



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

EMYLAINÉ FERNANDA DA SILVA OLIVEIRA

**O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA
DA UFAC: o currículo *construído*praticado e sua relação com interculturalidade**

Rio Branco

2024

EMYLAINÉ FERNANDA DA SILVA OLIVEIRA

**O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA
INDÍGENA DA UFAC: o currículo *construído*praticado e sua relação com interculturalidade**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-
graduação em Educação da Universidade
Federal do Acre para a obtenção do título de
Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão
Educacional Orientador: Prof. Dr. Rafael
Marques Gonçalves

Rio Branco

2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

O482p Oliveira, Emylaine Fernanda da Silva, 1997 -

O projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura indígena da UFAC: o currículo *construído* e sua relação com interculturalidade / Emylaine Fernanda da Silva Oliveira; Orientador: Dr. Rafael Marques Gonçalves. -2024.
135 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Mestrado em Educação, Mestre em Educação, Rio Branco, 2024. Inclui referências bibliográficas e apêndice.

1. Currículo. 2. Interculturalidade. 3. Licenciatura indígena. I. Gonçalves, Rafael Marques (orientador). II. Título.

CDD: 370

Bibliotecária: Nádia Batista Vieira CRB-11º/882

EMYLAINÉ FERNANDA DA SILVA OLIVEIRA

**O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA
INDÍGENA DA UFAC: o currículo *construído*praticado e sua relação com
interculturalidade**

Prof. Dr. Rafael Marques Gonçalves
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente da Banca

Profa. Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha
Universidade Federal do Acre
Examinador Interno

Profa. Dr. Leonardo Ferreira Peixoto
Universidade do Estado do Amazonas
Examinador Externo

Aprovada em: 29/02/2024

Rio Branco

2024

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pela vida e pelo tecer do meu caminho, o que me trouxe até aqui hoje.

À minha mãe Edneide, por ser exemplo e sempre estar ao meu lado em cada escolha de vida, você é tudo para mim e nada seria possível sem a senhora.

Aos meus avós Raimunda (in memorian) e Oscar, pelo cuidado, incentivo e todo amor o qual sou herdeira.

Aos meus irmãos Heitor, Jéssica, Isabele e Isadora pelo apoio e os “eu te amos”, vocês são os melhores do mundo.

Às minhas tias M^a do Socorro, Lucineide, Francineide, Francisca das Chagas e, principalmente, aos meus padrinhos Francisca e Gildeneide, por todo cuidado, apoio, amor e zelo.

Aos meus primos Dangela, Nylara, Lucimara, Tiago, Dayan, Sara, Lídia, Ianne, Rute e Mariah pelos afetos, abraços, conversas, risadas e por cuidarem sempre de mim, vocês são minhas melhores versões.

Às minhas amigas representadas por Naiely, Luana e Aliciane, por serem minha Betânia e casa de acolhida, a amizade de vocês é o colorido da minha vida.

À Beatriz, por acreditar em todas as minhas capacidades e por me apoiar e amar todos os dias, você é a luz no meu caminho.

Aos meus colegas de mestrado representados por Mariana e John, por firmarem o compromisso de sermos uma rede de apoio e me ajudarem em cada etapa.

À Pastoral da Juventude, por ser meu lar desde o primeiro dia e por me ajudar não só na minha formação espiritual, mas pelos conhecimentos que me direcionaram na construção de quem sou.

Aos meus professores e professoras, por todo meu percurso formativo e ensinamentos.

Ao meu orientador Rafael Gonçalves, por me incentivar e acreditar não somente em cada linha escrita da minha pesquisa, mas em minhas capacidades.

Aos professores Dra. Francisca do Nascimento Pereira Filha e Dr. Leonardo Ferreira Peixoto, por suas contribuições no desenvolver do meu estudo, o olhar cuidadoso sobre minha pesquisa me fizera enxergar além do que eu imaginei.

Finalmente e não menos importante, agradeço a mim, por superar os desafios, vencer todas as crises de ansiedade e emergir de lugares profundos sempre com um sorriso e vontade de vencer.

RESUMO

A presente pesquisa tem a finalidade identificar de que maneira o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena valoriza e garante a articulação dos saberes tradicionais dos grupos indígenas representados no Curso, destacando a materialização do currículo *construído/praticado* no cotidiano. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, imersa na perspectiva teórico-metodológica da pesquisa nos/dos/com os cotidianos e pautada também no paradigma indiciário, no momento em que buscamos enxergar as entrelinhas do documento curricular que está imerso nos saberes, sentidos, conhecimentos e significados. Para sustentar o diálogo proposto recorreremos as perspectivas teóricas e estudos de Santos (2007/2009), Gonçalves (2018/2021), Alves (2001/2008/2012), Oliveira (2008/2012), Macedo (2012), Krenak (1992/2017), Costa e Lopes (2022), Lopes (1999), Hall (2006), Veiga-Neto (2003/2004), Candau (2008/2011), Moreira (2001), Lopes e Borges (2017), Silva (2014/2017), Gonçalves e Peixoto (2017), Peixoto e Oliveira (2016), entre outros que contribuíram com o diálogo no desenvolver do texto. Com os indícios encontrados percebemos que a materialização curricular proposta no documento reflete a interação, a aprendizagem mútua e um diálogo intercultural repleto de significados nas disciplinas, laboratórios, seminários, bem como seu funcionamento sazonal que possibilita o *aprenderensinar* nas realidades das suas comunidades e na academia, afinal se constitui sob uma estrutura específica e diferente dos demais cursos de licenciaturas, onde busca tecer os conhecimentos científicos e tradicionais, e possibilita reflexões contínuas sobre seu desenvolvimento, valorizando e garantindo a articulação dos saberes tradicionais produzidos por meio da multiplicidade cultural existente não somente no curso, mas também nas comunidades.

Palavras-chave: Currículo; Interculturalidade; Licenciatura Indígena.

ABSTRACT

This research aims to identify how the Curricular Pedagogical Project of the Indigenous Degree Course values and guarantees the articulation of the traditional knowledge of the indigenous groups represented in the Course, highlighting the materialization of the constructed curriculum practiced in everyday life. This is a qualitative research, immersed in the theoretical-methodological perspective of research in/of/with everyday life and also based on the evidentiary paradigm, at a time when we seek to see between the lines of the curricular document that is immersed in knowledge, meanings, knowledge and meanings. To support the proposed dialogue, we use the theoretical perspectives and studies of Santos (2007/2009), Gonçalves (2018/2021), Alves (2001/2008/2012), Oliveira (2008/2012), Macedo (2012), Krenak (1992 /2017), Costa e Lopes (2022), Lopes (1999), Hall (2006), Veiga-Neto (2003/2004), Candau (2008/2011), Moreira (2001), Lopes e Borges (2017), Silva (2014/2017), Gonçalves and Peixoto (2017), Peixoto and Oliveira (2016), among others who contributed to the dialogue in developing the text. With the evidence found, we realized that the curricular material proposed in the document reflects interaction, mutual learning and an intercultural dialogue full of meanings in the disciplines, laboratories, seminars, as well as its seasonal operation that enables learning-teaching in the realities of their communities and in academia. , after all, it is constituted under a specific structure and different from other degree courses, where it seeks to weave together scientific and traditional knowledge, and enables continuous reflections on its development, valuing and guaranteeing the articulation of traditional knowledge produced through the existing cultural multiplicity not only on the course, but also in the communities.

Keywords: Curriculum; Interculturality; Indigenous Degree.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CAPES – COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

CEEI – COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

CPI/AC – COMISSÃO PRÓ-INDÍGENA/ ACRE

DCNFPI – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

FUNAI – FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO

GpPPC – GRUPO DE PESQUISA: POLÍTICAS, PRÁTICAS E CURRÍCULOS

GTI – GRUPO TÉCNICO INTERINSTITUCIONAL

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

IES – INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

NDE – NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE

NEI's – NÚCLEOS DE EDUCAÇÃO INDÍGENA

OPIAC – ORGANIZAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS DO ACRE

PJ – PASTORAL DA JUVENTUDE

PPC – PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR

PPP - PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

PROLIND – PROGRAMA DE APOIO A FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INTERCULTURAIS INDÍGENAS

SEE – SECRETÁRIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

TCC – TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

TI – TERRAS INDÍGENAS

UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO

UFAC – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

UFAM - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

IMAGENS, QUADROS E GRÁFICOS

Imagem 1 – *Terras e povos indígenas nas margens do Juruá e os municípios em que estão localizados*

Quadro 1 – *Eixos estruturantes do currículo e sua relação com os conhecimentos*

Gráfico 1 – *Núcleo geral de disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 2 – *Núcleo geral: Ciências da educação - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 3 – *Núcleo geral: Humanidades - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 4 – *Núcleo geral: Ciências - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 5 – *Núcleo geral: Linguagens e Artes - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 6 – *Estudos aprofundados de disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 7 – *Estudos aprofundados: Ciências da educação - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 8 – *Estudos aprofundados: Ciências - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 9 – *Disciplinas optativas específicas e acadêmicas*

Gráfico 10 – *Componentes comuns de disciplinas específicas, acadêmicas e disciplinas acadêmicas*

Gráfico 11 – *Disciplinas específicas, acadêmicas e disciplinas específicas e acadêmicas (panorama geral)*

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	9
1 CAMINHOS INVESTIGADOS: PÉS CALÇADOS.....	15
1.1 Educação Indígena: a construção e a partilha de saberes.....	17
1.2 O caminhar no ensino superior: currículo dos/nos cursos de formação de professores indígenas.....	19
1.3 Professores formadores nos cursos de formação de docentes indígenas: o exercício docente na perspectiva intercultural	23
2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS ESTRADAS POR ONDE CAMINHAMOS	26
3 A TESSITURA NOS ESTUDOS INDÍGENAS: OS RIOS DE CONHECIMENTOS, CULTURAS E O CURRÍCULO <i>CONSTRUIDOPRATICADO</i>	32
3.1 O rio no curso dos conhecimentos	32
3.2 O rio no curso das culturas	39
3.3 O rio no curso do currículo <i>construído</i> praticado.....	45
3.4 O entrelaçar dos cursos dos rios nos estudos dos/com os povos indígenas	52
4 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA: ENTRE O CURRÍCULO <i>CONSTRUIDOPRATICADO</i> E A UTOPIA DO INTERCONHECIMENTO	57
4.1 Da tutela à busca emancipatória: diálogo <i>históricopolítico</i> acerca da educação indígena e do curso de licenciatura indígena	57
4.2 O projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura indígena às “margens” do Juruá	64
4.2.1 O curso nas entrelinhas da justificativa e objetivos	69
4.2.2 Perfil dos discentes: ingressos e egressos	70
4.2.3 Dimensões pedagógicas e curriculares.....	71
CONSIDERAÇÕES PROSPECTIVAS: PÉS DESCALÇOS E EM BUSCA DE HORIZONTES.....	83
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES	94

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Perdido, confuso, vazio, sozinho na estrada tentando encontrar um caminho que seja o meu, não importa se é duro, eu quero buscar. Pegadas pra um lado e pra outro, estrada sem rumo terei que lutar.

Caminheiro, você sabe, não existe caminho.

*Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz[...]
(Caminheiro - Canção interpretada por Astúlio Nunes.)*

As entrelinhas existentes na constituição histórica, política e social do Brasil são pautadas sobre um processo de colonização e civilização dos povos originários. Sabemos, no entanto, que essa construção vem sendo realizada sob um reflexo de escravização e exclusão que desconsidera a pluralidade e as diferenças. Acontece que, durante séculos, esse silenciamento custou caro às comunidades indígenas que, entre conflitos e resistências, exigiram um reconhecimento do Estado em busca da liberdade.

Frente a isso, essa pesquisa tem o propósito de embarcar por caminhos que refletem esses contextos de lutas, epistemologias e des(re)construções, que perpassam modos de vida e histórias. Nesse sentido, o caminho que me fez chegar até as discussões e identificação com o objeto de estudo se estabelece no entrelaçar e constituição da minha história de vida. Residente de um bairro periférico da capital do Estado do Acre, me reconheci como parte de uma minoria por volta dos meus 13 anos, quando comecei a fazer parte de um grupo de jovens da igreja católica da Pastoral da Juventude (PJ), uma pastoral social, que abriu portas para que eu pudesse engatinhar por um quintal composto por questões sociais e reflexões sobre quem somos na sociedade em que vivemos.

Entendi, então, que os gritos dos excluídos são ouvidos por aqueles que escolhem escutá-los, e isso foi ficando cada vez mais claro quando via entre notícias e discussões em rodas de conversas, que o apagar e acender das luzes na sociedade brasileira, um grupo étnico é invisibilizado, uma mulher é vítima de feminicídio e um jovem preto é “confundido” e assassinado. Desse modo, questionava-me as seguintes dúvidas “alguém está vendo?”, “Por que não fazem nada?”.

A naturalização faz parte da cultura da sociedade brasileira, tudo mascarado por uma estrutura com raízes eurocêntricas que por anos escolheu não fazer ecoar as vozes e histórias dessas pessoas. Tendo isso em vista, por escolha, optei por seguir caminhos de questionamentos e críticas, e como resultado, minha identidade foi se revelando aos poucos o que me fez entender assim o meu papel como mulher, negra, jovem e da periferia, e isso significava algo! Mas, o

que exatamente? Talvez o sentimento de pertença foi a razão de aos poucos despertar a busca por um caminho de lutas e a tentativa de representar de alguma forma aquelas pessoas e grupos.

Assim, minha trajetória ainda imatura, desenvolveu-se um pouco mais ao ingressar no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Acre (UFAC), no ano de 2016, aos 18 anos. Com o início desse curso, tive a oportunidade de estudar e discutir temas que correlacionam as questões educacionais, políticas, sociais, econômicas e culturais, intensificando, assim, o desejo de saber mais e colocar em minhas vivências e experiências as discussões acerca da sementinha plantada há alguns anos.

Os estudos sobre as questões que compreendiam aspectos étnico-raciais, políticos e educacionais, nas disciplinas de Organização da Legislação Básica de Ensino, Ensino de história e Educação Indígena, me fizeram refletir sobre as histórias que escutamos e estudamos no ensino regular da educação básica, que, majoritariamente, apresentam uma população brasileira constituída a partir da chegada e conquista europeia, sendo que os grupos étnicos que deste chão já faziam parte são colocados como figurantes em um cenário de construção e desenvolvimento social.

Dessa maneira, compreendi que o processo de escolarização pelo qual passei, garantiu – e infelizmente ainda garante - o silenciamento da gravidade que foi a colonização, o Brasil foi desta maneira e, sob essa ótica, construído a partir de sequestros, escravização, exploração, genocídios e extermínios das minorias étnicas. Além disso, as inquietudes sobre as temáticas são dolorosas, e, se ampliam quando as possibilidades de conhecer e estudar sobre elas são apontadas pelo caminho, afinal, sabemos quem somos quando sabemos de onde viemos e o conhecimento nos dá o poder sobre como agir diante disso.

Ademais, o ingresso no curso de mestrado em Educação, possibilitou-me dar sequência a estudos e conhecer mais acerca das inquietudes, já que as questões que compreendem as políticas educacionais me geravam desconforto, o que me trouxe uma ideia no meu projeto inicial, a qual seria tratar das questões referentes a implementação da lei nº 11.645¹ de 10 de março de 2008 e a materialização no cotidiano escolar na construção da identidade e criação de ambiente escolar antirracista, porém, naquele momento dando ênfase à população negra.

No decorrer dos processos iniciais e das contribuições nos encontros do Grupo de Pesquisa: Políticas, Práticas e Currículos (GpPPC), coordenado pelo Prof. Dr. Rafael Marques

¹ Lei que complementa a lei nº 10.639/2003, que apresenta a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira-brasileira e indígena no cotidiano de todo o currículo escolar no ensino fundamental e médio.

Gonçalves, meu orientador, obteve-se como proposta continuar com a ideia do projeto inicial, porém, com ênfase na população indígena e, também, trilhando pelos caminhos do currículo e materialização. A partir desse momento, então, passo a seguir os estudos acerca do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena, do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, localizado em Cruzeiro do Sul-Acre.

Não obstante, assim como no trecho da música “Caminheiro” de Astúlio Nunes, a reflexão seria pensar na possibilidade de um caminho que seja meu, e na certeza de que seria um estudo que contribuísse na reflexão sobre pessoas que são invisibilizadas todos os dias, de modo que fosse um “ponta pé” na minha iniciante vida de pesquisadora, logo, a segunda proposta me chamou atenção.

Ao deparar-me com os processos que permeiam minhas escolhas e as decisões que fazem parte da construção da pesquisa, penso que o Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do Curso de Licenciatura Indígena, ao considerar de maneira geral suas finalidades, propõe uma reflexão sobre as questões de valorização dos saberes tradicionais que compõem as histórias, culturas, identidades e o próprio ser dos discentes indígenas, já que o sentido da oferta de um curso regular não reconheceria os conhecimentos produzidos por eles o que, de certo modo, acabaria por invisibilizar o currículo produzido no cotidiano.

No Brasil, o Estado por anos vem alimentando uma identidade pautada na exclusão e regime tutelar, buscando civilizar as comunidades indígenas para que estas se tornem dependentes de suas demandas e vontades. Nesse viés, o percurso legal se constitui sob um longo e difícil caminho para as populações indígenas, que durante toda sua vida sobrevivem tendo suas culturas, identidades e histórias invisibilizadas.

A composição das políticas e legislações que colocam na pauta legal as questões sobre os povos indígenas, iniciam com a proposta de integração e civilização, e com a entrada do governo eleito no ano de 2018, as opções são de extinção, o que é possível considerar como exemplo o caso atual do povo Yanomami, o qual passa por uma crise humanitária grave. A comunidade indígena que solicitava ajuda desde 2020, seguiu durante os anos de 2021 e 2022 sem o básico, logo, as escolhas de ocupação dos cargos e a exclusão de representantes reais dos povos indígenas prejudicaram e provocaram a morte de muitos nativos, por meio da fome ou pela militância.

Em 2023, com a homologação de seis terras indígenas, logo no início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, entende-se um avanço dentro das perspectivas de lutas

dos povos indígenas, após 4 anos em que os processos de demarcações ficaram estagnados, e fazendo com que os territórios indígenas fossem invadidos por madeireiros e garimpeiros ilegais. Ao reconhecer não só as lutas e os papéis de resistências desses povos, mas também seu protagonismo, o governo eleito no final de 2022 demonstra avanços.

Todavia, a dívida com a população originária do Brasil não é somente histórica, mas permeia os âmbitos culturais, econômicos, políticos, educacionais e outros que compõem toda a estrutura social. Contudo, enquanto professora - e pessoa em formação - passei a compreender e entender que a educação perpassa pelo compromisso de refletir sobre as dores, cicatrizes e questões que em meio as problemáticas existentes e levantes de resistência, torna-se imprescindível compreender melhor um passado/presente mal resolvido.

Diante disso, o desenvolver desta pesquisa, a qual vem a partir de inquietações sobre a disposição teórica e política, sendo muitas vezes não condizente com a prática, se justifica em si mesma, quando abordamos uma temática que propõe a ampliação de nossos horizontes ao conhecimento do outro, de suas identidades e vidas, as possibilidades de partilhar os saberes e aprender a escutar as vozes que são cotidianamente silenciadas, tudo isso imerso frequentemente, e na sua pluralidade cultural.

Dessa maneira, “não se pode mais sustentar o discurso do desenvolvimento que, com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes” (ACOSTA, 2016, p. 34), considerando o que foi exposto, apresentamos como questão orientadora da pesquisa “Como o projeto pedagógico curricular do Curso de Licenciatura Indígena valoriza e articula os saberes tradicionais das diversas etnias representadas pelos discentes e de que maneira ele se materializa no cotidiano do curso de formação de professores indígenas?”

Considerando tais questões, esta pesquisa tem como finalidade identificar de que maneira o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena valoriza e garante a articulação dos saberes tradicionais dos grupos indígenas representados no Curso, destacando a materialização do currículo *construído/praticado*² no cotidiano.

E, assim, desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Apresentar o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena;

² A junção dos termos demonstra a multiplicidade de sentidos nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2008), os termos *construído/praticado* se apresenta nessa dissertação no sentido de criação cotidiana realizada pelos sujeitos que *fazempensam* o cotidiano.

2. Analisar os aspectos que identificam e valorizam os saberes tradicionais e o currículo *construidopraticado* no cotidiano do curso de formação de professores indígenas.

Nesse sentido, deseja-se fortalecer ainda mais o caminhar das pesquisas acadêmicas, bem como potencializar o olhar para as questões relacionadas ao campo do currículo, materialidade, diferenças e diversidades. Logo, o estudo sobre o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, busca ampliar as possibilidades de compreender como a organização do currículo do curso contribui e se entrelaça aos saberes tradicionais dos povos indígenas locais, que se desenvolve nas construções no/do/com o cotidiano.

A pesquisa é realizada sob perspectivas documentais, que, proporcionam a partilha de experiências e o florescer do currículo *construidopraticado* no contexto atual, especialmente, quando tratamos do processo formativo intercultural, bem como o enriquecimento do campo *políticoprático* e os múltiplos sentidos do currículo.

Outrossim, durante o desenvolver da dissertação, encontramos alguns obstáculos, os quais nos fizeram redirecionar as metodologias e escrita. Desse modo, iniciamos nossa escrita com objetivos que colocavam em cena os discentes, docentes do curso e suas narrativas constituídas no cotidiano. Contudo, como o curso não acontece de maneira regular e sim sazonal, tentamos durante os períodos alguns contatos com a coordenação do curso, via e-mail, WhatsApp e ligações, porém, tivemos muitas dificuldades em obter respostas para ampliar e tornar mais rica a pesquisa, com a narrativa dos sujeitos que fazem parte da criação desse currículo *construidopraticado* no cotidiano do curso de licenciatura.

Nesse viés, diante dos desafios de contato tanto com discentes egressos e ingressos, e até mesmo com os docentes do curso, optamos por focar na apresentação e análise do Projeto Pedagógico Curricular de maneira a identificar aspectos que valorizam os saberes tradicionais e currículo entendido como criação cotidiana. Buscamos, então, através dessa pesquisa, dar um passo inicial na imersão curricular deste curso, tão rico e importante nas suas raízes.

Diante disso, desenvolvemos por meio da escrita o seguinte percurso, no primeiro capítulo, trilhamos os caminhos investigados através da revisão de literatura, como forma de mapear produções acadêmicas e observar as tessituras com o objeto de estudo, no contexto das pesquisas acadêmicas, principalmente, nos cursos de pós-graduação. No segundo capítulo, esboçamos os percursos metodológicos, o qual construímos um diálogo sobre as escolhas dos

caminhos e movimentos realizados durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Já no terceiro capítulo, procuramos refletir sobre as perspectivas de conhecimentos, culturas e sobre o currículo *construído*praticado, em busca de construir uma compreensão e uma ligação teórica acerca da temática, imersas em suas possibilidades e diversidades.

No quarto – e último – capítulo, apresentamos além de uma abertura *históricapolítica* sobre a educação indígena que nos direciona ao entendimento sobre a construção política educacional e que, posteriormente, destacamos o nosso objeto de pesquisa, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena, com o fito de analisar aspectos que correspondem a dimensões que compõem o currículo do curso cuja função é identificar elementos referentes aos saberes científicos e tradicionais presentes nele, pretendendo, através disso, observar as tessituras do currículo *construído*praticado e das ligações entre os conhecimentos científicos e tradicionais.

Portanto, no desenvolvimento da pesquisa, pode-se perceber que o PPC se tece na interação entre os conhecimentos científicos e tradicionais, de maneira que proporciona uma aprendizagem mútua e diálogos interculturais no decorrer das atividades desenvolvidas durante todos os instantes do curso. Destarte, a pesquisa busca através dos indícios existentes nas entrelinhas do currículo, apresentar esse diferencial do curso de Licenciatura Indígena, o qual é tão rico de forma epistemológica e acervo cultural.

1 CAMINHOS INVESTIGADOS: PÉS CALÇADOS

“Um pouco de perfume sempre fica nas mãos de quem oferece flores” (Provérbio Chinês)

A reflexão sobre a materialização nas questões curriculares ganhou forma durante a definição do meu objeto de pesquisa. No que tange a essa construção e possibilidade de tornar mais concreto o desenvolvimento do estudo, foi fundamental a busca por referências que partilhassem sobre o mesmo sentido dos objetivos propostos.

De tal forma, este capítulo tem a finalidade de apresentar um levantamento cuja função é realizar um mapeamento no contexto das produções acadêmicas em portais de periódicos e banco de teses e dissertações. Neste sentido, os termos “pés calçados” contemplam a dimensão inicial da trajetória que, a partir das pesquisas iniciais, desenvolveram e orientaram a realização da minha pesquisa, mesmo ainda pisando em terrenos não conhecidos. Neste momento do percurso, ainda mapeando a temática proposta e contemplando as pesquisas que caminham no mesmo trilho que meu estudo.

A partir das filtragens conduzidas por palavras chaves e considerando as similaridades com a temática, foi possível reconhecer aquelas que condizem com o objetivo da minha pesquisa e como estas vem a contribuir não só no âmbito acadêmico como também em toda uma discussão *políticossocial*, enriquecendo as pesquisas educacionais brasileiras.

Sob a perspectiva do que já foi produzido e a construção de um debate teórico já levantado por colegas pesquisadores em outros estados, a revisão de literatura realizada aprofundou a identificação das pesquisas, mesmo durante o período em que o acesso às plataformas estavam complicadas devido ao próprio funcionamento dos sites, contudo, utilizei os meios possíveis para continuar buscando esses estudos.

Dessa forma, durante a seleção das pesquisas foi possível encontrar 26 trabalhos que contribuem significativamente com as discussões na área da educação. O processo, então, iniciou-se a partir da seleção das palavras que utilizamos de base para as buscas, que vieram a partir do objeto de estudo proposto. Utilizamos, inicialmente, as palavras no portal de periódicos e no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que foram: “Currículo”, “educação indígena” e “formação de professores indígenas”, priorizando o contexto de 2018 – atual, pois, desse modo, abrangemos os trabalhos similares a pesquisa em construção.

Na coluna de periódicos, o número correspondeu a 5 estudos, já no catálogo, após a filtragem, o site apresentou um total de 8.030 pesquisas, que ao ser realizada uma seleção mais refinada a considerar a temática, a tratativa da pesquisa, bem como as palavras-chaves e a leitura inicial de resumos, 8 pesquisas foram as mais relevantes, no que consideramos aproximadas a este estudo. Contudo, ao encontrar dificuldades de acesso na plataforma, as buscas continuaram através do Google acadêmico, que identifica artigos, teses e dissertações de acordo com a temática que buscamos, neste encontrei 14 estudos, que completaram o conjunto de literaturas, que utilizei para entender e me direcionar ao encontro com meu objeto de pesquisa.

Sob esse viés, a importância de se realizar uma revisão de literatura, encontra-se no fato de que podemos visualizar nossos objetos de pesquisas sob outras perspectivas, diversidades e realidades. Logo, podemos destacar que as pesquisas sobre a educação escolar indígena e as questões que são correspondentes a esta, fazem parte do debate no cenário atual. A partir disso, foi possível organizar as 27 pesquisas encontradas em três grupos, em que os 17 artigos, 7 dissertações e 3 teses representam as temáticas que no geral tratam do currículo dos cursos e a formação de professores indígenas.

Assim, através dessa perspectiva, o primeiro grupo, contendo 7 pesquisas, abrange a educação indígena, os processos educacionais e os saberes docentes, que compreendem as questões educacionais dentro da historicidade e o contexto das ações docentes no cotidiano das comunidades indígenas. O segundo, com 18 estudos, contempla as questões sobre o currículo de formação de professores indígenas em suas constituições, processos de formação, contextos, perspectivas e materialização. E o terceiro grupo, que compõe 1 estudo, no qual destacamos artigos que apresentam professores formadores nos cursos de formação de docentes indígenas, que compreende a atuação desses professores.

A partir disso, ainda neste capítulo, com o objetivo de aproximarmos e compreender melhor o objeto de estudo dessa pesquisa, apresentaremos as literaturas divididas nos grupos. Desta maneira, foi necessária a leitura dos resumos e até mesmo de outras partes dos textos de forma a entender e identificar os aspectos similares e aproximações iniciais com as temáticas.

Ademais, o olhar sobre os resumos como apoio para a leitura, compreensão inicial e produção de escrita acadêmica, e que de acordo com Silva e Mata (2002, p. 127), o resumo na esfera acadêmica é uma apresentação sucinta de informações sobre o objeto de pesquisa e que “alcançam leitores que apenas fazem, seletivamente, uma consulta a periódicos ou a livros ou a encadernações (domésticas), à procura de material bibliográfico que atenda aos seus

interesses”, sendo assim, é aproximar e direcionar o leitor a sua finalidade e como seguir no corpo do texto.

Portanto, a revisão que é fundamental no processo de construção da pesquisa e que proporciona a identificação de aspectos como o objeto de pesquisa, os objetivos, metodologias, resultados e uma diversidade de produções. A partir disso, buscamos identificar e partilhar de maneira geral sobre as contribuições acadêmicas, políticas e sociais presentes nos trabalhos.

1.1 Educação Indígena: a construção e a partilha de saberes

Iniciamos o olhar sobre as pesquisas com o primeiro grupo, de acordo com a organização que buscamos realizar. A educação indígena, desse modo, numa perspectiva histórica, política, social e educacional foi se consolidando nas últimas décadas, apresentando a partir disso “reorientação dos currículos das escolas indígenas e da formação de seus professores” (MONTE, 2000, p.118), ao falar sobre a temática e ao ter consolidado como direitos, a educação indígena entra em pauta mesmo que de maneira tardia e ainda invisibilizada.

No contexto da sociedade brasileira e nas construções políticas, a população indígena transita de um papel de civilidade que deveriam cumprir e passam a serem tuteladas, de acordo com Monte (2000, p. 122), o Estado passa a proteger as manifestações culturais e incentivar as especificidades de cada comunidade existente. A educação desses nativos vai se constituindo sobre a expectativa do uso de seus processos próprios de aprendizagem, a considerar a pluralidade bem como a subjetividade das comunidades.

Todo o processo educacional disposto nas legislações, além disso, recomenda que os profissionais atuantes não somente na docência, mas nas pesquisas, gestão e produções de materiais sejam da própria comunidade. Dessa maneira, observa-se ainda como um desenvolvimento inicial e recente, que as políticas educacionais para as comunidades indígenas vão se construindo em meio aos debates, resistências e propostas de organização da escola.

No que tange a educação escolar desses nativos e seu desenvolvimento, compreende-se que “os próprios povos indígenas discutam, proponham e procurem – não sem dificuldades – realizar seus modelos e ideais de escola, segundo seus interesses e suas necessidades imediatas e futuras” (SILVA, 1999, p. 67). Nessa conjectura, as vivências e as partilhas dos saberes acontecem à sua maneira, e de acordo com suas organizações internas.

Porto e Bonin (2020), destacam a realidade da educação da etnia Pataxó na Bahia e seus

contextos políticos e sociais, no desenvolver do estudo as autoras apresentam que “as metodologias que embasam as ações pedagógicas incluem as relações pessoais no processo de ensino-aprendizagem” (PORTO; BONIN, 2020, p. 120). Logo, a educação indígena, por sua vez, em sua composição perpassa a realidade das escolas não indígenas, e atribui na estruturação curricular as questões étnicas-raciais.

O processo de formação, nesse contexto, acontece no chão das comunidades e possibilita o conhecimento cultural específico e o cultural geral – não indígena –, a proposta da educação desse povo nativo adentra nos princípios de fortalecimento e valorização cultural, construção identitária e amplia a visibilidade das populações excluídas por muitos anos.

Calonga; Gonzales e Oliveira (2019), discorrem sobre a educação escolar indígena, e abordam aspectos referentes a formação de professores indígenas e a construção curricular, observando que no panorama social todas essas questões encontram-se no que chamam de “(re)construção, no sentido de pensar em uma educação escolar que atenda às necessidades das comunidades indígenas” (CALONGA; GONZALES; OLIVEIRA, 2019, p. 86). A partir do que destacam as autoras, é interessante pontuar que há uma reflexão no que diz respeito a educação, a formação de professores e o currículo escolar, já que estes orientam a prática do docente indígena nas comunidades.

Luciano (2019), analisa sobre a inserção dos saberes indígenas no interior das escolas indígenas, desenvolvidos por professores cursistas de um projeto de alfabetização e letramento. A autora, traz os pontos de vistas institucional e da população, institucionalmente, nesse sentido, as experiências teóricas e pedagógicas são inovadoras, mas também são frágeis; na perspectiva de os povos indígenas terem o etnoconhecimento como base é uma “inversão colonizante” (LUCIANO, 2019, p. 7). A autora, então, conclui sua pesquisa destacando que a inserção dos saberes vem gerando resultados positivos, seja na formação ou na produção de materiais didáticos, contudo, passa por desafios, principalmente se tratando da parte administrativa, política e financeira.

Sobre a perspectiva do *viverpesquisar*³, Gabriel (2020, p. 8), se coloca como *professorpesquisador* da escola indígena em que atua, e *vivencioupesquisou* sobre o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola, que auxilia na formação continuada de professores indígenas atuantes em suas comunidades. Para o autor, esses conhecimentos indígenas são “pluri-epstêmico, multi e intercultural [...] e enfrentam um mundo de preconceitos, pois o

³ O pesquisador realizou a pesquisa no local em que atua como professor.

processo de denominação impõe que os saberes indígenas não são de ninguém, destituídos de humanidade, do pensamento, expressividades, negando a diversidade” (GABRIEL, 2020, p.79), em suma, a partir dessas leituras, entendemos que a invisibilização dos saberes e contribuições culturais, sociais e educacionais das populações indígenas ainda é uma realidade atual e que segue sendo pauta na perspectiva de validação e reafirmação das identidades.

Ao colocarmos na pauta as questões sobre os saberes que circulam no cotidiano escolar, Ives-Felix; Gomes e Nakayama (2018, p. 218), destacam que é fundamental incluir os saberes tradicionais na cultura escolar e, também, considerar as realidades que os discentes vivenciam em suas comunidades, “pois os saberes construídos no cotidiano devem embasar a práxis pedagógica, por meio das diversidades socioculturais” (IVES-FELIX; GOMES; NAKAYAMA, 2018, p. 218). Tendo isso em vista, compreende-se a importância do diálogo entre o existente na formação e a prática pedagógica, que é fundamental para a promoção de um processo educacional específico e de valorização cultural.

Ademais, considerando o que apresentam as pesquisas, a educação indígena propõe o viver, ser e o experienciar das culturas étnicas das comunidades, fazendo com que os sujeitos que ali vivem aprendam e repassem a outros de gerações posteriores.

Em linhas gerais, portanto, a construção e a partilha dos saberes nas/das comunidades indígenas indicam as reflexões sobre o direito à diferença, em que cada comunidade valoriza os seus conhecimentos, contudo, é importante destacar que todo esse caminho e processo construtivo não aconteceu sem resistências e lutas em busca de romper com a consciência colonizadora que se enraizou na sociedade.

1.2 O caminhar no ensino superior: currículo dos/nos cursos de formação de professores indígenas

No segundo grupo, destacamos as questões referentes a formação de professores indígenas no Brasil e os aspectos curriculares dos/nos cursos de formação docente. De acordo com Orço e Orço (2017), a educação e sua construção histórica para os indígenas, bem como para os não indígenas, gira em torno da modernização, e destacam que dentro do processo formativo encontra-se pouco incentivo e uma grande desvalorização do trabalho do professor.

A priori, os autores apresentam dentro das características históricas e políticas que o currículo pode ser organizado de maneira a contemplar “a territorialidade, o conhecimento indígena e seus modos de produção e expressão, a presença dos sábios, a consonância do

currículo da escola indígena com o da formação do professor, a interculturalidade, o bilinguismo ou o multilinguismo” (ORÇO; ORÇO, 2017, p.1), com a finalidade de fortalecer a identidade.

Leite (2008), em seu artigo, busca contribuir com as discussões a partir da reflexão sobre a educação intercultural e a criação dos cursos de licenciatura indígena, a autora destaca, que esse processo causa um impacto no que diz respeito a implantação na universidade, no sentido de comprometimento com a educação e a garantia de direitos.

Cavalcante (2003), indica que a maneira própria de educar e a ligação com a educação formal passam a exigir uma formação que contemple esse cuidado com a população nativa, proporcionando uma transformação da sua realidade social e cultural.

a formação do professor indígena, portanto, se constitui num processo inesgotável que se constrói e reconstrói a cada dia, na interlocução com a categoria mais ampla – de professores – num diálogo que deve ter, como marca, o compromisso, rigorosamente ético, de defesa de uma vida digna e, como projeto e utopia, a construção de um mundo melhor (CAVALCANTE, 2003, p. 23).

No processo de formação do professor indígena, entende-se a importância para haver uma partilha de conhecimentos, uma construção do respeito e do cuidado com as comunidades e com suas identidades. Nesse viés, Bergamaschi e Leite (2022) associam o ambiente acadêmico com a resistência dos povos a considerar a produção dos conhecimentos, metodologias e o desenvolvimento de seus próprios modos de vida dentro do espaço universitário.

Outrossim, segundo Monte (2000), a ampliação das discussões acerca das políticas da educação escolar indígena traz à tona a atenção às vozes que foram silenciadas por muitos anos para que “finalmente pudessem formular e explicar seu projeto de escola, fazê-lo ecoar e reproduzir, ainda que sob intenso debate e conflito, em forma de novas propostas de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo Estado brasileiro” (MONTE, 2000, p. 8), assim, a formação de professores é um apoio para essa escuta ativa e introdução das políticas públicas voltadas às comunidades indígenas.

De acordo com Colling (2018), “os cursos de formação de professores assumem uma posição estratégica, já que possuem a responsabilidade de formar os futuros docentes que irão trabalhar nas escolas indígenas e, deste modo, contribuir com a escolarização indígena em nível básico” (COLLING, 2018, p.8). Os cursos de formação e o currículo intercultural oportunizam

dessa maneira a construção e potencialização dos conhecimentos e significados sobre os lugares em que vivem e sobre os outros, para que se (re)conheçam e façam conexões com outros conhecimentos e culturas, e para isso, devem aproximar os currículos a realidade das comunidades indígenas.

“Os cursos de licenciatura estão calcados numa práxis pedagógica que respeita as formas tradicionais de organização social e cosmológica dos povos indígenas e os modos próprios com que produzem e transmitem seus conhecimentos” (JANUÁRIO; SILVA, 2008, p.148), ou seja, os cursos de formação de professores indígenas se encontram em um meio de possibilidades de resistências e articulação dos saberes.

Por conseguinte, inserida na perspectiva dos vários olhares sobre a formação, Almeida (2017, p.9) indica que “os indígenas entendem que um curso de formação para/com elas(es) deve tomar a interculturalidade como interepistemologias de forma a superar o racismo epistêmico próprio do sistema mundo moderno colonial patriarcal”, assim, a interculturalidade se soma a finalidade de superação da sociedade racista e coloca os povos indígenas na posição de protagonista no campo educacional, sendo totalmente envolvidos no processo.

Logo, considerando as reflexões de Aguilera Urquiza e Nascimento (2010), a escola indígena ao se movimentar como um espaço de partilha de culturas, traz o professor indígena que “passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada “sociedade nacional” (AGULERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46), ou seja, o docente tem a autonomia de desenvolver o processo educativo que se organiza com as particularidades das comunidades, mas que conta com os conhecimentos da cultura escolar geral nacional.

É importante, ademais, pensarmos na formação de professores indígenas como um espaço de reflexão, diálogos e valorização de conhecimentos. Souza; Bettiol e Mubarac Sobrinho (2020), ao refletirem sobre o processo de construção curricular do curso de Pedagogia Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Amazonas destacam que “nas negociações travadas durante esse percurso houve acertos e apresentaram-se desafios que não conseguimos superar de forma plena” (SOUZA; BETTIOL; MUBARAC SOBRINHO, 2020, p. 33). À vista disso, de acordo com os autores, é sempre necessário haver amadurecimento, reflexões, avaliações e críticas durante o processo, pois, entendemos que a construção e introdução do currículo considera as prioridades e as individualidades das comunidades beneficiadas com o

curso.

Mendonça (2019), além disso, destaca que os cursos de formação se desenvolvem a partir da realidade e identidade local como uma forma de estratégia de resistência, contudo, esse processo formativo encontra dificuldades acerca da “logística, a infraestrutura e a falta de recursos” (MENDONÇA, 2019, p. 8), ou seja, para a autora, as políticas educacionais devem garantir o processo formativo que proporcione a legitimação da resistência nos contextos social, político e cultural.

No que tange ainda as questões da educação escolar, formação de professores indígenas e as construções curriculares, tem-se através das reflexões “as possibilidades de gerenciar uma educação escolar que respeite os interesses dos povos originários, assim como, uma proposta curricular voltada as necessidades pedagógicas diferenciadas, culturais e políticos, a fim de vitalizar e revitalizar a identidade indígena” (MONTEIRO; MASCARENHAS, 2020, p. 1). Com isso, entendemos que os aspectos se interligam entre os meios e fins dentro do processo educacional.

Julião (2020), destaca ainda que ao centralizar no currículo de formação de professores o diálogo entre os conhecimentos indígenas e os acadêmicos há a possibilidade de se construir “uma prática pedagógica diferenciada, com perspectiva crítica e libertadora” (JULIÃO, 2020, p. 49), que rompe com o currículo integracionista e busca valorizar os diferentes conhecimentos. Silva (2020), contribui, a partir de seus estudos, na realidade cuiabana sobre a formação de professores e o diálogo entre os saberes, que é um processo significativo para os professores indígenas, já que as metodologias perpassam os processos próprios de culturas e identidades territoriais.

De acordo com Perrelli (2008), ao se tratar do currículo, este deve compor para além da inclusão de fragmentos de conhecimentos, mas que tenha a possibilidade de construir as relações interculturais, e as práticas voltadas ao respeito “as diferenças, as lógicas e os estilos de aprendizagem de cada cultura, e que estejam comprometidas com a elaboração de projetos coletivos de empoderamento dos povos culturalmente subordinados” (PERRELLI, 2008, p. 394), a construção e implementação curricular tanto dos cursos de formação de professores indígenas, quanto nas escolas indígenas, fazem-se no diálogo entre culturas e identidades e objetivam na construção de si e dos grupos étnicos de maneira a valorizá-los.

Pereira (2019), destaca que no currículo intercultural deve haver diálogo e a não hierarquização das culturas. Além disso, para a autora, esse currículo objetiva romper com toda

uma construção colonial, homogeneizadora e excludente, buscando a diversidade cultural e a construção dos conhecimentos em diálogo com as culturas.

Em meio as discussões e pesquisas realizadas sobre os processos formativos, Rosendo (2010) destaca que “a formação de professores indígenas é fundamental para uma educação escolar indígena que contemple os direitos e garantias dos povos indígenas no Brasil” (ROSENDO, 2010, p. 7). Todavia, o autor na realidade da sua pesquisa na Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMS), destaca o rompimento do compromisso com o curso devido à falta de “professores estudiosos e pesquisadores da questão indígena que pudessem atuar neste curso” (ROSENDO, 2010, p. 7), dessa maneira, compreendemos que as questões educacionais sobre a formação de professores indígenas trazem à tona desafios presentes em todos os âmbitos, isto é, aqui destacado pelo autor na própria academia.

Caminhando no sentido de pensar, o currículo de formação de professores como uma ferramenta de auxílio para a prática nas escolas indígenas, Fernandes e Camargo (2020) refletem sobre o currículo intercultural através do entendimento dos professores indígenas, observando que “é necessário construir com nas comunidades indígenas um currículo que dialogue entre os saberes curriculares e as diferentes sociedades, a indígena e a não indígena, de forma a valorizar as identidades, saberes, conhecimentos, culturas e histórias indígenas” (FERNANDES; CAMARGO, 2020 p. 862).

Todavia, no caminhar da construção da pesquisa, as autoras pontuaram a importância de se voltar o olhar para os formadores desses cursos de formação, para que estes estejam abertos a aprender para além de ensinar. Portanto, a partir desse ponto, adentramos no outro grupo que faz parte coletivo de pesquisas e estudos filtrados nas plataformas digitais.

1.3 Professores formadores nos cursos de formação de docentes indígenas: o exercício docente na perspectiva intercultural

Os processos de construção, tornam-se interessantes quando pelo caminho vamos percebendo que as temáticas se encontram e se alinham. Isto posto, durante a parte inicial da pesquisa e ao dividir os grupos, percebi que somente um iria se encaixar mais abertamente a temática que traz os professores formadores como objeto, entretanto, de maneira indireta e até descobrindo em seus próprios percursos, percebe-se que os autores Rosendo (2010) e Fernandes e Camargo (2020) os trazem nas suas pesquisas.

A partir dessas reflexões, Fernandes e Camargo (2020) apontam que, há desafios diários

quando se trata do papel de “formadores de formadores” (FERNANDES; CAMARGO, p. 848), pois, estes estão inseridos em espaços múltiplos e plurais, no que tange as questões de culturas, identidades e conhecimentos. A autoras destacam ainda que a construção de diálogos, o ouvir para entender e compreender é importante para perceber as experiências e vivências de seus alunos.

Outrossim, Rosendo (2010) destaca em sua pesquisa a realidade do curso superior indígena na UEMS, que foi implementado e havia uma procura significativa, porém, o curso foi encerrado e um dos motivos citados foi a falta da ampliação do “número de especialistas da questão indígena” (ROSENDO, 2010, p. 97).

Em sua tese de doutorado, Pinto (2020) problematiza o trabalho dos docentes formadores do curso de professores indígenas na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), durante a construção do estudo, a autora destaca que, ao aproximar-se do exercício docente, pode-se compreender que o processo formativo é amplo e complexo, e que também foi possível os aprofundamentos sobre o aspecto intercultural, que surge como princípio norteador do curso.

Durante cada contato – através das leituras - com o objeto de pesquisa é perceptível que a ligação entre as políticas educacionais dispostas em lei, os cursos de formação de professores, as questões curriculares e a introdução cotidiana do currículo sempre permanecem interligadas. Desta maneira, é fundamental entender o entrelaçar do caminho e as possibilidades que um objeto de pesquisa pode nos trazer durante a entrada nos campos de análise. Assim, estar atento ao que já se tem construído é fundamental para construirmos a nós mesmos, e neste caso (acadêmico), as nossas pesquisas, mediante ao entendimento de que somos um pouco daqueles que passam por nossas histórias e vice-versa.

Ademais, a pesquisa desenvolvida se encaixa na tessitura dos estudos indígenas e na formação de professores indígenas, considerando que o objeto trata do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura Indígena, a relação *políticaprática* do currículo e os aspectos referentes a interculturalidade, o que significa adentrar com uma visão mais cuidadosa do processo formativo dos discentes representantes da comunidade desses nativos.

Neste sentido, os caminhos construídos com esse estudo significam o fortalecimento e a valorização relacionados não somente ao campo do currículo, mas também das especificidades indígenas que compõe a estrutura curricular. Logo, há uma contribuição na compreensão do diálogo entre os saberes, experiências, vivências, culturas, conhecimentos e currículos, principalmente, na composição do chão Amazônico e suas riquezas.

Portanto, o estudo sobre o PPC do curso de Licenciatura Indígena, as *políticaspráticas* do currículo e sua relação com a interculturalidade, também busca contribuir e potencializar as pesquisas no Programa de pós-graduação em Educação, principalmente, sobre o currículo do curso superior para docentes indígenas.

2 OS PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA: AS ESTRADAS POR ONDE CAMINHAMOS

“O essencial é invisível aos olhos”

(Antoine de Saint-Exúpery)

Durante os processos de escrita, entendemos que passamos por um caminho investigativo, e cruzamos momentos de reflexões, análises, questionamentos, dúvidas e críticas. Nesse caminho, percebemos que construímos uma trajetória que contém inúmeras histórias nas linhas de produções de pesquisadores que nos antecedem e que estas expressam realidades e subjetividades. Neste sentido, nas próximas páginas procuramos construir um diálogo sobre os percursos metodológicos, que se somam ao trilhar da construção desse estudo como forma de visualizar e compreender os processos de pesquisa e contextos em que ela se encaixa.

Nesse ínterim, a escolha dos caminhos da pesquisa se deu no contexto da reflexão sobre *políticaprática*, ou seja, adotamos a pesquisa qualitativa como uma leitura da realidade. Desse modo, as dimensões que se dispõem ao utilizarmos esse tipo de pesquisa refletem nas “expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (MINAYO, 2002, p. 14), conectando-se aos contextos, as histórias, as estruturas sociais e organizacionais, a identidades e visões de mundo.

Partindo de uma perspectiva moderna de valorização, as mudanças no cenário social, são de conhecimento científico e hegemônico em sobreposição a outros conhecimentos, para uma pós-moderna que se contrapõe a visão colonial e eurocêntrica, dando visibilidade à pluralidade de conhecimentos.

A pesquisa, constitui-se também na perspectiva decolonial, que vem a partir do rompimento do paradigma dominante. Os aspectos decoloniais, emergem das “relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica” (MOTA NETO, 2015, p. 16), o que desfaz os elementos coloniais e hegemônicos, (re)criando as formas de pensar, ver e conviver com os saberes presentes na sociedade.

Essa visão decolonial é presente nos modos de vida e de ciência, que, de acordo com Santos (2009), garante uma visibilidade aos conhecimentos marginalizados e apresenta resistência ao sistema que se baseia no colonialismo. Todavia, isso não se pauta em métodos e técnicas verticalizadas, mas também na busca de saída na reflexão, nas conversas, nas

observações e no interligar com a vida social.

Neste sentido, observamos a produção do conhecimento na modernidade que produz diversas dicotomias e reproduz o universo colonial, e na perspectiva pós-moderna há um rompimento dessa estrutura e possibilidades de visibilização da diversidade de conhecimentos, que existem na sociedade que é plural, carregada de vivências, experiências e inúmeras aprendizagens.

Outrossim, entendemos que como há uma pluralidade de conhecimento, há também inúmeras maneiras de se fazer pesquisa. Santos (2007), destaca a existência de se fazer pesquisas sem os métodos científicos, que por vezes acabam reduzindo as pesquisas em busca de um resultado, sem considerar os processos. Assim, nossa pesquisa, alinha-se aos estudos do cotidiano, e os saberes do cotidiano nos direcionam a reflexão sobre a multiplicidade dos conhecimentos, indo além das quantificações, observando e se encontrando nos modos de viver.

Essa abertura de novos caminhos de como pesquisar amplia as possibilidades da nossa pesquisa, em que nos propomos ir além do que vemos e conhecemos, mas estamos abertos ao que pode surgir durante os processos que envolvem a pesquisa. Assim, é uma indicação desse caminho, é uma parte da reflexão que buscamos entre as questões curriculares e as interpretações dos currículos no cotidiano, ou seja, sua prática.

As propostas que acontecem nas pesquisas do contexto atual envolvem as representações das ações cotidianas e dos ajustes das *políticaspráticas*, no fazer docente que produzem conhecimentos, culturas e saberes diversos. Certeau (1994), destaca que ao se tratar dessas interpretações, as políticas educacionais, que são articuladas e propostas, entram em contradição com os caminhos da prática no cotidiano. O autor destaca ainda que “o cotidiano é aquilo que nos é dado a cada dia” (CERTEAU, 1994, p.31), sendo assim, nos insere nas vivências e histórias.

De acordo com Alves (2008), as pesquisas nos/dos/com os cotidianos exigem um olhar mais apurado do que o de costume, sendo necessário observar e refletir sobre as múltiplas redes existentes no contexto atual. “Pesquisar com os cotidianos é buscar sempre as relações e inter-retroações ocorridas entre o fenômeno e o seu contexto, não bastando, ao pensamento complexo, e aos modos de fazer pesquisa” (GONÇALVES, 2018, p. 34), neste sentido, compreender o cotidiano e o que faz parte dele é essencial, principalmente, quando entendemos que no cotidiano existe complexidades ligadas as multiplicidades dos contextos.

A construção da pesquisa e o envolver com o objeto proposto, significa adentrar nas

práticas cotidianas, que pode acontecer de diversas maneiras. Aqui pretendemos fazê-la através das narrativas de docentes formadores que *aprendem ensinam* no cotidiano, considerando esses professores sujeitos que “*pensam fazem* suas redes de conhecimentos *políticas práticas* em seus cotidianos” (GONÇALVES, 2018, p.36), criando os currículos e ressignificando suas práticas. Dessa forma, Gonçalves (2018) destaca que

a pesquisa com os cotidianos busca ampliar o entendimento das relações individuais e coletivas, [...] o que possibilita estudar o tempo e as dinâmicas empregadas na apropriação e estabilização dos usos em suas práticas habituais. [...] usam do que lhes está prescrito, apropriando-se para (re)inventar, diariamente, seu cotidiano (GONÇALVES, 2018, p. 36).

Em linhas gerais, compreender a importância das pesquisas nos/com/dos cotidianos é observar que estes são constantemente ressignificados e, e. como resultado, observa-se a reflexão sobre a diversidade de caminhos, a qual transpassa a política, tornando-a em políticas práticas, o que envolve todas as dinâmicas possíveis de conhecimentos e modos de viver as experiências e os processos do cotidiano. que segundo Alves (2008), tem como premissa o sentimento de mundo como metodologia, de observar e sentir o que acontece no mundo, neste sentido, pesquisar os cotidianos é ver e sentir o mundo.

Essa premissa metodológica se desenvolve na vida corriqueira, considerando os significados, conhecimentos e processos que acontecem nas vivências. Dessa maneira, “o cotidiano não pode mais ser percebido nem como *espaçotempo* dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como *espaçotempo* de repetição e mera expressão do chamado senso-comum” (OLIVEIRA, 2008, p. 165), portanto, ele se estabelece, se produz e se vive no cotidiano e se interliga aos conhecimentos científicos.

De acordo com Oliveira (2008), as reflexões sobre as pesquisas no/dos/com os cotidianos se voltam para a compreensão da realidade complexa, das redes de saberes, poderes, fazeres e possibilidades que a compõe. Dessa maneira, entendemos essas pesquisas como inseridas em campos de múltiplos conhecimentos, saberes, práticas, culturas, subjetividades e nuances que habitam a vida frequentemente e os sujeitos que fazem parte dela.

A autora destaca que no cotidiano “os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças e convicções, de ideias vivem plenamente: aprendem coisas ensinadas e não ensinadas; fazem amigos e escolhas pessoais, políticas e profissionais; amam e são amados; choram, riem, se divertem, sofrem etc.” (OLIVEIRA, 2008, p. 166), nesse viés, as pesquisas no/dos/com os cotidianos, no que se refere ao além da atribuição metodológica, inserem-se no

diálogo, no campo e em todas as dimensões existentes.

Enxergar a partir do micro, nos proporciona observar as realidades contidas nas entrelinhas e nos detalhes. Nesse ponto, baseado no paradigma indiciário articulado por Carlo Ginzburg (1992), nossa pesquisa se direciona na discussão do método proposto, que, revela os detalhes do que por vezes parece ser algo que não é observado no primeiro instante, ou seja, o pesquisador não observa somente o que se encontra no nível da obviedade, mas lê o caminho e segue os rastros e pistas existentes pelo caminho para haver uma interpretação do contexto social.

Na construção dessa pesquisa, buscamos ter um olhar mais apurado sobre as *políticaspráticas*, o que nos direciona aos detalhes que existem no objeto de pesquisa, pois pretendemos não fazer somente uma análise documental (pautada no conhecimento científico), mas também adentrar nas entrelinhas do documento para entender o que ele nos apresenta. Neste sentido, utilizamos a prática interpretativa pelo paradigma indiciário que se alinha ao detalhamento e a construção sensível pautada de sentidos, significados e conhecimentos, de documentos, relatórios e outras fontes.

Ademais, direcionamos nosso olhar e leitura atentos à ligação entre o paradigma indiciário e os documentos, partindo da perspectiva da leitura entrelinhas do PPC, de modo a entender os detalhes existentes no sentido metodológico. “O paradigma indiciário emergiu nas ciências humanas por volta do século XIX. Porém, seu surgimento remonta aos primeiros homens e está relacionado com o próprio desenvolvimento da narração” (LEANDRO, PASSOS, 2021, p.4), assim, as narrativas surgiam na complexidade e nos enlaces das vivências e indícios deixados.

Tendo isso em vista, o paradigma indiciário se constitui na compreensão desses detalhes que muitos não veem, não decifram e não se atentam, ou seja, é fundamental para o desenvolver desse paradigma observar e refletir o micro, o negligenciado, os detalhes por mais complexos que se apresentem.

Em suma, o cuidado é um elemento fundamental quando tratamos do paradigma indiciário, pois, quando tratamos da nossa pesquisa, observamos que esta apresenta complexidades em meio aos indícios e detalhes já que se trata de um documento produzido no contexto da criação cotidiana, e assim como Leandro e Passos (2021), entendemos que é perceptível a “riqueza do paradigma indiciário para o desenvolvimento de pesquisas que assumem as narrativas como documentos para compreender fenômenos educacionais”

(LEANDRO; PASSOS, 2021, p. 25).

Neste sentido, é necessário destacar que o diálogo com os cotidianos vividos e experienciados, os quais produzem conhecimentos, valores e saberes diversos, é primordial para refletirmos sobre as políticas curriculares desenvolvidas.

Ao propormos a investigação com a abordagem metodológica voltada às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que são desenvolvidos pela análise de documentos, de sujeitos, objetos e instituições, buscou-se entender as realidades existentes nesses contextos. Além disso, durante o desenvolvimento dessa pesquisa, tentamos entender o cotidiano através do Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Federal do Acre.

Por isso, compreendemos alguns movimentos na pesquisa que nos permite inseri-la não só teoricamente, mas metodologicamente nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Os sentidos da pesquisa se apresentam nos movimentos que estão repletos de significados, que são propostos por Nilda Alves (2001) que se organizam em 4 (quatro), sendo eles: Sentimento de mundo, virar de ponta cabeça, beber em todas as fontes e narrar a vida e literatizar a ciência, quando no ano de 2008, a autora acrescenta o movimento chamado *ecce femina* por conta da necessidade que se tem a partir das multiplicidades existentes, que em 2019 foram revisitados. Entretanto, nesta pesquisa, o estudo se desenvolve a partir do que é necessário para o caminho do nosso objeto de pesquisa.

O primeiro movimento, o sentimento de mundo, encaixa-se na vivência em si da pesquisa, sentindo e (re)significando as complexidades existentes no cotidiano, no observar a “realidade” e subjetividade do PPC do curso de Licenciatura Indígena, curso situado em Cruzeiro do Sul, no Acre e que é institucionalizado no contexto das comunidades indígenas do Juruá; nesse estudo, propomos sentir a pesquisa, perceber o campo, descobrir e aprender com ele.

O segundo movimento, destacado por Alves (2001) como virar de ponta cabeça, compreende as heranças existentes nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, e trabalhar com os limites dispostos no processo. Assim, para a construção dessa pesquisa selecionamos alguns estudos que envolvem a educação indígena, o currículo nos cursos de formação de professores indígenas e o exercício docente de docentes formadores nos cursos superiores, o qual mapeamos e refletimos as dimensões da temática nas diversas produções científicas. Por conseguinte, isso possibilitou o observar da pluralidade, dos conflitos e do cenário diverso de saberes que envolvem o tema da pesquisa, encontrado aqui nesse estudo na revisão de literatura.

Logo, entendemos como um movimento indispensável, tendo em vista que é uma contribuição para entender, valorizar e desenvolver o caminho.

O terceiro movimento, beber em todas as fontes, que significa ampliar as possibilidades de análises e fontes, compreende-se nos caminhos que são delineados na multiplicidade e no tecer dos conhecimentos. Nesse viés, para contribuir com a análise de fontes, na perspectiva documental, utilizamos documentos legais como a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988; a portaria nº 559, de 16 de abril de 1991, que dispõe sobre a Educação escolar para as populações indígenas; a portaria nº 60 de 13 de julho de 1992, que institui junto ao departamento de Educação fundamental e médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena; a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 13 de setembro de 2007; o decreto nº 6.861 de 07 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, estabelecida pelo parecer nº 6 de 02 de abril de 2014 e DCNFPPI em cursos superiores e ensino médio, pela resolução nº 1 de 07 de janeiro de 2015 e, principalmente, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena.

Ademais, beber em todas as fontes significa também observar os principais conceitos e teóricos que discutem sobre as temáticas, quando observamos a realidade dos múltiplos caminhos e sentidos. O quarto movimento, narrar a vida e literaturizar a ciência, encaixa-se nos modos de contar histórias a seu modo se inserindo no *aprenderensinar* no cotidiano, assim, como resultado, buscamos uma forma de escrita própria.

No quinto movimento, intitulado como *ecce feminina*, Alves ao homenagear Nietzsche e Foucault, se apropria do termo *Ecce homo* e o adequa à realidade das escolas brasileiras que em suas redes de sujeitos se compõem majoritariamente por mulheres. A ideia deste movimento consiste em trazer e dar importância ao praticante, ou seja, aqueles que com suas práticas contribuem com narrativas, gestos, sons e imagens para nossas pesquisas.

Acerca desta pesquisa, muito embora venha ser realizada no caminho de compreender o texto escrito do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura, vale lembrar que antes de sua materialização textual, o projeto percorreu cotidianos e redes de sujeitos que marcaram sua consolidação. Porém, para isso, torna-se necessário observar os processos que contam com a compreensão *teóricametodológica* que se encontram nas tessituras dos estudos indígenas. Afinal, é fundamental observar e compreender as entrelinhas do processo e da

realidade do cotidiano.

Assim sendo, tendo em vista os percursos metodológicos, exploramos na construção da pesquisa alguns caminhos que nos direcionem a sentidos e ao conhecimento da multiplicidade do cotidiano, isto é, sair do caminho que percorremos durante toda a formação educacional baseada somente nos saberes científicos, e tentar aprender e ampliar o que se tem sobre as pesquisas frequentes e suas contribuições. Portanto, no próximo capítulo, buscamos através do diálogo com perspectivas de conhecimentos, cultura e currículo, compreender e nos direcionar ao objeto de estudo.

3 A TESSITURA NOS ESTUDOS INDÍGENAS: OS RIOS DE CONHECIMENTOS, CULTURAS E O CURRÍCULO *CONSTRUIDOPRATICADO*

*“Rema com amor nas águas dos Tucunarés
Moa já banhou a cor azul do meu convés”*

(MOA – Composição e interpretação por Marcos Lessa).

A dimensão das questões educacionais e das suas perspectivas históricas, políticas, culturais e econômicas, tornam-se fundamental pensar o Estado em “termos plurinacionais e interculturais” (ACOSTA, 2016, p.26) e as possibilidades de (re)construção estrutural do país. De acordo com Acosta (2016), “o Estado plurinacional exige a incorporação dos códigos culturais dos povos e nacionalidades indígenas [...] há que se construir uma institucionalidade que materialize o exercício horizontal do poder.” (ACOSTA, 2016, p.26). A superação da verticalização do poder e das tradições pautadas no eurocentrismo impulsiona uma atenção maior e a inserção mais significativa das diferenças na sociedade.

No trilhar pelas reflexões acerca dos diferentes povos e culturas propomos nas próximas páginas o diálogo sobre as perspectivas de conhecimentos, culturas e currículos, entendendo a abrangência e as reflexões construídas durante os anos, para que assim possamos compreender de maneira mais significativa o objeto de estudo dessa pesquisa, na compreensão de “epistemologias outras” Santos (2009) que entende os movimentos de “aprender que existem; aprender a ir ao encontro delas; aprender a partir delas e com elas (SANTOS, 2009, p. 7). Nesse sentido, o termo “rios” no contexto da escrita desse estudo, simboliza um caminho que segue seu curso natural, o rio tem inúmeras possibilidades de encontros e desencontros, com um curso único, mas que se conecta com outros e proporciona vivências e experiências diversas.

3.1 O rio no curso dos conhecimentos

Quando traçamos um percurso sobre as questões correspondentes as múltiplas relações e a existência do diferente, é importante a compreensão sobre os aspectos epistemológicos e suas diversidades. Por esta razão, o termo conhecimento percorre histórias, possibilidades, experiências, plurais e processos de construção, para melhor entender e conhecer os significados e as ressignificações trilhamos pelos sentidos que caminham pela subordinação de saberes a valorização do diferente, é o que reforça Gonçalves (2021):

pode-se assinalar que todas as formas de conhecimento implicam uma trajetória entre dois pontos, um designado por ignorância e o outro por saber. Os dois se distinguem pela forma como se caracterizam, uma vez que não há uma ignorância geral e nem um saber geral na condição pós-moderna (GONÇALVES, 2021, p. 72).

Nas lógicas dos conhecimentos, compreendemos que se apresentam sobre as perspectivas circula por dois caminhos conhecidos como “dominante”, que se manifesta sobre uma abordagem mais científica em que há a possibilidade de experimentação e comprovação através de métodos, e o “emergente”, o senso comum, que se baseia nas outras maneiras de se expressar e normalmente são desvalorizadas e por anos não validadas.

Santos (2009), ademais, recorre ao entendimento do pensamento moderno como parte do pensamento abissal, que “salienta-se pela sua capacidade de produzir e radicalizar distinções” (SANTOS, 2009, p. 24), ligado a supressão dos saberes. Nesse caso, tem-se o estabelecimento de linhas que perpassam a realidade social, em que uma não é considerada existente devido ao motivo de não ser conectada ao pensamento hegemônico, e a outra representar o que é relevante, ou visível às estruturas sociais modernas. Já no que se refere ao conhecimento, o pensamento abissal coloca a ciência como o que distingue o verdadeiro e o falso.

Santos (2009) destaca, ainda, que a visibilidade dos conhecimentos apresentados pela ciência filosofia e teologia se “assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não encaixam em nenhuma dessas formas de conhecer [...], conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas” (SANTOS, 2009, p. 25), nesse prisma, o verdadeiro e falso quando aplicado a estes conhecimentos não são verificáveis, pois, a compreensão se estende para além deles.

Desse modo, o pensamento abissal e suas possibilidades de conhecimentos continuam em pauta, mesmo sendo excludente. Por isso, torna-se necessária a construção de um pensamento pós-abissal, que vem como uma alternativa contra hegemônica de maneira a atender que,

a exclusão social é sempre produto de relações de poder desigual, estas iniciativas, movimentos e lutas são animados por um *ethos* redistributivo no sentido mais amplo da expressão, o qual implica a redistribuição de recursos materiais, sociais, políticos, culturais e simbólicos, e como tal, se baseia, simultaneamente, no princípio da igualdade e no princípio do reconhecimento da diferença (SANTOS, 2009, p.42).

Todavia, em busca do entendimento sobre as inúmeras possibilidades de conhecimentos

existentes, é compreensível que há fontes inesgotáveis de conhecimentos e maneiras de entender as dimensões epistemológicas, porém, ainda fica evidente que os conhecimentos produzidos frequentemente, sobretudo aqueles não contemplados nas perspectivas hegemônicas, não são validados e permanecem sobre uma ótica reducionista.

Dessa forma, a proposta apresentada por Santos (2009) sobre a ecologia dos saberes “se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles compreender a sua autonomia. A ecologia de saberes, baseia-se, então, na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p.44-45), a partir disso, entendemos que não há um conhecimento geral, e que há outras (múltiplas e plurais) apresentações de saberes que também são válidos, para além das características científicas.

Nesse prisma, entendemos que o conhecimento possui diversidades e alternativas construídas por saberes científicos e não-científicos, que a coexistência e a não sobreposição dos saberes é necessária para a constituição de uma realidade equitativa, a qual propõe a expansão e desinvisibilização dos conhecimentos existentes. Assim sendo, a construção do conhecimento está ligada às questões hierárquicas e, neste caso, Gonçalves (2021) destaca que

toda a problemática dessa situação está no fato de que, enquanto conhecimento hegemônico, as concepções e categorias científicas acabaram por se estender a outros campos do saber, submetendo as mais diferentes áreas do conhecimento à aprovação de métodos analíticos e dicotômico (GONÇALVES, 2021, p. 69).

Nessa ótica, entendemos que os conhecimentos que ultrapassam a linha da ciência moderna são negados pelo que se entende como o paradigma dominante, com a finalidade de homogeneizar os saberes. Entretanto, conforme a presença de conflitos existentes, a partir das perspectivas apresentadas, nota-se que o paradigma dominante sofre uma crise, surgindo um mundo de possibilidades com o paradigma emergente que apresenta um diálogo com outros conhecimentos, logo, “busca converter o conhecimento científico-natural em científico-social sem dicotomias epistemológicas” (GONÇALVES, 2021, p. 71), o que abre caminho para as possibilidades de reconfigurar o cenário mais centrado nos seres humanos.

Ademais, no sentido das discussões sobre o conhecimento Lopes e Macedo (2011, p. 93), destacam que “são postos em lados opostos os sujeitos que dominam os saberes considerados legítimos e os sujeitos que dominam os saberes deslegitimados”, assim, os saberes ligados as questões sociais são colocadas de lado, sem considerar as contribuições em diferentes

contextos. Macedo (2012, p. 732) evidencia o conhecimento como uma construção histórica e social, e a caracteriza como uma “ferramenta utilitária”, partindo de diversas formas e culturas, apesar disso, ainda não acontece sem exclusões dos conhecimentos acumulados socialmente, assim como as camadas culturais trazidas pelos povos originários, por exemplo, danças, culinárias.

Na sociedade, é necessário entender que estamos expostos aos plurais conhecimentos e há uma preocupação quando se coloca em questão os antagonismos referentes a teoria e prática, principalmente quando colocados no cotidiano escolar. Por exemplo, Lopes e Borges (2017, p. 557) destacam que nesse contexto há uma negligência dos conhecimentos, haja vista que “os conhecimentos são classificados (oficial, escolar, científico, crítico-social) e hierarquias são constituídas em relação aos demais registros expulsos dessa cadeia discursiva (os saberes populares, o senso comum, o cultural, os saberes contextuais, os saberes cotidianos)”, colocam ainda em pauta que a classificação e hierarquização dedicam um espaço conhecido como interdisciplinar ou transversal aos saberes “sem minimizar a relevância das disciplinas e sem colocar em questão as classificações instituídas” (LOPES; BORGES, 2017. P. 557).

Além de tudo, Costa e Lopes (2022, p. 11) identificam que o “conhecimento socialmente acumulado é tomado como corpo social capaz de dar propósito à vida social”, no entanto, situa-se na perspectiva de significado das construções sociais, já que o sujeito se desenvolve no convívio social e aprende independente de maturação etária, o que o torna reflexo para a construção das identidades dos sujeitos.

Nesse viés, Alves (2001, p. 2) destaca os conhecimentos “criados e trocados”, a considerar a existência dos diversos *espaçostempos* onde se *aprendeensina* nos cotidianos, com isso, se tem a possibilidade de aprender sob inúmeras perspectivas dos cotidianos. Não obstante, as questões sobre os conhecimentos dependem do contexto e sentidos em que se aplicam, por isso, é necessário observar seus objetivos e a maneira em que se apresentam. Logo, entender os conhecimentos como existentes possibilita uma conscientização e uma nova maneira de ver o mundo e refleti-lo sobre outras e diversas óticas.

Alves (2012) apresenta, posteriormente, os *conhecimentossignificações*, que se desenvolvem diante das constantes vivências, como criações e não somente como reproduções, o que rompe com a separação que comumente é feita entre teoria e prática. Então, tais criações representam os conhecimentos que são tecidos no dia a dia, considerando que formamos e somos formados por diversas redes educativas, no que a autora aponta como *dentrofora* das

escolas, ou seja, o saber existe a partir das significações que são existentes no cotidiano.

De acordo com Lopes (1999, p. 109), baseada nas ideias de Granger sobre visão científica, esta não é uma metodologia, mas faz parte do “pluralismo metodológico”

o primeiro traço característico é de que a ciência é uma visão da realidade: a ciência é uma representação abstrata, sob a forma de conceitos, que se apresenta, com razão, como uma representação, não como um reflexo, do real. Segundo, a ciência visa a objetos para descrever e explicar, e não para agir, como num grande jogo do conhecimento. Terceiro, a ciência se preocupa com critérios de validação. (LOPES, 1999, p. 109).

Partindo desse pressuposto, pautamos nossas discussões sobre o conhecimento científico “embasado em fatos objetivos, na lógica matemática e construído sob rigor metodológico, que parece perder suas características de construção cultural humana” (LOPES, 1999, p.35), assim, considerando os caminhos desse conhecimento científico, percebe-se que não há dúvidas de que este possui um papel significativo na sociedade.

Todavia, entender e vivenciar o conhecimento científico também é necessário “para atuarmos politicamente no sentido de desconstruir processos de opressão” (LOPES, 1999, p. 108), no sentido de que através dele é possível aprender a questionar suas possibilidades e organização no campo. Tendo isso em vista, entendo que a problemática do conhecimento científico se encontra no fato de que este desconsidera e exclui as outras formas de conhecimentos existentes, ao invés de se permitir alcançar todos os conhecimentos e assim ser mais abrangente e plural no desenvolver das relações sociais, já que também é uma maneira de ver o mundo, ou seja, esses conhecimentos científicos “seguem reproduzindo práticas conservadoras que limitam a presença de novas ideias e visões de mundo (KRENAK, 2017, p. 2).

Além disso, a organização do conhecimento científico transpassa as questões da ciência, destacadas por Lopes (1999), e o conhecimento frequentemente se introduz na própria vivência, em que “colocamos todos os nossos sentidos, nossas capacidades intelectuais, sentimentos, paixões, ideias, ideologias, habilidades, apresentamo-nos inteiros mas, por isso mesmo nenhuma de nossas capacidades pode se realizar em sua intensidade” (LOPES, 1999, p.39-140), dessa forma, o conhecimento insere-se simultaneamente no conectar-se e desconectar-se da cotidianidade, devido as suas capacidades de não se desenvolver efetivamente, mas passar de um ponto cotidiano ao científico.

Desse modo, entende-se que as finalidades, quando tratamos dos conhecimentos na

esfera social, são de garantia da manutenção de um saber com características hegemônicas, verticalizado e considerado legítimo, que se sobrepõe sobre os outros conhecimentos e, assim invisibilizando-os diante da sociedade, o que resulta na minimização das possibilidades de coexistência dos saberes, coincidindo em uma perspectiva plural.

Isso posto, entendemos que os conhecimentos não chegam a se igualar, porém, não são também homogêneos, chegando a coexistirem em diferentes perspectivas com suas particularidades. Logo, compreende-se que um saber necessita do outro para se constituir socialmente, apesar disso, em frente aos discursos e defesas, eles ainda se colocam em posição de contradição. Nessa perspectiva, ao colocar os conhecimentos em um panorama social há uma enganosa valorização do saber cotidiano e uma amplitude do científico, já que este é visualizado socialmente como o mais “correto” e adequado para circular em meio a população.

Sendo assim, Alves (2012) amplia suas discussões sobre currículos em redes, que se liga aos conhecimentos em redes, a autora, então, destaca que

os currículos são assunto de espaçotempos escolares e fora deles não existe, e considero, ainda que aos currículos oficiais é impossível que incorporem os modos caóticos de tessitura dos conhecimentos e significações cotidianas, pois não conseguirão nunca ‘determiná-los’, pois o caos é indeterminável e aparece sempre no aleatório singular do acontecimento. No entanto, é preciso compreender que vamos tendo que incorporar o que se passa em redes educativas fora das escolas como o que poderíamos chamar de “o outro dos currículos”, pois sua visibilidade crescente vem exigindo diálogos variados: ora são as mídias que nos exigem criação de ações curriculares novas; ora os movimentos sociais aparecem e exigem a incorporação de novos conteúdos e novas ideias, e assim por diante (ALVES, 2012, p. 228).

Assim sendo, a diversidade de conhecimentos demonstra a possibilidade da existência desses currículos em redes, que é desenvolvido na criação cotidiana dos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012), na coexistência da multiplicidade dos saberes que agem não só no cotidiano escolar, mas também fora dele. Esses *conhecimentossignificações*, expressados pela autora envolvem o desenvolvimento de processos educacionais na rede educacional, e a

articulação dos diversos conhecimentos e significações próprios, sendo cada um tecido a sua maneira.

Dessa maneira, os conhecimentos “se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos, de todos os modos como nos inserimos na dinâmica constitutiva do mundo à nossa volta, não tendo, portanto, origem nem desenvolvimento localizáveis, prioridades hierárquicas, previsibilidade, ou obrigatoriedade de rota” (OLIVEIRA, 2012, p. 73). Logo, essas tessituras caminham no passo da superação de processos lineares de saber, e constituem um processo de sentido próprio através de criações e transformações na vida cotidiana.

Assim, essa rede se amplia e ganha relevância quando consideramos a multiplicidade de conhecimentos, de sentidos, de valores e das vivências e experiências sociais que existem e resistem no cotidiano, por meio das interações dos *praticantespensantes*. Smith (2018) revela, então, um compromisso e o cuidado com os povos indígenas, buscando a desconstrução colonial do conhecimento do ocidente, valorizando e fortalecendo as pesquisas junto as comunidades. A autora, destaca, ainda, que esse conhecimento científico carregado de características coloniais, se desenvolve em uma base racista e discriminatória, inferiorizando e deslegitimando outras fontes de conhecimentos, entre eles os tradicionais dos povos indígenas.

Neste sentido, compreender e valorizar a existência do conhecimento dos povos indígenas e de outras formas de conhecimentos, se tornam fundamentais quando pensamos nas necessidades de encaixar outras vozes e verdades em uma coluna de visibilidade das contribuições que estes trazem à sociedade.

Entretanto, quando colocamos em pauta a existência de outros conhecimentos, adentramos em um campo de significações e, assim, Krenak (1992, p. 3) destaca o conhecimento indígena como geracional e pautado na oralidade, e com sua importância presente na manutenção cultural e na representação do sagrado para a comunidade.

nós acampamos no mato, e ficamos esperando o vento nas folhas das árvores, para ver se ele ensina uma cantiga nova, um canto cerimonial novo, se ele ensina, e você ouve, você repete muitas vezes esse canto, até você aprender. E depois você mostra esse canto para os seus parentes, para ver se ele é reconhecido, se ele é verdadeiro. Se ele é verdadeiro ele passa a fazer parte do acervo dos nossos cantos. (KRENAK, 1992, p.3).

Ademais, a sociedade na perspectiva do conhecimento cotidiano ou de outras maneiras de conhecimentos existentes gera desconfortos, já que estes não seguem exatamente linhas pré-

estabelecidas e determinadas como verdadeira e única, por isso, é colocado em pauta como senso comum ou opinião e que segue linhas heterogêneas. No entanto, ao colocar em pauta as discussões sobre o diferente e a pluralidade dos conhecimentos, é primordial questionar a hierarquia existente e a colonialidade dos saberes, baseados em relações horizontais do conhecimento.

Em suma, Krenak (1992, p. 4) destaca que “é um caminho que só podemos fazer dentro da tradição e aprender que além do nosso conhecimento restrito sobre uma ou outra coisa avançada para uma percepção integral”, é interessante destacar que tratar conhecimento no singular não compreende a realidade desse estudo, já que entendemos e concordamos com a pluralidade que este termo carrega em níveis de terminologia na bagagem histórica e cultural, bem como sua carga *políticiepistemológica*, devido as suas pluralidades de significados e reflexões a partir do ponto de vista social.

como o conhecimento passa a ser percebido ao modo de uma produção social, temos a interdependência dinâmica entre o pessoal (quem aprende), o social (o meio em que se situa a escola) e o cultural (seiva que permeia o interior da escola). Dessa forma, chegamos à compreensão de que o conhecimento é permeado pela cultura e pela realidade social (GONÇALVES, 2018, p. 57).

Portanto, entender e refletir sobre a coexistência de diversos conhecimentos, e questionar os processos dominantes, é observar sob a ótica da epistemologia do Sul, que busca a valorização e um diálogo com os saberes (re)existentes, e entender que “o tempo reclama novas epistemologias, visões para um mundo em vertigem” (KRENAK, 2017, p. 2). Assim sendo, enxergar as rupturas e (re)conhecer a multiplicidade das relações sociais, é considerar a existência de privilégios epistemológicos dos conhecimentos científicos que ganham espaço, os quais se consagram como verdadeiros e suprem os diferentes conhecimentos cotidianos.

3.2 O rio no curso das culturas

De início, quando nos propomos a escrever, falar e até pensar sobre algo, muitas vezes recorremos aos conceitos prontos dos seus significados, origens, quem inventou e onde foi inventado. Torna-se interessante, então, pensar que cada palavra, ação ou sentido foram construídos ao longo do tempo e, atualmente, como ferramenta de acesso, tem-se a internet que nos auxilia ao encontro das respostas de nossos questionamentos. Mintz (2010), ao tratar a cultura a partir de uma visão antropológica, envolve a reflexão sobre o termo cultura

admitindo que não é possível defini-la. Cultura seriam ideias? Seriam padrões? Seriam atos? Seriam as consequências, incluindo os objetos materiais, desses atos? Seria tudo isso, uma relação entre alguns, ou todos eles, ou uma coisa inteiramente diversa? Por incrível que pareça, nós não temos a menor ideia ou, melhor dizendo, temos centenas delas. (MINTZ, 2010, p. 227).

A abrangência do termo possibilita entender que não é um assunto simples, apesar disso, faz parte da construção de identidades ligadas a comportamentos e a vida em sociedade. Quando nos referimos a constituição dos sujeitos e das identidades, correspondentes tanto as singularidades quanto as coletividades, que possuem diferenças, que de acordo com Costa e Lopes (2022, p. 7) não pode ser controlado e nem apropriado, mas “algo a ser mantido e aprimorado, algo que a gente tem e nos confere privilégios” (LOPES, 1999, p. 66).

A cultura, deste modo, pode estar ligada ao individual e ao coletivo, quando consideramos os modos de vida e processos de socialização. Tendo isso em vista, a cultura também se lida com a ideia de mercadoria a partir do momento que é situada nas questões históricas de classe, em que os sujeitos abastados possuem herança cultural, já a classe mais baixa (pobre ou trabalhadora) é constituída por meio da força de trabalho (material e/ou simbólico), tornando-se produto e produtor de cultura.

Nesse prisma, a cultura pertence a processos com essências diversas, plurais, múltiplas e no entendimento sobre a estrutura de classes se direciona para “a divisão social do trabalho engendra a divisão social do saber e da cultura: há os que sabem e os que fazem, os que têm cultura e os que não têm. E há rótulos culturais: cultura popular, cultura erudita, cultura de massas” (LOPES, 1999, p. 73), isto é, sobre uma perspectiva do existente (insistente) e contínuo processo de homogeneização que verticaliza saberes considerados dominantes e desconsidera as diferenças existentes.

Ademais, entender que os processos que apresentam as relações de poder vão construindo um mundo pautado em diferenças culturais e desiguais as quais são sobrepostas diante de uma cultura dominante sobre uma cultura dominada – popular – desconsiderando, reprimindo e, por sua vez, chegando a excluir as pluralidades e diversidades culturais.

Em outras palavras, Lopes (1999) destaca a cultura erudita como dominante na perspectiva de interesses da classe que domina e controla, pois tal cultura se distingue da cultura popular e busca legitimidade e hegemonia na esfera social, ou por se produzirem nas classes dominantes, ou, em instituições de ensino superior/centros de pesquisa, e permite a

“desvalorização de outras culturas, notadamente das classes dominadas” (LOPES, 1999, p. 75), isso significa que, a pauta da questão de superioridade de conhecimento e cultura constrói na sociedade a ideia de que há uma visão legítima, universal e verdadeira e que as outras somente se encontram nas entrelinhas e não tem muita importância.

Em linhas gerais, a cultura popular se encontra em meio as classes dominadas, “a cultura que o povo faz no seu cotidiano” (LOPES, 1999, p. 77), que se encontra em meio ao povo. Neste sentido, e buscando entender essas colocações das culturas, a compreendemos como múltipla, contudo, percebemos que a cultura popular é sempre colocada a prova pela legitimidade da cultura descrita como dominante, que em suas vias nega a pluralidade e homogeneiza a cultura.

Além disso, a cultura perpassa gerações, e se registra durante anos nos marcos e vivências do cotidiano sendo parte da construção de identidades que se encontram nos limites histórico, políticos, sociais e culturais, logo, conseqüentemente, se refletem na maneira como os sujeitos se entendem e entendem a sociedade.

Nesse viés, a identidade cultural que é constituída através dos aspectos citados acima e da representação deles, dialoga com três concepções de identidades destacadas por Hall (2006) do sujeito iluminista, sujeito sociólogo e pós-moderno, que respectivamente, apresentam o indivíduo centrado e unificado, que não possui mudança e sendo um sujeito individual do nascimento a sua existência por toda sua vida com suas capacidades; na segunda concepção o sujeito é formado a partir das suas relações sociais que promovem a formação da cultura; a terceira concepção é destacada por um indivíduo que tem uma identidade móvel, mas que é formada pela relação com a diversidade cultural presente na sociedade que sofre mudanças contínuas.

Dessa maneira, a reflexão sobre as concepções das identidades apresenta os sentidos culturais, o que nos levam a pensar sobre a identidade nacional, e de acordo com Hall (2006, p. 50), “uma cultura nacional é um modo de construir sentidos – um discurso – que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção de nós mesmos”. Tendo isso em vista, através da cultura são colocados aspectos que unificam os membros que participam do mesmo grupo social atribuindo uma identidade cultural.

Neste sentido, a cultura no século XVIII é chamada de *Kultur*, sendo atribuída a formas de se “estar no mundo, de produzir e apreciar obras de arte e literatura, de pensar e organizar sistemas religiosos e filosóficos [...] a Cultura passou a ser escrita com letra maiúscula e no

singular” (VEIGA-NETO, 2003, p. 7), pois, esta é considerada única e ocupa um espaço elevado na sociedade.

Deste modo, Veiga-Neto (2003) direciona a diferenciação dessa Cultura em *alta cultura*, que passa a ser representativa, sendo considerada como a verdadeira, e *baixa cultura*, que se apresenta em relação a primeira como menos relevante. Logo, compreendemos que a ideia de uma cultura superior é colocada em questão, sendo utilizada como um instrumento de diferenciação entre os sujeitos e por anos colocando-se em papéis de “dominação e exploração” (VEIGA-NETO, 2003, p. 8).

Além disso, essa Cultura seria promotora de civilidade e desenvolvida sob um aspecto universalista, permitindo que “as demais manifestações e produções culturais dos outros povos não passariam de casos particulares” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10), ou seja, para obter uma projeção culturalmente homogênea com alguns casos que fugiam do padrão proposto.

Na perspectiva dos Estudos Culturais baseado em Foucault, Veiga-Neto (2004, p. 40) destaca que a cultura está conectada com as relações de poder, que a partir delas se estabelece o que é relevante ou não a cada grupo, de acordo com o autor

isso significa, então, uma desnaturalização da cultura, isso é, significa que, para os Estudos Culturais, não há sentido dizer que a espécie humana é uma espécie cultural sem dizer que a cultura e o próprio processo de significá-la é um artefato social submetido a permanentes tensões e conflitos de poder (VEIGA-NETO, 2004, p. 40).

Nesse prisma, a relação de poder é na perspectiva dos Estudos Culturais inserida em meio aos significados e identidades culturais existentes, existindo no centro de conflitos e tensões devido à organização da estrutura social, sem considerar uma cultura universal, que busca na sua essência uma base para todos.

Sob esse viés, a reflexão realizada por Hall (2006) sobre identidade cultural e a ideia de Cultura como superior por Veiga-Neto (2003) pode ser colocada em posição de questionamento, haja vista a pluralidade cultural, especialmente a do Brasil. Entretanto, ao pensarmos nessa realidade, colocamos em pauta não só as culturas diferentes, mas também as classes sociais e os diversos grupos étnicos, que apesar de organizações em grupos, possuem também suas especificidades, e assim a sociedade compõe um leque de identidades e não entra em uma identidade genérica e homogênea.

Neste sentido, Hall (2006, p. 65) destaca em referência a pluralidade e as questões sobre globalização que “as identidades nacionais não subordinam todas as outras formas de diferença

e não estão livres do jogo de poder, de divisões e contradições internas, de lealdade e de diferenças sobrepostas”, dessa forma, a existência de identidades culturais (no plural) é reafirmada pelo autor, colocando nas discussões sobre cultura as identidades que fogem do padrão e da característica homogeneizadora.

Acerca dessa lógica, as identidades culturais, e as características únicas que possuem, são resultado de histórias, lutas, resistências e pertencentes a diversos grupos, não podendo ser encaixada em um padrão e considerada como uma só. Logo, compreendemos também que há um diálogo entre as culturas existentes e que são parte de histórias e da vida de pessoas que a mantêm.

“As diferenças culturais – étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão” (CANDAU, 2011, p. 241), ou seja, encaramos uma realidade múltipla e diversa que diante dos cenários sempre estão resistindo em meio a conflitos, invisibilização e busca por diálogo.

Observamos, então, que o diferente e as diferenças sempre são colocadas à margem da sociedade, que a diversidade mesmo sendo inserida em discussões, são desafiadas a resistir no cotidiano para existir, pois, são sempre questões a serem solucionadas e não são prioridades na sociedade moderna. Porém, entendemos a importância e o reconhecimento da pluralidade cultural e que a “dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos” (CANDAU, 2011, p. 242).

Ademais, o processo de estruturação social baseado na homogeneização da cultura exerce a consolidação de uma visão eurocêntrica da cultura que, por sua vez, silencia outras expressões culturais que não se adaptam a ideia de padrão universal. Nessa perspectiva, a resistência das culturas desvalorizadas e excluídas ainda se dá em meio a um foco de valorização e exaltação ao monocultural, e são discriminadas e invisibilizadas na dinâmica social.

Em contrapartida, pautar-se na existência de uma identidade única, para representar uma sociedade tão diversificada, torna-se um equívoco. Haja visto que, fazer parte de uma estrutura social que está em constante mudança, em que dialogamos e partilhamos sobre e com as identidades culturais que compõe as relações sociais, é entender a diversidade e construir a própria identidade através desse envolvimento plural.

Sob essa ótica, as culturas passam a envolver todas as coisas relacionadas a vida

cotidiana e as formas de as apresentar, se destacam na pós-modernidade pela característica multicultural e diversa, fugindo do caráter homogêneo, único e monocultural. Com efeito, o reconhecimento de uma sociedade multicultural vem aos poucos, apesar de historicamente as culturas que trazem a presença do diferente – que foge ao padrão – resistirem mostrando suas características e identidades no cotidiano.

Por conseguinte, o som do silenciamento se torna audível em um nível absurdo, quando as essenciais culturais são minimizadas e silenciadas em meio ao privilégio da cultura eurocêntrica e homogeneizadora que ecoa durante anos na sociedade com conceitos de verdades “absolutas”. A prática da resistência é muito mais dolorosa e conflitante do que se pensa, já que desde o início da escolarização somos condicionados ao seguimento de uma cultura que parece única e verdadeira e, ao pensar na possibilidade de fuga, nos deparamos com um muro de preconceitos e discriminações.

Ademais, em meio a escolarização também há a romantização das relações históricas, o que nos faz pensar que o caminho direcionado como o “certo” é aquele que se destaca pela crença que a construção cultural é uma via única, e o apagar dos grupos socioculturais marcados por relações de poder mantém silenciada os diversos saberes e conhecimentos que emergem dos cotidianos.

Diante disso, na sociedade multicultural em que vivemos é importante entender a relação entre educação e as culturas existentes, já que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais” (CANDAUI, 2008, p. 13), entendemos até aqui que os aspectos relacionados a sociedade e aos grupos que a formam estão ligados as culturas. A imersão da cultura na diversidade da educação se torna desafiadora ao se deparar com a cultura escolar que vem sendo analisada por conter um caráter universal, homogeneizador e que busca um padrão único.

Apesar de tudo, compreendemos que essa visão monocultural que faz parte de uma característica histórica também é acompanhada de uma busca por inserir o multiculturalismo e aspectos sobre a diferença no contexto social, através de resistências e conflitos. Assim, no cotidiano escolar perpassam inúmeras identidades, culturas e subjetividades, e que cada uma delas deve ser considerada como maneira de enriquecer a dinâmica escolar que compõe uma diversidade de aspectos apesar dos desafios.

Nesse tocante, ao destacarmos a colocação das questões culturais na sociedade por meio da concepção de autores que analisam esse contexto, a redução do termo cultura a uma única

perspectiva vem trazendo um reducionismo das outras lógicas culturais que resistem em meio as configurações estruturais.

Apesar da existência gritante de outras culturas, há uma negação e exclusão também alarmante do multiculturalismo e do que ele representa que é a reafirmação das identidades e a luta contínua por direitos, em uma sociedade que insiste em existir em um plano linear e hegemônico. De fato, Candau (2008, p. 19) destaca como é imprescindível reconhecer os aspectos multiculturais na sociedade e que estes variam a depender do contexto histórico, a autora apresenta o multiculturalismo como uma “maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social”, isto é, entendendo como uma ferramenta político-cultural, já que está ligada a sociedade e sua estrutura.

Enfim, é necessário não só reconhecer a existência das múltiplas culturas, mas ancorá-las e colocá-las em prática no cotidiano em todo contexto social para, assim, dar a legitimidade e a visibilidade que antes eram questionadas por não seguirem uma padronização mais específica.

3.3 O rio no curso do currículo *construído*praticado

Encontrar uma única resposta sobre o que se refere o currículo não é um caminho consideravelmente fácil ou simples. Haja vista que, como o mundo sempre está em constante transformação, há muitas maneiras de defini-lo e de destacar os discursos que o colocam como pauta.

Sob essa ótica, o currículo do cotidiano, em meio a uma abordagem da sociologia de forma frequente, se apresenta pela produção de sentidos contidos nas subjetividades dos sujeitos que (co)existem no dia a dia, no “*percebersentir* como os currículos se desdobram e são tecidos nos cotidianos escolares é levar em consideração os diferentes modos por meio dos quais os currículos se produzem e vão além da repetição do prescrito e normatizado” (GONÇALVES, 2018, p. 60).

Outrossim, a materialização acontece no que entendemos por teoria, já que esta se insere no desenvolver de políticas educacionais, e na prática (re)criando no cotidiano, sem dicotomias e divisões, o que há no documento. Esses currículos *pensados*praticados refletem como parte do processo emancipador e de visibilização, indo para além do estabelecido pelo *status quo*. Encaixados na chamada teoria pós crítica tanto política como epistemologicamente, “no Brasil, uma tendência específica que pesquisa os cotidianos das escolas assumem importância

crescente nos últimos quinze ou vinte anos” (OLIVEIRA, 2012, p. 7).

Nesse interim, a possibilidade de compreender o currículo na perspectiva da criação cotidiana se interliga com as relações com os diversos tipos de conhecimentos, culturas, modos de vida e a multiplicidade epistemológica existentes socialmente. Oliveira (2012) destaca, desse modo, a importância de se colocar em pauta os currículos praticados, já que estes trazem na sua proposta a compreensão que vai além do prescrito, saindo das “regras” do status quo que segue a uma leitura hegemônica.

Nesse prisma, trazemos Oliveira (2012), como base para uma compreensão melhor de um currículo que se faz no cotidiano, que se desenvolve a partir dos *praticantespensantes* que atuam e fazem parte da rotina escolar. A autora relaciona as práticas e interações vivenciadas no cotidiano ao desenvolvimento da emancipação, com o objetivo de “ampliar o entendimento dessas dimensões, até aqui invisíveis, das realidades escolares e do potencial emancipatório de algumas práticas, [...]descortinar as possibilidades inscritas na realidade e ainda não realizadas de contribuição da escola à democratização da sociedade” (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

No tocante as questões dos currículos do cotidiano, entender as suas especificidades nos seus diferentes tipos e multiplicidades é essencial para entender os fins dos currículos *praticadospensados*, pois, “a tessitura do futuro é, portanto, responsabilidade do presente, e não um destino; e a emancipação social passa a ser vista como tessitura cotidiana e permanente (OLIVEIRA, 2012, p. 16). Assim, esses currículos tecidos na criação cotidianos dos *praticantespensantes*, é de ação contínua dos que contribuem nos cotidianos.

Se tratando das leituras e perspectivas, as teorias do currículo também criam espaço nas visões tradicionais e modernas. As tradicionais se inserem no planejamento mais metódico, em um lado com elementos mais “didáticos, normativos, prescritivo de organização, planejamento, ensino e aprendizagem [...] e contribuem para a produção de profissionais que desenvolvem e preconizam a manutenção do ensino sistemático” (GONÇALVES, 2018, p. 54), sendo caracterizado enquanto orientador dos conteúdos.

Já na visão moderna, a teoria do currículo se alinha a uma perspectiva fragmentada e engessada, em que há uma divisão dos conhecimentos por áreas de saberes e “objetiva denotar o modo como os indivíduos devem se portar em suas relações no mundo (GONÇALVES, 2018, p. 55), havendo seleções de conhecimento e propondo um caráter estático sem a visualização da realidade, dicotomizando os conhecimentos plurais.

Ademais, no que se destaca sobre a teoria do currículo, Silva (2010) alinha na

perspectiva de quatro grupos, sendo eles: o tradicional que parte de uma visão mais conservadora do que se entende por conhecimento e cultura; tecnicista que tem traços da visão tradicional, mas que compreende a educação em dimensões instrumentais utilitárias e econômicas; a visão crítica, que destaca o currículo em uma perspectiva de reprodução de classes, destacando a necessidade de emancipação do sistema educacional; e a pós-crítica que destaca o currículo como prática cultural e de significação, no que concerne dos diferentes grupos sociais.

Logo, o “processo de exclusão de formas de conhecimento não científico se fez presente no processo de expansão europeia, que inclui muitos “esptemicídios”, ou seja, aniquilamento ou subalternização, subordinação, marginalização e ilegalização de práticas e grupos sociais” (OLIVEIRA, 2012, p. 17). Tendo isso vista, no sentido de empobrecer e invisibilizar a existência de um padrão eurocêntrico, o paradigma emergente se encaixa na valorização da diversidade de conhecimentos, e demonstra, dentro das possibilidades curriculares, o encontro com a criação cotidiana.

Alves (2001), ao compreender que *ensinaraprender* tem uma multiplicidade de conhecimentos e que podem acontecer de diversas maneiras, destaca a existência de “múltiplos currículos” (ALVES, 2001, p. 4), que não se “prendem” somente às questões metodológicas, mas também que compreendem outros saberes, o que abre espaço para reflexões de pluralidade existente como forma de perceber e entender o mundo sob outras óticas.

Nesse viés, o debate em torno do currículo se direciona para sua constituição como parte do conhecimento, em que estes estão ligados que, independente das diferentes perspectivas curriculares, há as projeções de conhecimento. As múltiplas leituras e possibilidades que vem com a visão do paradigma emergente a partir da crise do paradigma dominante, abordado por Santos (2009), na perspectiva da não dicotomização e exclusão dos diversos conhecimentos, “o currículo será pensado na heterogeneidade de contextos e circunstâncias das condições de existência da humanidade no mundo pós-moderno” (GONÇALVES, 2018, p. 57), dessa maneira, entendemos que não há uma hierarquia dos saberes e que a existência de um não exclui a importância do outro.

Entretanto, sabemos que esse currículo do cotidiano acontece em meio a um mundo em constante mudança, conflitos e elementos que tecem nas relações constituídas socialmente através dos saberes e das múltiplas existências culturais. Dessa forma, esse currículo acontece nas vivências e criações cotidianas, ligadas a experiências, diálogos e o experienciar dos

praticantespensantes.

Ademais, o currículo em saída das linhas somente de orientação, é o currículo da prática da vida de rotina escolar, em que “a noção do cotidiano nos remete a ideia de rotina, de hábitos e costumes, deveres e fazeres que produzimos e sentimos sempre de uma mesma maneira” (GONÇALVES, 2018, p. 59), neste sentido, existe uma ligação de possibilidades de *conhecersentir* a vida sendo vivenciada nas entrelinhas com a coexistência de múltiplas culturas e diferenças.

Todavia, esse currículo que remete a ideia do vivido, expressa sentidos, significações, *espaçostempos* que acontecem para além do que está prescrito e, além disso, ele diz muito sobre os processos educativos que acontecem na realidade da prática, tecendo as identidades e as subjetividades que vão do individual aos coletivos dos diferentes grupos a serem representados na multiplicidade.

As relações de ensino e aprendizagem que acontecem nesse cotidiano das instituições educativas são interligadas pelas teorias e práticas que (re)vivem os diferentes conhecimentos e perpassam a ideia do que é verdadeiro, excluindo a ideia de que um tende a ser menos válido que o outro, logo, esse currículo não somente entende e vive os conhecimentos, mas também o produz no cotidiano.

O currículo do cotidiano, sob uma abordagem da sociologia do cotidiano, se apresenta pela produção de sentidos presentes nas subjetividades dos sujeitos que (co)existem frequentemente, no “*percebersentir* como os currículos se desdobram e são tecidos nos cotidianos escolares é levar em consideração os diferentes modos por meio dos quais os currículos se produzem e vão além da repetição do prescrito e normatizado” (GONÇALVES, 2018, p. 60).

“Para se compreender o que de fato acontece nos processos educacionais e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais é preciso considerar como formas válidas de saber/ fazer/pensar/sentir/estar no mundo tudo aquilo que a escola tem sido levada a negligenciar” (OLIVEIRA, 2012, p. 25), neste sentido, pensar no que foi construído e constituído tendo como base o conhecimento científico acaba por invisibilizar práticas que se baseiam em conhecimentos que são cultural e socialmente excluídos.

A pesquisa nos/dos/com os cotidianos e a tessitura dos currículos como criação cotidiana dos *praticantespensantes* se encontram em meio a um caminho potencialmente emancipatório, no que se entende pela expansão da pluralidade existente, como forma de

ampliar “a visibilidade da diversidade social e epistemológica reconhecida no mundo presente, com vistas à emancipação social, à justiça cognitiva e social e à democracia social como futuros possíveis” (OLIVEIRA, 2012, p. 26).

Em suma, o processo de escolarização como se conhece tem por fim levar os sujeitos a continuar seguindo o modelo ocidental e colonizador, legitimando a exclusão das outras formas de conhecimentos que não se encaixam nesse padrão. Neste sentido, ao compreendermos a existência e resistência dos diferentes e diversos tipos de saberes, há a possibilidade de “rearticular os diferentes aspectos da complexidade vivida nas escolas, valorizando as singularidades e as formas alternativas de se estar no mundo, de compreendê-lo, de senti-lo nelas presentes, que são constitutivas das redes de conhecimentos no seio das quais os currículos são criados cotidianamente” (OLIVEIRA, 2012, p. 43).

Dessa forma, é necessário refletir sobre o que acontece na rotina escolar, não somente nos conteúdos, mas também em tudo o que acontece e se desenvolve na escola. Torna-se importante, então, fazer ecoar os conhecimentos plurais que existem *dentrofora* da escola, sejam em seus aspectos coletivos ou individuais, ou seja, ao tornar isso realidade, nos deparamos com um currículo diverso, que coexiste os saberes e experiências dos *praticantespensantes* que vivencia o cotidiano escolar. Neste sentido, os currículos criados pelos *praticantespensantes* do cotidiano, são, de acordo com Oliveira (2012),

centradas não apenas no conhecimento formal e sua difusão, habitadas pelas emoções – prazeres e rejeições – dos sujeitos da escola, essas experiências de praticantespensantes de currículos que não são apenas aquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, evidenciam para os estudos do campo, a riqueza e a diversidade criadas por esses praticantespensantes (OLIVEIRA, 2012, p. 48).

A autora destaca, de tal modo, esse caminho curricular como autônomo, principalmente, pelo fato de que os sujeitos pensam e fazem acontecer na vida cotidiana. Assim, as reflexões curriculares a partir da vida cotidiana nos *praticantespensantes* sugerem um caminho tomado por singularidades, pluralidades, únicos, complexos, que leem a realidade e a contornam com o contexto social.

Os currículos não só criados, mas *praticadospensados* cotidianamente são ricos e plurais quando pensamos na diversidade de conhecimentos existentes, torna-se necessário, então, visualizar a realidade como uma “sensocomunicação da ciência, segundo a qual se faz necessária, atualmente, uma segunda ruptura epistemológica,[...] que reaproxime, pela

sensocomunização da ciência, o conhecimento científico do conhecimento do senso comum [...] numa compreensão da ciência como prática social do conhecimento” (OLIVEIRA, 2012, p. 51).

O currículo *construído*praticado no cotidiano acontece através do desenvolver das práticas e do relacionamento entre o conhecimento científico e os demais conhecimentos que fazem parte do cotidiano. As possibilidades de (re)existências (re)criadas no cotidiano abrem portas para as visibilidades de identidades culturais que são múltiplas e assumem um caráter mais flexível, que são tecidos nos processos de vivências e no emergir da desinvizibilização das identidades culturais, porém essa multiplicidade reflete também uma realidade composta por conflitos.

Além disso, parte das reflexões sobre o currículo compreende em seu conjunto de existência o processo da prática pedagógica, assim, entendemos o professor através do planejamento e desenvolvimento das experiências, dessa forma, pensar o currículo multicultural é perceber a pluralidade de identidades e culturas no cotidiano. Todavia, a relação mesmo que complexa por apresentar esse plural de visões de mundo, bem como os conflitos existentes, demonstra que esse currículo vivenciado no cotidiano passa a “considerar o caráter multicultural da sociedade no âmbito do currículo e da formação docente implica respeitar, valorizar, incorporar e desafiar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares” (MOREIRA, 2001 p. 3).

Para além de considerar os aspectos que compõem a relação multicultural, entendemos que em meio a isso há situações de exclusão, preconceitos e discriminações que negam e silenciam as identidades culturais que não concordam com a perspectiva homogeneizadora e monocultural que traduz uma visão colonial. Contudo, observamos que o direcionamento da prática pedagógica são intencionais no que se trata da perspectiva monocultural que enriquece características pautadas na eficácia, eficiência e competitividade.

“O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade” (MOREIRA, 2001, p. 5), o que demonstra que as políticas curriculares buscam o controle interpretativo, ou seja, como este é concebido nas relações de poder e conhecimento. De acordo com Moreira (2001), as dimensões que cabem as questões curriculares e a prática docente compreendem o político, o cultural e o acadêmico de maneira que

essa perspectiva instiga o professor a assumir-se como intelectual, de modo a

evidenciar: o compromisso com lutas particulares, no contexto em que atua, e, ao mesmo tempo, com a construção de uma sociedade menos opressiva; o permanente propósito de mostrar, por meio da crítica cultural, que as coisas não são inevitáveis; a preocupação em fazer avançar o conhecimento e a liberdade; bem como o empenho em auto-aperfeiçoar-se e aperfeiçoar sua prática. (MOREIRA, 2001, p. 9).

Neste sentido, o trabalho do professor se assume como um elo com a prática curricular, já que o exercício docente parte de dimensões que pode contribuir na formação crítica e superar as características homogeneizadoras, e entendendo a pluralidade presente.

Diante disso, compreender os caminhos curriculares nos cotidianos, é ampliar o olhar para o que acontece e o que está presente neles. A reflexão de que os documentos fazem parte do cotidiano sendo tecido nas vivências das práticas e construções de sentidos é inseri-lo dentro da perspectiva cotidiana no fazer e refazer de sua criação através das ações dos *praticantespensantes*

Neste sentido, “esse reconhecimento e essa valorização dos múltiplos currículos *pensadospraticados*, inventados pelos praticantespensantes dos cotidianos escolares, permitem, também, afastarmos-nos da ideia moderna e individualista de emancipação, que a percebe como uma conquista individual e definitiva” (OLIVEIRA, 2012, p. 55), nessa perspectiva, pensar no desenvolvimento desse currículo é incluir o coletivo e o plural, a desinvizibilização é necessária para que se desenvolva os conhecimentos e sentidos que se tecem no cotidiano escolar.

Os currículos que se desenvolvem no cotidiano escolar abrem portas para as possibilidades de diálogos entre os conhecimentos, práticas sociais e reflexões a partir das complexidades e pluralidades existentes. Sendo assim, Oliveira (2012) destaca que “não apenas os elementos sociais, culturais e epistemológicos são usados para a compreensão dos nossos modos de produzir conhecimentos, mas também as características e experiências emocionais dos diferentes *praticantespensantes* da vida cotidiana” (OLIVEIRA, 2012, p. 76), neste sentido, os elementos que são parte do cotidiano envolvem o *vivercompreender* as experiências no contexto das ações que acontecem frequentemente e os sujeitos que o compõem.

Abre-se, então, no cotidiano, múltiplas possibilidades devido às tessituras dos conhecimentos que nele existem e se desenvolvem. Entretanto, o pensamento do currículo *construidopraticado* no cotidiano se estende ao pensamento complexo e plural em um campo de conexões de mundo, que se faz nas vivências dos sujeitos que compõem a escola.

A ampliação e coexistências no campo dos estudos dos currículos se tecem nas vivências e criações cotidianas, assim, Oliveira (2012) aponta um caminho de compreensão dos

currículos pensados/praticados como dimensões que se desenvolvem tanto de forma teórica como metodologicamente e que estas são tecidas.

Portanto, através desses apontamentos da multiplicidade do cotidiano “precisamos relacionar modos complexos de buscar compreendê-lo, de pesquisá-lo, de com ele dialogar e aprender” (OLIVEIRA, 2012, p. 92), nesse tocante, observar e refletir as realidades cotidianas e as maneiras de construções curriculares que são realizadas através das criações dos praticantes/pensantes é essencial, principalmente, quando se relaciona os sentidos de mundos e as diversidades sociais, culturais, históricas e se pensa em superar os traços marcados de invisibilidade impostas sobre alguns grupos e comunidades.

3.4 O entrelaçar dos cursos dos rios nos estudos dos/com os povos indígenas

O percurso historiográfico da sociedade brasileira composto por visões que contribuem com perspectivas diferentes ao se tratar dos povos originários, principalmente, quando sabemos que por anos prevaleceu – e ainda prevalece – a de interesse dominante, se constrói através da base eurocêntrica e hegemônica. A relação de poder que produz e reproduz de maneira secular uma estrutura social de exclusão, invisibilização, escravização, extermínio e genocídio, escuta ainda de forma branda os ecos dos gritos dos povos que foram silenciados por muitos anos.

O silenciamento e a invisibilização das culturas e dos próprios povos indígenas, alavancou cada vez mais o enaltecimento da cultura colonizadora e o seu despertar como universal e verdadeira, que é enobrecida no cenário da estruturalização social do país. Assim, é conveniente destacar a crença de que incorporar os povos indígenas a civilização passou a ser tendenciosa, já que se insere em meio a exclusão, tutela e dominação, em que são submetidos a culturas que não contemplam os seus modos de vida, seus saberes e conhecimentos.

Ressalta-se, ainda, que quando refletimos e analisamos o processo histórico do país, observamos que a cultura eurocêntrica enraizou na sociedade e colocou as demais culturas existentes em posição de submissão, as narrativas enaltecidas no processo de escolarização, por exemplo, são de heróis que descobriram e conquistaram terras, catequizando e apresentando os povos indígenas como sujeitos frágeis e submissos. A sociedade capitalista e excludente, logo, passou a ser “incomodada” com movimentos cuja proposta era de desconstrução dessa visão eurocêntrica e homogeneizadora de mundo.

As discussões sobre as questões indígenas ganharam mais visibilidade a partir do século XX, em que eram colocadas em pauta as questões de movimentos populares e que ecoavam

as bandeiras de resistências. Sabemos que esse histórico que se construiu no passado, mas que ainda toma forma no contexto atual, não será alterado conforme as revisões historiográficas que vêm acontecendo, exige que, para além do entendimento sobre o real processo histórico sem a manipulação colonial, haja a retomada dos papéis dos povos originários como protagonistas.

Entender que suas histórias de vidas, suas culturas e conhecimentos (re)existem em meio há conflitos, lutas e resistências que não ficaram em 1500, mas que acontecem na atualidade, em pleno 2023. Diante disso, em meio a tal situação, romper a camada das raízes eurocêntricas e desnudar a história por completo é (re)ligar os olhares ao diferente que existe na sociedade, e o rio de possibilidades que destacamos anteriormente quando apresentamos algumas das visões sobre conhecimentos, culturas e currículos, se intercruza e alinha-se quando focamos nos estudos dos povos indígenas ao partir de epistemologias, perspectivas e construção no cotidiano.

Ao utilizarmos os conhecimentos, as culturas, as histórias, os estudos, os currículos e os saberes indígenas diante de uma perspectiva homogênea sem considerar as diferenças, acabam acontecendo imposições epistemológicas e um possível esptemicídio, ou seja, a marginalização dos conhecimentos dos nativos em suas diversas maneiras.

Sendo assim, a centralidade do conhecimento tanto na orientação das políticas curriculares, quanto no próprio currículo pode ser orientada de maneira a constituir “um discurso que bloqueia/minimiza ou mesmo expulsa a interpretação das articulações discursivas”, interpretação essa que parte da perspectiva de desconstrução de conhecimentos relacionados aos “saberes populares, o senso comum, o cultural, os saberes contextuais, os saberes cotidianos” (LOPES; BORGES, 2017, p. 557).

Nesse viés, emerge-se a busca por um controle curricular através dos conhecimentos hegemônicos com a pretensão de uma verticalização e valorização destes conhecimentos que são inseridos socialmente como verdade absoluta. Em contrapartida, tem-se a saída ligada a vinculação entre a ciência moderna e os conhecimentos não validados cientificamente, ou seja, aqueles que acontecem no cotidiano prevalecem no que Santos (2009, p. 47) destaca como “a utopia do interconhecimento”, que acontece no aprendizado mútuo, em que se aprende outros conhecimentos sem excluir os seus próprios.

Ao compreender o processo de ligação entre os conhecimentos, a cultura, o currículo e os desdobramentos das políticas no decorrer dos anos, principalmente no que diz respeito aos

processos formativos da Educação Escolar Indígena, o resultado é a reflexão e o diálogo mais próximo com as comunidades indígenas e que contribuem de maneira significativa, dando-lhes mais visibilidade.

O caminho que se abre com a utopia do interconhecimento apresentado por Santos (2009), considera a possibilidade de diálogos entre os conhecimentos científicos e tradicionais, que são baseados nos aspectos da interculturalidade. Assim, essa relação promove um olhar mais cuidadoso que envolve o fortalecimento cultural e uma saída para a desinvisibilização dos povos e de seus saberes tradicionais. Sob essa ótica, sabemos que “em meio à diversidade étnica que compõe os povos indígenas brasileiros, cada grupo étnico e/ou social cultural, a partir de suas necessidades e realidades” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p. 157), fazem acontecer seus processos educativos através do cotidiano e da resistência.

Neste sentido, apresenta-se uma expansão cultural abrangente em que se conecta as culturas próprias e diferenças entre cada comunidade, e que constrói e reconstrói as identidades. Além disso, no cotidiano acadêmico, o reflexo das conquistas legais representa uma abertura ainda maior para que outras formas de conhecimentos entrem pela porta da frente das universidades, estabelecendo assim uma associação mais ampla do conhecimento científico com os conhecimentos tradicionais.

Ademais, observar a educação universitária numa perspectiva multicultural é uma forma de retomar a valorização das diferenças entre os sujeitos que compõem os grupos diversos e dispõem diálogos entre eles, ou seja, a mediação dos processos é pautada a partir das relações sociais e interculturais. Ao refletirmos sobre as dimensões dos conhecimentos, valorizamos aqueles que por anos foram colocados como inferiores e enfrentam desafios por conta da multiplicidade e da complexidade dos inúmeros grupos.

Assim, “voltar-se para as experiências de interculturalidades da educação formal indígena, muito nos poderá ensinar acerca de outras realidades, cuja necessidade de um trato diferenciado com as culturas e os cotidianos se faz necessária” (SILVA; ARAÚJO, 2015, p.171), inclusive, isso contribui para o fortalecimento do currículo das diferenças, que conhece, entende e compreende os saberes tradicionais.

É necessário, todavia, compreender que ao se tratar das questões relacionadas a educação indígena, o cumprimento do direito e o respeito a diferença, “exige a garantia da liberdade de interpretação da instituição escolar pelos povos indígenas” (SILVA, 2014, p.27), para que, desse modo, as comunidades possam ampliar o olhar sobre a valorização e o diálogo

entre todas as culturas existentes. Esse diálogo permite o *aprenderensinar* “em meio à diversidade étnica que compõe os povos brasileiros, cada grupo étnico e/ou social/cultural a partir de suas necessidades e realidades, forja processos educativos” (SILVA, 2014, p. 32).

Nessa perspectiva, as identidades (re)construídas contribuem para a configuração de “sujeitos novos e práticas novas, fazendo (re)emergir sujeitos tradicionais (SILVA, 2014, p. 33), que reafirmam suas identidades e (co)existem no contexto multicultural. Já no que se refere as discussões sobre o processo de produção de políticas curriculares para a formação de docentes indígenas, as possibilidades se ampliam quando pensamos na visibilidade das produções do currículo do cotidiano.

No tocante à produção das políticas de currículo, a interculturalidade se insere no contexto do “discurso de que seria um dispositivo de diálogo no empoderamento das minorias, em que estas no domínio de seus códigos específicos e dos códigos ocidentais poderiam pleitear seus espaços na sociedade e economia (SILVA, 2017, p. 224), logo, entrelaçando-se no cotidiano e nas realidades vivenciadas socialmente.

A interculturalidade se encaixa nos princípios de valorização e desinvisibilização das culturas e dos conhecimentos dos povos indígenas, proporcionando diálogos entre os conhecimentos científicos e sociais. A essa linha de raciocínio, é necessário compreender os aspectos ligados a diferença e a diversidade existentes na sociedade, para se direcionar a finalidade de reconstruir e dar visibilidade às histórias, valorizar as culturas, reafirmar as identidades e expandir suas formas de organização e modos de vida.

“A construção do campo do currículo no Brasil é marcada historicamente por disputas políticas e epistemológicas entre múltiplos e distintos agentes” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 215), com efeito, a expansão das discussões do pensamento e leituras curriculares ganham forma nos contextos educacional e social que se coloca no campo moderno e pós-moderno da organização social.

Outrossim, Gonçalves e Peixoto (2017) destacam a escola como um produto da modernidade que se organizam na consolidação de princípios como: a disciplinaridade; a seriação; organização temporal das rotinas e sua concepção reguladora; a avaliação; e o currículo. Neste sentido, destacando as linhas curriculares, esta surge como uma espécie de prescrição do que vem a ser ensinado, contudo, compreendemos que este modelo curricular se alinha a universalização dos conhecimentos, não considerando a sua multiplicidade.

De fato, pensar o múltiplo, o plural, exige a quebra dessa cultura hegemônica do

conhecimento moderno, e coloca-se em pauta os conhecimentos, os saberes diversos e as amplas epistemologias, o que direciona a olhar o currículo de outra maneira, ou seja, um currículo disposto a compreender as diferentes significações. Assim, com a abertura para os demais conhecimentos e a fragilidade do pensamento moderno, surge o pensamento pós-moderno, que apresenta o conhecimento que “entendemos que eles são culturalmente produzidos.

Convém enaltecer, ainda, que observar essa construção que não acontece de maneira linear, é possível a reflexão sobre a dinâmica em que se coloca os estudos no campo da educação e, principalmente, quando refletimos sobre as dimensões dos povos e comunidades indígenas, que somente na atualidade ganham visibilidade na criação das políticas públicas e compõe o cotidiano de nossos estudos e pesquisas de forma a valorizá-los como são.

O currículo produzido no cotidiano, é uma ferramenta essencial para compreendermos “o pessoal, o social e a cultura” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 218), e assim, refletir e colocar em pauta os diversos significados do que compõe o currículo. Destaca-se, então, que “consideramos não apenas um currículo, mas múltiplos currículos em permanente criação, assumindo a complexidade da vida cotidiana e suas experiências” (GONÇALVES; PEIXOTO, 2017, p. 219).

O currículo *construidopraticado* adentra no que é chamado por Boaventura Santos de ecologia dos saberes, que ultrapassa a ideia de que os conhecimentos científicos são os unicamente verdadeiros e valida os demais conhecimentos e suas possibilidades de compreensão e sentimentos de mundo. No que compreendemos por *políticaprática* cotidiana e o contexto do currículo, principalmente ligados as comunidades e povos indígenas, que é parte do nosso objeto de estudo nessa pesquisa, é fundamental refletirmos a pluralidade e as diferenças que envolvem múltiplas pessoas, culturas, identidades, significados, isto é, tomando o cuidado e a atenção como ferramentas essenciais de análise.

Contudo, deve-se entender que somente o currículo prescrito não dá conta do que acontece no cotidiano das realidades vivenciadas, e que de acordo com Peixoto e Oliveira (2016)

os desafios e as conquistas dos povos indígenas na criação de *políticapráticas* cotidianas são grandes. Mas são essas lutas e alternativas travadas e criadas nos cotidianos que de alguma forma garantem as formas de (re)existências dessas culturas e desses saberes (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p.412).

É importante compreender, ainda, como o caminho é um traçado não linear e custoso,

o diálogo entre a *políticaprática* se estabelece nas possibilidades de vivências e experiências que cada comunidade indígena define como fundamental em seu cotidiano, em suas respectivas realidades e de acordo com o que se considera necessário, porém, isso não acontece de maneira fácil, mas sim através de lutas e conflitos.

Portanto, os rios que ligam os conhecimentos, as culturas, os currículos e os estudos indígenas, na perspectiva desse estudo, interagem com possibilidades de caminhos que surgem no emergir e na ressignificação das histórias, das culturas, dos saberes, das realidades, das subjetividades, das diferenças e da pluralidade, e se encontram onde o curso do rio tem entradas de resistência e utopia.

Em linhas gerais, portanto, a compreensão sobre o currículo *construidopraticado* para o ensino superior de professores indígenas se direciona, nesse estudo, ao diálogo com o documento curricular entrelaçado ao cotidiano do curso e produzido através das criações cotidianas dos *praticantespensantes*, no próximo capítulo buscamos analisar o PPC do curso e nos aproximar do que tem sido desenvolvido com e pelos sujeitos que compõem o cotidiano.

4 PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA: ENTRE O CURRÍCULO *CONSTRUIDOPRATICADO* E A UTOPIA DO INTERCONHECIMENTO⁴

“Remei, remei pra chegar até aqui...”

(*Remei, remei – Composição e interpretação por Raízes caboclas*).

O cenário das questões referentes a educação escolar indígena delineia um caminho sinuoso, de expectativas, experiências, conflitos, lutas, construções e desconstruções. Desse modo, a temática se insere na história e na política educacional do Brasil com interferência direta das organizações e movimentos indígenas que, por sua vez, não tem seus caminhos facilitados pela cultura eurocêntrica e colonizadora que compõem as raízes da estrutura social, sendo assim, compreendemos os processos que se constituem, principalmente, após a institucionalização da Constituição Federal de 1988.

Neste capítulo, delineamos os caminhos *históricopolíticos* acerca da educação indígena, em direção a construção dos objetivos desse estudo, para que dessa forma possamos apresentar o projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura indígena e analisar os aspectos que identificam e valorizam os saberes tradicionais e o currículo *construidopraticado* no cotidiano do curso de formação de professores indígenas.

4.1 Da tutela à busca emancipatória: diálogo *históricopolítico* acerca da educação indígena e do curso de licenciatura indígena

É possível afirmar, inicialmente, que a educação indígena assim como todos os direitos direcionados as comunidades, não se deram de maneira simples, imediata e facilitada a compreender o contexto *históricopolítico*. Torna-se necessário, então, voltar a atenção às leis dispostas sobre a formação de professores indígenas, e entender a vinculação entre a política educacional, a formação de professores e a materialização do currículo *construidopraticado* no cotidiano, observando até que ponto os direitos assegurados a educação escolar dos povos indígenas se pautam no respeito a seus próprios processos de ensino e aprendizagem.

Como destaca Schettino (ACRE, 2006, p. 22), na publicação intitulada “Índios no Brasil: extermínio, escravidão e tutela”, na coluna Papo de “Índio”⁵ “o Estado português, e hoje

⁴ (SANTOS, 2009)

⁵ “A coluna Papo de “Índio” (entre aspas) começou a ser publicada na imprensa acreana em 1987 e já virou livro, de autoria do antropólogo e fundador da CPI-Acre Txai Terri Valle de Aquino, responsável pela coluna por duas

o brasileiro, escravizou e exterminou para finalmente tutelar⁶ as suas minorias étnicas, aqui genericamente denominadas índios”, na oportunidade de se sobressair na história, os colonizadores apontam o caminho das comunidades originárias como o de auxiliares na constituição da sociedade brasileira. Tendo isso em vista, o destaque realizado pelo autor provoca uma reflexão quando pensamos que dentro de um período histórico longo, denso e nada linear, a população indígena viveu, e ainda vive, sobre o controle de uma população que desconsidera e invisibiliza suas raízes.

Ademais, quando destacamos os textos legais e o que é disposto e regulamentando sobre os povos indígenas de uma maneira breve e pontual, observamos que estes são inicialmente descaracterizados, já que palavras como: “integrados”; “civilizados”; “adaptados”; “incorporados”, são termos utilizados de maneira “sutil” para minimizar a cultura, a economia, a história, a organização dos povos, enfim, suas essências.

Como presente no art. 5 do decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928, que regula a situação dos “índios” nascidos no território nacional, “a capacidade, de facto, dos índios sofrerá as restrições prescriptas nesta lei, enquanto não se incorporarem elles a sociedade civilizada”⁷ (BRASIL, 1928, p. 1), o Estado adota uma espécie de tutela sobre os “índios⁸” que não são “adaptados” a sociedade e estes não terão direitos de comungar como cidadãos enquanto não se adaptarem.

Em outras, e minhas palavras, o decreto coloca os povos sobre uma pressão civilizatória, estes por não se enquadrarem no padrão, não são considerados cidadãos, portanto não gozam dos direitos que os demais sujeitos da sociedade têm. É perceptível, além disso, que com o passar dos anos, aqueles que ainda obtêm o controle social são presos a ideias excludentes, de desvalorização e sobreposição de raças.

Autorizando a instituição da “Fundação Nacional do Índio” (FUNAI), a Lei nº 5.371, de 2 de dezembro de 1967, anterior a promulgação da Constituição Federal de 1988, que objetiva de uma maneira geral o estabelecimento de diretrizes para cumprir a política indigenista, bem como outras providências, destaca no parágrafo único que “a Fundação

décadas. O Papo de Índio continua sendo uma tribuna democrática para os povos indígenas e comunidades tradicionais e os artigos são publicados todos os anos durante o mês de abril, como parte da programação do abril no Acre Indígena.” (CPI-AC, s/d, s/a. disponível em: <https://cpiacre.org.br/publicacoes/>).

⁶ O termo tutela refere-se, de acordo com o autor, a maneira como a União passa a “proteger” os povos indígenas antes da promulgação da Constituição Federal de 1988.

⁷ Escrita original.

⁸ Termo mesmo que utilizado por muitos, carrega o peso da estereotipia da colonização.

exercerá os poderes de representação ou assistência jurídica inerentes ao regime tutelar do índio, na forma estabelecida na legislação civil comum ou em leis especiais” (BRASIL, 1967, p. 1), já no que tange ao papel da FUNAI, esta mantém as finalidades iniciais de maneira mais atualizada explorando o desejo de “proteção” e a finalidade de integração social.

A lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, já no seu art.1º “regula a situação jurídica dos índios ou silvícolas e das comunidades indígenas, com o propósito de preservar a sua cultura e integrá-los, progressiva e harmoniosamente, à comunhão nacional” (BRASIL, 1973, p.1), ou seja, os indígenas mesmo tendo “direito” à preservação cultural, permanece a ideia de uma cultura integracionista. No que segue nesta lei, a União se torna responsável por proteger as comunidades indígenas e preservar os direitos, colocando-se no papel de tutor, em que os indígenas dependem totalmente das vontades do Estado.

Após passar por algumas atualizações que correspondem as finalidades e competências da Fundação Nacional do Índio, o último decreto, e em vigência, nº 11.226, de 7 de outubro de 2022, que em suma houve uma mudança no quadro de cargos da FUNAI, dificultando e impedindo a demarcação das terras indígenas, e minimizando a aplicabilidade das políticas indigenistas.

Sendo assim, o corte realizado no quadro acaba por reduzir - e até extinguir sutilmente - um espaço de diálogo, planejamento e avaliações em que os povos indígenas se faziam presentes. Logo, os resultados de decisões como essas ecoam em situações de invasões territoriais de favorecer grileiros e garimpeiros na exploração de terras indígenas e a exposição das populações que lá habitam.

Em meio a faces, entraves e mais perdas que ganhos, a Constituição Federal, de 5 de outubro de 1988, já no seu artigo 3º, IV: propõe “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, ou seja, ressaltamos aqui, como um ponto importante no que se trata do respeito e valorização relacionados ao outro. Assim, partindo para as questões educacionais, no art. 10, § 2.º “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, a oferta do ensino ainda que de maneira regular, aponta caminhos do uso de linguagens e processos que concebem suas culturas.

Em 1991, a portaria nº 559, de 16 de abril, estabelece os fundamentos da Educação

Escolar Indígenas, destacando os princípios existentes na Constituição Federal de 1988, bem como institui a Coordenação Nacional de Educação Escolar Indígena, objetivando a coordenação, acompanhamento e avaliação das ações pedagógicas, a portaria estimula a institucionalização de Núcleos de Educação Indígena (NEI's) com a finalidade de destacar a ação dos Estados, em busca de apoio e assessoramento as escolas indígenas. Apresenta também alguns princípios que caracterizam o funcionamento de escolas nas comunidades indígenas, como a formação de professores; currículos; calendários; avaliações e metodologias diferenciadas; ensino bilíngue.

No mesmo sentido, a portaria nº 60 de 13 de julho de 1992, institui junto ao departamento de Educação fundamental e médio, o Comitê de Educação Escolar Indígena com o objetivo de subsidiar ações e proporcionar apoio técnico-científico que envolvem normas e procedimentos que têm relação com o Programa de Educação escolar indígena; os componentes do Comitê são designados às instituições de ensino e pesquisa, e demais órgãos que atuam na educação escolar indígena. No ano seguinte, o mesmo comitê apresenta um documento de diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena que destaca princípios gerais para a educação escolar indígena, com características específicas, diferenciadas, bilíngue e intercultural, seguindo as orientações da Constituição Federal.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe no seu art. 78 que.

o Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1988, s/p).

Esses programas que são delineados pelo art.79, zela pelo fortalecimento das culturas e linguagem; formação de profissionais para atuar na educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolvimento de currículos e outros programas que contém conteúdo referentes as comunidades; e elaboração de materiais didáticos. No geral, é proposto uma educação escolar que contempla algumas especificidades dos povos indígenas.

A declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, de 13 de

setembro de 2007, destaca no art.14, que “os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2008, p.10), considera-se, desta forma, que os próprios povos indígenas devem direcionar o processo educacional no contexto de suas etnias.

Além disso, o decreto nº 6.861, de 7 de maio de 2009, que dispõe sobre a Educação Escolar indígena, definindo a organização em territórios etnoeducacionais e dá outras providências, destaca a educação nos territórios indígenas e coloca os seus povos como participantes ativos. Assim, em seu artigo 9º é estabelecido que “ a formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena” (BRASIL, 2009, s/p), logo, compreendemos que para atuar em seus territórios e contemplar aspectos que compõem as suas especificidades, a formação de professores deve envolver os saberes tradicionais, e para isso, o currículo deve estar de acordo com as necessidades dos povos indígenas. Assim como enfatiza o § 1º do art. 9

os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à: I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena; II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios; III - produção de material didático; e IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (BRASIL, 2009, s/p).

Atrelados e conectados aos saberes tradicionais, os cursos de formação de professores indígenas devem propor, de acordo como disposto em lei, a ampliação dos conhecimentos, assegurando que o povo seja ensinado pelos seus, sobretudo, a educação que acontece nas comunidades seja efetiva e significativa para os povos e de acordo com suas subjetividades. Dessa forma, o currículo do curso orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (DCNFPI), a partir do parecer Conselho Nacional de Educação nº 6, aprovado em 02 de abril de 2014, orienta que os indígenas tenham em seu curso conteúdos que sejam úteis para a prática da docência, inicialmente, nas escolas indígenas.

Ademais, a formação de professores segundo as DCNFPI, “tem-se apresentado como uma tarefa complexa tanto para os Sistemas de Ensino e suas instituições formadoras quanto para as próprias escolas indígenas e seus professores” (BRASIL, 2014, p. 4), destaca-se, então, que a complexidade vem como um desafio para os cursos de formação docente indígena, os

quais devem em seus processos educacionais considerar e cumprir com os aspectos culturais, sociais, históricos, linguísticos, econômicos da etnias representadas pelos indígenas discentes nos cursos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2014, p. 4), destacam ainda que, para além da formação que deve apresentar as especificidades étnicas, amplia-se a partir dela a participação político-social, possibilitando uma visibilidade maior às comunidades indígenas. Assim, os cursos de formação de professores indígenas têm a finalidades de

formar, em nível da Educação Superior e, excepcionalmente, do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias e processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos pedagógicos dos cursos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. (BRASIL, 2014, p.7-8).

Efetivamente, o olhar sobre as diretrizes curriculares de formação de professores trilha por caminhos que direcionam a valorização dos conhecimentos ligados aos saberes tradicionais – no que tange as questões sobre os processos próprios - e a proposta de desenvolvimento educacional, cultural e histórico dos diversos povos e comunidades indígenas.

Realmente, “os Projetos Pedagógicos de Cursos da formação de professores indígenas devem ser construídos no âmbito das instituições formadoras de modo coletivo, possibilitando uma ampla participação dos povos indígenas envolvidos com a proposta formativa e a valorização dos seus conhecimentos e saberes” (BRASIL, 2014, p. 10), nesse sentido, a construção deve ser realizada sob a perspectiva de várias mãos a contar com os docentes, as

Instituições de Ensino Superior (IES), como também de representantes das comunidades indígenas, com o objetivo de assegurar que seja uma formação que contribua efetivamente para a formação desse profissional.

No ano seguinte, a resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, institui as DCNFPI em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, dando também outras providências, em que regulamenta de acordo com o parágrafo único “os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015, p. 1), portanto, os capítulos e artigos dispõem sobre princípios; objetivos; maneiras organizativas das IES e programas; perfis profissionais dos professores indígenas; organização dos PPC’s dos cursos; a formação dos docentes formadores; modelo de gestão e avaliações; como também artigos referentes a promoção e oferta de cursos e programas.

Nesse contexto relativo ao sentido da construção *históricopolítica*, na realidade do estado do Acre, “foi instituído o Núcleo de Educação Indígena, na Secretaria de Estado de Educação, espaço figurativo, sem condições, sequer, para mapear as escolas e a demanda por escolas nas comunidades indígenas” (SILVA, 2015, p, 95).

Outrossim, Silva (2015) destaca que no ano 2000, foi realizado um mapeamento das escolas nas comunidades indígenas, e um levantamento dos números de professores indígenas e de suas formações, que hoje é acompanhado pela Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria Estadual de Educação (CEEI/SEE), que a partir de 2002 teria um prazo de 5 anos para reformas estruturais e didático pedagógicas nas escolas indígenas.

Compreendemos, então, que a Educação Escolar Indígena no Acre acontece por intermédio direto de organizações indígenas e indigenistas, a qual em conjunto com a Secretaria de Educação, promoveram um curso, no ano 2000, o qual “participaram professores indígenas que até então não haviam passado por cursos de formação em Educação Escolar Indígena diferenciada” (SILVA, 2019, p. 329). Nesse mesmo ano, foi institucionalizada a Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC), voltada à finalidade de promover uma educação escolar indígena diferenciada nas aldeias, de maneira a preservar e valorizar as identidades de cada povo, bem como representar de forma mais ativa cada comunidade e os seus interesses.

Entendemos a partir do exposto que os processos *históricopolítico* passam por caminhos que consideram a catequização, a busca pela civilização, integração de comunidades e a

imposição cultural, uma invisibilização das características culturais e os saberes cultivados por gerações e gerações dos povos originários desta sociedade. Neste sentido, podemos compreender que a maior parte das conquistas obtidas estão interligadas com os movimentos e organizações indígenas e indigenistas, colocando em evidência suas lutas e identidades.

Além disso, percebemos que no decorrer dos anos a presença de uma “preocupação em construir uma educação intercultural com princípios de valorização das culturas indígenas, com cursos para professores pautados na interculturalidade, entendida como trocas de conhecimentos indígenas e não indígenas” (SILVA, 2019, p.82), em virtude da expansão no que diz respeito a produção de políticas curriculares e o envolver das comunidades indígenas nos projetos educacionais.

Cabe ressaltar, também, dentro das realidades nacionais, que as comunidades indígenas do Acre objetivam o alcance de uma educação que valorize e fortaleça suas culturas e saberes. Porquanto, o curso de Licenciatura Indígena da Ufac, assim como outros cursos no/do ensino superior, está em um constante processo de vivências, experiências e consolidação em todo âmbito nacional. De acordo com Silva e Gomes (2020), as universidades de ensino superior

agregam desde as políticas de cotas até a criação de cursos específicos para os segmentos indígenas, voltados em especial para as licenciaturas, objetivando a formação de professores, ou a exemplo de uma educação básica diferenciada, abrir os espaços acadêmicos para a presença, não apenas física de alunos indígenas, mas reconhecendo tratar-se de povos que buscam um diálogo intercultural (SILVA; GOMES, 2020, p. 188).

A institucionalização de cursos específicos para os povos indígenas nas universidades tem um peso o qual entendemos não só pelas questões de valorização, mas também pelos benefícios e possibilidades que podem chegar nas suas comunidades, principalmente, quando pensamos na perspectiva do interconhecimento e consideramos a importância do entrelaçar dos saberes científicos com os tradicionais.

Em síntese, nesse contexto de construções da educação indígena, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, tecemos a nossa pesquisa, que na próxima subseção irá delinear sobre o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura indígena de modo a compreender sua organização estrutural de diversas maneiras.

4.2 O projeto pedagógico curricular do curso de licenciatura indígena às “margens” do Juruá

164.173.429 km² (2022) representa a área territorial do estado do Acre, com uma população estimada de 906.876 mil habitantes (2021) de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁹, um Acre (re)existente na sua diversidade e complexidade, que em sua constituição é composta por 35 Terras Indígenas (TIs), sendo 24 delas regularizadas. De acordo com a Comissão pró-indígena/Acre¹⁰, essas TIs correspondem a 14,56% nas bacias dos Rios Juruá e Purus, e as comunidades indígenas somam cerca de 23 mil pessoas, entre elas 15 comunidades identificadas, grupos isolados e outros ainda não identificados.

Neste sentido, direcionamos o nosso olhar para as terras e povos indígenas que compõem as margens do Juruá, adequando com a proximidade do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre.

Imagem 1 – Terras e povos indígenas nas margens do Juruá e os municípios em que estão localizados



Fonte: Elaborada pela autora com base no mapa das Terras Indígenas¹¹, publicado em 2 de junho de 2021 pela CPI/AC.

⁹ <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ac/.html>

¹⁰ <https://cpiacre.org.br/terras-indigenas-no-acre/>

¹¹ Mapa das Terras Indígenas no Acre com mosaico das Unidades de conservação e principais rios no estado, publicado em 2 de junho de 2021, disponível em: <https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=11eMJVRzO1OSdumKKDXHnaXVh2Q4hEgI&ll=-8.528758581208459%2C-71.0868685703125&z=5>

Essa organização nos permite visualizar as comunidades que estão mais próximas ao campus, proporcionando a consolidação de um curso específico e o acesso acadêmico a estudantes indígenas. Uma vez que a educação superior para indígenas são passos recentes em comparação com a história de vida de cada comunidade indígena, e, não chegando ainda a suprir as demandas que estas necessitam. A Universidade Estadual de Mato Grosso, foi o ponto de partida para o primeiro curso de formação docente para indígenas, isso possibilitou nos anos seguintes a institucionalização de cursos, principalmente voltados para a docência indígena, objetivando a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas nos anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio.

A partir da Operação Amazônia Nativa (OPAN), conhecida anteriormente como Operação Anchieta, em 1975 os indigenistas mapearam as comunidades nas regiões do Acre e Sul do Amazonas, no desenvolver desse caminho as comunidades passaram a lutar pelos direitos à regularização das terras e pela educação. Assim, o que se seguiu de vivências e experiências com as comunidades através de projetos, como o Projeto “Uma experiência de Autoria dos Índios do Acre”, direcionado a formação de professores no Magistério Indígena, logo depois foi reconhecida pelo conselho Estadual de Educação como Escola de Formação de Professores e do Magistério Indígena, sendo o primeiro curso de formação de professores indígenas reconhecido no país, em 1988.

Nesse viés, os caminhos de desenvolvimento da educação escolar indígena, em 1999, houve a implantação do setor de Educação Escolar Indígena (SEEI), com o objetivo de articular com as políticas de educação escolar indígena. Em seguida, nos anos 2000, a Organização de Professores Indígenas do Acre (OPIAC) foi constituída para a articulação dos docentes indígenas e no mesmo ano o Estado passou a se responsabilizar pela educação escolar indígena, como resultado visualizamos a partir da história que os rumos das políticas educacionais voltadas para as comunidades indígenas são caminhos novos que ainda vêm se constituindo.

Ademais, o processo de institucionalização do curso de Licenciatura Indígena do Campus Floresta da UFAC, representou o protagonismo de movimentos indígenas no começo da formação em nível superior, que inicialmente foi intitulada como Programa Integrado de Licenciatura para Professores Indígenas da Amazônia Sul – Ocidental, “a proposta foi organizada em julho de 2005, contando com a parceria da Secretaria de Educação do Acre e do Grupo Técnico Interinstitucional – GTI” (SILVA; GOMES, 2020, p. 191).

Esse projeto representa um processo de iniciativa histórica, que define novos caminhos para a educação indígena da região com o propósito de formar professores indígenas para atuar nas escolas indígenas. Tal projeto citado por Silva e Gomes (2020), se organiza em dois momentos, o primeiro sendo presencial na universidade, constituído por 10 etapas e o segundo nas aldeias por meio de atividades e práticas acadêmicas e socioculturais, sendo 09 etapas, e assim, o curso se estrutura no período de 5 anos.

no processo de consolidação de um Curso de Licenciatura para Professores Indígenas, a UFAC cria em 2006 uma nova Comissão formada por professores da própria Instituição, no Campus Floresta, em Cruzeiro do Sul, vinculada ao Centro de Educação, Letras e Artes para elaboração do Projeto Político Pedagógico do Curso (Portaria nº. 700, de 27/04/2006) (UFAC, 2015, p. 26)

O curso teve início no primeiro semestre de 2008, com “29 alunos representantes de 10 povos do Estado do Acre (Kaxinawá, Ashaninka, Puyanawa, Nukini, Shawãdawa, Katukina, Yawanawá, Shanenanawa, Manchineri e Jaminawa) e 01 do estado do Amazonas (Marubo)” (SILVA; GOMES, 2020, p. 195), isso significou que a universidade federal estava disposta a abrir as portas para as comunidades indígenas. Já no início de 2009, iniciava a segunda turma com mais 37 alunos, 51 discentes concluíram o curso em 2014 já com apresentação dos trabalhos de conclusão de curso.

Neste mesmo sentido, os autores apresentam as divergências na proposta em relação às necessidades das comunidades indígenas, mas que mesmo assim abria possibilidades para ajustes, já que é necessário observar o cotidiano do curso e identificar sempre que forem necessárias mudanças de acordo com o que os povos indígenas precisam.

Diante disso, em seus estudos, Silva e Gomes (2020) destacam em uma das entrevistas com um militante do movimento indígena e acadêmico do curso, os desafios enfrentados por eles durante o andamento do curso de licenciatura e do andamento das escolas nas comunidades, o que nos leva a entender que para se efetivar o curso, ele deve estar alinhado com as reais necessidades das comunidades indígenas.

o Curso de Formação Docente para Indígenas se desenvolveu, portanto, em suas diversas fases ao longo do ano letivo, distribuídas de forma flexível no calendário acadêmico. A logística relacionada à infraestrutura para permanência dos indígenas na cidade de Cruzeiro do Sul durante a fase presencial sempre foi de fundamental importância para o sucesso dos acadêmicos, já que eles ficam neste período afastados de suas vidas nas aldeias, experimentando um sistema diferenciado de organização social,

econômica e cultural (SILVA; GOMES, 2020, p.194).

Nesse sentido, ao considerar que os discentes indígenas que buscam a formação superior específica deixam seus lares, de tal modo é necessário que a instituição de ensino, o próprio Estado e os movimentos indígenas, coloque-os em posição de cuidado, lhes dando condições não só de acesso, mas de permanência na universidade. “A UFAC se propôs a buscar parcerias para viabilizar as condições mínimas, necessárias à recepção dos alunos, condição raramente assumida por órgãos e instituições” (SILVA; GOMES, 2020, p. 194).

Destaca-se, assim, que o Programa de Apoio a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) se insere como um instrumento de apoio à formação superior de docentes atuantes nas escolas indígenas, o qual de acordo com Martins (2014), auxilia no processo de formação, e possibilita o desenvolvimento de competências críticas aos docentes. O PROLIND, se encaixa como uma das redes de apoio financeiro à formação específica no campus floresta e na institucionalização do curso, ao entendermos que não só a existência do curso tende a garantir o acesso e a permanência dos discentes indígenas na formação superior.

Durante os primeiros passos do curso, foi possível a visualização e reflexão das necessidades em conjunto com a comunidade discente da primeira etapa do curso, que finalizava em 2014. Na oportunidade, as reflexões sobre as experiências acadêmicas levaram a revisitação e reelaboração do Projeto Pedagógico Curricular do curso, em busca de outros horizontes que compreenderiam os desafios vivenciados pelos discentes indígenas.

Diante disso, no sentido de revisão e reelaboração do PPC pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), após a formatura das duas primeiras turmas, possibilitou-se a exposição das vivências e experiências que ocorreram durante os anos de graduação. Isso, por conseguinte, significou a reformulação do projeto pedagógico curricular que de acordo com o próprio documento vai além do acesso e permanência, direcionando para a presença real das populações indígenas na universidade.

ressaltamos que o processo de revisão do PPC teve suas primeiras reflexões feitas ao longo da primeira edição do curso, durante a realização dos seminários denominados Encontro com os conhecimentos, ocorridos nos anos de 2009 e 2010. Os Seminários que tiveram como objetivo analisar e propor mudanças ao Projeto Pedagógico, contaram também com a participação de especialistas de notório saber, organizações e lideranças indígenas (UFAC, 2015, p. 26-27).

Logo, a importância da revisão realizada pelo Núcleo Docente Estruturante, bem como pelos discentes no decorrer do curso revela o currículo *construído*praticado como criação cotidiana e o seu desenvolver através de possibilidades de diálogos e de reconhecimento dos modos de vida dos discentes que fazem parte do curso. De tal maneira, esses processos cotidianos que compõem a construção e revisão curricular, perpassam pelo caminho de valorização e estabelecimento da interculturalidade, como um caminho para a emancipação e democratização social.

Portanto, vamos apresentar o PPC do curso de licenciatura indígena, cujo objetivo é analisar aspectos que identificam e valorizam os saberes tradicionais no currículo *construído*praticado que se desenvolve como criação cotidiana no curso de formação de professores indígenas.

4.2.1 O curso nas entrelinhas da justificativa e objetivos

A educação escolar indígena vem como reflexo de resistências e conflitos, que a partir de 1988, juntamente com a Constituição Federal trouxe possíveis avanços. Nesse contexto, no Acre, após a implantação dos ensinos fundamental e médio nas escolas indígenas, era necessária a formação de professores para suprir a demanda e cumprir com os objetivos para uma educação escolar indígena de qualidade e que cumprisse os processos próprios educacionais.

No cumprimento e desenvolvimento das políticas públicas referentes ao campo educacional, a formação de professores se encaixa na abertura de possibilidades para as comunidades indígenas no fortalecimento de suas culturas, línguas, conhecimentos e processos próprios de aprendizagem.

Entretanto, para compreendermos os direcionamentos de estudos, projetos e pesquisas é fundamental que os objetivos sejam apresentados e cumpridos nesse processo. Para isso, o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena descreve como objetivo geral:

criar um ambiente de produção, aprendizado e troca de conhecimento que propicie o enriquecimento tanto dos indígenas quanto da universidade neste processo, e que possa estimular as pesquisas, a prática pedagógica e outras atividades desenvolvidas durante o curso, de modo a possibilitar a atuação dos docentes egressos no processo educacional de seus povos em todo Ensino Fundamental e Médio (UFAC, 2015, p. 30).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento do curso ocorre no caminhar das relações com as comunidades indígenas que frequentam a graduação, buscando a valorização identitária, possibilitando também que a universidade não só transmita, mas que seja efetiva no processo de *aprenderensinar*. Logo, o ambiente que proporciona a troca de conhecimento contribui para o desenvolvimento de um currículo criado pelos *praticantespensantes* que fazem parte do cotidiano, o currículo *construído praticado* alinha os conhecimentos científicos direcionados pela academia e os conhecimentos/saberes tradicionais que os discentes partilham no cotidiano das aulas e disciplinas do curso.

Em síntese, o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura Indígena possibilita diante de seu histórico de construção a reflexão e participação dos sujeitos que compõem o cotidiano, fazendo com o que o currículo seja composto das vivências e experiências que possibilitam partilhas e aprendizagens mútuas.

4.2.2 Perfil dos discentes: ingressos e egressos

O curso de Licenciatura Indígena, do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, entrega o título acadêmico aos discentes indígenas de licenciados em Educação Escolar Indígena com habilitação em Linguagens e artes ou humanidades ou ciências, devido a sua organização em 3 (três) áreas citadas anteriormente, tem como forma de ingresso o processo seletivo próprio que se organiza em editais específicos, o qual passa a considerar alguns aspectos.

Dentre os aspectos para o ingresso, tem-se referente ao público-alvo, ou seja, para quem o curso é ofertado. É necessário, então, “ser indígena com Ensino Médio completo, com experiências em educação, pesquisas relacionadas às línguas e aos conhecimentos tradicionais e outros projetos comunitários” (UFAC, 2015, p. 33); o processo de seleção irá considerar “o critério da diversidade de gênero, étnica, linguística e geográfica” (UFAC, 2015, p. 33); Quanto as vagas disponibilizadas, no total, são ofertadas 50 vagas, as quais os aprovados serão convocados e, após a convocação, serão formadas duas turmas, pois assim a dinâmica com os acadêmicos e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem são feitos com mais qualidade e de maneira mais efetiva.

o curso de licenciatura Indígena da UFAC propõe-se a trabalhar capacidades políticas, éticas, linguísticas e culturais requeridas pelos povos indígenas, que sirvam à formação de professores,

gestores e pesquisadores para atuação na escola, nos demais espaços comunitários e profissionais (UFAC, 2015, p. 34).

De fato, os discentes que frequentam o curso formam ao final com aptidões para atuar em um contexto com diversidades linguísticas, políticas, sociais e ambientais, com dimensões voltadas para o campo educacional e, também, ao considerar as especificidades dos conhecimentos indígenas, aptos a lecionarem para o ensino fundamental e médio.

Dentre as habilidades que lhes são conferidas no decorrer do curso, está o desenvolvimento dos conhecimentos acadêmicos ao destacar suas subjetividades e colocando-as de maneira intercultural. Isso, por conseguinte, nos remete a utopia do interconhecimento apresentada por Santos (2009), como possibilidade de relacionar os conhecimentos (co)existentes na sociedade.

Ademais, o interconhecimento perpassa pela reflexão dos cotidianos, não somente em uma determinada disciplina que acontece, mas durante todas as vivências e partilhas, já que os discentes ingressos são oriundos de diversas comunidades, trazendo a multiplicidade dos seus cotidianos para todo um universo de possibilidades do curso que, apesar de ter uma estruturação, possibilita as tessituras entre os inúmeros modos de vidas e saberes de cada sujeito que frequenta o curso.

Logo, as propostas de habilidades que são apresentadas no PPC do curso levam em direção a uma formação intercultural e imersa em identidades e valorizações, já que após a formação na academia, o docente indígena tem a possibilidade de atuar nas escolas de suas comunidades e em escolas não indígenas, por meio de suas vivências e experiências articulariam os saberes, sobressaindo suas realidades e características.

4.2.3 Dimensões pedagógicas e curriculares

A proposta do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena é voltada às comunidades indígenas firmando um compromisso que abrange as suas diversidades, a pluralidade de saberes e conhecimentos e concepções pedagógicas. Nesse sentido, já discutimos anteriormente sobre os diferentes e múltiplos conhecimentos que coexistem na sociedade e que se encaixam nessa multiplicidade, os quais carregam as concepções tanto curriculares quanto pedagógicas. Tendo isso em vista, as iniciativas devem estar voltadas ao diálogo entre os saberes e acolhendo os aspectos tradicionais. O curso, desse modo, destaca alguns princípios necessários que correspondem ao cumprimento dessas perspectivas.

uma perspectiva antropológica própria a cada sociedade indígena representada no curso; · Uma perspectiva dialógica e diacrônica crítica entre diferentes saberes, práticas e sistemas socioculturais; · Componentes curriculares e áreas dialogando através de projetos e temas correlacionados que partem de contextos e problemáticas indígenas; · A valorização de línguas, meios e linguagens próprias indígenas; · A perspectiva da interculturalidade – do diálogo entre diferentes pontos-de-vista históricos e saberes; · A perspectiva de uma interdisciplinaridade crítica; · A possibilidade de planejamento conjunto entre as organizações indígenas e a Universidade, através de parcerias, mas, também de disciplinas e conteúdos que irão compor o currículo do curso (UFAC, 2015, p. 27).

Nas leituras que fazemos sobre esses princípios, compreendemos a imersão e diálogo direto da academia com os saberes de cada comunidade representada, tendo em vista as multiplicidades dos modos de vida. Seguindo as orientações das DCNFPI, esses princípios se destacam na formação de professores e gestores indígenas para atuarem nas escolas indígenas, podendo assim possibilitar uma educação que represente a diversidade e a pluralidade.

“O curso é, portanto, específico e diferenciado” (UFAC, 2015, p. 28), para assim, atender o que é necessário para os povos indígenas que o buscam, cumprindo a constitucionalidade e materializando o currículo *construído/praticado* que se tece no cotidiano do curso, tornando-se real, “à perspectiva da inclusão social, no contexto da efetivação de novas políticas públicas” (UFAC, 2015, p. 28). Sob esse viés, o PPC se torna um caminho de formação humana e possibilidades de formação docente para as comunidades indígenas, principalmente, aquelas que residem próximo ao campus.

Sendo assim, o curso propõe a formação em três áreas, sendo elas: Humanidades; Ciências e Linguagens e Artes, ou seja, os discentes após a formação são licenciados nessas áreas, que no decorrer do curso coexistem com os princípios interdisciplinares, em que escapa do direcionamento hegemônico e busca as particularidades indígenas. Porém, a interdisciplinaridade rompe com a ideia estruturada, interliga as disciplinas e “visa construir um saber apropriado a projetos e contextos precisos [...] os chamados “saberes tradicionais”” (UFAC, 2015, p. 29).

o ensino superior voltado ao professorado indígena deve possibilitar e estimular o registro, a discussão das histórias, cosmovisões e sistemas de conhecimentos próprios [...] o Curso enfatiza a reflexão da própria prática pedagógica dos professores indígenas, aprimorada e ampliada com a prática de estudo,

sistematização e pesquisa sobre seus próprios grupos (UFAC, 2015, p. 30).

Assim, o PPC do curso de Licenciatura Indígena se direciona a possibilidades de dar visibilidade às histórias e identidades, estimulando o fortalecimento das comunidades indígenas, principalmente, quando construído e reconstruído no cotidiano sobre os olhares daqueles que o vivenciam e o experienciam, sabendo assim suas necessidades de mudanças e existências.

Em verdade, o currículo inclui na sua matriz as temáticas que contemplam “os movimentos sociais indígenas, questões de direito e legislação, educação escolar indígena, cultura, ambiente, sustentabilidade, alimentação, saúde, família, território, organização social e biodiversidade” (UFAC, 2015, p.30).

Neste sentido, a estrutura curricular se caracteriza pela interdisciplinaridade, pelos laboratórios, seminários, fases intermediárias, trabalho de conclusão de curso e estágio supervisionado, os quais envolvem as comunidades indígenas e proporcionam a conexão entre os saberes indígenas (saberes tradicionais) e acadêmicos (científicos). Efetivamente, o curso se desenvolve na dimensão da diversidade cultural, das subjetividades e da autonomia discente.

Ademais, na composição curricular, o PPC dispõe de eixos integradores que proporcionam a interdisciplinaridade e a tessitura dos saberes nas áreas específicas do curso, que permeiam todo o currículo do curso, esses eixos são: múltiplas linguagens; socioambiental; a Escola indígena e os seus sujeitos.

De acordo com o documento, os eixos se baseiam nas realidades das comunidades indígenas, nas relações entre os povos e o entendimento sobre as diferenças étnicas, considerando a cultura; a língua; os contextos políticos, econômicos e culturais; os relacionamentos com as populações não indígenas; os PPP's das escolas indígenas; a língua utilizada nas comunidades e todos os projetos adotados por elas.

Quadro 1 – *Eixos estruturantes do currículo e sua relação com os conhecimentos*

EIXOS ESTRUTURANTES	RELAÇÃO COM OS CONHECIMENTOS
MÚLTIPLAS LINGUAGENS	<ul style="list-style-type: none"> - Articula os conteúdos das disciplinas com as experiências e recursos de linguagem apropriadas, em especial nas disciplinas da área de Linguagens e Artes; - Consiste em um tipo de laboratório que proporciona a produção de conhecimentos voltados para pesquisa, produção de materiais artísticos, didáticos e acadêmicos;

	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação ativa dos saberes vivenciados nas comunidades indígenas e a articulação com os saberes acadêmicos; - Apropriação de novas tecnologias pelos povos indígenas, como forma de produção de conhecimento.
<i>SOCIOAMBIENTAL</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresenta questões relacionadas ao ambiente, território, saúde, alimentação e biodiversidade, interrelacionadas com a cosmologia, política, tecnologia, economia e relação com outros seres; - Fortalece os saberes trazidos pelos povos indígenas e suas experiências, encaixadas nas características de cada povo/ sociedade indígena; - Apresenta-se nesse eixo as áreas de Ciências e de Humanidades, proporcionando que os discentes exercitem suas lideranças comunitárias e busquem meios para melhorar sua gestão ambiental e territorial, através da interdisciplinaridade; - Busca refletir a interação entre as populações indígenas e o meio (social, ambiental ou cosmológico), no sentido de mapear e nortear as atividades escolares e na universidade, sempre considerando as peculiaridades e diferenças de cada grupo que compõe o corpo discente;
<i>ESCOLA INDÍGENA E SEUS SUJEITOS</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Esse eixo se destaca pelos fundamentos <i>teóricospráticos</i> da formação do professor, com a visão do currículo para além do prescrito, ao inserir a vida cotidiana nos seus próprios currículos; - Busca facilitar a valorização dos processos educacionais informais e formais, utilizados no ensino e na aprendizagem de conhecimentos significativos para as comunidades indígenas;

Fonte: Elaborada pela autora com base no Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Além dos eixos integrados que compõem o currículo, a organização curricular distribuída em um total de 2.873 horas e em 8 (oito) módulos, no decorrer de 4 (quatro) anos, se organiza em dois ciclos, sendo: Núcleo geral, o qual corresponde ao conhecimento básico de panorama conceitual, em que destaca o conhecimento das áreas específicas e de formação pedagógica, contribuindo tanto para a apropriação de conhecimentos científicos, quanto para a formação mais específica; o outro ciclo é o de Estudos aprofundados, os quais buscam atender a especificidade da licenciatura, contemplando os conhecimentos específicos das áreas de formação (Humanidades, Ciências e Linguagens e Artes), para a atuação nos ensinos fundamental e médio.

Logo, as áreas de formação são divididas em 3, sendo elas:

- Humanidades, que correspondem ao trabalho com diversos temas, “de acordo com os interesses e perspectivas de cada discente-pesquisador, bem como, de sua família e grupo étnico-cultural. Destaca o conhecimento indígena em sua especialidade, ao registrá-lo em seu contexto e na língua indígena.” (UFAC, 2015, p. 40);
- Ciências, que tem como finalidade o fortalecimento do conhecimento indígena fora e dentro da escola, e promover os saberes que fazem parte da vida dos povos indígenas na atualidade da Amazônia brasileira, com os conhecimentos que abordam elementos filosóficos, antropológicos, econômicos e políticos;
- e Artes e Linguagens, que são definidos no documento como “uma identificação entre pensamento indígena e estética” (UFAC, 2015, p.41), objetivando entender “as linguagens como recursos para a criação e produção do conhecimento como experiência estética” (UFAC, 2015, p. 41), o que proporciona uma visão crítica sobre escrita, oralidade, conhecimento científico, tecnologia e visão de mundo. Nessa área destacam-se também as disciplinas que abordam a língua portuguesa, indígena e suas estruturas.

Outrossim, é importante destacar que além das três principais áreas, a área das ciências da Educação acontece durante todo o processo de formação, sendo descrita como transversal, esta proporciona a “apropriação conceitual dos temas educacionais relevantes, análise e reflexão dos aspectos éticos e legais relacionados ao exercício profissional” (UFAC, 2015, p.42).

Todavia, essa organização curricular acontece através do que é descrito por um regime modular, que existe como maneira de respeitar o calendário das comunidades indígenas e suas subjetividades, então, os módulos são desenvolvidos em duas etapas, que correspondem a

fases presenciais: com aulas ministradas nas dependências da universidade, as quais ocorrerão ao longo do ano, prevendo-se uma carga horária intensiva no período de férias e recessos escolares dos cursistas. Nesta fase, enfatiza-se o desenvolvimento de atividades acadêmicas, cujo percurso se dará por meio de aulas teóricas e práticas, assim como por meio de outras atividades, acompanhadas diariamente pelos docentes do Curso;

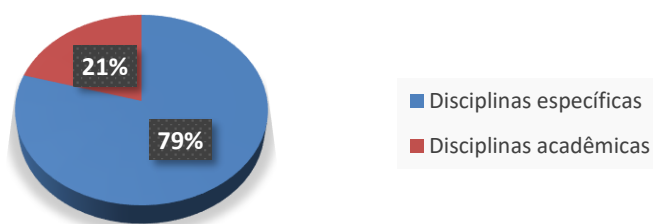
Fases intermediárias: no período entre os módulos haverá as fases intermediárias, momentos das disciplinas a serem realizados nas aldeias, com o acompanhamento dos professores do curso. Neste momento se realizarão trabalhos de pesquisa, colaboração em processos educacionais e práticas relativas às disciplinas do módulo anterior. A Universidade Federal do Acre

e parceiros são corresponsáveis na logística e apoios necessários à realização desta fase (UFAC, 2015, p. 43).

Sob essa perspectiva, compreendemos que a divisão curricular acontece por 3 (três) eixos, 2 (dois) ciclos, 3 (três) áreas de formação específica e 1 (uma) transversal e 2 (duas) etapas, que possibilitam a formação de docentes indígenas. Neste sentido, a idealização curricular se direciona às possibilidades de interligação entre os conhecimentos científicos e tradicionais, na perspectiva da promoção e interação dos saberes, de forma a possibilitar a interação entre o que circula na academia e os conhecimentos das suas próprias comunidades, que acontecem durante todo o curso, nas disciplinas dispostas no período de 4 (quatro) anos (apêndice 1 – componentes curriculares distribuídos de acordo com os eixos, áreas e etapas).

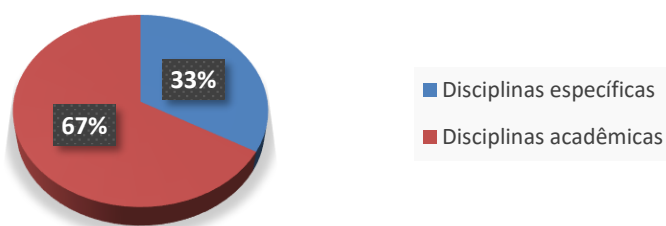
De modo geral, a organização do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena parte da perspectiva interdisciplinar, que atravessa o que entendemos por “utopia do interconhecimento”, e que assim, buscamos entender a estruturação das disciplinas, que, de acordo com o documento contêm disciplinas que contemplam o conhecimento científico/acadêmico e o conhecimento tradicional/específico. Dessa maneira, expressaremos através de gráficos a organização dessas disciplinas nesse contexto acadêmico e específico, com o fito de entender através do documento as entrelinhas do cotidiano e das relações interdisciplinares:

Gráfico 1 – Núcleo geral de disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



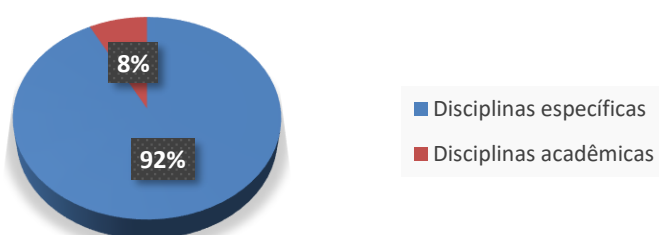
Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Gráfico 2 – Núcleo geral: Ciências da educação - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



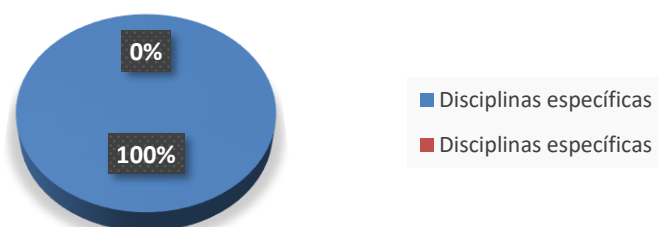
Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Gráfico 3 – Núcleo geral: Humanidades - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



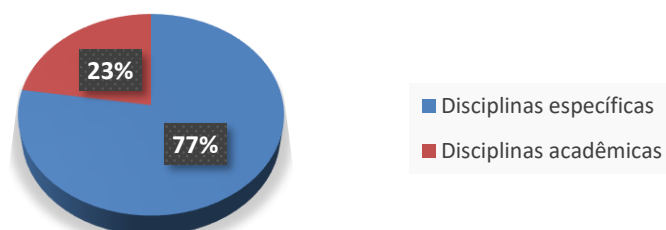
Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Gráfico 4 – Núcleo geral: Ciências - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

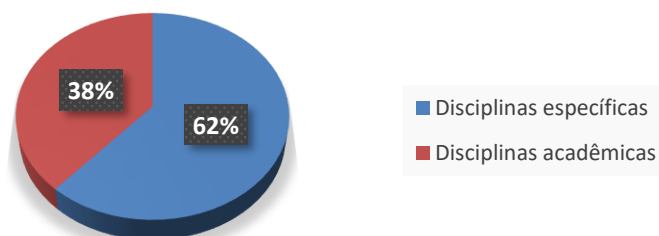
Gráfico 5 – Núcleo geral: Linguagens e Artes - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

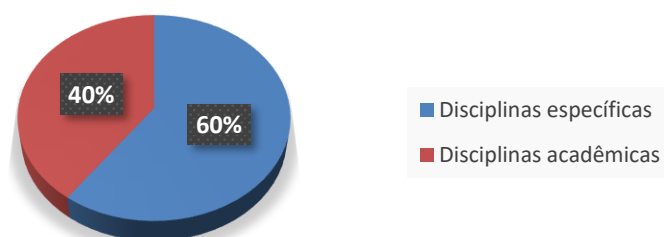
Inseridos no núcleo geral compostos na estrutura curricular, observamos a presença das disciplinas específicas formando a maior parte dos eixos, sendo as disciplinas acadêmicas mais desenvolvidas nas disciplinas que tem haver com a Ciências da educação.

Gráfico 6 – Estudos aprofundados de disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



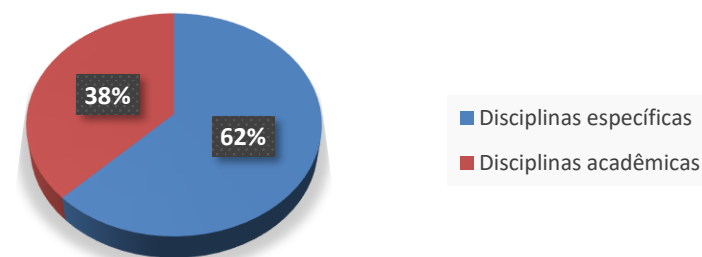
Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Gráfico 7 – Estudos aprofundados: Ciências da educação - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

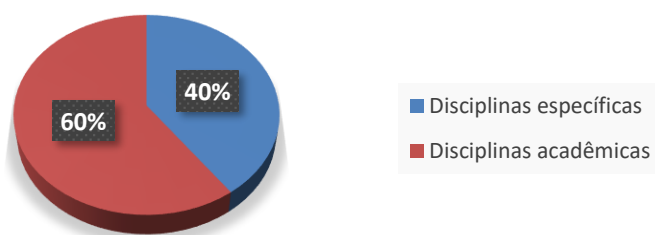
Gráfico 8 – Estudos aprofundados: Ciências - disciplinas específicas e disciplinas acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

O desenvolvimento de disciplinas mais direcionadas aos conhecimentos tradicionais são maioria nos estudos destacados nas ementas como aprofundados. Logo, isso torna possível observar que a interdisciplinaridade adentra no currículo como forma de equilibrar o curso de licenciatura indígena, tornando-o cada vez mais rico com a tessitura dos conhecimentos.

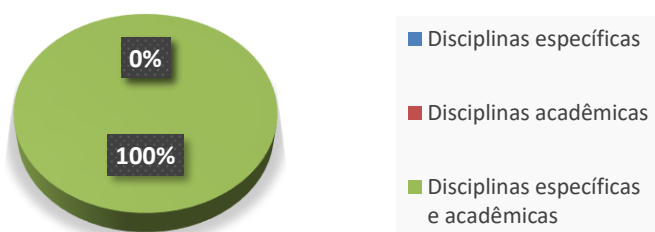
Gráfico 9 – Disciplinas optativas específicas e acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

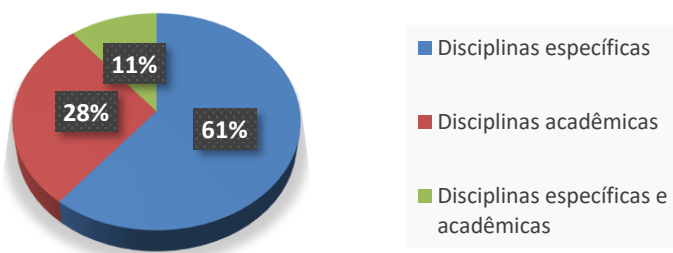
Já nas disciplinas descritas no currículo como optativas, são direcionadas em sua maioria para a aplicação do conhecimento mais científico, ou seja, aquele que circula na academia.

Gráfico 10 – Componentes comuns de disciplinas específicas, acadêmicas e disciplinas acadêmicas



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Gráfico 11 – Disciplinas específicas, acadêmicas e disciplinas específicas e acadêmicas (panorama geral)



Fonte: Elaborada pela autora com base nas ementas das disciplinas (apêndice 2) do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

Nos gráficos 10 e 11, observamos tanto o direcionamento para o específico, quanto para o acadêmico, mas também olhamos com cuidado as disciplinas que são descritas como interdisciplinares, que tomam os saberes tradicionais e acadêmicos e os desenvolve na mesma disciplina.

Além disso, as disciplinas apresentadas no Projeto Pedagógico Curricular do curso se organizam estruturalmente por etapas, módulos, ciclos, eixos e áreas. Dessa maneira, os

gráficos construídos de acordo com a organização das ementas do curso (apêndice 2) destacam a disposição delas de acordo com os ciclos, áreas de formação e sua caracterização específica/tradicionais e acadêmicas/ científicas, buscando aprofundar a estruturação com base nas especificidades do curso.

Observamos, então, durante o desenvolvimento da pesquisa, que em meio as leituras e análise das ementas do curso, a articulação interdisciplinar dos conhecimentos científicos e tradicionais são parte de cada disciplina proposta durante todos os módulos do curso, sendo tecidas no cotidiano e parte das criações dos sujeitos que o vivenciam. Compreendemos a partir disso, que mesmo nas disciplinas direcionadas tanto para o específico, quanto para o acadêmico, há elementos que interligam os saberes, de maneira a trazer o científico para os saberes tradicionais e vice-versa, tecendo-os sobre a realidade dos discentes.

No sentido da construção de saberes e das vivências a partir de um currículo *construído*praticado, as atividades complementares disponibilizadas no curso contam com atividades de cunho acadêmico-científico-cultural, que se caracterizam pelo envolvimento dos discentes em ações nas escolas indígenas e não indígenas, em eventos nas comunidades, na academia e em outros locais que proporcionem a participação cultural.

Ademais, os laboratórios que são representados nos gráficos 10 e 11, inseridos nas disciplinas específicas e acadêmicas, são direcionados a pesquisas e na perspectiva do interconhecimento, buscam o “intercâmbio de conhecimentos entre acadêmicos do curso e outros acadêmicos, docentes da UFAC e de outras universidades” (UFAC, 2015, p. 90), possibilitando as produções de pesquisas e a articulação de saberes nas atividades que acontecem no decorrer das disciplinas.

No entanto, ainda nos mesmos gráficos, há representação das disciplinas que contemplam o acadêmico e o específico, em que destacamos os estágios supervisionados, haja vista sua existência como componente curricular fundamental para a formação docente, a nível da academia e considerando elaborações de planos de ensino, relatórios e outros, bem como, o desenvolvimento e a possibilidade de reflexão da prática docente nas escolas indígenas, as quais alguns dos discentes já atuam como docentes. Isso, portanto, proporciona uma construção mais ativa e prática do conhecimento que se apresenta de uma maneira não só intercultural, mas também partilhada, promovendo a integração dos saberes e a valorização identitária das comunidades indígenas representadas pelos discentes.

O trabalho de conclusão de curso (TCC), também expressa a interligação dos

conhecimentos, pois, é um componente que segue padronizações acadêmicas, mas que no curso objetiva o “diálogo intercultural de modo que o professor cursista possa refletir sobre sua prática docente e compreender a função social do ensino que se desenvolve entre a gestão escolar e o processo pedagógico que acontece na escola e na comunidade” (UFAC, 2015, p. 93).

Sob essa ótica, o PPC delinea aspectos referentes ao processo de avaliação, que se caracteriza como “contínuo e dinâmico” (UFAC, 2015, p. 93), o qual possibilita reflexões quanto a prática dos professores indígenas, que é sempre interligado ao trabalho realizado pelos docentes lotados nas disciplinas. Diante disso, as experiências ligadas a existência do curso de licenciatura indígena têm na fase intermediária

a ideia de um conhecimento construído teoricamente em sala de aula. Os professores do curso vão a campo com a proposta de apreender a dinâmica das sociedades indígenas nas aldeias e participar da interação entre os acadêmicos indígenas e seu grupo social. Essa interação entre universidade e sociedades indígenas, entre docente e discente, entre discente e comunidade é o eixo das atividades interculturais desenvolvidas nessa dimensão fundamental do curso, que são as fases intermediárias (UFAC, 2015, p. 95).

A construção do currículo *construído praticado* se faz no tecer do diálogo, das vivências, das experiências, do administrativo, do pedagógico, do científico, do cultural e, principalmente, das (re)existências do cotidiano das disciplinas do curso, que proporcionam nas entrelinhas a visibilidade dos saberes. Sobretudo, a criação curricular realizada pelos discentes e docentes é privilegiada pela interação entre os conhecimentos e pelas reflexões cotidianas das práticas direcionada ao funcionamento do curso.

Já quanto ao corpo docente, o documento especifica que o número de profissionais é inferior às necessidades e demandas do curso, o documento atualizado no ano de 2015 apresenta o corpo docente composto por quatro (4) docentes lotados no Centro de Educação e Letras do Campus Floresta, ligados ao curso.

o número de docentes envolvidos diretamente com o curso está aquém das necessidades reais existentes, sendo que já no primeiro projeto pedagógico curricular do curso a demanda mínima de pessoal prevista, para propiciar o início e continuidade básica do Curso, era de pelo menos de 14 profissionais, o que não se efetivou. Os docentes estão atuando dentro de suas áreas de formação, sendo responsáveis pelas áreas. Dessa forma para a formação da primeira turma o curso contou

com outros docentes do Campus Floresta e de Rio Branco, além de profissionais de outras instituições (UFAC, 2015, p. 94).

Por conseguinte, esse déficit acaba sendo um grande obstáculo no desenvolvimento do curso, haja vista, a sobrecarga dos profissionais que propiciam a formação dos futuros licenciados indígenas, e quando consideramos que a formação de qualidade depende também da garantia de oferta do ensino e para isso profissionais com a formação adequada e na quantidade que os possibilite trabalhar sem sobrecargas, são estritamente necessárias, principalmente quando se trata da educação indígena.

com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros da docência e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional e a promoção do diálogo e do efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas (UFAC, 2015, p. 94).

Em resumo, compreendemos que o corpo docente que possibilita essa troca de saberes no desenvolvimento do curso de Licenciatura Indígena e que atua efetivamente desde o planejamento até as avaliações do curso é extremamente importante, conquanto, a quantidade de profissionais é totalmente inferior as demandas estabelecidas no processo educacional dos discentes.

Os docentes com vínculo efetivo com o curso se tornam componentes do Núcleo Docente Estruturante (NDE), que é constituído por professores com atribuições acadêmicas, de natureza consultiva e deliberativa que atuam na concepção, consolidação e atualização do PPC do curso de licenciatura Indígena. Posto isso, o mandato do NDE é renovado a cada quatro anos, ou de acordo com as necessidades.

Além disso, o desenvolvimento do curso também conta com o as decisões do Colegiado, que é formado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), representantes discentes das turmas em andamento, professores colaboradores e um técnico administrativo do curso de licenciatura. Em momentos entre módulos, o NDE representa o colegiado, que tem seu funcionamento “definido ao longo do processo de planejamento, implantação e das atividades do curso” (UFAC, 2015, 95).

O funcionamento do curso, entretanto, depende da interação entre os conhecimentos científicos e tradicionais e do desenvolvimento tanto das dimensões administrativas quanto pedagógicas. Dessa maneira, e metodologicamente falando, as perspectivas tecidas pelo viés intercultural possibilitam a existência de um curso multicultural e experimentação de novos

caminhos para as comunidades indígenas.

Portanto, o currículo do curso de Licenciatura Indígena se tece nas criações cotidianas, sendo *construído praticado* pelos sujeitos que *fazempensam* no cotidiano, contribuindo para o desenvolvimento das políticas educacionais indígenas e, principalmente, na formação de professores indígenas habilitados e prontos para atuarem nas escolas de suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES PROSPECTIVAS: PÉS DESCALÇOS E EM BUSCA DE HORIZONTES

Quando nos propomos a encerrar ciclos apontamos como uma “conclusão”, uma finalização de algo, essa seria uma conclusão da pesquisa, contudo, não é um final do que ela tem a contribuir, é o anúncio que se tece com as próximas produções.

No decorrer do desenvolvimento desse estudo, a ampliação do conhecimento sobre e para além do objeto de pesquisa, tornam-se visíveis quando entendemos mais sobre a escolha metodológica, a investigação dos caminhos já traçados e o direcionamento teórico que nos dão uma base cada vez mais concreta para o que pretendemos desde o início, ao encontro de elementos que nos orientam sobre uma diversidade de sociedade que temos dentro de um único país.

Neste sentido, os termos “pés descalçados”, aqui nas considerações finais, permitem a reflexão sobre a desnudação do caminho já percorrido, em que retiramos as “sandálias”¹² e vivenciamos o campo de pesquisa, fazendo parte dele como um todo e observando/analizando. Assim como no paradigma indiciário, minuciosamente o que ele nos propõe nas entrelinhas, no caso da nossa pesquisa, acontece através da via documental, pois o PPC de licenciatura Indígena é um currículo *construído* praticado pelos sujeitos que partilham as vivências e experiências no cotidiano do curso, sendo uma materialização da realidade.

Com efeito, no desenvolvimento de nossa pesquisa, trazemos as faces de um Estado que mesmo plural, permanece como uma ferramenta colonizadora que segue há décadas um padrão hegemônico, priorizando os conhecimentos, as culturas e a vida sob uma ótica embranquecedora. Neste sentido, compreendemos que a fragmentação dos diversos conhecimentos existentes se perpetua na sociedade, imersa na resistência dos povos tradicionais.

O enlace das histórias e a (des)contextualização da realidade social oportuniza a invisibilização e submissão dos conhecimentos, culturas e no âmbito do campo educacional dos currículos *construídos* praticados no cotidiano. Logo, as reflexões sobre as políticas públicas educacionais que envolvem as comunidades indígenas, se mostram como protagonistas no centro das lutas e resistências dos povos nativos, sendo direcionadas para uma organização

¹² A metáfora de refere aos medos e desafios de adentrar no campo de pesquisa, já que, é um momento desafiador deixar os achismos de lado e caminhar a partir do que o campo oferece.

curricular e de prática docente nas comunidades indígenas que buscam a inclusão de suas identidades e modos de vida.

Ao refletir sobre os diferentes contextos de naturalização do racismo, o silenciamento cultural e a possibilidade existente de um esptemicídio, percebemos que a sociedade permanece em constante mudança, porém, ainda com visões excludentes. De fato, a pesquisa aqui apresentada, propõe-se a identificar de que maneira o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena valoriza e garante a articulação dos saberes tradicionais dos grupos indígenas representados no Curso, destacando a materialização do currículo *construído*praticado no cotidiano.

É importante entender, que, nossa pesquisa tem seu objeto direcionado às questões referentes ao PPC do Curso de Licenciatura Indígena, situado no Campus Floresta da Universidade Federal do Acre, e para a sua construção é necessário, primeiramente, compreender os processos metodológicos que se conduzem pelo paradigma indiciário e pelo caminhar da pesquisa nos/dos/com os cotidianos que estão interligadas pelas reflexões das *políticaspráticas* e as ações cotidianas, principalmente, as que se referem ao currículo construídopraticado que se materializa no documento e nas práticas cotidianas no decorrer do curso.

Assim, os caminhos que nos direcionam no início e durante a pesquisa, se constituem em um olhar mais cuidadoso nas entrelinhas das vivências e experiências frequentes, nas partilhas, nas leituras e releituras das diversidades, nos contextos das *políticaspráticas*, principalmente quando tratamos da leitura curricular.

Ademais, durante a escrita, é fundamental que o pesquisador compreenda o seu objeto de pesquisa, assim, a revisão das literaturas que tecem sobre os mesmos sentidos que as temáticas são importantes para situar onde os estudos se encaixam e o que já se tem produzido, para que assim possamos ter uma base científica e teórica. Desse modo, o fizemos ao adentrar em outras realidades em que pudemos entender outras pesquisas semelhantes para poder iniciar a construção da pesquisa, passando a tecer os sentidos e as experiências existentes nas entrelinhas.

Nas tessituras das reflexões e diálogos acerca da temática, buscamos compreender as perspectivas dos termos conhecimentos, culturas e a criação do currículo no/do cotidiano através das criações dos sujeitos que se conectam com as possibilidades de experiências e vivências dos povos indígenas, suas realidades e necessidades. Neste sentido, a interação entre

os termos e a pluralidade das/nas comunidades, proporcionam uma reflexão sobre a ressignificação e valorização cultural e de identidade, o que nos faz observar a importância da multiplicidade e do cuidado com as diferenças, quando entendemos a coexistência conceitual e epistemológica.

O Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena nas linhas e entrelinhas de suas dimensões pedagógicas e curriculares propõe na imersão do cotidiano o diálogo intercultural entre os conhecimentos científicos e os saberes tradicionais, através das disciplinas que possuem caráter específicos demonstram uma imensidão de significados em meio as criações cotidianas.

Nesse contexto, a produção de um currículo que compreende e reflete a educação indígena por processos próprios de aprendizagem, se direciona também a uma estruturação delicada que permite observações e um olhar mais cuidadoso sobre as *políticaspráticas* e a materialização curricular, que no caso do PPC, se tece nas interações entre os sujeitos que fazem parte do cotidiano.

A utopia do interconhecimento, citada por Santos (2009), e revisitada por nós dentro da perspectiva intercultural, é tecida na materialização do currículo *construído*praticado que se faz em meio as criações dos docentes da universidade e discentes indígenas (egressos e ingressos) do curso, nas suas buscas e reflexões para desenvolver a articulação dos *saberesfazeres*, afinal, imersa na proposta curricular, o curso promove a interação e o aprendizado mútuo entre os professores e alunos.

Nessa perspectiva, o PPC (re)existe como um currículo *construído*praticado no cotidiano, que através das disciplinas, laboratórios, seminários, trabalhos de conclusão e reflexões contínuas sobre o desenvolvimento do curso e uma melhor estruturação possibilitam a valorização e articulação dos saberes, tecendo as culturas, conhecimentos e identidades. Imersa no documento, observamos que a interação entre os saberes e as vivências dos sujeitos que se desenvolvem no curso possibilitam uma riqueza cultural, educacional e epistemológica, dentro de uma perspectiva das comunidades indígenas que estão presentes no curso.

Nesse tocante, o funcionamento que vai da estrutura curricular ao pedagógico amplia as significações cotidianas, fazendo com que os modos de ver o mundo sejam dispostos no tecer das interações, experiências e saberes.

Logo, o desenvolvimento dessa pesquisa nos possibilita apresentar e analisar a materialização curricular do curso através do PPC, (re)conhecendo-o como um currículo imerso

nas criações cotidianas que buscam a aprendizagem mútua e contínua dos sujeitos que o compõe. Caminhar neste momento descalça sobre as possibilidades de um curso de licenciatura indígena, é perceber através do documento curricular a existência de um diálogo intercultural, a valorização das identidades e sua imersão nos significados dos saberes.

Sabemos que esse passo inicial, não sem desafios e obstáculos, nos direciona ao campo curricular que apresenta a materialização no/do cotidiano nas linhas dos documentos curriculares, tecido nas narrativas, imerso nas culturas materiais, e que não se encerram nessas considerações, mas que abrem caminhos de pesquisas no campo do currículo. Portanto, percebemos diante do desenvolvimento da pesquisa que o *aprenderensinar* se encontram em rios de possibilidades e que o currículo *construído* praticado no cotidiano tecidos dentro de seus contextos e necessidades, tornam reais o entrelaçar dos conhecimentos, existências, modos de vida e culturas.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O bem viver uma oportunidade para imaginar outros mundos**. Editora Elefante. 2016.

ACRE, **Projeto Pedagógico Curricular do curso de Licenciatura Indígena**. Cruzeiro do Sul. 2015.

ACRE. **Índios no Brasil extermínio, escravidão e tutela**. Coluna Papo de Índio. Jornal Página 20. abr./ p.22-23. 2006.

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilario; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

ALMEIDA, Eliene Amorim. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA – Curso de Licenciatura Intercultural** / Eliene Amorim de Almeida. Tese (Doutorado). 2017.

ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli. 2008.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar**, Curitiba, n.17. p. 53-62. 2001.

ALVES, Nilda. “Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas”. In OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. (orgs.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. Currículos em ‘espaçotempos’ não escolares isso existe? – redes educativas como o outro em currículo. In: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; FAVACHO, André Márcio Picanço. **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba. PR: CRV, 2012.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem Fronteiras, V. 1, nº 2, p. 99-116, dez./ 2001.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; LEITE, Ângela Maria Araújo. Formação de professores indígenas: a universidade como território de resistência? **Runa**. jan./jun. doi: 10.34096/runa.v43i1.9990. 2022.

BRASIL, **CNE/CP nº 6, de 02 de abril de 2014**, que orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas. 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, **Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas**, de 13 de setembro de 2007. UNIC/ Rio de Janeiro / 023 - mar./ 2008.

- BRASIL, **Decreto nº 11.226, de 7 de outubro de 2022**, aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Fundação Nacional do Índio - Funai e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. 2022.
- BRASIL, **Decreto nº 5.484, de 27 de junho de 1928**, que regula a situação dos índios nascidos no território nacional. 1928.
- BRASIL, **Decreto nº 6.861, de 7 de maio de 2009**, que dispõe sobre a Educação Escolar indígena. 2009.
- BRASIL, **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. 2008.
- BRASIL, **Lei nº 5.371, de 2 de dezembro de 1967**, que autoriza a instituição da “Fundação Nacional do Índio” e dá outras providências. 1967.
- BRASIL, **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**, que dispõe sobre o Estatuto do Índio. 1973.
- BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena. Cadernos de Educação Básica**, Série Institucional, Vol. 02. Brasília: MEC, 1993.
- BRASIL, **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. 2015.
- CALONGA, Tatiane Gamarra; GONZALES, Carolina Giane; OLIVEIRA, Raquel Barreto. **Educação escolar indígena: formação de professores e construção do currículo. IV Seminário formação docente: intersecção entre universidade e escola.** 2019.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras.** v.11. n.2. p.240-255. jul./dez. 2011.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas / Antônio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.).** 2.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação.** Jan./ fev./ mar./ abr. nº 22. 2003.
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.** Petrópolis: Vozes, 1994.
- COLLING, Adriana. **Análise da formação de professores indígenas em uma escola Kaingang.**

Chapecó. Dissertação (Mestrado). 2018.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. O conhecimento como resposta curricular. **Revista Brasileira de Educação**. v.27. 2022.

FERNANDES, Marilene Alves; CAMARGO, Leila Maria. Magistério indígena tamî'kan: aspectos formativos e desafios curriculares para formação de formadores e professores indígenas-RR. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.2, p. 847-865 abr./jun. 2020.

GABRIEL, Jabez. **Experiência com a ação dos saberes Indígenas na escola municipal indígena Cacique Armando, Aldeia Córrego do Meio, município de Sidrolândia, Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande -MS, Ano 2020.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Bricolagens praticadas e políticas práticas de currículos nos cotidianos escolares**. 2018. 132 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GONÇALVES, Rafael Marques. **Práticas cotidianas na/da educação integral**. 2. Ed. – Rio Branco: Edufac, 2021.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos *praticados/pensados* nos cotidianos escolares. **Educação: teoria e prática**/ Rio Claro, SP/ v.27, n.55. p.213-226/maio/ago. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

IVES-FELIX, Neusani Oliveira; GOMES, Raimunda Kelly Silva; NAKAYAMA, Luiza. Saberes docentes e saberes da comunidade indígena Tentehar, Grajaú-Ma: uma interação necessária. **InterEspaço**. Grajaú/MA. v. 4, n. 13. p. 218-239. jan./abr. 2018.

JANUÁRIO, Elias; SILVA, Fernando Selleri. Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso. In: **Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educación Superior. Experiencias em América Latina**. Coord. Daniel Mato. Caracas. p.147-156. 2008.

JULIÃO, Geisel. Interculturalidade e formação de professores indígenas na Universidade Federal de Roraima. **Norte Científico**. e-ISSN 2236-2940, v. 15, n. 1, p. 49-62, 2020.

KRENAK, Ailton. Pensando com a cabeça na terra. VI Reunião de Antropologia da ciência e da tecnologia. Instituto de Estudos Brasileiros. 2017.

KRENAK, Ailton. Antes, o mundo não existia. In: NOVAES, Adauto (org.). Tempo e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em revista**, Curitiba. v.37. 2021.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Os professores indígenas chegam à universidade: desafios para a construção de um currículo intercultural no Brasil. **Cuadernos Interculturales**. Ano 6, nº 10. Primer Semestre, p. 17-32. 2008.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Veronica. Currículo, conhecimento e interpretação. **Currículo sem fronteiras**, v.17. n.3. p. 555-573. set./dez. 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo** / Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo. – São Paulo: Cortez. 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano** / Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – Rio de Janeiro: EdUERJ. 1999.

LUCIANO, Rosenilda Rodrigues de Freitas. **Ação saberes indígenas na escola: alfabetização e letramento com conhecimentos indígenas?** / Rosenilda Rodrigues de Freitas Luciano. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de pesquisa**. v. 42. n.147. p.716-737. set./dez. 2012.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem fronteiras**.v.6. n.2. p. 98-113. jul./dez. 2006.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MARTINS, Luciano Gabriel. **Educação ambiental em escola indígena: um estudo de caso na escola Guarani CECI na aldeia Tekoa Pyau**. Dissertação de Mestrado. Mackenzie, 2014.

MENDONÇA, Maria de Fátima dos Santos. **Políticas públicas de formação de professores indígenas em Humaitá – AM**. Dissertação (Mestrado). Porto Velho, RO. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 2002.

MINTZ, Sidney W. *Cultura: uma visão antropológica*. Culture: an anthropological view, publicado originalmente em **The Yale Review**, XVII (4), 1982, p. 499-512. Traduzido por: James Emanuel Albuquerque. *Tempo* 14 (28). 2010.

MONTE, Nietta Lindenberg. E agora, cara pálida? Educação e povos indígenas, 500 anos depois. **Revista Brasileira de Educação**. nº1. set./out./nov./dez. 2000.

MONTE, Nietta Lindenberg. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. nº 111, p. 7-29, dez./ 2000.

MONTEIRO, Alcioni da Silva; MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento. Educação

escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p. 1-15, e17338, jul./set. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e formação de professores. **Educar**, Curitiba. n17. p.39-52. 2001.

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **Educação telemática Digital**, Campinas. V.9. p. 162-184. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis, RJ: DP et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

ORÇO, Cláudio Luiz; ORÇO, João Paulo. A formação de professores indígenas no Brasil. **Unoesc & Ciência - ACHS**. Joaçaba, v. 8, n. 2, p. 135-142, jul./dez. 2017.

PEIXOTO, Leonardo Ferreira; OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Políticaspráticas* curriculares em educação indígena: o ponto de vista dos *praticantespensantes*. **Espaço do currículo**, v.9. n.3. p.404-413. set./dez. 2016.

PEREIRA, Andréia Maria. Decolonizando o currículo: práticas pedagógicas interculturais e processos formativos de professores e professora indígena. Campo Grande – MS. Tese (doutorado). 2019.

PERRELI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/guarani. **Ciência & Educação**, v. 14, n. 3, p. 381-96. 2008.

PINTO, Fabiana de Freitas. **O exercício da docência na perspectiva intercultural do Curso de Licenciatura Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas**. Campinas – SP. Tese (doutorado). 2020.

PORTO, Helânia Thomazine; BONIN, Jiani Adriana. A educação indígena Pataxó: entre distopias e utopias. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 20, n. 41, p. 101-128, jan./abr. 2020.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. Dourados – MS. Dissertação (mestrado). 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Epistemologias do Sul** / org. Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Menezes. – (CES). 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, 3-46, 2007.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães; MATA, Maria Aparecida. Proposta tipológica de resumos: um estudo exploratório das práticas de ensino da leitura e da produção de textos acadêmicos. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 123-133, 2º sem. 2002.

SILVA, José Alessandro Cândido. Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores indígenas no Acre. Tese (Doutorado em educação) Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2015.

SILVA, José Alessandro Cândido. Políticas de educação escolar indígena no Acre. Educar em revista, Curitiba, v. 35. n. 77. p.321-338. set./out. 2019.

SILVA, José Alessandro Cândido; GOMES, Adevânia da Silva. Formação superior para docentes indígenas no Acre: do Sonho à realidade. **ABATIRÁ - REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1: n.2 Jul: Dez:: 2020. p. 1- 754.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. “Morrer, se preciso for, matar, nunca”: Escolarização, civilidade e integração entre os pataxós. In: ZAPAROLI, Wintembergue Gomes (Org.). **Caminhos e encontros na educação de indígenas** / Wintembergue Gomes Zaparoli – Imperatriz: Ethos, 2017.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. **As relações de interculturalidade entre conhecimento científico e conhecimento tradicional pataxó na Escola Estadual Indígena Kijetxawê Zabelê** / Paulo de Tássio Borges da Silva; Orientadora Maria Inêz Oliveira Araújo. São Cristovão, 2014. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SILVA, Paulo de Tássio Borges. **Paisagens e fluxos curriculares: processos de hibridização e biopolítica**/ Paulo de Tássio Borges da Silva. – 2019. 153f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019.

SILVA, Paulo de Tássio Borges; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Diálogos sobre interculturalidade, conhecimento científico e conhecimentos tradicionais na educação escolar indígena. **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista.v.11. n.18. p.153-176. jan./abr. 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias. Os Estudos curriculares e o problema do conhecimento – uma entrevista com Elizabeth Macedo. **Educação e Filosofia**, Uberlândia. v.32. n.64. p.157-184. jan./abr. 2018.

SILVA, Rosa Helena Dias. A autonomia como valor e articulação de possibilidades: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena. **Cadernos Cedes**. ano XIX, nº 49, dez. 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: **Autêntica Editora**, 2010.

SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas**. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Editora UFPR, 2018.

SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Celia Aparecida; MUBARAC SOBRINHO, Roberto

Sanches. Formação de professores indígenas: desafios e perspectivas a partir do currículo do curso de pedagogia intercultural indígena. **Revista RBBA - Revista Binacional Brasil Argentina: diálogo entre as ciências**. Vit. da Conquista, Bahia, Brasil / Santa Fe, Santa Fe, Argentina. v. 09, nº2. dez./2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Maio/jun./jul.ago. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**/ organizado por Marisa Vorraber Costa; Alfredo Veiga-Neto...[et.al]. – 2.ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Componentes curriculares distribuídos de acordo com os eixos, áreas e etapas

Quadro 04. Componentes curriculares distribuídos de acordo com os Eixos e as Áreas – Núcleo Geral.

EIXOS	ÁREAS	DISCIPLINAS
Escola Indígena e seus sujeitos	Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • História da Educação escolar Indígena no Brasil e no Acre • Movimentos Sociais e Processos Educacionais Escolares Indígenas • Didática • Investigação e Prática Pedagógica • Epistemologias Indígenas • Organização e Legislação da Educação Básica
Socioambiental	Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Cosmologia • Ambientância • Família e Parentesco • Cultura • Direito e Legislação
	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Ideias Matemática • Ciências I • Ciência e Conhecimentos Tradicionais • Métodos Científicos Indígenas
Múltiplas Linguagens	Linguagens e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Tópicos de Pesquisa • Práticas e Intercâmbios Linguísticos • Ensino de Artes • Ensino de Línguas Indígenas e Portuguesa • Imagem e som I

Quadro 05. Componentes curriculares distribuídos de acordo com os Eixos e as Áreas – Estudos Aprofundados.

EIXOS	ÁREAS	DISCIPLINAS
Escola Indígena e seus sujeitos	Ciências da Educação	<ul style="list-style-type: none"> • Gestão e Currículo da Escola Indígena • Profissão Docente: Identidade, carreira e desenvolvimento profissional • Psicologia da Educação • Fundamentos da Educação Inclusiva • Políticas de educação escolar indígena no Brasil e no Acre
Socioambiental	Humanidades	<ul style="list-style-type: none"> • Ensino e Pesquisa em Humanidades • Trajetória • Geopolítica • Artes e Conhecimentos • Multimeios • Festas • Agroextrativismo e Biodiversidade • Processos Terapêuticos • Pajelança e Xamanismo
	Ciências	<ul style="list-style-type: none"> • Política e Ambiente • Ensino de Ciências • Sociobiodiversidade • Saúde e Vida • Manejo e Produção • Biodiversidade e povos Indígenas • Meios. Terapêuticos • Agricultura e Alimentação • Florestas, Animais, Plantas e Humanos
Multiplas Linguagens	Linguagens e Artes	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa e culturas indígena produção e edição de textos • Artes visuais • Oralidade e Escrita: literatura e tradução • Línguas Indígenas • Mitologias indígenas • Ensino de Linguagens e Artes • Musicalidades (I) • Libras • Musicalidades (II) • Imagem e Som II

	Componentes comuns aos eixos e áreas	<ul style="list-style-type: none">• Seminários AACC• Laboratórios• Estágio Supervisionado I• Estágio Supervisionado II• Estágio Supervisionado III• Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I• Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II
--	--------------------------------------	---

Apêndice 2 - Ementas das disciplinas do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Indígena de 2015.

2.1.1 Quadro: Disciplinas obrigatórias com ementas e referências bibliográficas.

2.1.2 Quadro: Disciplinas obrigatórias com ementas e referências bibliográficas.

Disciplinas Núcleo Geral					
Ciências da Educação - CE					
CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	História da Educação Escolar Indígena no Brasil e no Acre		T	P	E
			4	0	0
<p>EMENTA: História da Educação. Questões teóricas e metodológicas da História da Educação: sujeitos, fontes e abordagens. A educação escolar e sua trajetória desde a Antiguidade, sua institucionalização e transformação na sociedade moderna até a atualidade. Educação indígena e educação escolar indígena com as especificidades de cada etnia acreana. Escolaridade indígena: missionária, integracionista, estatal e outras experiências históricas de desenvolvimento da educação escolar indígena como os projetos realizados por organizações não governamentais no Brasil e no Acre, como a Comissão Pró-Índio do Acre. O movimento indígena organizado e sua relação com a escola (OPIAC). Introdução à legislação para a educação escolar indígena.</p> <p>BIBLIOGRAFIA BÁSICA: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992/ 1998. FREIRE, J. R. B. A Amazônia Colonial (1616 – 1798). 4. Ed. Manaus: Metro Cúbico, 1991. SILVA, José A. C. Os Caminhos da Escola Indígena no Vale do Juruá – Da Imposição à Ressignificação. IXTLAN Editora. São Paulo, 2014.</p> <p>BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR: BITTENCOURT, Circe M. F. e SILVA, Adriane C. da. (orgs.). Perspectivas históricas da educação indígena no Brasil. In. À margem dos 500 anos. PRADO, Maria Lígia e VIDAL, Diana (orgs.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002. MANACORDA, M. A. História da Educação – da antiguidade aos nossos dias. São Paulo, Cortez, 1998, 5ª edição. DALMOLIN, Gilberto Francisco, O papel da escola entre os povos indígenas: de Instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural – Rio Branco: EDUFAC, 2004. GRUPIONI, Luís Donisete B. (Ed.). Coleção dos livros didáticos do referencial curricular nacional para as escolas indígenas: Informações para o professor. Brasília: MEC/SEF, 1998. Monte, Nieta. Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado - Diários de classe de professores Kaxinawa. Rio de Janeiro, Multiletras, 1996.</p>					
CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Movimentos Sociais e Processos Educacionais Escolares Indígenas		T	P	E
			4	0	0

EMENTA: **Direitos humanos.** Movimentos de resistência e reivindicação de direitos indígenas no Brasil e no Acre. A educação como direito social e individual. A educação como um direito de cidadania e de participação crítica na sociedade. O direito dos povos indígenas a uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue. A luta do Movimento Indígena pelo direito à educação específica e diferenciada no Brasil. Movimento Indígena e seu papel na construção de políticas públicas de educação. Proposta pedagógica de interculturalidade nas experiências de escolas indígenas no Brasil. Movimentos Sociais e projeto político pedagógico das escolas indígenas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAMPOS, Rogério Cunha. **Pensando os Movimentos indígenas como sujeitos socioculturais: a luta por educação.** XI CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. Unicamp, 2003.

FAUSTINO Rosângela Célia. **Movimentos sociais, questão indígena e educação no contexto da diversidade cultural.** Revista Contrapontos - Eletrônica Vol. 11 - n. 3 - p. 323-335 / set-dez 2011.

SILVA, Rosa Helena Dias. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa - Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias.** XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

DALMOLIN, Gilberto Francisco, **O papel da escola entre os povos indígenas: de Instrumento de exclusão a recurso para emancipação sociocultural** – Rio Branco: EDUFAC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **A presença Indígena na Formação do Brasil**. Laced/Museu Nacional – Coleção Educação para Todos: Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Índio Brasileiro: o que precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje**. Laced/Museu Nacional – Coleção Educação para Todos: Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, Vol. 2. Brasília: MEC, 1993

ACRE. Fundação de Cultura e Comunicação Elias Mansour. **Povos Indígenas do Acre**. – Rio Branco: FEM, 2010.

CELA 971	Nome da Disciplina	CH 75h	Créditos		
	Didática		T	P	E
			3	1	0

EMENTA:

Didática: fundamentos históricos e epistemológicos. Didática e interdisciplinaridade: as interações entre Didática, Currículo e as Ciências com implicações na Educação. Fundamentação teórico-metodológica das práticas pedagógicas. Organização intencional e sistemática do ensino: processo de planejamento e planificação do ensino no contexto da escola (planos escolares e planos de ensino): finalidades e componentes constitutivos (objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos, recursos didáticos e avaliação da aprendizagem).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FAZENDA, I. (org) **Didática e interdisciplinaridade**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 14. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico –elementos metodológicos para elaboração e realização**. 16. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MEDEL, C. R. M. A. **Projeto político-pedagógico: construção e implementação na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MORALES, P. **Avaliação escolar: o que é, como se faz**. Trad. Nicolás Nyimi Campário. São Paulo: Loyola, 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. TOSI,

M. R. **Didática Geral: um olhar para o futuro**. 3. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

CELA 969	Nome da Disciplina	CH 75	Créditos		
	Investigação e Prática Pedagógica		T	P	E
			1	2	0

EMENTA:

Fundamentos da pesquisa educacional: características e especificidades da "Escola" como objeto de investigação. Atividades de cunho investigativo centrada na observação, descrição, análise e reflexão do cotidiano da escola e da sala de aula ante ao reconhecimento da complexidade que envolve a organização do trabalho pedagógico escolar. As diferentes dimensões constitutivas do trabalho pedagógico: as rotinas, as dinâmicas e lógicas ordenadoras das atividades administrativas e pedagógicas na escola; a estrutura administrativa e organizacional de um estabelecimento escolar; a construção e a gestão do projeto político-pedagógico; o currículo como ordenador da organização do processo de ensino e das situações de aprendizagem; práticas pedagógicas e trabalho docente; a avaliação institucional e os indicadores de desenvolvimento e desempenho da educação básica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BARROSO, J. (org.). **O estudo da escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

GIMENO SACRISTAN, J. **Currículo e diversidade cultural**. In: Silva, Tomaz T.; MOREIRA, Na. F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.
LIBÂNEO, J. C. **Organizações e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

PCN Língua Portuguesa. Secretaria de Educação. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1996.
MACEDO, B. **A construção do Projeto Educativo de Escola. Processo de Definição Lógica de Funcionamento da Escola**. Lisboa: Instituto de Inovação Educativa, 1995.
TAVARES, J. **A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico**. In: SÁ-CHAVES, I. **Percursos de formação e Desenvolvimento Profissional**. Porto: Porto Editora (Coleção CIDINE), 1997.
TAVARES, J. & ALARCÃO, I. **Paradigmas de formação e investigação no ensino superior no terceiro milênio**. In: Alarcão, I. (org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ART – MED, 2001.
LIBÂNEO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 7 ed. São Paulo: Cortez 2009. (Coleção Docência em formação/Coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

CELA 178	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Profissão Docente: identidade, carreira e desenvolvimento profissional		T	P	E
			4	0	0

EMENTA: O professor indígena: a constituição histórica do trabalho docente. A formação docente e a construção da identidade profissional. Perfil do professor indígena a ser formado. As dinâmicas, os fundamentos do processo de trabalho do ensino e os saberes da docência. Projetos pedagógicos de cursos e propostas curriculares da formação. Promoção e oferta da formação de professores indígenas: colaboração e responsabilidades. Saberes e os fazeres na educação escolar indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ALMEIDA, J. (2004). **Profissão docente e cultura escolar**. SP, Intersubjetiva.
CARDOSO, L. (2003). **Formação de professores: mapeando alguns modos de ser-professor ensinados por meio do discurso científico-pedagógico**. In: PAIVA, Edil (org.). **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro, DP&A. BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas - Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CATANI, D. e SOUZA, C. (org) (1997). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo, Escrituras.
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. 3. ed.: Paz e Terra, São Paulo, 1997.
FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
SAVIANI, Dermal. “A Filosofia na Formação do Educador”, *In*: Educação: do senso comum à consciência filosófica. S. Paulo: Cortez, 1986.
BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26/91**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 fev. 1991.

CELA 968	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Organização da Educação Básica e Legislação do Ensino		T	P	E
			4	0	0

EMENTA:

A Organização da Educação no Brasil. A Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Modalidades da Educação no contexto das políticas educacionais e da legislação de ensino; Lei de Diretrizes e Bases Nacional. Política de Financiamento da Educação Básica. Plano Nacional de Educação e Legislação Estadual de Ensino.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

ARELARO, L. R. G.; KRUPPA, S. M. P. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVERIA, R. P.; ADRIÃO, Thereza (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

BRZESZINSKI, I. LDB/1996: Uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 17. Ed. Atualizada. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CORRÊA, B. C. Educação Infantil. In: OLIVERIA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

MONLEVADE, J. A. C. Financiamento da Educação na Constituição Federal e na LDB. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, E. W. & TEIXEIRA. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZESZINSKI, I. (Org.). *LDB Dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, J. M. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2. Ed. São Paulo: Xamã, 2007.

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, R. G. Educação Especial. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). *Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

Legislação Básica:

- Constituição Federal atualizada. Artigos que tratam da educação
- Constituição Estadual do Acre. Artigos que tratam da educação
- Lei nº 9.131/95. Dispõe sobre o Conselho Nacional de Educação.
- Lei nº 9.394/96. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Lei nº 10.172/01. Plano Nacional de Educação.
- Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020 e Emendas apresentadas.
- Lei nº 11.494/07. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.
- Lei nº 11.738/08. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Disciplinas Estudos Aprofundados**Ciências da Educação CE**

CEL	Nome da Disciplina	CH 75 h	Créditos		
	Gestão e Currículo da Escola Indígena		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Gestão Democrática: princípios e instrumentos para a prática. Organização do trabalho na escola. Função e princípios da coordenação pedagógica. Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar. Análise de experiências de gestão em escolas indígenas no Brasil e no Acre: o papel dos diretores e da coordenação pedagógica, os calendários, os regimentos, a organização de tempos e espaços, a relação com a comunidade indígena, as parcerias (agenda de trabalho da equipe gestora). Escolarização e currículo: sua história e sua prática. Escolarização e cultura escolar. Políticas curriculares oficiais. Níveis político, administrativo e técnico-pedagógico de intervenção no currículo. Currículo multicultural, aberto e flexível. Construção do currículo específico e Projeto Político Pedagógico das Escolas Indígenas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

FERREIRA, Naura Syria e AGUIAR, Márcia Ângela da. (org.) **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/ SEF/ MEC. **Roteiro de apresentação e sistematização das experiências de formação de professores indígenas (projetos não governamentais)**. Brasília, 2000 (Mimeo).

MOREIRA, A. F. Batista e SILVA, T. Tadeu da. (org.) **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. **Agenda de Trabalho da Equipe Gestora das Escolas Estaduais**. Rio Branco, 2005. GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Caderno de apresentação: Programa Parâmetro em Ação de Educação Escolar Indígena**—Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.

LIBÂNEO, J.C. *et. al.* **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2003.

SAVIANI, Dermeval. “A Filosofia na Formação do Educador”, in: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. S. Paulo: Cortez, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas** - Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2014.

HERNANDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat (org) Trad Jussara Halbert Rodrigues. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalhos**. 5ª Ed. Porto Alegre- RS: Artes Médicas, 1998.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Epistemologias Indígenas		T	P	E
			4	0	0

EMENTA: Origem histórico-social dos sistemas filosóficos. Epistemologias dos povos indígenas e educação. Relação entre formas diversas de conhecimento e pedagogia. A escola como local de produção e reprodução da vida social, da cultura e do conhecimento. Construção e sistematização de conceitos, princípios e valores de uma sociedade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

SILVA, Rosa Helena Dias. **Movimentos indígenas no Brasil e a questão educativa - Relações de autonomia, escola e construção de cidadanias**. XXII Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação**. São Paulo: EPU, 1983.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. (Coleção Magistério – Série Formação do Professor). São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, Dermeval. “A Filosofia na Formação do Educador”, in: **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. S. Paulo: Cortez, 1986.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13ª Ed. São Paulo: Ática, 2003.

MAAR, Wolfgang Leo. “Educação crítica, formação cultural e emancipação política na escola de Frankfurt”.

In: Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes. São Carlos: Ed. UFSCar, 2003.

COTRIN, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia – História e Grandes Temas**. São Paulo: Saraiva 2000.

CELA 970	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Psicologia da Educação		T	P	E
			4	0	0

EMENTA: Concepções psicológicas subjacentes às teorias de desenvolvimento e aprendizagem com ênfase na adolescência. Processos psicológicos que ocorrem na relação ensino e aprendizagem e sua interação na prática pedagógica. As práticas educacionais escolares, familiares e sociais, como promotoras dos processos de desenvolvimento psicológico e aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CARRARA, K. (Org.) **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2005.

CARPIGANI, B. **Psicologia: das raízes aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Pioneira, 2000.

COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996. Vol. 1.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.
 RAPPAPORT, C. R. et al. *Psicologia do desenvolvimento*. A idade escolar e a adolescência. São Paulo: EPU, 1981-1982.
 SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete B. (orgs.) **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2ª Ed.** São Paulo: Global; Brasília: MEC; MARI: UNESCO, 1998.
 FERREIRO, E. Jean Piaget: **o homem e sua obra**. In **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
 VIGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CELA 059	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Fundamentos da Educação Especial		T	P	E
			4	0	0

EMENTA:

Caracterização, conceito e objetivos da Educação Especial. Direitos humanos. Aspectos filosóficos, princípios norteadores, modalidades de atendimento. Abordagens Didáticas para pessoas com necessidades educacionais especiais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais acesso e qualidade**. Brasília: CORDE, 1994.
 BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 09 ago. 2010.
 GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

ACRE. Secretaria de Estado da Educação. **Aprendendo mais sobre Altas Habilidades**. Rio Branco: SEE/ NAAH/S, s/d.
 BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nºs 1/92 a 43/2004 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nºs 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal: Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.
 FLEITH, D. S. (org). **A construção de práticas educacionais para alunos com Altas Habilidades/Superdotação: volume 1: orientação a professores/ organização**: Denise de Souza Fleith. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
 _____. **Lei nº 10.098/94- Acessibilidade**. Brasília: MEC/SEESP, 2000.
 _____. **Lei nº 10.436/02- Libras**- Brasília: MEC/SEESP, 1994. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil e no Acre		T	P	E
			4	0	0

EMENTA: As Políticas para a educação nas últimas décadas. O papel do Estado na formulação e implantação das políticas públicas educacionais indígenas. Os determinantes atuais das políticas educacionais indígenas. A universalização da educação básica e à alocação de recursos por parte do poder público. As formas de financiamento da educação básica indígena. Educação escolar e o processo de formação de professores indígenas. Organismos internacionais na definição de políticas públicas. As ações afirmativas de políticas públicas no campo educacional. **Diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.**

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **Caderno de apresentação: Programa Parâmetro em Ação de Educação**

Escolar Indígena—Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2002.
 LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.
 SILVA, José A. C. **Os Caminhos da Escola Indígena no Vale do Juruá – Da Imposição à Ressignificação**. IXTLAN Editora. São Paulo, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: Diversos Olhares se inter cruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
 OLIVEIRA, R. P. e ADRIÃO, T. (orgs.). **Organização do Ensino no Brasil: Níveis e Modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007.
 DAVIES, N. **FUNDEB: a Redenção da Educação Básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
 FERRERIA, N. S. e AGUIAR, M. A. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. São Paulo: Cortez, 2004.
 LIMA, C. A. F. & MORAES, R. A. **A política de formação de professores leigos no Brasil In: Universidade e sociedade** (Vol. 36, p. 73-80). Brasília: Andes, 2005.

Disciplinas Núcleo Geral

Humanidades – HUM

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Cosmologia		T	P	E
			3	1	0

Ementa: A cosmovisão presente na mitologia e na história oral das diferentes famílias linguísticas e sociedades indígenas. Rituais e celebrações artísticas, religiosas e socioculturais que as manifestem na atualidade. Sua observação e aplicação no cotidiano educacional e escolar indígena.

Bibliografia Básica:

LESSIN, L. 2011. Nos rastros de Yakuruna: a partida de Pawa e a pós-sustentabilidade Ashaninka. Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista.
 SAEZ, O. C. **O Nome e o Tempo dos Yaminawa**. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.
 SCHIEL, J. Tronco Velho: histórias Apurinã. Tese de doutorado em Ciências Sociais, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, IFCH/Unicamp, 2005, p. 1 - 533.

Bibliografia Complementar:

FARAGE, N. **As muralhas do sertão: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991.
 LABIAK, Araci M. **Frutos do céu e Frutos da terra: aspectos da cosmologia Kanamari no Warapekom**. Manaus: EDUA/FSDB, 2007.
 LIMA, Edilene C. de. 2000. Com os olhos da serpente: homens, animais e espíritos nas concepções Katuquina sobre a natureza. Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.
 MINDLIN, B.e narradores indígenas. **Moqueca de maridos: mitos eróticos**. Rio de Janeiro: Record-Rosa dos Tempos,1998.
 PEDROSA, José M. A. e LÓPEZ, Manuel M. **Relatos de Hispanoamérica – Mitos precolombianos**. Madri: Editora Espasa Calpe S.A, 2002. CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ambiência		T	P	E

		3	1	0	
<p>Ementa: Ideias, categorias e conceitos indígenas relacionados ao ambiente e sua utilização intelectual e prática no cotidiano e a partir da experiência indígena. Comparações entre outros grupos étnico-culturais como populações agroextrativistas e quilombolas.</p> <p>Bibliografia Básica: CUNHA, Manuela C. da. & ALMEIDA, Mauro W. B. de (orgs.) 2002. Enciclopédia da Floresta. O Alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações. São Paulo: Cia. das Letras. GALVÃO, E. Áreas Culturais Indígenas do Brasil: 1900-1959. In: Encontro de Sociedades. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1979. ROIG, H. e MARTINI, A. 2002. "Geologia e Geomorfologia". In: Manuela C. da Cunha e Mauro B. de Almeida (ed.). Enciclopédia da Floresta. O alto Juruá: práticas e conhecimentos das populações, pp. 43-50. São Paulo: Cia. das Letras.</p> <p>Bibliografia Complementar: ABREU, J.C. de. Capítulos da História Colonial. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1963. BARROS, G.R. Nos confins do extremo Oeste – A presença de Rego Barros no Alto Juruá (1912-1915). Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993. LIMA, Edilene C. de. 2000. Com os olhos da serpente: homens, animais e espíritos nas concepções Noke Koï sobre a natureza. Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo. MARTINI, Andréa e JAMINAWA, Júlio R.. 2010. "Ambiência Jaminawa: diálogos em pesquisa". <i>Revista de Estudos Universitários</i> 36 (3): 155-180. Disponível em http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=505 em 24/05/2014. TODOROV, Tzevetan. A conquista da América: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1999.</p>					
CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Família e parentesco		T	P	E
			3	1	0
<p>Ementa: Família e organização social entre os grupos representados no curso. Representação política e parentesco. Relações de gênero, categorias etárias e de pessoa. Posições, atribuições e relações sociais.</p> <p>Bibliografia Básica GÓES, P.R.H. de. 2009. Infinito povoado: domínios, chefes e lideranças em um povo indígena do Alto Juruá. Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Paraná. KAXINAWÁ, J.P. (org.). Índios no Acre: história e organização. Rio Branco, AC: Comissão Pró-Índio do Acre, 2002. SILVA, A.L. da, MACEDO, A.V. L. da S. e NUNES, A. (orgs.). Crianças indígenas – Ensaio antropológico. São Paulo: Global, 2002.</p> <p>Bibliografia Complementar KAXINAWA, S. "Fruto da Aliança dos Povos da Floresta". São Paulo/Rio Branco, VHS/43 min, Labtec. 1988. MARTINI, A. A margem do limite: fronteira e narrativa no Alto Juruá, Acre Brasil. Tese de doutorado em Ciências Sociais. IFCH/Unicamp. PANTOJA, M. C. Os Milton: cem anos de história nos seringais. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2004. OLIVEIRA FILHO, J.P.de. O Nosso Governo. Os Ticuna e o regime tutelar. Marco Zero/SP: MCT-CNPq/BSB, 1997.</p>					
CEL	Nome da disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Cultura		T	P	E
			3	1	0
<p>Ementa: Manifestações culturais, identidade e política. Diversidade cultural no mundo e entre os discentes indígenas</p>					

no curso. Práticas, aprendizagens e conhecimentos relacionados. Calendários e festivais. Cultura e alteridade segundo a Antropologia.

Bibliografia Básica

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

PÉREZ-GIL, L. 2006. **Metamorfoses yaminawa: xamanismo e socialidade na Amazônia peruana**. Tese de Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

WEBER, Ingrid. **Um copo de cultura: os Huni Kuĩ (Kaxinwá) do Rio Humaitá e a escola**. Rio Branco: EDUFAC, 2006.

Bibliografia Complementar

AMODIO, E. **Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina**. Ecuador: UNESCO/OREALC. MLAL – ABYA-YALA, 1988.

BOSI, A. **Cultura Brasileira – temas e situações**. São Paulo: Ática, 1987.

VELHO, G. & VIVEIROS DE CASTRO, E. **O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas**. Espaço: Cadernos de Cultura da Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro: v.2, n.2, 1980. MELATTI, J.C. **Índios do Brasil**. São Paulo-Brasília: Hucitec e Editora da Universidade de Brasília, São Paulo: 1987.

OLIVEIRA, R. E. de., MARTINI, A. e OLIVEIRA, S. F. 2011. “Kene Marubo”. *Revista Vitas – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade* (1): 1-15. Disponível em, <http://www.uff.br/revistavitas/images/artigos/KENE%20MARUBO,%20por%20Raimunda%20Oliveira%20et%20all.pdf>, em 05/04/2013.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Direito e legislação		T	P	E
			3	1	0

Ementa: Direitos e deveres presentes em regras de herança, casamento, propriedade, posse e usufruto de terras e bens. Os “direitos indígenas” na Constituição Federal e legislações complementares. Direitos Humanos. O direito internacional.

Bibliografia Básica

CUNHA, Manuela C. da (org.). **Direito Indígena**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

OLIVEIRA FILHO, J. P. de. **O Nosso Governo. Os Ticuna e o regime tutelar**. Marco Zero/SP; MCT-CNPq/BSB, 1997.

MAGALHÃES, E. (org.). **Legislação indigenista brasileira e normas correlatas**. Brasília: FUNAI/CGDOC, 2003.

Bibliografia complementar

AQUINO, Terry V. de. **Índios Kaxinawa: de seringueiros a caboclo a peão acreano**. Rio Branco: ENGRAPAL, 1982.

FREIRE, J. R. B. **A Amazônia colonial (1616 – 1798)**. Manaus: Metro Cúbico, 1991.

OLIVEIRA FILHO, J. P. (org.). **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ/Marco Zero, 1987.

RIBEIRO, D. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

SANTILLI, J. **Os direitos indígenas e a Constituição**. Porto Alegre/Brasília: Sérgio Fabris Editor/ Núcleo de Direitos Indígenas, 1993.

Disciplinas Estudos Aprofundados

Humanidades – HUM

CEL	Nome da Disciplina	CH	Créditos
-----	--------------------	----	----------

	Ensino e pesquisa em Humanidades	60 h	T	P	E
			3	1	0

Ementa: Metodologias indígenas de pesquisa. Planejamento prático e teórico da pesquisa a ser realizada pelos discentes. Levantamento bibliográfico e documental. História, línguas e artes indígenas como instrumento de pesquisa-ensino-aprendizagem na educação escolar indígena, bem como, em outros ramos do conhecimento.

Bibliografia Básica

COLLET, Célia L.G. “Eu quero progresso sendo índio”. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.
CUNHA, M.C. **Tastevin, Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá**. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

NIMUENDAJU, C. **Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões adjacentes. 1944**. Fundação IBGE/Pró-Memória, Rio de Janeiro, 1980.

Bibliografia complementar

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Aracy Lopes da e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (Org.). **Práticas pedagógicas na escola indígena**. São Paulo: Global, 2001.

SILVA, Aracy Lopes da e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall. **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001.

KANINDÉ – Associação de Defesa Etnoambiental. 2010. Metodologia de diagnóstico Etnoambiental participativo e etnozoneamento em terras indígenas. Brasília: ACT Brasil Editora.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S.R.A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Champagnat, 2004.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Trajetórias		T	P	E
			3	1	0

Ementa Trajetórias pessoais, familiares e grupais no Alto Juruá e outras regiões representativas para os professores indígenas. Genealogias. Mapas históricos de (i) migrações realizadas. Locais considerados históricos, sagrados ou memoráveis. Noções de cartografia e sensoriamento remoto.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MENDONÇA, B. **Reconhecimento do Juruá (1905)**, Belo Horizonte: Itatiaia; Rio Branco: Fundação Cultural do Estado do Acre, 1989.

NIMUENDAJU, C. **Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões Adjacentes. 1944**. Fundação IBGE/Pró-Memória, RJ. 1980.

WOLFF, C. S. **Mulheres da Floresta: uma história. Alto Juruá, Acre (1890-1945)**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COLOMBO, C. **Diários da Descoberta da América – As quatro viagens e o testamento**; Porto Alegre: L&PM, 1998.

OLIVEIRA, E.C.de.; MARTINI, A. & LESSIN, L. “A trajetória de Pamani Pixti Puxi Nukini na educação

acreana”. In: Revista Vitas – Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade, n. 5, setembro de 2012, pp. 1-15.
 Artigo resultante PIBIC Ações Afirmativas, CNPq, 2011-2012. Disponível em 07/03/2013: <http://www.uff.br/revistavitas/ojs/index.php/revistavitas/article/view/48>
 PASSINI, E. **Espaço geográfico** – ensino e representação. São Paulo: Contexto, 2003.
 PONTUSCHKA, N. N. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.
 PORRO, A. 1992. **As Crônicas do Rio Amazonas**. Petrópolis: Vozes.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Geopolítica		T	P	E
			3	1	0

Ementa: A geopolítica nacional e internacional na atualidade. A ocupação histórica do Brasil, do estado do Acre e da Amazônia. Aspectos e impactos linguísticos, políticos e sociais decorrentes de tais processos, segundo a perspectiva indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, M. M. C. “O rio Muru: seus habitantes, crenças e costumes Kachinawá, 1925”. In. Tastevin, Parrissier. Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009, p. 136- 171.
 CUNHA, Manuela C. da (org.). **Histórias dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
 IGLESIAS, M.P. 2010. **Os Kaxinawa de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá**. Brasília: Paralelo 15.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ACRE. **Zoneamento Econômico-Ecológico do Estado do Acre**. SECTMA: Rio Branco, 2008.
 BARROS, G. R. **Nos confins do extremo Oeste – A presença de Rego Barros no Alto Juruá (1912-1915)**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1993.
 MONTAGNER, D. **Construção da Etnia Nawa**. Disponível em. http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP4-1/02-Delvair_Montagner- Construcao_da_etnia_Nawa.pdf em 21/10/2012.
 OLIVEIRA NEVES, L. J. 1996. **137 anos de sempre: Um capítulo da história Kanamari do contato**. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina, PPGAS/UFSC.
 SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Arte e conhecimentos		T	P	E
			3	1	0

Ementa A arte no ensino e pesquisa de conhecimentos indígenas. Manifestações artísticas das sociedades indígenas representadas no curso e sua relação com as cosmologias e mitologias. Arte no mundo e ao longo do tempo. Técnicas e tecnologias.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LAGROU, E.M. 2005. **A Fluidez da Forma: Arte, alteridade e agência em uma Sociedade Amazônica**. Rio de Janeiro: Top Books.
 MÜLLER, R.P. **Os Assurini do Xingu: história e arte**. Campinas: Unicamp, 1990.
 GOÉS, P. R. H. “A NATUREZA DO SABER: O LUGAR DO CONHECIMENTO NA PRÁXIS KATUKINA”. IN. **ESPAÇO AMERÍNDIO**, PORTO ALEGRE, V. 1, N. 1, P. 116-145, JUL./DEZ. 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LABIAK, A.M. “Vida e cultura vividas na escola Kanamari”. In.: OLIVEIRA, Inês B. de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

RAPOSO, Celino A. *et al.* **Makuusiyamî 'ya Taserukon Ko'Mannîpî: os Makuxi conservam sua tradição**. Boa Vista: SECD-DEI/ MEC, 1997.

RIBEIRO, Berta G. (coord.). **Suma Etnológica Brasileira: Arte Indígena**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SAEZ, O. C. NAVEIRA, M.C. e PÉREZ GIL, L. 2003. “O Saber é Estranho e Amargo. Sociologia emitologia do conhecimento entre os Yaminawa”. *Campos* (4): 9-28.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Multimeios		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Tecnologias variadas e suas aplicações. Imagens fotográficas e audiovisuais. Fotografias aéreas, imagens de radar e de satélite. Fotointerpretação, sensoriamento remoto e interpretação de imagens; princípios básicos e aplicação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

MORAN, J. M. “**Como utilizar a Internet na educação**”. IN. *Ciência da Informação*, Brasília. Vol. 26, nº2, p. 146-153, 1997.

SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSTA, J.W.; MOREIRA, M.; OLIVEIRA, C.C. **Matrix - metáfora ou realidade. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão Educacional**. Belo Horizonte: Vol. 5, nº 42, p. 27-32, maio/junho 1999.

COSTA, J.W.; PAIM, I. **Informação e Conhecimento no Processo Educativo**. In: COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M.A.M. **Educação, Comunicação e Sociabilidade**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. *Ciência da Informação*, Brasília: v.26, n. 2, p. 146-153, 1997.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Festas		T	P	E
			3	1	0

Ementa: Festas e celebrações em diferentes sociedades, ao longo do tempo. Performance, drama, epifania e representação. Principais celebrações de cunho festivo, religioso, devocional e ritual descritas pelos discentes do curso. Preparação de tais atividades e seu calendário. Dança, comida, adereços, pintura e música na composição da festa. As boas maneiras para cada ocasião festiva.

Bibliografia Básica

CEZARINO, P. N. 2008. *Oniska. A poética da morte e do mundo entre os Marubo da Amazônia ocidental*. Doutorado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

LUZ, P. F. L. da. 1996. *Estudo comparativo dos complexos ritual e simbólico associados a uso da Banisteriopsis caapi e espécies congêneres em tribos de língua Pano, Arwak, Tukano e Maku do noroeste amazônico*. Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.neip.info>, em 12/04/2013.

MONTAGNER, D. **O mundo dos espíritos: estudo etnográfico dos ritos de cura Marubo**. Brasília, 1995.

Bibliografia Complementar

BATESON, G. Naven. **Un cerimonial Iatmul**. Madrid: Júcar Universidad, 1990.

Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). **Nixi Pae - O espírito da floresta**. Rio Branco: CPI/AC, 2006.

IBÁ KAXINAWÁ, Isaías Sales et ali: **Huni Meka – Cantos do Nexi Pae**. Rio Branco, Comissão Pró-Índio, 2007.

MÜLLER, R.P. **Os Assuriní do Xingu: história e arte**. Campinas: Unicamp, 1990.

SALES, J. O; MARTINI, A. & KAXINAWA, D. M. **Centro de Memória dos Rios Yurayá e Tarayá**.

Jordão: ASKARJ, p. 1-36, 2010.

VILLAS BOAS, O. **A arte dos pajés: impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano**. São Paulo: Editora Globo, 2000.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Agroextrativismo e biodiversidade		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Principais cultivares, sistemas produtivos e seus calendários. Roçados e seus usos: repartição e manejo. Diversidade e aproveitamento de recursos extrativos. Caça e pesca. Agrobiodiversidade e seus mantenedores: o papel do clima, dos animais e pessoas. Capacidade e variedade nutricional, aplicação e uso comercial de variedades e espécies próprias da biota amazônica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AQUINO, T.V.de. & IGLESIAS, M.P. (1994). **Kaxinawá do Rio Jordão. História, Território, Economia e Desenvolvimento Sustentado**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio Acre (CPI/AC).

CUNHA, M. C. da. & ALMEIDA, M. B. de. (orgs.). 2002. **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações**. São Paulo: Companhia das Letras.

PICOLLI, Jacó César. **Sociedades tribais e expansão da economia da borracha na área juruá-purus**. 1993. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBOSA, R. I. (et al.) **Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima**. Manaus: INPA, 1997. BOEF, W. S. de [et al.] (Eds.). 2007. **Biodiversidade e agricultores: fortalecendo o manejo comunitário**. Porto Alegre: L&PM. DIEGUES, A. C.(Org.). 2000. **Etnoconservação – Novos Rumos para a Conservação da Natureza**. São Paulo: Hucitec – NUPAUB- USP.

LABIAK, Araci M. **Frutos do céu e Frutos da terra: aspectos da cosmologia Kanamari no Warapekom**. Manaus: EDUA/FSDB, 2007.

OCHOA, Maria Luiza Pinedo & TEIXEIRA, Gleyson de Araújo (orgs.), 2006. **Aprendendo com a Natureza e conservando nossos conhecimentos culturais**, Rio Branco – AC. Organização dos professores Indígenas do Acre/comissão Pró-Índio do Acre.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Processos terapêuticos		T	P	E
			3	1	0

Ementa: Conceitos de saúde e doença entre as diferentes sociedades indígenas representadas no curso. Etnografia de conhecimentos, conceitos e processos terapêuticos próprios. Dietas específicas, práticas alimentares e corporais. Inter-relação entre os processos próprios e os serviços prestados pelas Secretaria Especiais de Saúde Indígena e o Sistema Único de Saúde (SUS).

Bibliografia Básica

BUCHILLET, Dominique. **Bibliografia Crítica da Saúde Indígena no Brasil (1844-2006)**. Quito: Abya-

Yala, 2007.

BARBIN JR., Hélio 1999. *Do feitiço a malária: uma etnografia do sistema de saúde na Reserva Extrativista do Alto Juruá - Acre*. Mestrado em Antropologia Social, Universidade Federal de Santa Catarina.

SANTOS, R. V.; COIMBRA Jr.; C.E.A. **Saúde e Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

Bibliografia Complementar

CANESQUI, A.M. 2003. **Os estudos de antropologia da saúde /doença no Brasil na década de 1990**. *Ciências & Saúde Coletiva*. 8(1): 109-124, 2003

FATUMBI, Pierre Verger. 1995. **Ewé: o uso das plantas na sociedade ioruba**. São Paulo: Companhia das Letras.

MORGAN, R. **Enciclopédia das Ervas e Plantas Mediciniais – Doenças, Aplicações, Descrição, Propriedades**. Editora Hemus, 2003.

RIBEIRO, Darcy (et ali.).1986. **Suma Etnológica Brasileira (Etnobiologia)**. Petrópolis: Editora Vozes eFINEP.

SOUSA, M. B. de; MARTINI, A.; CONCEIÇÃO. M. G. (et al.) 2002. “Cobras”, IN: CUNHA, M.C. da & ALMEIDA, M.W. B. de. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 577-600.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Pajelança e xamanismo		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Conceitos, princípios e práticas de pajelança e xamanismo entre os discentes e sociedades indígenas representadas no curso. Experiências contemporâneas similares no Brasil e no mundo.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, M.C. da. 1998. “Pontos de Vista sobre a Floresta Amazônica: Xamanismo e Tradução”. *Mana* 4(1): 7-22.

LANGDON, E. J. M. (org). **Xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

VILLAS BOAS, O. **A arte dos pajés: impressões sobre o universo espiritual do índio xinguano**. São Paulo: Editora Globo, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BARBIN JR. H. **Do feitiço a malária**. Dissertação de Mestrado apresentada a PPGAS/UFSC, Florianópolis, 1999.

BOUCHILLET, D. “A antropologia da doença e os sistemas oficiais de saúde”. In: **Medicinas tradicionais e medicina ocidental na Amazônia**. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR/CEJUP/UEP. 1991.

MORGAN, R. **Enciclopédia das Ervas e Plantas Mediciniais – Doenças, Aplicações, Descrição, Propriedades**. Editora Hemus, 2003.

PÉREZ GIL, L. 2004. “Chamanismo y modernidade: fundamentos etnográficos de un processo histórico”. In Sáes, Óscar Calavia, Marc Lenaerts, e Ana María Spadafora (ed.). **Paraiso Abierto, Jardines Cerrados: Pueblos indígenas, saberes y biodiversidad**. Quito: Abya-Yala.

SANTOS, R. V.; Coimbra Jr., Carlos E.A. 1994. **Saúde e Povos Indígenas** – Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

Disciplinas Núcleo Geral**Ciências – CIE**

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ciência e Conhecimentos Tradicionais		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: História da ciência ocidental, seus pressupostos, aspectos filosóficos, antropológicos, econômicos e políticos. Conhecimento tradicional como ciência. Conhecer e pesquisar métodos científicos indígenas. Oralidade, escrita e ciência.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CHAUI, M. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

CUNHA, M. M. C. da & ALMEIDA, M. W. B. de. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 577-600.

STRAUSS, L. **O pensamento selvagem**. Campinas: Papyrus, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARNEIRO, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac naify, 2009.

FOIRN. **Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA, 2012.

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

VIEIRA, R. C. M. **Educação Intercultural: O ensino de ciências através da pesquisa na Escola Indígena Pamáalino alto Rio Negro**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2010.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60h	Créditos		
	Ideias Matemáticas		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Construção de casas, canoas, cestaria, tecelagem. Medidas e seus sistemas. Jogos lógicos. Noções físicas matemáticas, espaço e tempo, sistemas numéricos indígenas e não indígenas. Números, medidas e operações. Cálculos e medições relacionadas à mensuração de população, território, cronograma, orçamento e levantamento de valores. Estudo do Senso indígena IBGE. A resolução de problemas e situações cotidianas em que se necessita de raciocínio lógico-matemático.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FERREIRA, M.K.L. **Madikauku: os dez dedos das mãos**. Brasília: MEC, 1998

_____. **Ideais matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: FAPESP, 2002.

IBGE. **Censo 2011. Povos Indígenas**. Disponível em <http://indigena.ibge.gov.br/>

CUNHA, M. M. C. da & ALMEIDA, M. W. B. de. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 577-600.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BAZIN, M. **Ensinar matemática e ciências indígenas**. Florianópolis: IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística <www.ipol.org.br> 2005.

HARIKI, S; ABDOUNUR, O. J. **Matemática aplicada**. São Paulo: Saraiva 1999. MACHADO,

N. J. **Matemática e Língua Materna**, 3ª Ed., Cortez Editora, São Paulo, 1993.

DANTE, L.O. **A Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. São Paulo: Ática, 2005.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Métodos Científicos Indígenas		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Conhecimento e pesquisa de métodos científicos utilizados pelos povos indígenas, tendo como foco as

etnias dos acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

FOIRN. **Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas.** São Paulo: ISA, 2012.

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura.** Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.

MAXAKALI, R. (et al.). **Hitupmã'ax:curar.** Belo Horizonte: MEC, UFMG, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

KAXINAWA, I. **Nixi pae: o espírito da floresta.** Rio Branco: CPI/AC, 2006.

MURU, A. **Livro vivo.** Belo Horizonte: UFMG, 2012.

REGIANE, A. **Conhecimento tradicional e químico: possíveis aproximações.** Curitiba: CRV, 2014.

TIKUNA. **O livro das árvores.** Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

CAPOBIANCO, J. P. R.; Veríssimo, A.; Moreira, A.; Sawyer, D.; dos Santos, I., & Pinto, L. P. **Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios.** Estação Liberdade/ISA, São Paulo, 2001.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ciências I		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: As ciências indígenas fundamentadas na experiência cotidiana. Pesquisa de experiências físicas tradicionais. Astronomias Indígenas. Demarcação espaço-temporal. Calendários. Formas indígenas e não indígenas de percepção e classificação do cosmos, da diversidade e da humanidade correntes. Acústica.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AFONSO, G; SILVA, P. **O céu dos índios de Dourados – Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: UEMS, 2012.

CUNHA, M. C. da, ALMEIDA, M. B. de, (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações.** São Paulo: Companhia das Letras, 735p, 2002.

GALDINO, L. **Astronomia Indígena.** São Paulo: Nova Alexandria, 2001.

FRANCHETTO, B. Céu, terra, homens. O calendário kuikuro. IN.: **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos.** São Paulo: FAPESP, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CAMPOS, A. A.; ALVES, E. S.; SPEZIALI, N. L. **Física experimental básica na universidade.** 2ª Ed. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FILHO, A. G. **Física e realidade.** Vol. 2. Editora Scipione, S.P., 2009.

LIMA, E.L. **Coordenadas no Espaço.** SBM, 1998.

MENEZES, L. **A matéria - Uma aventura do espírito.** São Paulo: Editora Livraria da Física, 2005.

NESPOLI, A. **Uma experiência de ensino de física em educação escolar indígena.** Física na escola, Volume 8, 2007.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ciências II		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Princípios e elaboração de pigmentos, tintas, alimentos, bebidas, venenos, usos e preparação de plantas, medicina da floresta. Xamanismo e conhecimento. Energia: ciência e política. Relações e processos utilizados para obtenção de energia. A química – e sua interface com a física e biologia - presentes no cotidiano indígena, em atividades como a alimentação, a agricultura e outras tecnologias próprias. Fundamentos e elementos físico-químicos esua relação com o ambiente. Os elementos químicos e o meio ambiente.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, M. M. C. da & ALMEIDA, M. W. B. de. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta: práticas e conhecimentos das populações.** São Paulo: Companhia das Letras, pp. 577-600.

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.
REGIANE, A. **Conhecimento tradicional e químico: possíveis aproximações**. Curitiba: CRV, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBERT, B; MILLIKEN, W. **Urihi a: a terra floresta yanomami**. São Paulo, 2009.
ALCÂNTARA, M. I. **Elementos da Floresta: Recursos didáticos para o ensino de ciências na área rural amazônica**. Manaus: UEA/Escola Normal Superior/ PPGEECA, 2010.
FRANCHETTO, B. Céu, terra, homens. O calendário kuikuro. IN.: **Ideias matemáticas de povos culturalmente distintos**. São Paulo: FAPESP, 2002.
MAXAKALI, R. (et al.). **Hitupmã'ax:curar**. Belo Horizonte: MEC, UFMG, 2008.
VIEIRA, R. C. M. **Educação Intercultural: O ensino de ciências através da pesquisa na Escola Indígena Pamáalino alto Rio Negro**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2010.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Floresta, Animais, Plantas e Seres Humanos		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: A vida. Aspectos, características, classificação, hábitos, relações, usos de animais, plantas e humanos, segundo os povos indígenas. Xamanismo, rituais e mitologia. Povos indígenas como promotores de biodiversidade, antes e hoje.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALBERT, B. **O ouro canibal e a queda do céu: uma crítica xamânica da economia política da natureza**. In: Pacificando o branco: cosmologias do contato norte-amazônico. ALBERT, B. RAMOS, A. (org). São Paulo: Unesp, 2002.
ALBERT, B; MILLIKEN, W. **Urihi a: a terra floresta yanomami**. São Paulo, 2009. SILVA, A; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, A.W. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. Manaus: PPGAS/UFAM / NSCA-CESTU / UEA, 2010.
CARDOSO, T.M. **O saber biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo rio negro**. Manaus: UFA, 2010.
HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.
TIKUNA. **O livro das árvores**. Benjamin Constant: OGPTB, 1997.
TUKANO; TUYUKA. **Peixe e gente no Alto Rio Tiquié**. São Paulo: ISA, 2005.

Disciplinas Estudos Aprofundados

Ciências – CIE

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Política e Ambiente		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Conceito de natureza. História da ideia de meio ambiente. Leitura crítica da legislação ambiental. Protocolos, serviços ambientais, impactos de projetos de desenvolvimento, mudanças climáticas. Aspectos históricos de movimentos sociais e conceitos indígenas relacionados às políticas ambientais e à chamada sustentabilidade. Direitos humanos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. Lei 12.651, de 25 de maio de 2012. **Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa**; altera as Leis nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nº 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. **Diário Oficial de União**. 28 de maio de 2012.

BRASIL. Lei 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Institui a Política Nacional de Recursos Hídricos, cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos**, regulamenta o inciso XIX do art. 21 da Constituição Federal, e altera o art. 1º da Lei nº 8.001, de 13 de março de 1990, que modificou a Lei nº 7.990, de 28 de dezembro de 1989. **Diário Oficial de União**. 9 de janeiro de 1997.

SCHMIDLEHNER, M. A Função estratégica do Acre na produção do discurso da Economia Verde. In: **O Acre que os mercados da natureza escondem**. Rio Branco: CIMI, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRANDÃO, C. R. **As Flores de Abril: Movimentos Sociais e Educação Ambiental**. Editora: Autores Associados. 206 p.2005.

BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de Dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. **Diário Oficial de União**. 21 de dezembro de 1973.

BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial de União**. 31 de novembro de 1964.

TRONCARELLI, M. C. [et al.] (Orgs.). **Ecologia, Economia e Cultura** Livro 1 – Projeto de Formação de Professores Indígenas ISA/ATIX. Belo Horizonte:

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Desenvolvimento econômico e reenvolvimento cosmopolítico: da necessidade extensiva à suficiência intensiva**. Revista Sopro, maio 2011.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ensino de Ciências		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Pesquisa e experiência de métodos para ensinar ciências. Procedimentos próprios aos conhecimentos indígenas. Abordar os diferentes campos do saber reunindo elementos do que chamamos de biologia, química, física e matemática. Elaboração de material para aprendizagem. As diferentes situações em que essas ciências podem ser empregadas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

LIMA, M. E. C. C., AGUIAR, O J., BRAGA, S.A. M. **Aprender Ciências: um mundo de materiais**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATEUS, A. L. **Química na cabeça: experiências espetaculares para você fazer em casa ou na escola**. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANSZDNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas**. 1ª Ed. São Paulo: Pioneira, 1998. Vol. 1. 203 p.

CHASSOT, A. **Para que(m) é útil o ensino de ciências?** Canoas: Ed. ULBRA, 1995

SOUZA, S. **Saberes Docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. Recife: dissertação de mestrado. UFRPE, 2008.

COLLET, C. Escola, interculturalidade e ensino de ciências: notas a partir da experiência em educação escolar indígenas. In: REGIANE, A. **Conhecimento tradicional e químico: possíveis aproximações**. Curitiba: CRV, 2014.

SEBASTIANI FERREIRA, E. **Etnomatemática: Uma proposta metodológica**. São Paulo: USU, 1997. Série Reflexões em Educação Matemática.

Código: CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Sociobiodiversidade		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Diversidade biológica e diversidade social na Amazônia e no mundo. Monocultura e globalização. Cultura, sociedade e natureza. Abandono de práticas agroextrativistas, êxodo florestal. Dimensões políticas dos conhecimentos tradicionais, políticas públicas e culturais relacionadas. O Alto Rio Juruá como região de maior biodiversidade do mundo. Bioindicadores como anfíbios e borboletas e outras espécies. A relação entre a

biodiversidade - de espécies a biomas - e a diversidade sociocultural com ênfase regional. Os produtos da sociobiodiversidade.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, M. C. da, ALMEIDA, M. B. de, (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CUNHA, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac-Naify, 2009.

GUATARRI, F. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALMEIDA, A.W. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. Manaus: PPGAS/UFAM / NSCA-CESTU / UEA, 2010.

CARDOSO, T.M. **O saber biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo rio negro**. Manaus: UFA, 2010.

CABALZAR, A. (Org.) **Manejo do Mundo - Conhecimentos e Práticas dos Povos Indígenas do Rio Negro**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2010.

CARDOSO, T. M. e SEMEGHINI, M., G. **Diálogos agroecológicos: conhecimento científico e tradicional na conservação da agrobiodiversidade no rio Cuieiras (Amazônia Central)**. Manaus: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 2009.

SHIVA, V. **Monoculturas da mente: Perspectivas da Biodiversidade e Biotecnologia**. São Paulo: EditoraGlobal, 2002.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Saúde e Vida		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: A escola como espaço para o debate e desenvolvimento de atividades relacionadas à promoção e manutenção da saúde. Os conceitos de saúde ambiental e saneamento. Atenção básica e o Sistema Único de Saúde. Agentes de Saúde, de Endemias e de Saneamento. Principais doenças que acometem as comunidades, suas causas e formas de prevenção. Conflitos e convivência de saberes e procedimentos indígenas e não indígenas. A saúde em diferentes contextos culturais. Parteiras e partos. Corpo humano: concepções indígenas e não indígenas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.

MAXAKALI, R. (*et al.*). **Hitupmã'ax:curar**. Belo Horizonte: MEC, UFMG, 2008. NOVO,

M. **Os agentes indígenas de saúde no alto xingu**. Brasília: Paralelo 15, 2010.

BUCHILLET, D. **Bibliografia Crítica da Saúde Indígena no Brasil**. (1844-2006). Abya-Yala; 6. Quito. 14 p, 2007.

SANTOS, R. V.; Coimbra Jr., Carlos E.A. 1994. **Saúde e Povos Indígenas – Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 251p.**

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUCHILLET, D. “A antropologia da doença e os sistemas oficiais de saúde”. *In: Medicinas tradicionais e medicina ocidental na Amazônia*. Belém: MPEG/CNPq/SCT/PR/CEJUP/UEP, 1991.

CARDOSO, T.M. **O saber biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo Rio Negro**. Manaus: UFA, 2010.

COIMBRA, Jr., C. E. A. (*et al.*). **Sistema em Transição**. In: **Povos Indígenas no Brasil: 2001 – 2005**/ [editores gerais – Beto Ricardo e Fany Ricardo]. SP: Instituto Socioambiental. pág. 879.

CUNHA, M. M. C. da & ALMEIDA, M. W. B. de. (orgs.) **Enciclopédia da Floresta: práticas e conhecimentos das populações**. São Paulo: Companhia das Letras, pp. 577-600.

KLEIN, E.P. **Saúde Ambiental: Saúde na Floresta. Rio Branco- AC: IMAC. 52 p, 2001.**

	Nome da Disciplina	CH	Créditos		
--	--------------------	----	----------	--	--

CEL	Manejo e Produção	60 h	T	P	E
-----	--------------------------	-------------	----------	----------	----------

			3	1	0
--	--	--	----------	----------	----------

EMENTA: Manejo e produção agro extrativa indígena tradicional e moderna. Conhecimentos sobre técnicas de extração, cultivo, colheita. Solos e sua utilização devida e indevida. Plantios consorciados, sucessão ecológica e manejo. Sistemas agroflorestais, enriquecimento de capoeiras e recuperação de áreas degradadas. Manejo de fauna e de produtos florestais não madeireiros. Gestão ambiental e territorial e sua relação com a segurança alimentar e organizacional. Manejo de recursos madeireiros e agro extrativos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ISA, **Manejo do mundo**. São Paulo: ISA, 2010.

POSEY, D. A. Manejo da floresta secundária, capoeiras, campos e cerrados (Kayapó). *In:* D. Ribeiro (ed.), **Suma Etnológica Brasileira: Etnobiologia v. 1**. Petrópolis: Ed. Vozes. pp. 173-185, 1986.

TUKANO; TUYUKA. **Peixe e gente no Alto Rio Tiquié**. São Paulo: ISA, 2005.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BANT, A; PESSOA, M. **Levantamento Etnoecológico das Terras Indígenas do Complexo Bacia do Rio Juruá: Kaxinawá da Praia do Carapanã, Kampa do Igarapé Primavera e Kulina do Igarapé do Pau**. Brasília: FUNAI/PPTAL/GTZ, 2008.

CAPOBIANCO, J. P. R.; Veríssimo, A.; Moreira, A.; Sawyer, D.; dos Santos, I., & Pinto, L. P. **Biodiversidade na Amazônia brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios**. Estação Liberdade/ISA, São Paulo, 2001.

DESCOLA, P. **Ecologia e Cosmologia**. *In:* Diegues, A. C. (org.). **Etnoconservação: Novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Editora HUCITEC. pp. 149-164, 2000.

SILVA, A; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI, 1995.

TIKUNA. **O livro das árvores**. Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Biodiversidade e povos Indígenas		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: A relação dos povos indígenas com os impactos sobre a biodiversidade. As dinâmicas dos povos indígenas nas florestas, os sistemas de coivara e o manejo das capoeiras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALMEIDA, A.W. **Conhecimento tradicional e biodiversidade: normas vigentes e propostas**. Manaus: PPGAS/UFAM / NSCA-CESTU / UEA, 2010.

CARDOSO, T.M. **O saber biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo rio negro**. Manaus: UFA, 2010.

SILVA, A; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**. Brasília: MEC/MARI, 1995.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BALÉE, W. **Biodiversidade e os índios amazônicos**. *In:* VIVEIROS DE CASTRO, E. & BALÉE, W. "Indigenous Transformation of Amazonian Forest. An Example from Maranhão, Brazil". *In:* L'Homme. 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, M. M. (Orgs.). **Amazônia: etnologia e história indígena**. São Paulo: NHII/USP, 1993.

ISA, **Manejo do mundo**. São Paulo: ISA, 2010.

CARDOSO, T.M. **O saber biodiverso: práticas e conhecimentos na agricultura indígena do baixo rionegro**. Manaus: UFA, 2010.

FOIRN. **Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA, 2012.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Meios Terapêuticos		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Concepção de doença e cura, xamanismo, rituais e saúde. Estudo das plantas, animais e outros elementos considerados medicinais na floresta. Formas de cultivo, colheita e preparo de fitoterapia; direitos difusos e propriedade intelectual. Bioprospecção e biopirataria. Indústria farmacêutica e alimentícia.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AMOROZO, M. C. de Mello. 1996. “A abordagem etnobotânica na pesquisa de plantas medicinais”. *In*: DI STASI, Luiz Claudio (org.). **Plantas Medicinais: arte e ciência, um guia de estudo interdisciplinar**. São Paulo: Editora da Unesp. p. 47-68.

LANGDON, E. Jean Matteson (org). **Xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

ROCHA-COELHO, F. B. **O uso das plantas no cotidiano da comunidade quilombola Kalunga do Mimoso – Tocantins: um estudo Etnobotânico**. Dissertação (Programa de Mestrado em Ciências do Ambiente) PG Ciamb, Universidade Federal do Tocantins, Tocantins, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

KLEIN, E. P. **As Plantas na Saúde**. Brasília: Apresentação do Senador Geraldo Mesquita Júnior. 68 p. 2007.

MORGAN, R. 2003. **Enciclopédia das Ervas e Plantas Medicinais – Doenças, Aplicações, Descrição, Propriedades**. 9ª edição. Editora Hemus, 555 p.

RIBEIRO, D. *et alii* (editor), 1986. **Suma Etnológica Brasileira. Edição atualizada do Handbook of South American Indians. Volume I – Etnobiologia – Coord. Berta G. Ribeiro**. Petrópolis: Editora Vozes. FINEP. 281 p.

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2014.

SCHEFFER, M. C., MING, L. C. e ARAÚJO, A. J. **Conservação de recursos genéticos de plantas medicinais**.

Disponível em: <http://www.cpsatsa.embrapa.br/catalogo/livrorrg/medicinaisconservacao.pdf/>

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Agricultura e Alimento		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Alimentação em suas variadas formas. Principais cultivares e produtos extrativos. Mitologia, rituais, cosmologia em sua relação com agricultura e alimentação. A realidade atual da alimentação e da agricultura nas aldeias.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COSTA, L. 2013. “Alimentação e comensalidade entre os Kanamari da Amazônia Ocidental”. *Mana* 19 (3): 473-504.

JURUNA, T (*et al*). **Atxuã Seha, Nutrição**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Literaturas, 2012.

SUYA. W. (*et al*). **Wâtân khwê wa nhô twá - Livro sobre nutrição**. Belo Horizonte: FALE/UFMG/Literaterras, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

CANESQUI, A. M. (org.) **Antropologia e nutrição: um diálogo possível**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005.

LIMA, T. S. **Um peixe olhou para mim: o povo Yudjá e a perspectiva**. São Paulo: UNESP, Rio de Janeiro: NUTI, 2005.

STRAUSS, L. **Mitológicas. Volumes O cru e o cozido, Do mel às cinzas e A origem dos modos à mesa**. São Paulo, Cosac Naify (2004 - 2005 e 2006).

TIKUNA. **O livro das árvores**. Benjamin Constant: OGPTB, 1997.

TUKANO; TUYUKA. **Peixe e gente no Alto Rio Tiquié**. São Paulo: ISA, 2005.

Linguagens e Artes – LA

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Tópicos em Pesquisa		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: O caminho do conceito de “pesquisa indígena”. Para que pesquisa? Conhecer e analisar as “pesquisas” que tem sido feitas nas localidades. Conhecer as práticas locais que se aproximam do que chamamos de pesquisa. As possibilidades de fazer pesquisa: modos próprios e modo dos não indígenas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ALBERT, Bruce. **O ouro canibal e a queda do céu.** In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida (org.). *Pacificando o Branco: Cosmologias do Contato no Norte-amazônico.* São Paulo: Editora UNESP, 2002.

IBÃ, Isaias Sales. **O espírito da floresta.** Rio Branco, CPI, 2006.

ISA/Foirn. **Educação Escolar indígena no Rio Negro, 1998-2011.** São Paulo, ISA; São Gabriel da Cachoeira, Foirn, 2012.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBERT, Bruce; Milliken. Uhiri A: **a terra-floresta Yanomami.** São Paulo, ISA. Paris, IRD, 2009.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia.** São Paulo, Ática, 2006.

FRANCHETTO, Bruna. **Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”.** In: Silva, Aracy; Ferreira, Mariana. *Práticas pedagógicas na escola indígena.* São Paulo, Global, 2001.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O Pensamento Selvagem.** Campinas, Papirus, 1997.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **A inconstância da alma selvagem.** São Paulo, Cosac & Naify, 2002.

WAGNER, Roy. **A Invenção da Cultura.** São Paulo, Cosac & Naify, 2010.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Práticas e intercâmbios linguísticos		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Experiências linguísticas dos acadêmicos. O uso das línguas nas terras indígenas. Intercâmbios linguísticos. Política linguística. Práticas de oralidade e escrita em língua indígena e portuguesa. Tecnologias de comunicação. Práticas de tradução.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

IBÃ, Isaias Sales. **Nixi pae, O espírito da floresta.** Rio Branco, CPI, 2006.

OPIAC. **Shenipabu Miyui: história dos antigos.** Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, João Capistrano de. *Rã-txa Hu-ni-ku-i. A língua dos caxinauás.* Rio de Janeiro, Tipografia Leuzinger, 1914.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

DE PAULA, Aldir Santos. **Processos de manutenção e avivamento: o caso do Acre.** In: HORA, Dermeval & LUCENA, Rubens Marques. *Política Linguística na América Latina.* João Pessoa: Ideia, 2008.

IGLESIAS, M. P. (et al). (Orgs.) **Índios no Acre: história e organização.** Comissão Pró-índio, 2003.

KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima. **Confrontando registros e memórias sobre a língua e a cultura huni kuin: de Capistrano de Abreu aos dias atuais.** Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Oralidade e escrita: Literatura e tradução		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Literatura. Literatura indígena. Oralidade e escrita. Grafismos indígenas. O que é traduzir. O que é escrever.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Clastres, Pierre. **Da tortura nas sociedades primitivas. A Sociedade Contra o Estado.** Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1990.

Havelock, Eric. **A Revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Viveiros de Castro, Eduardo. **Outro destino** (entrevista concedida a Maria Inês de Almeida). Rio de Janeiro, Aletria, 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CESARINO, Pedro. **Oniska, poetica do xamanismo na amazônia.** São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

Ferreira, Mariana L. 1992. **Da Origem dos Homens à Conquista da Escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil.** Dissertação de mestrado. São Paulo: FFLCH- USP.

GOW, Peter. **Podia ler Sangama: Sistemas Gráficos, Language y Shamanismo entre los Piro** (Perú oriental). In: Revista da FAEEBA: **educação e contemporaneidade** / Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun.,1992) - Salvador: UNEB, 1992.

Lagou, Elsj. 1995. “**Compulsão Visual: Desenhos e Imagens nas Culturas da Amazônia Ocidental**”. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis: PPGAS/UFSC.

Monte, Nieta. **Escolas da Floresta: entre o passado oral e o presente letrado - Diários de classe de professores Kaxinawa.** Rio de Janeiro, Multiletras, 1996.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Pesquisa e culturas indígenas. Produção e edição de textos		T	P	E
			3	1	0

Ementa: Pesquisa acadêmica e culturas indígenas. Pesquisa indígena. Práticas de produção e edição de textos dos acadêmicos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

IBÁ, Isaias Sales. **O espírito da floresta.** Rio Branco, CPI, 2006.

ISA/Foim. **Educação Escolar indígena no Rio Negro, 1998-2011.** São Paulo, ISA/ São Gabriel da Cachoeira/Foim, 2012.

PINHANTA, Valdete da Silva. **Registro artístico de musicalidades do ritual do piaretsi do rio Amônia.** Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBERT, Bruce. *O ouro canibal e a queda do céu.* In: Albert, Bruce; Alcida Ramos (org.). **Pacificando o Branco: Cosmologias do Contato no Norte-amazônico.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KAXINAWA, José Paulo Alfredo. **Músicas do Katxanawa, Ritual da fertilidade do povo Huni Kuin.** Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

KAXINAWA, Noberto Sales. **Nixpu pima, O ritual de passagem do povo Huni Kuin.** Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

MATTOS, Amilton & IBÁ, Isaias Sales. **O sonho do nixi pae.** 2015 <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

MAXAKALI, Rafael, *(et al)* **Hitupmã“ax: Curar.** Belo Horizonte, UFMG/Cipó voador, 2008.

VINNYA, Aldaiso *(et al)* (Orgs.) **Costumes e tradições do povo Yawanawa.** Rio Branco, OPIAC/CPI/FALE/SECAD, 2007.

ROY, Wagner. **A Invenção da Cultura.** São Paulo, Cosac & Naify, 2010.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Línguas Indígenas		T	P	E

			3	1	0
--	--	--	----------	----------	----------

EMENTA: Línguas Indígenas no Acre. Questões de grafia. Transcrição fonética e fonêmica de dados de línguas indígenas. Análise morfofonêmica e morfossintática, aspectos tipológicos de línguas indígenas. Análise linguística de textos em língua indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CAMARGO, Eliane. Grafando o ágrafo: um ponto de vista linguístico a partir do Kaxinauá. In: SILVA, AL; FERREIRA, MKL. (Orgs.) Antropologia, história e educação. A questão indígena e a escola. São Paulo, Global, 2001. DE PAULA, Aldir S. Puyanawa, A língua dos índios da aldeia barão: fonologia e aspectos fonológicos e morfológicos. Recife, PPGL/UFPE, 1992.

KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima. Confrontando registros e memórias sobre a língua e a cultura Huni Kuin: de Capistrano de Abreu aos dias atuais. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, João Capistrano de. *Rã-txa Hu-ni-ku-i. A língua dos caxinauás*. Rio de Janeiro, Tipografia Leuzinger, 1914.

CAMARGO, Eliane. Elementos da base nominal em Caxinauá (Pano). Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 13 (2), 1997.

_____. *Esboço fonológico do Caxinauá (Pano)*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 9 (2), 1993.

LYONS, John. "Famílias de línguas". In: *Lingua(gem) e Linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MAIA, M. Manual de Linguística. Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. Brasília, SECAD/LACED, 2006.

Disciplinas Estudos Aprofundados

Linguagens e Artes – LA

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ensino de línguas: indígenas e portuguesa		T	P	E
				3	1

EMENTA: Leitura e produção de textos em português e em língua indígena. Possibilidades de leitura e produção de textos. Da oralidade ao texto escrito.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

IBÃ, Isaias Sales. (et al) (Orgs.) **Huni meka, Cantos do Nixi Pae**, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.

MAIA, M. **Manual de Linguística. Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem**. Brasília, SECAD/LACED, 2006.

PUYANAWA, **Vari Sharanaya. NUPANARÊ Músicas usadas na transmissão de conhecimento Puyanawa**. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, João Capistrano de. *Rã-txa Hu-ni-ku-i. A língua dos caxinauás*. Rio de Janeiro, Tipografia Leuzinger, 1914.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

HAVELOCK, Eric. **A Musa aprende a escrever**. Gradiva, Lisboa, 1988.

KAXINAWA, Joaquim Paulo de Lima. **Confrontando registros e memórias sobre a língua e a cultura huni kuin: de Capistrano de Abreu aos dias atuais**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Universidade de Brasília, 2011.

OPIAC, Organização dos Professores Indígenas do Acre. **Shenipabu Miyui: história dos antigos**. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2000.

SILVA, Eronilza Lima. **Glossário da língua Puyanawa**. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

VINNYA, Aldaiso (et al) (Orgs.) **Costumes e tradições do povo Yawanawa**. Rio Branco, OPIAC/CPI/FALE/SECAD, 2007.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Artes visuais		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Grafismos, desenhos e seus significados, artes visuais nas culturas indígenas, tintas naturais e artificiais, suportes e materiais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LAGROU, Elsje. O que nos diz a arte Kaxinawa sobre a relação entre identidade e alteridade? *Mana*. Rio de Janeiro, v8, n1, 2002.

OLIVEIRA, (et al) Kene marubo Revista VITAS - Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade (www.uff.br/revistavitas) Nº 1, setembro de 2011.

VIDAL, Lux B. *Grafismo Indígena*. São Paulo: Edusp, 1992.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

RIBEIRO, Berta. 1988. *Dicionário do artesanato indígena*. Belo Horizonte/Itatiaia/São Paulo: Editora USP

LAGROU, Elsj. 1995. *Compulsão Visual: Desenhos e Imagens nas Culturas da Amazônia Ocidental*. Antropologia em Primeira Mão. Florianópolis: PPGAS/UFSC.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. O sonho do Nixi Pae. 2015 <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

SENRA, Stella. Conversações em Watoriki das passagens de imagens às imagens de passagem: captando o audiovisual do xamanismo. *Revista Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, 2011

http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Stella%20Senra_conversacoes%20em%20watoriki_%20publicado%20no%20cadernos%20de%20subjetividade.pdf

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. *A floresta de cristal: notas sobre a ontologia dos espíritos amazônicos*. Cadernos de Campos, São Paulo, 2006.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Ensino de Linguagem e Artes		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Ensino de artes na escola. Artes e povos indígenas. Ensino de artes nas escolas indígenas. O ensino de artes através da pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

IBÃ, Isaias Sales. *Nixi pae, O espírito da floresta*. Rio Branco, CPI, 2006.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. O sonho do nixi pae, 2015. <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

CESARINO, Pedro. Oniska, *Poética do xamanismo na Amazônia*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2002.

OLIVEIRA, (et al.) *Kene marubo* Revista VITAS - Visões Transdisciplinares sobre Ambiente e Sociedade (www.uff.br/revistavitas) Nº 1, setembro de 2011.

IBÃ, Isaias Sales. (Et al) (Orgs.) *Huni meka, Cantos do Nixi Pae*, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.

PINHANTA, Valdete da Silva. *Registro Artístico de Musicalidades do Ritual Piyaretsi do povo Ashenika do rio Amônia*. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

LIMA, Davi Ferreira. *Produção de cartilha com ilustrações da cultura material do povo Puyanawa*. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

CEL	Nome da Disciplina	CH	Créditos		
-----	--------------------	----	----------	--	--

	Imagem e som I	60 h	T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Leitura de textos audiovisuais indígenas. Prática de pesquisa em audiovisual. A construção do texto audiovisual: roteiro, construção dos planos, edição.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ARAUJO, ACZ; CARVALHO, EI; CARELLI, VR. **Cineastas indígenas: outro olhar – Guia para professores e alunos.** Olinda: Vídeo nas aldeias, 2010.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. **O sonho do nixi pae**, 2015. <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

SARDELICH, Maria Emília. **Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa.** <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARNEIRO, Flavio Martins. **Leitura e linguagens.** In: YUNES, Eliana. **Pensar a leitura: complexidade.** São Paulo: Loyola/PUC Rio, 2002.

CESARINO, Pedro. Oniska, **Poética do xamanismo na amazônia.** São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

SANTAELLA, Lúcia. **A leitura fora do livro.** <http://ufba2011.com/A-LEITURA-FORA-DO-LIVRO.pdf>

SANTOS, Laymert Garcia. **Prolegômenos da ópera multimídia Amazônia - Considerações conceituais sobre um experimento estético-político transcultural.** *Revista Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, 2011 <http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Amazonas%20opera%20Laymert%20Garcia%20dos%20Santos.pdf>

SENRA, Stella. **Conversações em Watoriki das passagens de imagens às imagens de passagem: captando o audiovisual do xamanismo.** *Revista Cadernos de Subjetividade*, São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Stella%20Senra_conversacoes%20em%20watoriki_%20publicado%20no%20cadernos%20de%20subjetividade.pdf

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Mitologias indígenas		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Cosmologia e mitologia. Mito, história e estória. Investigação sobre os mitos de cada povo: o que se conta, como se conta, quando se conta. Mito escrito e falado. Tradução e adaptação.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Lévi-Strauss, Claude. **A história de Lince.** São Paulo, Cia das Letras, 1993.

_____. **O Pensamento Selvagem.** Campinas, Papyrus, 1997.

_____. **O cru e o cozido.** São Paulo, Cosac Naify, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ABREU, Capistrano. **A língua dos Caxinauás do Rio Ibaçú.** Rio de Janeiro, 1914. Typographia Leuzinger.

SÁEZ, Oscar Calavia. **O Inca Pano: mito, história e modelos etnológicos.** *MANA*, vol. 6, n.2, 2000.

_____. **A variação mítica como reflexão.** *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2002, Vol. 45, nº 1.

GOW, Peter. **Um cline mítico na América do Sul Ocidental. Explorando um conjunto levistraussiano.** *Revista Tellus*, Campo Grande, ano 10, n. 18, 2010.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Do mel as cinzas.** São Paulo, Cosac & Naify, 2004.

_____. **A origem dos modos a mesa.** São Paulo, Cosac & Naify, 2006.

_____. **O Homem nu.** São Paulo, Cosac & Naify, 2011.

LOPES DA SILVA, Aracy. **“Mito, razão, história e sociedade: Interrelações nos universos socioculturais indígenas”.** In: *A Temática Indígena na Escola. Novos subsídios para professores de 1 e 2 graus.* MEC/MARI/UNESCO, 1995.

CEL	Nome da Disciplina	CH	Créditos		
------------	---------------------------	-----------	-----------------	--	--

	Musicalidades I	60 h	T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Etnomusicologia básica. Estudos de pesquisas de autoria indígena. Projetos de pesquisa. Práticas de pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

IBÃ, Isaias Sales. Nixi Pae, O espírito da floresta. Rio Branco, CPI, 2006.

KAXINAWA, Noberto Sales. Nixpu Pima, O ritual de passagem do povo huni kuin. Anais do VII Simpósio de Linguagens e Identidades, UFAC, 2013.

MENEZES BASTOS, Rafael. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: reflexões sobre deslocamentos e mudanças de rumo na etnomusicologia. In: MONTARDO, Deise Lucy, DOMINGUEZ, Maria Eugenia. (Orgs.) Arte e sociabilidades em perspectiva antropológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

IBÃ, Isaias Sales. *et alii* (Orgs.) Huni Meka, Cantos do Nixi Pae, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.

KAXINAWA, José Paulo Alfredo. Músicas do Katxanawa, Ritual da fertilidade do povo Huni Kuin. Anais do VII Simpósio de Linguagens e Identidades, UFAC, 2013.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. O sonho do Nixi Pae. 2015 <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

PINHANTA, Valdete da Silva. Musicalidade Ashaninka: os rituais do Piyaretsi e seus instrumentos. In: MONTARDO, Deise Lucy, DOMINGUEZ, Maria Eugenia. (Orgs.) Arte e sociabilidades em perspectiva antropológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

PUYANAWA, Vari Sharanaya. NUPANARÊ Músicas usadas na transmissão de conhecimento Puyanawa. Anais do VII Simpósio de Linguagens e Identidades, UFAC, 2013.

WISNIK, José Miguel. O som e o sentido – outra história das músicas. São Paulo, Cia das Letras, 1989.

CELA745	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Língua Brasileira de Sinais (Libras)		T	P	E
			2	1	0

EMENTA: Utilização Instrumental da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu uso em contextos reais de comunicação com a pessoa surda. Conhecimento específico acerca dos aspectos sintáticos, morfológicos e fonológicos de Libras. Fundamentos legais do ensino de Libras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BRASIL. *Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos*. Brasília, SEESP/MEC, 2006.

FERNANDES, Sueli. *Educação de Surdos*. Curitiba, Ibepe, 2007.

QUADROS, Ronice Muller de. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília, MEC, SEESP, 2006.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

PERLIN, Gladis. STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis, UFSC, CCE/CE/CLLL, 2006.

Dicionário da língua brasileira de sinais LIBRAS, www.acessobrasil.org.br/libras 2014.

FELIPE, Tanya A. Introdução à gramática das LIBRAS. In: MEC/SEESP (Org.), Série Atualidades pedagógicas, Brasília, 1999.

KOJIMA, Catarina K., SEGATA, Sueli R. Língua de Sinais: A imagem do Pensamento. São Paulo: Editora Escala, s/a.

QUADROS, Ronice Muller de, KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora UFSC. 2008.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Musicalidades II		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: Estudos de etnomusicologia. Estudos de pesquisas de autoria indígena. Projetos de pesquisa. Práticas de pesquisa.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

KAXINAWA, Noberto Sales. Nixpu pima, O ritual de passagem do povo Huni Kuin. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.

PINHANTA, Valdete da Silva. Musicalidade Ashaninka: os rituais do Piyaretsi e seus instrumentos. In: MONTARDO, Deise Lucy, DOMINGUEZ, Maria Eugenia. (Orgs.) Arte e sociabilidades em perspectiva antropológica. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

TUGNY, Rosângela Pereira. Cantos e histórias do Gavião-espírito. Rio de Janeiro, Beco do Azogue, 2009.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUENO, Domingos. Música e Pessoaalidade. Por uma antropologia da música entre os Kulina do Alto Purus. Dissertação de Mestrado do PPGAS da UFSC, Florianópolis, 1997.

CESARINO, Pedro. De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. Mana, 12 (1), 2006.

_____. "Os poetas", Caderno Mais, Folha de São Paulo, 18 de janeiro de 2009.

IBÃ, Isaias Sales. *et alii* (Orgs.) Huni Meka, Cantos do Nixi Pae, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.

MENEZES BASTOS, R.J. A festa da jaguatirica. Uma partitura crítico-interpretativa. Florianópolis, Editora UFSC, 2014.

MONTARDO, D.L. DOMINGUEZ, M. E. Arte e Sociabilidades em perspectiva antropológica, Florianópolis, Editora UFSC, 2014.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Imagem e Som II: da pesquisa ao audiovisual		T	P	E
			3	1	0

EMENTA: O audiovisual como ferramenta de pesquisa. A linguagem audiovisual. Estudos de documentários. Produção de roteiro.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

IBÃ, Isaias Sales *et alii* (Orgs.) Huni Meka, Cantos do Nixi Pae, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.

MATEUS, Agostinho Manduca (Org.) Huna Hiwea, O livro vivo. Belo Horizonte: Literaturas/Faculdade de Letras – UFMG, 2012.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. O sonho do Nixi Pae, 2015. <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBERT, Bruce. Images, traces et «hyper images»: impromptu d'éthnographie noctambule, 2011. http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Hyper%20images%20yanomami_BA_5.7.11.pdf

ARAÚJO, Ana Carvalho Ziller; CARELLI, Rita; CARELLI, Vincent. Cineastas Indígenas para Jovens e Crianças – guia didático para estudantes do ensino fundamental. Olinda: Vídeo nas Aldeias, 2010.

Carelli, V. Crônica de uma oficina de vídeo. 2009. <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24> consultado em dezembro de 2014.

COLLET, Celia Letícia Gouvea. A escrita alfabética e o xamanismo indígena. Revista Muiraquitã, PPGLI – UFAC, V.2, n.1, 2013.

SANTOS, Laymert Garcia. Prolegômenos da ópera multimídia Amazônia - Considerações conceituais sobre um

experimento estético-político transcultural. Revista Cadernos de Subjetividade, São Paulo, 2011. <http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Amazonas%20opera%20Laymert%20Garcia%20dos%20Santos.pdf>

SENRA, Stella. Conversações em Watoriki das passagens de imagens às imagens de passagem: captando o audiovisual do xamanismo. Revista Cadernos de Subjetividade, São Paulo, 2011. http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Stella%20Senra_conversacoes%20em%20watoriki_%20publicado%20no%20cader%20nos%20de%20subjetividade.pdf

YUBE, José de Lima. Da aldeia para as telas de cinema. Entrevista cedida a Vitor Santana. <http://www.encontrodeculturas.com.br/2012/noticia/537/da-aldeia-para-as-telas-de-cinema> consultado em dezembro de 2014.

Componentes Comuns a todas as áreas

CEL	Nome da Disciplina	CH 135 h	Créditos		
	Estágio Supervisionado I		T	P	E
			0	0	3

EMENTA: Atividades teórico-práticas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com vistas à análise e caracterização dessas realidades. Propostas educativas voltadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental para o seu bom desenvolvimento e aplicações de atividades: o currículo, os materiais adequados, as opções metodológicas e as estratégias educativas. Aplicação das habilidades básicas da docência em situações instrucionais cotidianas. Desenvolvimento de atividades de docência (observação, planejamento, avaliação, organização de situações de ensino e aprendizagem, organização e produção de material didático e docência compartilhada) em escolas indígenas do Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. Material didático e/ou de pesquisa realizados pelos acadêmicos ao longo do curso. As atividades de estágio, se necessário, devem atender ao ensino multisseriado e de natureza interdisciplinares no atendimento ao primeiro segmento do ensino fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. Prática de Ensino e Estágio supervisionado na Formação de Professores. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BUSATO. Avaliação das Práticas de Ensino e Estágio: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente. Poró alegre: Mediação, 2005.

CARVALHO, Gislene; ROCHA, Vera. Formação de Professores e Estágio Supervisionado: relatos e reflexões. São Paulo: ANDROSS, 2004.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CANDAU, V. M^a. (Org). Magistério: Construção cotidiana. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação - Resultados de Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena. <http://coneei.mec.gov.br>.

CORDEIRO, Jaime. Didática. São Paulo: Contexto, 2007.

GASPARIN, João Luiz; ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.). Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005.

CEL	Nome da Disciplina	CH 135 h	Créditos		
	Estágio Supervisionado II		T	P	E
			0	0	3

EMENTA: Atividades teórico-práticas voltadas para as séries finais do Ensino Fundamental, com vistas à análise e caracterização dessas realidades. Propostas educativas voltadas para séries finais do Ensino Fundamental para o seu bom desenvolvimento e aplicações de atividades: o currículo, os materiais adequados, as opções metodológicas e as estratégias educativas. Aplicação das habilidades básicas da docência em situações instrucionais cotidianas. Desenvolvimento de atividades de docência (observação, planejamento, avaliação, organização de situações de ensino e aprendizagem, organização e produção de material didático e docência compartilhada) em escolas indígenas do Ensino Fundamental, séries finais. Material didático e/ou de pesquisa realizados pelos acadêmicos ao longo do curso.

Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. As atividades de estágio, se necessário, devem atender ao ensino multisseriado e a áreas específicas do conhecimento no atendimento ao segundo segmento do ensino fundamental.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CURTO, L.M. (et al). **Escrever e Ler: Materiais e recursos para sala de aula.** Porto Alegre: Artemed. 2000.

KAUFMAN, A. M^a (et al). **Alfabetização de crianças: Construção e intercâmbio.** 7 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

NEREIDE, S. **O saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade/método no processo pedagógico.** 4^a Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CANAU, V. M^a. (Org). **Magistério: Construção cotidiana.** 5^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação - **Resultados de Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** <http://coneei.mec.gov.br/>

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

GASPARIN, João Luiz; ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.). **Didática: processos de trabalho em salas de aula.** Maringá: EDUEM, 2005.

CEL	Nome da Disciplina	CH 135 h	Créditos		
	Estágio Supervisionado III		T	P	E
			0	0	3

EMENTA: Atividades teórico-práticas voltadas para o Ensino Médio, com vistas à análise e caracterização dessa realidade. Propostas educativas voltadas para o Ensino Médio buscando o seu bom desenvolvimento e aplicações de atividades: o currículo, os materiais adequados, as opções metodológicas e as estratégias educativas. Aplicação das habilidades básicas da docência em situações instrucionais cotidianas. Desenvolvimento de atividades de docência (observação, planejamento, avaliação, organização de situações de ensino e aprendizagem, organização e produção de material didático e docência compartilhada) em escolas indígenas do Ensino Médio. Material didático e/ou de pesquisa realizados pelos acadêmicos ao longo do curso. Reflexões sobre as práticas docentes realizadas ao longo do estágio. As atividades de estágio devem atender as áreas específicas do conhecimento no atendimento ao Ensino Médio.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BUSATO. **Avaliação das Práticas de Ensino e Estágio: a importância dos registros na reflexão sobre a ação docente.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERREIRO, E. **Com todas as letras.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Lázara; MIRANDA, Maria. **Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades.** São Paulo: Junqueira & Martin, 2008.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CANAU, V. M^a. (Org). **Magistério: Construção cotidiana.** 5^a Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

BRASIL. Ministério da Educação - **Resultados de Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** <http://coneei.mec.gov.br/>

CORDEIRO, Jaime. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

GASPARIN, João Luiz; ALTOÉ, Anair; NEGRÃO, Maria Tempelin Ferreira; TERUYA, Teresa Kazuko. (Orgs.). **Didática: processos de trabalho em salas de aula.** Maringá: EDUEM, 2005.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Trabalho de Conclusão de Curso I		T	P	E
			0	2	0

EMENTA: Diretrizes para elaboração de um trabalho científico que tenha como objeto de análise um tema relacionado e articulado com os Projetos Comunitários ou epistemologias indígenas, construído ao longo do percurso acadêmico, tendo como direcionador as produções dos discentes em disciplinas que enfatizam a pesquisa, resultando desse estudo uma produção de caráter acadêmico, fruto das reflexões teórico-práticas ao longo de todo o processo de formação, ou de um produto social, cultural ou artístico pertinente aos objetos de pesquisa dos professores orientadores.

CEL	Nome da Disciplina	CH 60 h	Créditos		
	Trabalho de Conclusão de Curso II		T	P	E
			0	2	0

EMENTA: Diretrizes para elaboração de um trabalho científico que tenha como objeto de análise um tema relacionado e articulado com os Projetos Comunitários ou epistemologias indígenas, construído ao longo do percurso acadêmico, tendo como direcionador as produções dos discentes em disciplinas que enfatizam a pesquisa, resultando desse estudo uma produção de caráter acadêmico, fruto das reflexões teórico-práticas ao longo de todo o processo de formação, ou de um produto social, cultural ou artístico pertinente aos objetos de pesquisa dos professores orientadores.

CEL	Nome da Disciplina	CH (Total) 45 h	Créditos		
	Laboratório I		T	P	E
			1	1	0

EMENTA: Realização de Seminários; Elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa; Produção de Material Didático; Reflexão das Práticas Metodológicas. Oficinas e atividades de interligação entre os conteúdos trabalhados nos módulos e demais atividades, como a elaboração de metodologias próprias de ensino. Saber tradicional indígena e saber acadêmico. Educação intercultural: passagens, mediações e processos tradutórios. Participação em grupos de pesquisa e extensão.

CEL	Nome da Disciplina	CH (Total) 45 h	Créditos		
	Laboratório II		T	P	E
			1	1	0

EMENTA: Realização de Seminários; Elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa; Produção de Material Didático; Reflexão das Práticas Metodológicas. Oficinas e atividades de interligação entre os conteúdos trabalhados nos módulos e demais atividades, como a elaboração de metodologias próprias de ensino. Saber tradicional indígena e saber acadêmico. Educação intercultural: passagens, mediações e processos tradutórios. Participação em grupos de pesquisa e extensão.

CEL	Nome da Disciplina	CH (Total) 45 h	Créditos		
	Laboratório III		T	P	E
			1	1	0

EMENTA: Realização de Seminários; Elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa; Produção de Material Didático; Reflexão das Práticas Metodológicas. Oficinas e atividades de interligação entre os conteúdos trabalhados nos módulos e demais atividades, como a elaboração de metodologias próprias de ensino. Saber tradicional indígena e saber acadêmico. Educação intercultural: passagens, mediações e processos tradutórios. Participação em grupos de pesquisa e extensão.

CEL	Nome da Disciplina	CH (Total) 45 h	Créditos		
	Laboratório IV		T	P	E
			1	1	0

EMENTA: Realização de Seminários; Elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa; Produção de Material

Didático; Reflexão das Práticas Metodológicas. Oficinas e atividades de interligação entre os conteúdos trabalhados nos módulos e demais atividades, como a elaboração de metodologias próprias de ensino. Saber tradicional indígena e saber acadêmico. Educação intercultural: passagens, mediações e processos tradutórios. Participação em grupos de pesquisa e extensão.

CEL	Nome da Disciplina	CH (Total) 45 h	Créditos		
	Laboratório V		T	P	E
			1	1	0

EMENTA: Realização de Seminários; Elaboração e desenvolvimento dos Projetos de Pesquisa; Produção de Material Didático; Reflexão das Práticas Metodológicas. Oficinas e atividades de interligação entre os conteúdos trabalhados nos módulos e demais atividades, como a elaboração de metodologias próprias de ensino. Saber tradicional indígena e saber acadêmico. Educação intercultural: passagens, mediações e processos tradutórios. Participação em grupos de pesquisa e extensão.

2.1.3 Quadro de disciplinas optativas por área e suas respectivas ementas e referências

Disciplinas Optativas					
Ciências da Educação					
CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Educação Inclusiva: concepções e práticas		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Dimensão sociocultural da exclusão e da inclusão. Contexto histórico-político-social da inserção da educação escolar inclusiva. Aspectos teóricos e metodológicos: impasses e necessidades para a constituição de uma escola inclusiva. Legislação e Regulamentação. Atendimento especializado e adaptações curriculares. Aprendizagem significativa: estilos de aprendizagem e aprendizagens múltiplas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

MANTOAN, M.T.E. (2006). **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna. MAZZOTTA, Marcos J. S. (1996). **Educação Especial no Brasil. História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez. BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a Educação de crianças com necessidades educacionais especiais: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência física.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 99p, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BUENO, J. G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Disponível em: <http://www.educaonline.pro.br>. Acesso em 09 ago. 2010.

GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional.** (In) *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.*

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 8ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 2010.

ACRE. Secretaria de Estado da Educação. **Aprendendo mais sobre Altas Habilidades.** Rio Branco: SEE/NAAH/S, s/d.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Educação popular		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Aspectos socioeconômicos, políticos e metodológicos da educação popular: a questão do Estado e da educação popular, a política brasileira e a política da educação popular. O contexto, as primeiras iniciativas, as campanhas de educação popular e os movimentos de cultura e educação popular. A educação popular e suas relações com a escola indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

SILVA, Aracy Lopes da. e FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (orgs.) **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. 2ed. São Paulo: Global, 2001.

DAYRELL, Juarez (org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1999.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1981.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 11/2000 de 10/05/2000** – Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 de 05/07/2000** – Assunto: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais.

BEISEGEL, C. de R. A Política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. In.: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997. 283 p. p. 207-245.

CURY, C. R. J. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer apresentado ao Conselho Nacional de Educação, aprovado em 10 de maio de 2000.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Educação Infantil no Brasil		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: A problemática atual da educação infantil no Brasil e suas vinculações com as relações sociais. A educação infantil no contexto das políticas públicas e da legislação educacional. O educador de creche e pré-escola: identidade profissional e desenvolvimento pessoal. A educação infantil nas comunidades indígenas brasileiras.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

JUNQUEIRA, C. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 1991.

BRASIL. MEC/SEF. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Introdução, Volumes 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

KRAMER, S. **Infância e Educação Infantil**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1999.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ANTUNES, C. **Educação Infantil: Prioridades imprescindíveis**. 4ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2004.

LIMA, J. C. F.; NEVES; VANDERLEY L. M. (Orgs). **Fundamentos da Educação Popular no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e Ensinar na educação infantil**. Porto Alegre, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri e PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas, SP: 2002. (Coleção educação contemporânea).

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. Editora Cortez – S.P, 2002.

Disciplinas OPTATIVAS

Humanidades

CEL	Nome da Disciplina	CH 45h	Créditos		
	Corpo		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Ideias e conceitos indígenas relacionados ao corpo, a pessoa e a um conjunto de pessoas. Noção de indivíduo e coletivo. Ornamentos, adornos e pinturas faciais e corporais. Principais técnicas, artes, conhecimentos e disciplinas relacionadas ao corpo. O corpo e sua descrição na língua indígena, de acordo com essa perspectiva.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

PÉREZ GIL, L. "Corporalidade, ética e identidade em dois grupos Pano". IN. Ilha. Florianópolis, v.5, n.1, julho de 2003, p.23-45.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física**. MEC:Brasília, 2001.

DAOLIO, J. - **Da Cultura do Corpo**. Campinas: Papyrus, 1995.

FREGTMAN, C.D. **Corpo, Música e Terapia**. São Paulo: Cultrix, 1989.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

LANGDON, E. Jean Matteson (org). **Xamanismo no Brasil: novas perspectivas**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1996.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45h	Créditos		
	Mitologia		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: As narrativas míticas como formuladoras de relações socioambientais e dos princípios cosmológicos e cosmogônicos. Modelos de ensinamento e entendimento. Mítica das sociedades indígenas representados no Curso. Estudo da representação mitológica em distintas sociedades e tradições culturais.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus**. Volume 1 – Mitologia Primitiva. São Paulo: Palas Athena, 2005.

GALVÃO, E. **Áreas Culturais Indígenas do Brasil: 1900-1959**. In: **Encontro de Sociedades**. Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1979.

KAXINAWÁ, J. P. (et al.). **Índios no Acre: história e organização**. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro. 1985.

_____. **Sociologia e Antropologia** Vol. I e II. São Paulo: EPU/EDUSP, 1974.

MELATTI, J. C. **Índios do Brasil**. São Paulo-Brasília: Hucitec e Editora da Universidade de Brasília, 1987.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. SP, Perspectiva, 2005.

_____. **Signos**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45h	Créditos		
	Tópicos Especiais em Humanidades		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Tópicos especiais de ensino e pesquisa em Humanidades. Tema escolhido de acordo com a especialidade do ministrador ou interesse teórico da turma.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

CUNHA, M.C. **Tastevin, Parrissier: Fontes sobre índios e seringueiros do Alto Juruá.** Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2009.

NIMUENDAJU, C. **Mapa Etno-Histórico do Brasil e Regiões adjacentes. 1944.** Fundação IBGE/Pró-Memória, Riode Janeiro, 1980.

PEDROSA, J. M. A. e LÓPEZ, M.M. **Relatos de Hispanoamérica – Mitos precolombianos.** Madri: Editora Espasa Calpe S.A, 2002.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COLLET, Célia L.G. “Eu quero progresso sendo índio”. Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2005.

CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

LESSIN, L. 2011. Nos rastros de Yakuruna: a partida de Pawa e a pós-sustentabilidade Ashaninka. Doutorado em Ciências Sociais, Universidade Estadual Paulista.

LIMA, Edilene C. de. 2000. Com os olhos da serpente: homens, animais e espíritos nas concepções Katuquina sobre a natureza. Doutorado em Antropologia Social, Universidade de São Paulo.

SAEZ, O. C. **O Nome e o Tempo dos Yaminawa.** Tese de Doutorado em Antropologia Social. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade de São Paulo. São Paulo. 1994.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45h	Créditos		
	Tecnologias aplicadas		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Tecnologias variadas e suas aplicações em geografia, história e pesquisa científica ao longo do Curso. Imagens fotográficas e audiovisuais digitais. Fotografias aéreas, imagens de radar e de satélite. Fotointerpretação, sensoriamento remoto e interpretação de imagens: princípios básicos e áreas de aplicação. Funcionamento e utilização de programas, sistemas de informação geográfica e de sistemas de posicionamento global (GPS).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência.** São Paulo: Editora 34, 1993.

MORAN, J. M. “**Como utilizar a Internet na educação**”. IN. Ciência da Informação, Brasília. Vol. 26, nº 2, p. 146-153,1997.

SANTOS, B.de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto Alegre: Edições Afrontamento, 1997.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

COSTA, J.W.; MOREIRA, M.; OLIVEIRA, C.C. **Matrix - metáfora ou realidade. Dois Pontos: Teoria & Prática em Gestão Educacional.** Belo Horizonte: Vol. 5, nº 42, p. 27-32, maio/junho 1999.

COSTA, J.W.; PAIM, I. **Informação e Conhecimento no Processo Educativo. In: COSTA, J.W. & OLIVEIRA, M.A.M. Educação, Comunicação e Sociabilidade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999.

_____. **O que é o virtual.** São Paulo: Editora 34, 1996.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação.** Ciência da Informação, Brasília: v.26, n. 2, p. 146-153,1997.

Disciplinas OPTATIVAS					
Ciências					
Código: CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Acesso ao Patrimônio Genético Associado aos Conhecimentos Tradicionais		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Biodiversidade, usos diretos e indiretos da Biodiversidade, Patrimônio Genético, Convenção da Biodiversidade, Acesso à diversidade biológica e repartição de benefícios, Consentimento Informado ou Anuência Prévia e Legislação Pertinente (MP -2186/2001).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

AZEVEDO, M. C. do A. **Acesso Aos Recursos Genéticos – Novos Arranjos Institucionais**. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro1/gt/biodiversidade/Cristina%20Maria%20do%20Amaral%20Azevedo.pdf

AZEVEDO, M. C. do A.. **A regulamentação do Acesso Aos Recursos Genéticos e aos Conhecimentos Tradicionais Associados no Brasil**. Biota Neotropica, v5 (n1) 2005 Disponível em: <http://www.biotaneotropica.org.br/v5n1/pt/abstract/point-of-view+BN00105012005>

CAPOBIANCO, João Paulo R.[et.al.] (Orgs.). **Biodiversidade na Amazônia Brasileira: avaliação e ações prioritárias para a conservação, uso sustentável e repartição de benefícios**. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental. 540p. 2001.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CUNHA, Manuela Carneiro da, ALMEIDA, Mauro Barbosa de, (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações**. São Paulo: Companhia das Letras, 735p. 2002.

CUNHA, M. C. da, ALMEIDA, M. B. de, (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações**. São Paulo: Companhia das Letras, 735p, 2002.

CUNHA, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

DIEGUES, A. C. e ARRUDA, R, S. V. (Orgs.). **Saberes Tradicionais e Biodiversidade no Brasil**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: NUPAUB-USP. 176p. 2001.

MARTINS, H. M. **Os Katukina e o Kampô: Aspectos Etnográficos da Construção de um Projeto de Acesso aos Conhecimentos Tradicionais**. Brasília. Dissertação de Mestrado. DAN/UNB. 169 p. 2006.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
			T	P	E
	Intercâmbios de Conhecimento		1	1	0

EMENTA: Esta disciplina será ministrada por um professor universitário e um ou mais especialistas indígenas. Os estudantes irão experimentar o intercâmbio de conhecimento e refletir sobre sua prática de pesquisa e ensino na escola indígena.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

COLLET, C. Escola, interculturalidade e ensino de ciências: notas a partir da experiência em educação escolar indígena. In: REGIANE, A. **Conhecimento tradicional e químico: possíveis aproximações**. Curitiba: CRV, 2014.

CUNHA, M. C. da, ALMEIDA, M. B. de, (Orgs.). **Enciclopédia da Floresta – O Alto Juruá; Práticas e Conhecimentos das Populações**. São Paulo: Companhia das Letras, 735p, 2002.

CUNHA, M. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

FOIRN. **Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas**. São Paulo: ISA, 2012.

HUNI KUIN. **Una Isi Kayawa, Livro da cura**. Rio de Janeiro: Dantes Editora 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ALBERT, B; MILLIKEN, W. **Urihi a: a terra floresta Yanomami**. São Paulo, 2009.

SOUZA, S. **Saberes Docentes, saberes indígenas: um estudo de caso sobre o ensino de ciências entre o povo Xukuru do Ororubá**. Recife: dissertação de mestrado. UFRPE, 2008.

MAXAKALI, R. (et al.). **Hitupmã'ax: curar**. Belo Horizonte: MEC, UFMG, 2008.

VIEIRA, R. C. M. **Educação Intercultural: O ensino de ciências através da pesquisa na Escola Indígena Pamáali no alto Rio Negro**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências na Amazônia) – Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2010.

REGIANE, A. **Conhecimento tradicional e químico: possíveis aproximações**. Curitiba: CRV, 2014.

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
			T	P	E

Tópicos Especiais em Ciências I		3	0	0	
EMENTA: Disciplina de ementa variável que se destina ao oferecimento de temas relevantes da área de ciências.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR					
CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
			T	P	E
	Tópicos Especiais em Ciências II		3	0	0
EMENTA: Disciplina de ementa variável que se destina ao oferecimento de temas relevantes da área de ciências.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR					

Disciplinas OPTATIVAS					
Linguagens e Artes					
CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
			T	P	E
	Literatura Indígena		3	0	0
EMENTA: Leitura e análise de textos e publicações de autoria indígena.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA					
COLLET, Celia. A escrita alfabética e o xamanismo indígena. Revista Muiraquitã, Rio Branco, UFAC, 2013.					
HAVELOCK, Eric. A Revolução da escrita na Grécia e suas consequências culturais. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.					
LÉVI-STRAUSS, Claude. A história de Lince. São Paulo, Cia das Letras, 1993.					
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR					
CESARINO, Pedro. De duplos e estereoscópios: paralelismo e personificação nos cantos xamanísticos ameríndios. Mana, 12 (1), 2006.					
_____. “Os poetas” , Caderno Mais, Folha de São Paulo, 18 de janeiro de 2009.					
COHN, Sergio. Cantos Ameríndios, Poesia. Br, Rio de Janeiro, Beco do Azougue Ed. 2012.					
IBÁ, Isaias Sales. (Et al) (Orgs.) Huni meka, Cantos do Nixi Pae, Rio Branco, IPHAN/CPI, 2007.					
PUYANAWA, Vari Sharanaya. NUPANARÉ - Músicas usadas na transmissão de conhecimento Puyanawa. Trabalho de conclusão de Curso em Licenciatura Indígena, UFAC - Floresta, 2013.					
SILVA, A. L. A questão indígena na sala de aula. São Paulo, Brasiliense, 1993.					
VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Outro destino (entrevista concedida a Maria Inês de Almeida). Rio de Janeiro, Aletria, 2007.					
CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
			T	P	E
	Imagem e Som III		3	0	0
EMENTA: Estudos de documentários: imagem e som, planos, edição, continuidade. Práticas de registro e edição. Produção de vídeos.					
BIBLIOGRAFIA BÁSICA:					
PINHANTA, Isaac. Você vê o mundo do outro e olha para o seu http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=23 consultado em dezembro de 2014.					

ARAUJO, ACZ; CARVALHO, EI; CARELLI, VR. **Cineastas indígenas: outro olhar – Guia para professores e alunos**. Olinda: Vídeo nas aldeias, 2010.

ALBERT, Bruce. Images, traces et «hyper images»: impromptu d 'ethnographie noctambule, 2011. http://www.ctrlab.inf.br/Arquivos/Hyper%20images%20yanomami_BA_5.7.11.pdf

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CARELLI, V. **Vídeo nas aldeias 25 anos**. Olinda: Vídeo nas aldeias, 2014.

_____. Crônica de uma oficina de vídeo. <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=24> consultado em dezembro de 2014.

QUEIROZ, Ruben Caixeta. **Política, estética e ética no projeto Vídeo nas Aldeias**, <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/biblioteca.php?c=20> consultado em dezembro de 2014.

MATTOS, Amilton & IBÃ, Isaias Sales. **O sonho do nixi pae, 2015**. <http://nixi-pae.blogspot.com.br/2015/03/sonho.html>

SILVA, José de Oliveira dos Santos. NUNES, Karliane Macedo. SILVA, Renato Izidoro da Silva. **Cinema Indígena: de objeto a sujeito da produção cinematográfica no Brasil**. Polis Revista latino-americana, n. 38, 2014. <http://polis.revues.org/10086?lang=pt>

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Tópicos especiais em Linguagens e Artes 1		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Conteúdo variado na área de Linguagens e Artes

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

CEL	Nome da Disciplina	CH 45 h	Créditos		
	Tópicos especiais em Linguagens e Artes 2		T	P	E
			3	0	0

EMENTA: Conteúdo variado na área de Linguagens e Artes

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR