madrid: Ediciones de la Torre, 2003.

KAPLÚN, Mario. **El comunicador popular**. Quito: CIESPAL, 2003.

KLEIN, Herbert S.; LUNA, Francisco Vidal. **Escravidão no Brasil**. São Paulo: EDUSP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

KRENAK, Ailton. O lugar onde a terra descansa. **Ciência Hoje**, [s./], v. 13, n. 75, p. 4–9, 1992.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEITE, Denise Maria Maciel. Produtos educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [s./], v. 15, n. 34, p. 1-20, 2018.

LEITE, Raquel Crosara de Resende. Produtos educacionais em mestrados profissionais na área de Ensino. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [s./], v. 11, n. 1, p. 23-39, 2018.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação para manejo do mundo**: entre a escola ideal e a escola real. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

LUNDGREN, Ulf P. **Frame factors and the teaching process**: a contribution to curriculum theory and theory of schooling. Lund: Studentlitteratur, 1981.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: uma discussão contemporânea. **Cadernos de Pesquisa**, [s./], v. 36, n. 129, p. 41-66, 2006.

MELIÁ, Bartomeu. A educação indígena no Brasil. **Cadernos CEDES**, [s./], v. 2, n. 6, p. 16-45, 1979.

MENDONÇA, Helder L.; SILVA, Ana C.; PINHO, Célia R.; ROSA, Silvana R. O que contém e o que está contido em um produto educacional? **Revista Thema**, [s./], v. 21, n. 1, p. 82-99, 2022.

MENDONÇA, Viviane Prado Buiatti *et al.* O que contém e o que está contido em um produto educacional? **Itinerarius Reflectionis**, [s./], v. 18, n. 1, p. 1-23, 2022.

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e ensino médio integrado. **Revista Brasileira de Educação**, [s./], v. 20, n.

62, p. 1057–1080, 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Para onde vão as políticas de educação para as relações étnico-raciais? **Educação & Sociedade**, [s./], v. 30, n. 109, p. 1015–1035, 2009.

NEVES, Eduardo Góes. Índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e currículo. **Educação em Revista**, [s./], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Pablo Menezes e. Tão antiga, tão nova: breves notas para uma história da Educação Profissional no Brasil. In: OLIVEIRA, Adilson Ribeiro de. *et al.* **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: da história à teoria, da teoria à práxis**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 45-66.

ONU – Organização das Nações Unidas. Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas. Nova York: ONU, 2007. Disponível em: https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2018/11/UNDRIP_P.pdf Acesso em: 25 jul.2025.

PAIVA, José Maria de. Educação jesuítica no Brasil colonial. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1982. p. 43-59.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Currículo e cultura: práticas cotidianas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

RAMOS, Alcida Rita. O pluralismo brasileiro na berlinda. **Etnográfica**, [s./], v. 8, n. 2, p. 165-184, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino médio integrado: da conceituação à operacionalização. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, [s./], n. 39, p. 15-30, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. RIZZATTI, Ieda; LIMA, Valderéz M. do R.; LIMA, Valdinei C. de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação nacionais. **Revista Thema**, [s./], v. 18, n. esp., p. 161-177, 2020.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação no Brasil Colônia. In: PALMA FILHO, João Cardoso (org.). **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação**. São Paulo: UNESP/Pró-Reitoria de Graduação; Santa Clara, 2005. p. 32-47.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas brasileiras**: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola, 1986.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: _____. **Alienígenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-189.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, [s./l.], n. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; PARAÍSO, Marlucy Alves. Currículo: entre a prescrição e a ação. **Presença Pedagógica**, [s./l.], v. 2, n. 7, p. 84-93, 1996.

SANTOS NETO, Amâncio Cardoso dos. Da Escola de Aprendizizes ao Instituto Federal de Sergipe: 1909–2009. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s./l.], v. 2, n. 2, p. 25–39, 2009.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [s./l.], v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

SILVA, Edson. Ensino e sociodiversidades indígenas: possibilidades, desafios e impasses a partir da Lei 11.645/2008. **Mneme – Revista de Humanidades**, [s./l.], v. 15, n. 35, p. 21–37, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TAVARES, Marie Luce; MOURA, Heleniara Amorim. O machado e o espelho: luta e identidade na educação para as relações étnico-raciais no NEPGRES do IFMG Campus Ouro Branco. In: ROCHA, A. C. V.; BENTO, C. H.; SILVA, P. C. L. (org.). **Relações étnico-raciais**: relatos de experiências. Belo Horizonte: IFMG, 2022. p. 77-94. E-book.

THOMAZ, Omar Ribeiro. A antropologia e o mundo contemporâneo: cultura e diversidade. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 425-441.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (org.). **Educação intercultural na América Latina**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.

YOUNG, Michael. **O futuro do conhecimento na educação**: reconfigurar o currículo. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – TCLE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “A HISTÓRIA E AS CULTURAS INDÍGENAS NOS CURRÍCULOS E NAS PRÁTICAS DO ENSINO MÉDIO DO IFMG CAMPUS OURO BRANCO”.

O objetivo geral desse projeto de pesquisa é analisar de que forma a abordagem da História e Culturas Indígenas estão previstas nas orientações curriculares e nos documentos pedagógicos e institucionais que organizam os cursos do Ensino Médio Integrados do IFMG – Campus Ouro Branco. Um dos instrumentos de coleta de dados utilizados será a aplicação de um questionário composto por 11 (onze) questões, incluindo perguntas fechadas e abertas, a fim de obtermos dados mais abrangentes a partir da perspectiva dos participantes. Todos os docentes que ministram aulas nos cursos de Ensino Médio Integrado serão convidados a participar desta etapa. O tempo médio estimado para responder o questionário é de 10 (minutos).

A aplicação do questionário está prevista para ocorrer no mês de março de 2024 e os dados coletados serão analisados utilizando-se a Análise de Conteúdo, simultânea à Análise documental também prevista para ocorrer na presente pesquisa.

Pretende-se, com a presente pesquisa, promover reflexões e conscientização sobre as práticas educativas relacionadas ao estudo da História e Culturas Indígena, tendo em vista os constantes ataques sofridos pelos povos originários ao longo dos anos. A pesquisa possibilitará uma revisão nos documentos institucionais e pedagógicos, permitindo, se necessário, efetuar correções e atualizações nesse sentido. O produto educacional proposto para ser desenvolvido contribuirá para a melhoria do ensino no ambiente educacional da Educação Profissional Tecnológica.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA E BENEFÍCIOS: Possíveis riscos à sua saúde física e mental configuram-se como dificuldade técnica para o acesso e preenchimento do questionário no formato Google Forms encaminhado por E-mail, reconhecemos a possibilidade de ocorrerem situações de desconforto durante o preenchimento do questionário, tais como: cansaço, irritabilidade, emoções fortes, constrangimento, análise desconfortável sobre o próprio comportamento, sentimento de julgamento e/ou sensação de controle em relação às reflexões sobre as práticas de ensino adotadas. Asseguramos ao participante o direito de se recusar a responder determinada questão ou desistir da participação total na pesquisa, estando livre para tomar essa decisão em qualquer momento da atividade, mesmo após o envio das respostas.

Ressaltamos ainda que, o preenchimento do questionário, como parte do processo de coleta de dados dará-se mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constará que as respostas obtidas não serão identificadas em momento algum, os docentes participantes serão identificados a partir de códigos ou de nomes fictícios.

O (a) Senhor (a) contará com a assistência técnica e psicológica (se necessário), sendo responsável por ela Gilmar Tadeu Pereira da Cruz. O pesquisador deve se responsabilizar pelo atendimento às complicações e danos decorrentes direta ou indiretamente do estudo,

bem como por atendimento de cunho emergencial. Sendo assim, haverá o direito a assistência INTEGRAL gratuita, devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios, PELO TEMPO QUE FOR NECESSÁRIO, ao participante da pesquisa.

ARMAZENAMENTO DE DADOS: Os questionários serão transcritos e armazenados, em arquivos digitais, mas somente terão acesso a eles o pesquisador e seu orientador, mantido permanentemente em um banco de dados de pesquisa, de acesso restrito, sob a responsabilidade do Gilmar Tadeu Pereira da Cruz.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO: Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa ou desistência em participar não acarretará qualquer penalidade ou perda de benefícios. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma via deste consentimento será arquivada com os pesquisadores e outra será fornecida a você.

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional. Se houver algum dano, decorrente da pesquisa, você terá direito a buscar indenização, por meio das vias judiciais.

Eu, _____ fui informada (o) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei receber ou solicitar novas informações. O pesquisador Gilmar Tadeu Pereira da Cruz Rodrigues certifica-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Em caso de dúvidas, exclusivamente relativas ao projeto, poderei chamar o pesquisador citado acima nos contatos: tadeugilmar@yahoo.com.br telefone (38)999795412. Ou o CEP/IFMG no e-mail cepe@ifmg.edu.br e telefone (31) 2513 5249. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do participante:_____.

Assinatura do pesquisador: _____.

_____, ____ de _____ de 20____.

Em caso de dúvida, incômodo, reclamação quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do IFMG. Esse comitê é formado por um grupo de pessoas que têm por objetivo defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e assim, contribuir para que sejam seguidos padrões éticos na realização de pesquisas.

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E VOZ



AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO DE IMAGEM E VOZ

Pelo presente instrumento particular, eu XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, de nacionalidade XXXXXXXXXXXX, estado civil XXXXXXXXXXXX, profissão XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, portador da Carteira de Identidade nº XXXXXXXXXXXX, inscrito no CPF/MF sob o nº XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, residente na XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, nº XXXXXXXXXXXX, bairro XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, cidade: XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, estado: XXXXXX, autorizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais e/ou demais instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a reproduzir, veicular e divulgar gratuitamente a minha imagem e voz por prazo indeterminado, de forma irrevogável, compreendendo a veiculação, fixação e reprodução da imagem e voz do Licenciante pela televisão, Internet, DVD, material impresso e quaisquer outros meios de comunicação existentes ou que venham a ser criados, passíveis de veicular, transmitir e retransmitir a imagem e/ou áudio, contidas no vídeo documentário curta metragem, "Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula", referente ao Produto Educacional da Pesquisa de Mestrado Profissional do programa Profept, Intitulada "História e as Culturas Indígenas no Ensino Médio integrado do IFMG: entre silêncios institucionais e vozes que resistem" de autoria dos pesquisadores: Gilmar Tadeu Pereira da Cruz e seu Orientador Prof. Dr. Rodolpho Gauthier Cardoso dos Santos, pesquisa registrada no CEP/IFMG sob o número 81482924.0.0000.0293.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura do retratado

APÊNDICE C – ROTEIRO DO PRODUTO EDUCACIONAL

PROJETO DE VÍDEO DOCUMENTÁRIO (Curta Metragem)

Título: “Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula”

Sinopse:

Com duração de 20 minutos, o documentário “Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula” apresenta uma reflexão acerca da Lei nº 11.645/2008, que tornou obrigatória, em todos os currículos da educação básica no Brasil, a inclusão do ensino da História e das Culturas Indígenas. A promulgação da lei em questão representa um caminho para combater os silenciamentos e os preconceitos estruturais que invisibilizam os povos originários no espaço escolar. Esse curta-metragem, desenvolvido como produto educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, parte do compromisso com uma formação integral e omnilateral, proposta pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nesse contexto, a aplicabilidade da lei ganha ainda mais relevância, pois dialoga diretamente com os princípios de uma educação emancipadora, democrática e comprometida com a valorização da diversidade cultural brasileira.

Por meio de imagens de arquivo (referenciadas e de domínio público), de registros contemporâneos e de entrevistas com educadores e representantes indígenas (realizadas com autorização expressa dos participantes), o vídeo-documentário destaca aspectos essenciais da presença e da luta dos povos indígenas no Brasil, reforçando a importância de levar esse conhecimento às salas de aula como parte de um currículo comprometido com a valorização da diversidade e o enfrentamento do preconceito.

Ao abordar as violências históricas, as disputas por território e as lutas por reconhecimento, o curta metragem reforça que os povos indígenas são sujeitos históricos contemporâneos, com direito à modernidade, à resignificação cultural e à plena participação na vida social. Assim, o documentário convida educadores e estudantes a repensarem a identidade nacional, compreendendo que todos os brasileiros são herdeiros da diversidade indígena e que a superação da falsa homogeneidade de uma matriz exclusivamente europeia é o caminho para a construção de uma escola verdadeiramente plural e comprometida com a justiça social.

Argumento/justificativa

A produção do documentário: “Vozes que resistem: a questão indígena nas salas de aula” parte da necessidade de ampliar a visibilidade da História e das Culturas Indígenas no espaço escolar, contribuindo para o cumprimento da Lei nº 11.645/2008. Apesar de sua promulgação há mais de uma década, essa legislação ainda enfrenta desafios significativos para implementação nos currículos da educação básica, sobretudo nas instituições de Educação Profissional e

Tecnológica, onde o foco técnico muitas vezes pode se sobrepor à abordagem de temas ligados à diversidade étnico-racial.

Ao longo da pesquisa realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, foi possível constatar que o ensino da temática indígena ainda ocorre de forma pontual, desarticulada e, muitas vezes, baseada em visões estereotipadas e genéricas dos povos indígenas. Essa constatação reforça a importância de produzir materiais educativos acessíveis e contextualizados que sirvam de apoio a docentes e a estudantes para uma abordagem crítica e atualizada dessa temática nos diferentes componentes curriculares.

Assim, o documentário surge como um recurso pedagógico concreto e inovador, que visa a não apenas informar, mas a provocar reflexões sobre o papel da escola na valorização da diversidade e no combate ao preconceito. Com abordagem sensível e didática, o curta evidencia a diversidade cultural indígena, combate visões etnocêntricas e reforça o protagonismo histórico e atual dos povos originários.

Além disso, a produção se alinha aos princípios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, que preconiza uma formação integral, omnilateral e comprometida com a cidadania, com a democracia e com os direitos humanos. Nesse sentido, o documentário se constitui como um importante subsídio pedagógico que poderá ser incorporado por educadores em diferentes contextos escolares, inclusive em momentos de formação continuada dos docentes, estimulando práticas mais inclusivas, interdisciplinares e comprometidas com a justiça social.

Estratégias de abordagem

As entrevistas foram conduzidas por meio de videoconferência ou presencialmente, conforme a disponibilidade e localização dos participantes. A seleção dos entrevistados visou garantir diferentes perspectivas sobre a Lei nº 11.645/2008 e sua aplicabilidade no contexto educacional brasileiro, especialmente no que se refere à valorização da história e das culturas indígenas.

Descrição dos personagens e objetos:

Entrevistado 1 – Indígena, Historiador e líder de povo indígena Borum-Kren, tem atuação na defesa dos direitos dos povos originários, no fortalecimento da identidade, na mobilização por demarcação territorial e na luta contra o silenciamento histórico de pautas que vêm ganhando visibilidade desde 2022. Relatou sobre a origem, o contexto político e social em que se encontram os povos indígenas, descreveu os principais desafios e lutas vivenciados pela população indígena na contemporaneidade.

Entrevistado 2 – Professor universitário da área de Sociologia/Antropologia com experiência acadêmica e profissional voltada para os estudos sobre os povos

indígenas. Atua com foco nas relações interculturais, identidade étnica, territorialidade e educação. Tem desenvolvido pesquisas sobre os impactos das políticas públicas na vida das populações indígenas, contribuindo com reflexões críticas sobre os processos históricos de silenciamento e resistência com experiência em estudos indígenas, trouxe a abordagem das lutas históricas desses povos, os processos de afirmação identitária, o impacto do silenciamento histórico e o papel da educação na reconstrução das narrativas indígenas.

Entrevistado 3 – Indígena e historiador, que cursou o ensino básico em escolas convencionais (escolas não indígenas), relatou sua experiência como estudante da educação básica, descrevendo como a história e as culturas indígenas foram (ou não) abordadas nas aulas e como se sentiu representado (ou não), em sua experiência enquanto estudante. Sua participação tem o objetivo de trazer uma perspectiva pessoal e sensível sobre a história e as culturas indígenas em sua trajetória escolar.

Entrevistado 4 – Mulher indígena, docente e pesquisadora, relatou sobre a importância da história e culturas indígenas no cotidiano escolar e o lugar da linguagem e da literatura nos processos de resistência cultural. Desenvolve pesquisas voltadas para ensino e estudos de línguas indígenas, com ênfase nas línguas do tronco tupi, e retomada do Dzubukuá Kipeá (nação Kariri, a qual pertence), produzindo materiais de ensino, conduzindo oficinas e palestras para formação de professores.

Entrevistado 5 -

Uso de imagens de apoio: O documentário contou com imagens de apoio com o objetivo de ilustrar e enriquecer visualmente as narrativas apresentadas, contribuindo para uma melhor compreensão da temática, apresentando aspectos dos costumes e tradições dos povos indígenas.

Observações importantes: As imagens utilizadas foram provenientes selecionadas de acervos de domínio público ou devidamente autorizadas, com as devidas referências indicadas nos créditos finais do vídeo documentário. As entrevistas foram previamente autorizadas pelos participantes, mediante Termo de Autorização para o uso de imagem e voz, modelo padrão utilizado pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais.

Pré-roteiro de entrevista:

Informações que se pretendia obter dos personagens:

Entrevistado 1

Foco principal: Organização dos povos indígenas, processos de extinção legal indevida, dificuldades em afirmação da identidade indígena sem aldeamentos fixos, e a importância da mobilização coletiva.

- De que maneira a escola pode incorporar em seus currículos a história e as culturas indígenas a fim de desconstruir a ideia de “extinção” de povos indígenas que ainda existem e muitas vezes estão invisibilizados ao redor das comunidades escolares?
- Como o ensino da história e das Culturas Indígenas podem promover uma visão mais precisa e atualizada dos povos indígenas, valorizando seus saberes e organizações ao invés de reforçar estereótipos ou narrativas coloniais?
- Qual é o papel da organização política indígena na construção de uma identidade coletiva e na promoção da autonomia, e como a escola pode apoiar esse processo?
- Quais são os principais desafios enfrentados pelos povos indígenas na região onde vivem, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento de sua cultura e identidade, e como esses desafios impactam a educação escolar?

Entrevistado 2

Foco Principal: Lutas históricas, identidades indígenas, resistência, apagamentos, papel da educação na mudança de estereótipos e visões etnocêntricas.

- Qual a importância de compreendermos os povos indígenas como sujeitos históricos ativos e contemporâneos?
- Como as escolas podem romper com visões etnocêntricas e apresentar a diversidade dos povos indígenas?
- O que você destacaria como principais marcas da resistência indígena ao longo da história?
- De que maneira os currículos escolares ainda silenciam ou invisibilizam a presença indígena?
- Como a educação pode contribuir para o reconhecimento e valorização das culturas indígenas na sociedade brasileira?

Entrevistado 3

Foco principal: Experiência de um indígena como estudante de escolas não indígenas, oferecendo uma perspectiva sobre como a história e as culturas indígenas foram (ou não) abordadas nas aulas e suas impressões sobre as narrativas escolares vivenciadas.

- Como foi, para você, ser um estudante indígena em uma escola não indígena?

- Você se lembra de como os povos indígenas eram abordados nas aulas de História ou outras disciplinas?
- Em algum momento você se sentiu representado nos conteúdos apresentados?
- O que você acha que poderia mudar nas escolas para que estudantes indígenas se reconheçam mais no que é ensinado?
- Qual mensagem você gostaria de deixar para os professores e estudantes que vão assistir a esse documentário?

Entrevistado 4:

Foco principal: Mulher, indígena, docente e pesquisadora em Letras, relatou sobre a importância da história e culturas indígenas no cotidiano escolar; lugar da linguagem e da literatura na resistência cultural.

- Quais foram, na sua visão, as principais lutas que antecederam a promulgação da Lei nº 11.645/08?
- Como você vê a presença (ou ausência) das culturas indígenas no cotidiano escolar?
- A partir de sua vivência como educadora indígena, o que a escola precisa fazer para garantir que o ensino das culturas indígenas vá além de datas comemorativas?
- Como a literatura, a linguagem e a oralidade podem contribuir para uma educação mais plural e representativa dos povos indígenas?
- Nas atividades desenvolvidas na escola, você consegue articular os saberes indígenas de forma interdisciplinar com outros professores/áreas diferentes?
- Que mensagem você gostaria de deixar para os docentes que ainda se sentem inseguros ao abordar a temática indígena em sala de aula?

Entrevistado 5: Professor da Rede Federal de Educação Profissional (Não executado por desistência do participante convidado)

Foco Principal: Articulação entre Temática Indígena e a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

- Como você compreende a importância da abordagem da temática indígena no contexto da Educação Profissional e Tecnológica?
- Em sua avaliação, de que forma a formação integral e omnilateral proposta pela EPT dialoga com a inclusão da história e das culturas indígenas nos currículos?
- Quais desafios e possibilidades o senhor(a) identifica para efetivar a aplicação da Lei nº 11.645/2008 nas instituições da Rede Federal?

- Na sua vivência docente, como os estudantes da EPT têm reagido ou se envolvido com temas ligados aos povos originários e à diversidade étnico-racial?

- Quais ações ou políticas institucionais você considera fundamentais para garantir que a temática indígena não se restrinja a atividades pontuais, mas integre efetivamente o projeto?

ANEXO A – INSTRUÇÃO NORMATIVA 9 DE 29 DE MAIO DE 2025

18/06/2025, 17:07

SE/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
 Reitoria
 Av. Professor Mário Werneck, 2590 - Bairro Bunitis - CEP 30575-180 - Belo Horizonte - MG
 - www.ifmg.edu.br

INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 9 DE 29 DE MAIO DE 2025

**Estabelece
 normas para a
 elaboração e
 atualização de
 Projetos
 Pedagógicos dos
 Cursos Técnicos,
 de Graduação
 Tecnológica,
 Licenciatura e
 Bacharelado no
 âmbito do IFMG**

A PRÓ-REITORIA DE ENSINO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS, tendo em vista as atribuições previstas no Estatuto, no regimento Geral e no Regulamento de Ensino dos Cursos de Graduação do IFMG.

RESOLVE:

Art. 1º Revogar as Instruções Normativas 02/202, 03/2021, 05/2025 e 07/2025 e instituir normas para a elaboração e atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e dos Cursos de Graduação Tecnológica, Licenciatura e Bacharelado, respetivamente, no âmbito do IFMG.

§ 1º A elaboração, a atualização e a alteração dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) deverão seguir as normas contidas nesta Instrução Normativa.

§ 2º Entende-se por elaboração a proposição de PPC para um curso recém-criado.

§ 3º Entende-se por atualização o conjunto de modificações que tramitam no âmbito do *campus* e não necessitam de aprovação da Pró-reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PROEN), conforme descrito no artigo 16.

§ 4º Entende-se por alteração as modificações que implicam em alterações na matriz curricular, turno de oferta e/ou número de vagas ofertadas e que necessitam de aprovação da Pró-reitoria de Ensino e Assuntos Estudantis (PROEN), conforme descrito no artigo 19.

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

Do Projeto Pedagógico de Curso

Art. 2º O Projeto Pedagógico de Curso – PPC – é o instrumento que norteia e define a organização das práticas pedagógicas propostas para o curso, conforme previsto na Resolução Nº 11 de 04 de fevereiro de 2025.

Art. 3º O Projeto Pedagógico de Curso tem como finalidades:

I. apresentar a organização curricular dos cursos técnicos de nível médio e de graduação do IFMG, os procedimentos metodológicos e de avaliação do processo de ensino e aprendizagem e do próprio curso.

II. definir o percurso de formação acadêmica e profissional do estudante, considerando as especificidades das diversas áreas do conhecimento, e observando a legislação educacional pertinente.

III. apresentar à comunidade acadêmica como o curso se caracteriza e se organiza em função de suas escolhas e percursos para contribuir na formação profissional que se propõe a oferecer aos seus discentes.

Art. 4º Nos processos de elaboração, atualização ou alteração de PPC os componentes curriculares já existentes deverão ser referenciados pelos respectivos códigos já cadastrados do Sistema Acadêmico (SUAP). Para novos componentes curriculares, deverá ser solicitado ao Registro e Controle e Acadêmico o devido cadastro para obtenção dos códigos e inserção no PPC.

Art. 5º A carga horária total dos cursos no PPC deverá atender a carga horária mínima prevista nos Catálogos Nacionais de Cursos Técnicos ou Tecnológicos ou Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado ou Licenciatura.

Da Elaboração de Projeto Pedagógico de Novo Curso

Art. 6º Para elaboração do projeto pedagógico de novos cursos, os *campi* deverão atender à Resolução Nº 11 de 04 de fevereiro de 2025, que regulamenta o processo de planejamento, criação e gestão de cursos técnicos e de graduação no âmbito do IFMG.

Art. 7º O Projeto Pedagógico de Curso deverá ser elaborado pela Comissão de Elaboração do PPC do curso, a ser designada pelo diretor geral do *campus*, e deve basear-se nos seguintes referenciais:

- I - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);
- II - Dispositivos Legais e Normativos do Conselho Nacional de Educação (CNE);
- III - Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI);
- IV - Regulamento dos cursos técnicos e de graduação do IFMG;
- V - Resoluções Institucionais do IFMG;
- VI - Orientações dos Conselhos Profissionais.

Art. 8º A Comissão de Elaboração do PPC deverá ter a composição mínima indicada na Resolução supracitada, podendo incluir entre seus membros servidores que atuem:

- I - na Biblioteca: bibliotecário(a);
- II - no setor de Extensão ou equivalente no *campus*, quando prevista carga horária de extensão curricularizada;

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

- III - no Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE);
- IV - no Núcleo de Estudos e Pesquisas Afrobrasileiros e Indígenas (NEABI);
- V - no Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, quando houver.

Art. 9º São atribuições da Comissão de Elaboração do PPC:

- I - Elaborar o texto do PPC avaliando o seu atendimento à legislação e consolidando o seu conteúdo, conforme modelo disponibilizado pela PROEN.
- II - Coordenar a elaboração do ementário fazendo a sua devida avaliação, observando a coerência com o perfil do egresso do curso, a carga horária do componente curricular e conteúdo proposto.
- III - Fazer a revisão textual e formatar o documento.
- IV - Garantir o atendimento às Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Afrobrasileira e Indígena, Diretrizes sobre o atendimento a pessoas com deficiência, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e Diretrizes da Curricularização da Extensão.
- V - Submeter via processo SEI a minuta do PPC elaborado, conforme modelo disponibilizado pela PROEN:
 - a. à Área/Setor Pedagógico do campus para elaboração do parecer técnico-Pedagógico, o qual deverá obrigatoriamente atestar se o PPC atende ou não ao estabelecido nesta Instrução Normativa.
 - b. ao representante do CREAD no campus para emissão de parecer quando se tratar de curso na modalidade EaD ou curso presencial com oferta de carga horária à distância.
 - c. ao setor de extensão para parecer quanto às atividades previstas na carga horária de extensão curricularizada, para os cursos de graduação.
 - d. ao setor de biblioteca para análise e parecer quanto à bibliografia indicada nas ementas das disciplinas.
- VI - Após pareceres, enviar o processo para a Direção de Ensino do *campus*.

Do Fluxo do Projeto Pedagógico de Novo Curso

Art. 10 A Direção de Ensino do *campus* incluirá o ofício de encaminhamento ao Processo de Criação de Curso existente e o enviará via SEI para análise técnico-pedagógica da PROEN.

Art. 11 O prazo para a PROEN analisar o PPC da proposição de criação de novo curso será de 60 (sessenta) dias, descontados aqueles destinados às possíveis revisões do PPC pela comissão de elaboração do projeto.

Art. 12 A PROEN solicitará à Pró-reitoria de Extensão, Esporte e Cultura - PROEXC parecer referente à análise da carga horária de extensão curricularizada para os cursos de graduação.

Art. 13 Caso o curso seja na modalidade Educação à Distância (EaD) ou contenha componentes curriculares com carga horária total ou parcial em EaD, a PROEN solicitará parecer do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD).

Art. 14 O parecer conclusivo da análise técnico-pedagógica do PPC será emitido pela PROEN, que providenciará minuta de Portaria de Funcionamento a ser emitida pelo Reitor.

Art. 15 Uma vez emitida a Portaria de Funcionamento do curso, a Coordenação do curso deverá solicitar à Direção de Ensino, no mesmo processo no SEI de criação do curso, o cadastro do curso e da matriz

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

curricular no Sistema de Registro Acadêmico, com antecedência de 60 (sessenta) dias, do início do semestre letivo em que se dará a primeira oferta do curso.

Da Atualização de PPC de Curso em Funcionamento

Art. 16 A atualização do PPC configura-se na alteração de informações que não impliquem em alteração da matriz curricular e/ou em condições de oferta do curso, tais como:

- I - Atualização de bibliografia básica e complementar.
- II - Atualização do quadro docente ou técnico-administrativo.
- III - Inclusão de disciplinas optativas.
- IV - Exclusão de pré-requisitos.
- V - Atualização do rol das atividades complementares para os cursos de graduação.
- VI - Atualização do rol das possibilidades de Prática Profissional Supervisionada, quando prevista como atividades de ensino, pesquisa, extensão, artístico-cultural e o exercício profissional correlato ao curso.
- VII - Atualização dos ementários das disciplinas.
- VIII - Atualização de infraestrutura do *campus*.
- IX - Modificações textuais que estejam em consonância com o perfil de egresso e com a matriz curricular.

Art. 17 As atualizações de PPC, conforme definido no Art. 16 não necessitam de parecer da PROEN e, tampouco, implicarão em emissão de nova Portaria de Funcionamento.

Art. 18 O fluxo de atualização de PPC tramitará via SEI e seguirá os seguintes passos:

I - Cabe à Coordenação do curso submeter via processo SEI a minuta do PPC atualizado, conforme modelo disponibilizado pela PROEN:

- a. ao Núcleo Docente Estruturante, em caso de curso de graduação, para apreciação com registro em ata.
- b. ao Colegiado do curso para análise e aprovação, com registro em ata.
- c. à Área Pedagógica do campus para ciência.
- d. ao representante do CREAD no campus para emissão de parecer quando se tratar de alteração da carga horária em EaD, sem mudança na carga horária total de componente curricular.
- e. ao setor de extensão para emissão de parecer quando se tratar de alteração da carga horária de extensão curricularizada, sem mudança na carga horária total de componente curricular, para os cursos de graduação.
- f. ao setor de biblioteca para análise e emissão de parecer quanto à bibliografia indicada nas ementas das disciplinas, nos casos previstos no inciso I do artigo 16.

II - A Coordenação do curso envia o processo com a validação para a Direção de Ensino do *campus* para ciência e providências, que envia o processo à PROEN, mediante ofício, obrigatoriamente, com a descrição das atualizações realizadas.

III - A PROEN manifestará ciência em relação às atualizações.

IV - A Coordenação do curso e a Direção de Ensino publicarão versão atualizada do PPC no sítio eletrônico do *campus* e providenciarão os demais encaminhamentos para os setores pertinentes, incluindo o Setor de

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

Registro e Controle Acadêmico.

Da alteração de PPC de curso em Funcionamento

Art. 19 Entende-se por alteração do PPC modificações nas condições de oferta do curso e na matriz curricular, tais como:

- I - mudanças de carga horária total de componente curricular;
- II - inclusão ou alteração no percentual em EaD de componente curricular;
- III - mudança no período/ano de oferta de componente curricular;
- IV - mudança de nome de componente curricular;
- V - criação ou extinção de componente curricular;
- VI - alteração do turno de oferta do curso;
- VII - alteração do número de vagas ofertadas;

Parágrafo único. As alterações previstas nos incisos VI e VII implicam na emissão de nova portaria de funcionamento a vigorar no próximo ano/semestre letivo.

Art. 20 As alterações de PPC devem tomar por base:

- I - os resultados dos processos da avaliação interna e externa do curso, em especial o ENADE, para os cursos de graduação;
- II - a necessidade de adequar o perfil profissional do egresso às exigências do mundo do trabalho
- III - a necessidade de adequação ao Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e Tecnológicos vigentes, às Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura e de bacharelado e demais legislações/normativas envolvidas nas modalidades em oferta;
- IV - atender às demandas especificadas no Plano Institucional de Permanência como, por exemplo, alteração nos objetivos do curso (observando o perfil do egresso), na carga horária e/ ou no quantitativo de vagas a serem ofertadas.

Art. 21 As alterações de PPC no âmbito dos cursos de graduação deverão ser feitas pelo NDE com aprovação do Colegiado do Curso e no âmbito dos cursos técnicos, deverão ser feitas pelo Colegiado do Curso.

Art. 22 Para a ação de alterar um PPC, com a finalidade de embasar as propostas de alteração curricular, cabe à coordenação do curso:

- I - Reunir-se sistematicamente com o corpo docente, incluindo, quando couber, a participação do NAPNEE, do NEABI, Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual, do CREAD, setor de Extensão do *campus* ou equivalente e/ou representantes do Conselho que regulamenta a profissão (quando houver) registrando os encaminhamentos em ata.
- II - Articular as ações para estudo e elaboração da proposta de alteração do Projeto Pedagógico com a participação de docentes do curso e NDE (cursos de graduação) e Colegiado do curso (cursos técnicos).
- III - Elaborar plano de transição, nos casos em que a alteração de matriz curricular tenha impacto na vida acadêmica dos estudantes em curso. O plano de transição tem como objetivo traçar o percurso que será seguido pelos estudantes em curso, ou seja, explicitar quantos e quais componentes curriculares poderão ser

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

aproveitados e quais deverão ser cursados pelos estudantes de forma a integralizar o seu curso no mesmo tempo previsto em sua matriz original.

IV - Submeter a minuta do PPC alterado, via SEI:

- a. ao Núcleo Docente Estruturante, em caso de curso de graduação, para apreciação com registro em ata.
- b. ao Colegiado do curso para análise e aprovação, com registro em ata.
- c. à Área Pedagógica do campus para emissão parecer técnico-pedagógico.
- d. ao representante do CREAD no campus para emissão de parecer, quando se tratar de alteração da carga horária em EaD.
- e. ao setor de extensão para emissão de parecer, quando se tratar de alteração da carga horária de extensão curricularizada, para os cursos de graduação.
- f. ao setor de biblioteca para análise e emissão de parecer quando houver alteração na bibliografia indicada.

V - Elaborar, obrigatoriamente, ofício com a solicitação de alteração e encaminhar à Direção de Ensino do *campus*.

Art. 23 O fluxo de alteração de PPC tramitará via SEI e seguirá os seguintes passos:

I - A coordenação do curso encaminhará para a Direção de Ensino do *campus* processo de alteração de PPC, contendo a minuta de PPC alterado, as atas do Colegiado de curso e NDE, o plano de transição de matriz curricular, quando for o caso, os pareceres dos setores previstos no artigo IV e ofício de solicitação de alteração.

II - A Direção de Ensino elaborará ofício manifestando ciência e encaminhará o processo de alteração de PPC à PROEN.

III - Será solicitado pela PROEN parecer do Centro de Referência em Educação a Distância (CREAD), quando se tratar de cursos EaD ou presenciais com oferta de carga horária a distância e da Pró-reitoria de Extensão, Esporte e Cultura (PROEXC), quando se tratar de inclusão da carga horária de extensão curricularizada.

IV - A PROEN emitirá, no prazo de 30 dias, parecer final de aprovação das alterações do PPC. Em caso de parecer não favorável à alteração, a PROEN devolverá o PPC à Direção de Ensino do *campus* com recomendações de ajustes junto aos responsáveis.

V - A PROEN, ao receber a devolutiva da Direção de Ensino do *campus* com os devidos ajustes, realizará nova análise e, em caso de concordância, emitirá parecer final em até 30 dias.

VI - Após emissão de parecer final, a PROEN providenciará a emissão de nova portaria de autorização para funcionamento do curso, pelo Reitor, quando for o caso.

Art. 24 Nos casos em que a alteração do PPC incluir mudanças na matriz curricular, o cadastro das alterações curriculares no Sistema Acadêmico só poderá ser executado após parecer final da PROEN e se dará mediante solicitação formal da Coordenação do curso à Diretoria de Ensino, que acionará o Setor de Registro e Controle Acadêmico, com antecedência de 60 (sessenta) dias, do início do semestre letivo em que será implantada a nova matriz.

§ 1º A solicitação deve ser enviada no mesmo processo via SEI, devendo ser apresentado: ofício citando os *links* do PPC aprovado e, quando for o caso, a Portaria de autorização atualizada e o plano de transição curricular.

18/06/2025, 17:07

SEI/IFMG - 2327202 - Instrução Normativa

§ 2º O Setor de Registro e Controle Acadêmico comunicará, via despacho no mesmo processo SEI, que a matriz foi cadastrada, devendo a Coordenação do curso conferir os dados cadastrados.

Das Disposições Finais

Art. 25 Os casos omissos serão analisados e deliberados pela PROEN, ouvidas as demais instâncias envolvidas.

Art. 26 As alterações de PPC que impliquem publicação de nova portaria de funcionamento, conforme previsto na Art. 19, deverão ser encaminhadas pela PROEN à Diretoria de Desenvolvimento Institucional – DDI a qual iniciará o processo de alteração do curso no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI.

Art. 27 Esta IN entra em vigor na data de sua publicação.



Documento assinado eletronicamente por **Tiago de Oliveira Dias, Pró-Reitor(a) de Ensino e Assuntos Estudantis - Substituto(a)**, em 29/05/2025, às 14:00, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2327202** e o código CRC **3502C949**.

23208.001211/2025-03

2327202v1

ANEXO B – FICHA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

PRUE 1.1
INSTRUMENTOS
BNT



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	
Discente:	
Produto/Processo Educacional:	
Dissertação:	
Orientador (a):	
Área de Concentração:	
Linha de Pesquisa:	
Macroprojeto	

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS

		Sim	Não
Aderência	À projeto de pesquisa		
	À linha de pesquisa do Programa		
	Área de concentração do Programa		
	Ao macroprojeto		

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT



Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?		
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual		

IMPACTO

	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.

IMPACTO - DEMANDA

	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)

IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA

	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL

	Local
	Regional
	Nacional
	Internacional

INOVAÇÃO

	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
	Médio teor inovativo
	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente

COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)

	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE

Ficha de validação da Produção Técnica Tecnológica (PTT) - ProfEPT

PRUE E
INSTRUMENTO
EVALUATIVO

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA	
Presidente da banca	
Membro interno ProfEPT/IA	
Membro externo	
Data da defesa	

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. *ACTIO*, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.