



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

RESOLUÇÃO – CEPEC Nº 1236

Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Intercultural, grau acadêmico Licenciatura, modalidade Presencial, da Faculdade de Letras, para os alunos ingressos a partir de 2010.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, no uso de suas atribuições legais, estatutárias e regimentais, reunido em sessão plenária realizada no dia 6 de dezembro de 2013, tendo em vista o que consta do processo nº 23070.016514/2005-71, e considerando:

- a) a Constituição Nacional de 1988, que assegura aos povos indígenas uma educação específica, diferenciada e intercultural;
- b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394/96); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, CNE/CP1/2002 e CNE/CP 2/2002;
- c) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena – parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação;
- d) Convenção nº 169 sobre Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, aprovado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 07/06/1989 e consolidada pelo Decreto do Presidente da República, nº 5.051, de 19/04/2005;
- a) o Regimento e o Estatuto da UFG;
- e) o Regulamento Geral dos Cursos de Graduação da UFG,

R E S O L V E :

Art. 1º Aprovar o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Educação Intercultural, grau acadêmico Licenciatura, modalidade Presencial, da Faculdade de Letras - FL da Universidade Federal de Goiás, na forma do Anexo a esta Resolução.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor nesta data, com efeito para os alunos ingressos a partir do ano letivo de 2010, revogando-se as disposições em contrário.

Goiânia, 28 de fevereiro de 2014

Prof. Orlando Afonso Valle do Amaral
- Reitor -

**PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EDUCAÇÃO INTERCULTURAL,
GRAU ACADÊMICO LICENCIATURA**

FACULDADE DE LETRAS – FL/UFG

Diretor:

Prof. Francisco José Quaresma de Figueiredo

Vice-Diretor:

Prof. Jamesson Buarque de Souza

Coordenadora do Curso de Educação Intercultural:

Prof^a. Maria do Socorro Pimentel da Silva

Equipe Responsável pela Elaboração do Projeto

Prof^a. Maria do Socorro Pimentel da Silva (coordenadora) - FL

Prof^a. Joana A. Fernandes Silva - FCHF

Prof. Leandro Mendes Rocha - FCHF

Prof. Marco Antonio Lazarin - FCHF

Prof^a. Dalva Eterna Gonçalves Rosa – Assessora para Estudos e Projetos de Licenciatura/PROGRAD

Participantes Indígenas na Elaboração do Projeto

Albertino Adiurema - professor Karajá da comunidade de Buridina/Goiás

Raul Hawakati - liderança da comunidade de Buridina/Goiás

Arumani Karajá - liderança da comunidade de Buridina/Goiás

Ana Cristina Karajá - professora da comunidade de Buridina/Goiás

Sinvaldo Karajá - professor da Secretaria da Educação do Estado de Goiás

Maria Aparecida - professora da comunidade Tapuio/Goiás

Welligton Vieira Brandão - professor da comunidade Tapuio/Goiás

Jurandir Mabulewe - professor da comunidade Karajá Macaúba/Tocantins

Tewasure Karajá - professor Karajá da comunidade de Fontoura/Tocantins

Creusa Kraho - professora Kraho/Tocantins

Bomfim Sisdazê - professor Xerente/Tocantins

Boaventura Gavião - professor Gavião/Maranhão

Cassiano Apinajé - professor Apinajé/Tocantins

Cornélio Timbira - professor Timbira/Maranhão

Pierângela N. da Cunha - professora Wapichana/Roraima

Armando Jabuti - professor Jabuti/ Rondônia

Arão Ororam Xijien - professor Waran Xijien/Rondônia

Coordenadores Administrativos da FL:

Denise Barros Nascimento

Rodrigo Damasio Lima

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	4
2	EIXOS DO PROJETO	6
3	OBJETIVOS DO PROJETO.....	6
3.1	Objetivo Geral.....	6
3.2	Objetivos Específicos	7
4	JUSTIFICATIVA DO PROJETO.....	7
5	POVOS INDÍGENAS	8
5.1	Povo Karajá.....	8
5.1.1	<i>Educação Escolar Karajá</i>	10
5.2	Povo Tapuio	11
5.2.1	<i>Educação Escolar dos Tapuios</i>	12
5.3	Povo Avá-Canoeiro	12
5.3.1	<i>Educação Escolar dos Avá-Canoeiro</i>	13
5.4	Povos Timbiras.....	13
5.4.1	<i>Situação da Educação Escolar Timbira</i>	14
5.5	Povo Xerente.....	14
5.5.1	<i>Situação Escolar dos Xerentes</i>	15
5.6	Povo Guajajara	15
5.6.1	<i>Situação Escolar</i>	16
5.7	Povo Tapirapé	16
5.7.1	<i>Situação Escolar</i>	16
6	BASES LEGAIS.....	17
7	PROPOSTA CURRICULAR.....	19
7.1	Princípios Curriculares	19
7.2	Áreas de Conhecimento das Matrizes	20
7.3	Temas Referenciais das Matrizes	20
7.3.1	<i>Matriz de Formação Básica do Professor Indígena</i>	21
7.3.2	<i>Matrizes Específicas</i>	24
7.3.3	<i>Estudos Complementares</i>	38
7.3.4	<i>Estudos em Terras Indígenas</i>	40
7.4	Pesquisa.....	42
8	POLÍTICA DE ESTÁGIO E PRÁTICA	42
8.1	Estágio Supervisionado	42
8.2	Práticas Educacionais.....	44
9	ORGANIZAÇÃO DO CURSO.....	44
9.1	Carga Horária do Curso	44
9.2	Etapas do Curso	44
10	PROCESSO DE AVALIAÇÃO	45
10.1	Avaliação do Professor Estudante	45
10.2	Processo Individual do Aluno	45
10.3	Avaliação Inicial.....	45
10.4	Fichas de Acompanhamento Individual	45
10.5	Auto-Avaliação	45
10.6	Síntese	46
10.7	A Avaliação das Comunidades.....	46
10.8	Avaliação do Professor do Curso.....	46
11	RESULTADOS ESPERADOS.....	46
12	DAS RESPONSABILIDADES E RECURSOS FINANCEIROS	47
13	SEDE E COORDENAÇÃO DO CURSO	47
14	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, assim como em outros países das Américas, as minorias étnicas viveram importantes processos de luta política que levaram os Estados Nacionais ao reconhecimento de direitos relacionados à preservação de suas culturas. Como consequência deste fato, nos últimos anos consolidou-se uma mudança profunda no campo da educação escolar. Essa mudança é respaldada por uma legislação que permite aos indígenas desenvolverem propostas educacionais que valorizem suas línguas, suas práticas culturais e seus lugares de pertencimento étnico, ao mesmo tempo em que lhes abrem as portas para novas formas de inserção na sociedade não-indígena brasileira, com ênfase em uma cidadania que respeite e integre as diferenças, o “outro”. É nessa direção que vem sendo discutida a proposta da Educação Intercultural em Goiás, uma proposta que se apresenta como um espaço político e de debate de questões relevantes para as comunidades indígenas.

O Curso de Licenciatura será destinado aos povos indígenas que se situam na região Araguaia-Tocantins. Juntos, esses povos poderão definir ações de defesa de seus direitos, adotar políticas de manutenção de suas línguas e culturas maternas, de suas terras, além de traçarem políticas de desenvolvimento sustentável.

Vivem em Goiás três povos indígenas, os Karajá, os Tapuio e os Avá-Canoeiro, que totalizam uma população de cerca de 430 indivíduos. Esses povos mantêm relações de parentesco e de intercâmbio cultural com indígenas de outros estados. Os Karajá (de Goiás, Tocantins e do Mato Grosso) participam, há quase dez anos, do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que tem por meta a revitalização de sua língua e cultura maternas. Estão também envolvidos nesse projeto, na categoria de convidados, representantes dos Xerente-TO e dos Krikati-MA, dos Apinajé-TO e dos Krahô-TO, que vivem experiências de troca de conhecimentos e de reflexão sobre a realidade do cotidiano.

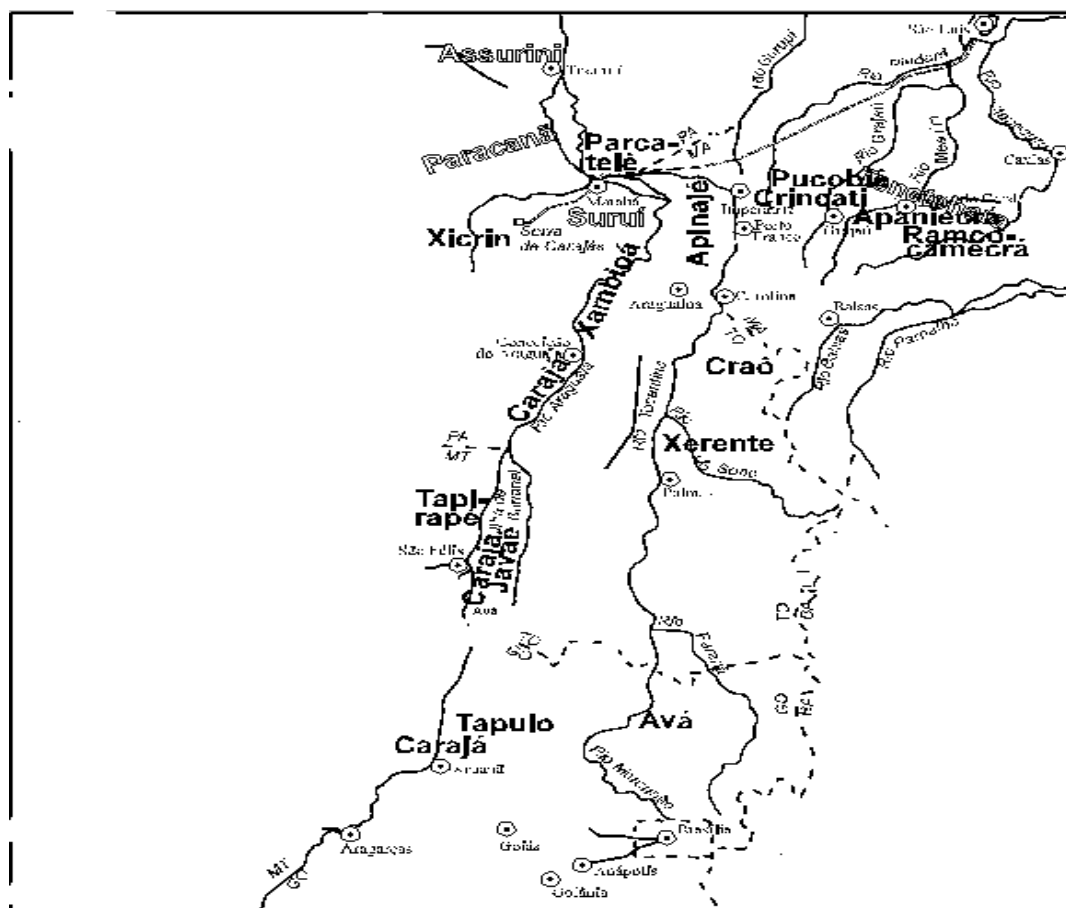
Os Avá-Canoeiro também mantêm relações com os indígenas do Tocantins, sobretudo com seus parentes Avá-Canoeiro, habitantes da Ilha do Bananal-TO. Estes, por sua vez, com os Javaé. Os Tapuio, como eles mesmos se autodenominam, são formados por famílias de ascendência Karajá, Javaé, Xavante, Kayapó e Xerente, com os quais mantêm vínculos históricos importantes para a composição de sua identidade étnica.

O direito de fortalecimento da identidade indígena reconhecido pela Constituição de 1988 trouxe conquistas significativas em relação à política lingüística e à cultura. Essa política rompeu com a anterior, que visava à integração gradativa e “harmônica” dos índios à sociedade não-indígena. Na prática, a implantação das novas conquistas exige definição de medidas claras. No campo da educação, por exemplo, apresenta-se como fundamental a formação dos professores indígenas, visto que, uma vez capacitados, poderão ajudar suas comunidades a traçar seus destinos e a se libertar, de verdade, da política de dominação cultural.

Uma outra justificativa para a inclusão dos índios da região Araguaia-Tocantins em um mesmo projeto é que esses povos apresentam, de modo geral, uma história de contato bem semelhante com a sociedade não-indígena e enfrentam no cotidiano, praticamente, os mesmos conflitos. Além disso, a grande maioria dos indígenas que vive nessa região pertence ao tronco lingüístico Macro-Jê, com exceção dos Avá-Canoeiro e dos Tapirapé. Estes últimos vivem em contato com os Karajá há séculos. Os Tentehar, outro povo indígena contemplado neste projeto, vivem no Maranhão, próximo dos povos Timbiras. Os Avá-Canoeiro, os Tapirapé e os Tentehar pertencem ao Tronco Tupi e à família Tupi-Guarani.

Essas observações preliminares são importantes para o desenvolvimento de projetos educacionais baseados nos princípios da pluralidade cultural e no respeito à diferença. Conhecer as semelhanças, as diferenças e as relações entre esses povos, que se dão, na maioria das vezes, por meio de trocas, de casamentos, da defesa de direitos e de empréstimos lingüísticos e culturais, implica em estabelecer um diálogo entre saberes. Implica também em reconhecer a organização social, a língua, os processos de educação, a mitologia, a classificação do mundo e da natureza, aspectos ainda pouco estudados.

Os Karajá, e também os Javaé, embora não sejam Jê, pertencem ao tronco Macro-Jê. Esses indígenas vivem não somente na ilha do Bananal, mas próximo dela, às margens do Araguaia. No passado, esses indígenas foram importantes como remadores no transporte fluvial, tal como os Apinajé, mais ao norte. Entretanto, estes últimos acabaram por se afastar do Araguaia e da vida fluvial, o que não aconteceu com os Karajá. Estes mantiveram com os Xerente relações de troca e aprendizado. O mapa a seguir mostra a localização dos povos situados na região Araguaia-Tocantins.



Todos esses povos mantêm relações históricas com Goiânia, que se tem constituído, ao longo dos anos, em um espaço de encontro desses indígenas, que procuram essa capital, ora buscando tratamento de saúde na Casa de Saúde, outrora mantida pela FUNAI, hoje pela Fundação Nacional de Saúde – FUNASA, ora comercializando artesanato, se beneficiando de pesquisas das universidades, realizando exposições, palestras, etc. Os Krahô, por exemplo, têm uma associação com sede em Goiânia. Os Karajá de qualquer região sempre mantiveram uma relação muito grande com essa capital.

2 EIXOS DO PROJETO

Os eixos de sustentação do curso de Licenciatura Indígena aqui proposto são a Diversidade e a Sustentabilidade, definidos com base na realidade das sociedades indígenas, no reconhecimento da diferença étnica, na situação em que cada comunidade vive e no seu relacionamento com outros povos. Levaram-se em conta tanto os contextos culturais, lingüísticos, políticos e econômicos quanto os relacionamentos cotidianos dessas sociedades com a não-indígena; não se esqueceu de dar atenção também aos projetos político-pedagógicos das escolas indígenas, às políticas lingüísticas adotadas nas aldeias e aos programas alternativos de desenvolvimento econômico em andamento nas comunidades e, ainda aos projetos de futuro desses povos. Priorizaram-se, ainda, as reivindicações das comunidades no que diz respeito à implantação de programas de valorização da cultura, como alternativa para o desenvolvimento de projetos econômicos nos quais os jovens possam ser envolvidos.

A finalidade deste projeto é contribuir com os indígenas na solução de seus problemas e de atender às suas solicitações no que toca ao tipo de profissional que eles desejam e precisam para desenvolver seus projetos econômicos e, conseqüentemente, fortalecer sua cultura e língua, com o fim de elevar sua auto-estima. Trata-se de aspectos importantes para a sobrevivência dos indígenas como povos etnicamente diferenciados.

Espera-se com essa licenciatura que o professor indígena tenha acesso a uma formação que lhe permita trabalhar com ensino monolíngüe, bilíngüe ou outro. Com a formação proposta pelo curso ora apresentado, o professor formado será não apenas um especialista, mas um profissional capaz de contribuir com a melhoria do ensino em sua comunidade.

Para tanto se propõe um curso com duração de cinco anos, sendo que a formação básica do professor terá uma duração de dois anos e a específica de três. Já a formação pedagógica acontecerá em todas as fases do curso.

3 OBJETIVOS DO PROJETO

3.1 Objetivo Geral

O curso tem como objetivo formar e habilitar professores indígenas em Educação Intercultural, para lecionar nas Escolas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com vistas a atender à demanda das comunidades indígenas no que toca à formação superior de seus professores, nas áreas de concentração de CIÊNCIAS da LINGUAGEM, CIÊNCIAS da NATUREZA e CIÊNCIAS da CULTURA.

3.2 Objetivos Específicos

- propiciar a formação de professores indígenas da região Araguaia/Tocantins para o desenvolvimento de seus trabalhos docentes;
- formar professores indígenas para lecionar no Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas;
- possibilitar aos professores indígenas a aquisição de conhecimentos teórico e metodológico necessários para o desenvolvimento de pesquisas;
- contribuir com a inserção dos professores indígenas na comunidade científica e em redes das quais participam pesquisadores de diferentes áreas do saber, favorecendo a esses docentes a leitura do conhecimento de forma transdisciplinar e intercultural;
- promover debates teóricos e políticos que contribuam com a construção de propostas educacionais que respeitem e incluam os projetos propostos pelas comunidades indígenas;
- criar condições de produzir materiais didáticos, que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade lingüística em que eles estão envolvidos;
- proporcionar condições teórica e prática para a elaboração do currículo pleno das escolas indígenas, em conformidade com a realidade, com os projetos sociais e reivindicações das comunidades;
- adotar políticas de valorização das línguas e culturas maternas;
- propiciar condições para o desenvolvimento de projetos de sustentabilidade econômica e de políticas de revitalização/manutenção das línguas e culturas indígenas.

4 JUSTIFICATIVA DO PROJETO

A formação superior de professores indígenas em diferentes áreas do saber é condição básica para a melhoria da qualidade da educação escolar nas comunidades indígenas.

Em Goiás, por exemplo, apenas uma professora cursou o ensino superior, sendo que os demais concluíram o Ensino Médio ou só o Ensino Fundamental. Desses, apenas dois fazem o Magistério Indígena no Estado do Tocantins. Os outros não possuem formação necessária para desenvolver em suas comunidades um ensino de acordo com a especificidade e os anseios de seus povos.

Na maioria das escolas indígenas brasileiras, o ensino da 5ª a 8ª séries está sob a responsabilidade de professores não-índios. Muitos deles, se não todos, não têm formação para exercer o magistério de acordo com a realidade sociolingüística e cultural desses povos. Normalmente, nessas séries, a atuação dos indígenas se dá somente como professores de línguas maternas, mesmo assim, sem que saibam o quê e como trabalhar.

Em Tocantins e no Maranhão, essa realidade não é diferente. No Tocantins, segundo dados da Secretaria de Educação, dos 195 professores em exercício, 58 são não-índios, que atuam de 5ª a 8ª séries e no ensino médio. A mesma situação se repete no Maranhão, que embora tenha no seu quadro 200 professores com Magistério Indígena, nenhum desses prosseguiu seus estudos. É bom lembrar que nesse Estado a população estudantil indígena é de 10.891. No Tocantins é de 3.791. Muitas vezes os jovens saem de suas aldeias para cursarem o Ensino Médio e passam a enfrentar nas cidades todos os tipos de problemas: preconceitos, droga, miséria, etc. Poucos são os que conseguem um resultado positivo.

Torna-se necessário e urgente, portanto, implantar o curso de licenciatura para que os professores indígenas tenham oportunidade de prosseguir seus estudos e para que se possa garantir aos jovens indígenas uma educação de qualidade: uma educação que não se limite apenas na inserção dos indígenas no mercado, mas que proponha a esses o manejo de conhecimentos universais, o acesso ao bem-estar, à saúde, à defesa do território, de seu patrimônio cultural, com sua conseqüente valorização, simultaneamente à promoção de condições econômicas que garantam a sobrevivência cultural e física dos indígenas.

5 POVOS INDÍGENAS

5.1 Povo Karajá

Segundo Ribeiro (1979), os Karajá e os Javaé foram encontrados, primeiramente pelos bandeirantes e, mais tarde, por mineradores de ouro, traficantes e militares, os quais se estabeleceram nas nascentes do Araguaia à procura de uma saída para o oceano. A navegação pelo Araguaia, conforme esse autor, era de importância capital para aquela sociedade, que se via na contingência de transportar de São Paulo, em lombo de burro, por milhares de quilômetros de sertões desertos, o sal, as ferramentas e tudo o mais do que carecia.

Assim, havia muito interesse em escravizar os indígenas para que trabalhassem como remadores, para transportar mercadorias, colaboração que os traficantes não podiam dispensar, já que somente os Karajá conheciam o rio Araguaia e constituíam a única mão-de-obra disponível na região.

A história do contato dos Karajá e dos Javaé é marcada também pelo relacionamento com diversas agências religiosas, entre elas, segundo Rocha (1998, 2001, 2003), estão a Igreja Católica (capuchinhos e dominicanos), Tribes Mission, Summer Institute of Linguistics e Missão Adventista do Sétimo Dia. Mantiveram contato com órgãos governamentais: Serviço de Proteção aos Índios, Fundação Brasil Central, Superintendência do Desenvolvimento do Centro Oeste e a Fundação Nacional do Índio, entre outros. Essas instituições são responsáveis pelos aldeamentos que separaram os Karajá em várias comunidades: Buridina, em Goiás, Santa Isabel do Morro, Fontoura, Macaúba, Mirindiba, Xambiowa e Kurehe, no Tocantins, São Domingos e Itxala, no Mato Grosso e Maranduba, no Pará.

Os Karajá, antes de se estabelecerem definitivamente no território em que vivem hoje, mantiveram contatos, primeiramente hostis e depois mais cordiais, com vários povos indígenas. Viveram, segundo Nimuendajú (1942), entre os Xavante, os Xerente e os Kaiapó.

Existem, entre esses povos, muitas semelhanças na cultura material: cestaria, plumária, armas e casa dos homens, proibida às mulheres, etc. Isso nos leva a crer que entre esses indígenas aconteceram muitas visitas e trocas. Entre Xerente e Karajá, segundo Nimuendajú (1942), os contatos existiram de modo pacífico. Os Karajá aprenderam com os Xerente um tipo de cestaria, que até hoje é bastante produzido pelos dois povos. Os Karajá mantiveram contato também com os Avá-Canoero, povo Tupi-guarani, originário da região do alto Tocantins. Isso aconteceu quando estes indígenas se dirigiam ao rio Araguaia, procurando refúgio para se esconderem da população regional com a qual mantinham relações conflituosas.

Graças à localização das aldeias e da história de contato vivido pelos Karajá, suas comunidades apresentam uma realidade sociolinguística e cultural distinta. As que se concentram na Ilha do Bananal-TO e as vizinhas a essas vivem de modo diferente das pequenas aldeias, distantes dessa região.

As comunidades Karajá situadas nos estados do Tocantins e Mato Grosso são, de modo geral, bilíngües. Os homens Karajá, por serem mais letrados e conviverem mais com os não-índios, têm mais necessidade de falar e escrever português do que as mulheres. São eles que participam de reuniões com os não-índios, para garantir seu território e protegê-lo contra invasores. São os homens que participam da política externa, numa tentativa de ter voz nos municípios e nos estados. Mantêm relações comerciais com a sociedade envolvente, seja na venda de artesanato ou peixe, seja na compra de produtos alimentícios e vestuários etc. Participam também de assembleias com outros povos indígenas, fazem cursos para ser professores, agentes de saúde e outros. Em todas essas situações, o português é língua franca.

Já as mulheres, em sua grande maioria, vivem mais a vida da aldeia, dedicam-se a educar seus filhos, ensinando-lhes os hábitos de sua comunidade, a cultura, a religião etc. Cuidam de suas casas e de seus maridos. Nessas interações, a língua Karajá é dominante.

As comunidades das aldeias Kurehe, Xambiowa, Maranduba e Buridina são, na sua maioria, bilíngües receptivas, ou seja, apenas entendem a língua Karajá, mas não a falam. Buridina, localizada em Aruanã-GO, que, na década de trinta, do século passado, segundo depoimentos de seus habitantes, “eram felizes e recebiam visitas de seus parentes de outras aldeias, que eram sempre acolhidos com festas”, realidade que foi mudando com a invasão de suas terras e de seu território. Em fevereiro de 1975, o Prefeito Municipal de Aruanã, Rolf Honrsohuch denunciou, em uma carta dirigida ao Presidente da FUNAI da época, a triste situação da comunidade de Buridina.

“A Prefeitura Municipal de Aruanã, tomando conhecimento das precárias condições de vida e saúde, em que vivem os últimos sobreviventes, da empolgante e bonita aldeia dos Carajás de Aruanã, há anos que se foram, era atração turística e portanto o orgulho dos habitantes de Aruanã, resolve comunicar com urgência que:

Hoje, lá não existe se não fome e doenças diversas, mas que por solidariedade humana e pela interferência da Prefeitura com os seus mínimos recursos, vem dando assistência no que é possível, mas sem resultados, porque a situação se agrava barbaramente.

Os índios estão sendo totalmente contagiados pela tuberculose, doenças de pele e verminose em virtude da total desnutrição e falta de higiene em que vivem.

A aldeia pela sua localização está colocando em risco a comunidade de Aruanã, localizada entre a cidade antiga e a cidade nova projetada, com mais 200mts., do Grupo Escolar e do Ginásio Municipal, com mais de 600 alunos matriculados.

Solicitamos urgentes providências desse competente órgão, no sentido da remoção dos índios contagiados e a solução imediata com um trabalho médico, dentário e sanitário na aldeia. Na espera de uma solução imediata, ressaltamos mais uma vez a recomendação de que os índios estão em face de extinção e necessitam das urgentes providências da FUNAI.”

Embora esse quadro de sofrimento, de discriminação, de falta de assistência por parte dos órgãos oficiais, tenha se tornado conhecido após as denúncias de 1975, apenas em 1993, sob a orientação da professora Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, apoiada pela Fundação Nacional do Índio, começam as primeiras discussões para a implantação de medidas para atendimento a esse povo. Desses debates surgiu o *Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi*, implementado em 1993 com o objetivo de promover a melhoria de vida da comunidade Karajá de Buridina.

Na época da implantação do projeto, a comunidade contava com cinquenta e oito pessoas. Atualmente, a população de Buridina é de cerca de 150 indivíduos. Esse aumento populacional deve-se ao retorno de quem vivia e trabalhava em fazendas da região ou em outras aldeias. Outras causas contribuíram para a modificação deste quadro demográfico: a melhoria da qualidade de vida propiciada pelo aprendizado na arte de confeccionar artesanato, que passou a ser vendido no mercado e na loja do Centro Cultural Maurehi; profissionalização dos Karajá artesãos e de outros que passaram a trabalhar no Projeto Maurehi, como professores, coordenadores do Centro Cultural Maurehi ou como vendedores de artesanato na loja do referido Centro.

O território de Buridina encontra-se em processo de demarcação. Parte da área reivindicada já foi reintegrada ao patrimônio desses indígenas. A recuperação das terras representa, para esse povo, a possibilidade de praticar a agricultura, a pesca e de obter material para a confecção de artesanato, assim como a garantia de espaço para os novos casais junto a seus familiares.

Graças ao *Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi*, os Karajá de Buridina voltaram a relacionar-se com os parentes de outras aldeias, principalmente com os de Santa Isabel do Morro, onde vivem os ascendentes de grande parte dos moradores de Buridina. O restabelecimento do contato entre essas comunidades vem dando forças aos Karajá de Buridina para lutarem por seus direitos e sua dignidade e pelo fortalecimento de sua identidade étnica.

5.1.1 Educação Escolar Karajá

Além do sistema educacional apoiado pelas Secretarias Estaduais de Educação, o povo Karajá vem desenvolvendo projetos alternativos de educação. O projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi⁷, implantado na aldeia Buridina-GO, em 1994, é uma dessas ações. O referido projeto tem por objetivo a revitalização da língua e da cultura Karajá, como também a documentação dessa língua e dos saberes Karajá e a melhoria de vida desses indígenas. Esse projeto é resultado de uma ação conjunta entre a Universidade Federal de Goiás, Fundação Nacional do Índio e Secretaria da Educação do Estado de Goiás.

A *Escola Indígena Maurehi*, ação do projeto mencionado acima, foi fundada com a finalidade de criar meios para incentivar os adultos a falarem o Karajá, língua que estava perdendo função entre eles; a escola também tem como objetivo ensinar essa língua às crianças, motivando seu uso na comunicação com familiares e seus companheiros de classe e de idade nas horas de lazer. A leitura e a produção de textos escritos em Karajá são também aspectos importantes do projeto, que visa propiciar o acesso aos diferentes usos da língua Karajá nas modalidades oral e escrita.

Nessa perspectiva, o ensino realizado na *Escola Maurehi* fundamenta-se no uso formal e informal da língua Karajá, ou seja, nos discursos utilizados nos espaços especializados⁸ e nos espaços do cotidiano. Todas as atividades promovidas na escola, ou por ela realizadas, buscam possibilitar a reconstituição das esferas tradicionais de uso dessa língua e de produção da arte Karajá em *Buridina*. Fazem parte do planejamento da escola, aulas de artesanato, momentos importantes de aquisição de saber. Muitas peças de artesanato simbolizam cenas mitológicas, de rituais, ou mesmo, do cotidiano e, assim, quando as crianças estão aprendendo a confeccionar uma peça, estão também adquirindo outros conhecimentos sobre a cultura e os usos da língua materna ligados a esse fazer cultural.

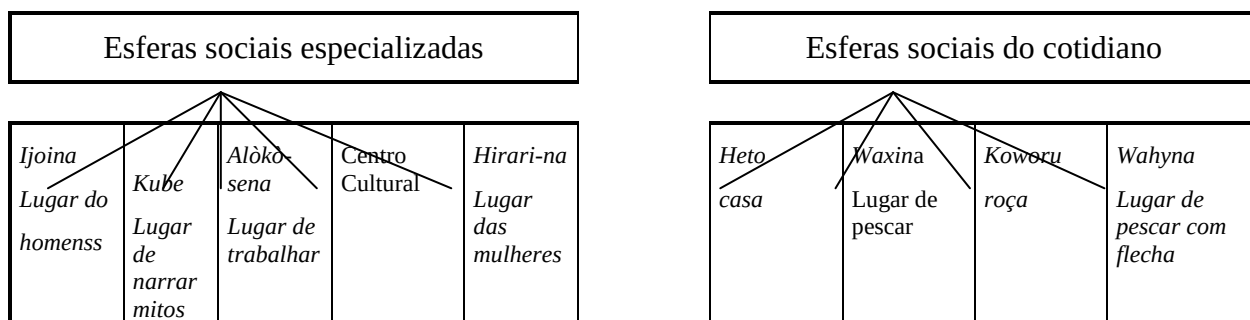
A idéia é que as crianças e os jovens de *Buridina* possam compartilhar do saber Karajá, participando, junto com os mais velhos, da reconstrução dos espaços de produção cultural em sua aldeia.

A escola de *Buridina* recebe o apoio de especialistas Karajá de outras aldeias; são eles artesãos, narradores de mitos e pintores. A Escola está organizada conforme mostra o gráfico, a seguir.

O referido projeto é coordenado pela professora Maria do Socorro Pimentel da Silva da Faculdade de letras/UFG.

Espaços da produção de saberes especializados, como, por exemplo, onde se confeccionam peças de artesanato, onde se narram mitos, etc.

Educação Revitalização



Os gêneros dos discursos ou usos típicos da língua Karajá, produzidos nos diferentes espaços sociais, são os temas que compõem o currículo da escola. Com isso, as crianças vivem momentos de uso da língua materna, dentro e fora da escola, momentos ligados a diversos contextos de enunciação.

No ensino da língua Karajá, escrita e falada, diversos gêneros do discurso oral são contemplados. Em sala de aula, utilizam-se textos escritos por professores e especialistas Karajá, baseados em gravações de discursos formais e informais coletados em várias aldeias Karajá. Os textos permitem que as crianças e os jovens tenham acesso ao universo cultural e ao conhecimento tradicional do povo Karajá. Os temas trabalhados são relativos às espécies animais, ambiente, mitos, relatos, notícias, recados, à compra e venda de artesanato e aos acontecimentos do cotidiano, a aspectos gramaticais, morfológicos, semânticos e fonológicos.

A participação dos Karajá de *Buridina* e de outras comunidades num mesmo projeto é de importância capital na implantação de projetos alternativos de valorização da língua e da cultura maternas, bem como de outras atividades de melhoria de vida, de defesa de seus direitos com relação à saúde e à guarda do patrimônio cultural. As comunidades de Santa Isabel do Morro, Fontoura, Macaúba e Itxala, por exemplo, vêm desenvolvendo projetos alternativos de envolvimento dos jovens em ações culturais e na participação em programas de valorização da língua e cultura maternas.

5.2 Povo Tapuio

O povoamento do sertão goiano ocorreu após a descoberta do ouro em 1725. A penetração luso-brasileira, primeiro com o extrativismo, depois com a expansão agropastoril, desenvolveu-se mediante violenta invasão dos territórios indígenas, que, no decorrer do século XVIII e seguintes, resultou no extermínio de vários povos indígenas. Durante o século XVIII, foram construídos vários aldeamentos oficiais, tais como São Francisco Xavier do Duro (Formiga), São José do Duro (Duro), São José de Mossâmedes, Nova Beira, Salinas, D. Maria I, Dom Pedro III ou Carretão, entre outros, situados desde o sul de Goiás até as margens do rio Araguaia.

Em 1788 foi construído o aldeamento D. Pedro III, ou Carretão, para acomodar os índios Xavante. Anos depois, o aldeamento, que chegou a acomodar 5.000 índios, ficou praticamente deserto, pois os Xavante, não suportando o tratamento dado a eles, fugiram pra longe do contato com os “brancos”. Um grupo rumou para os confins da Serra do Roncador, atravessando o rio das Mortes e depois o Araguaia, já no Mato Grosso; outros regressaram para seus antigos territórios, ainda em Goiás. Os que permaneceram no aldeamento foram compulsoriamente integrados aos costumes não-indígenas e compelidos a conviverem com outros grupos que foram levados para lá, tais como os Kayapó, Karajá e Xerente, além de negros escravos fugidos das fazendas de seus senhores.

A decadência do aldeamento Carretão, entre outras causas, foi consequência dos constantes conflitos causados pela imposição de uma vida contrária aos costumes indígenas e o convívio entre grupos indígenas, muitas vezes inimigos, num só local. Foi também um reflexo do abandono de uma política de proteção ao índio, quando a terra indígena já não apresentava interesse para a Coroa portuguesa e aos políticos locais.

Atualmente, os remanescentes do aldeamento Carretão formam uma comunidade de 280 pessoas, residindo na Terra Indígena Carretão, demarcada pela Funai em 1987 e situada nos municípios de Nova América e Rubiataba. Não moram mais em aldeias tradicionais, mas em pequenas propriedades cercadas, dentro da área. Mantêm hoje uma identidade indígena – Tapuia – atribuída por si próprios e pelos regionais, diferenciando-se da sociedade envolvente e sendo, pois, reconhecidos como descendentes indígenas não só pela Funai, como pela sociedade local. Esses indígenas falam apenas o português, língua materna do grupo.

5.2.1 Educação Escolar dos Tapios

A primeira escola para os Tapios começou a funcionar em 1972, bem antes que esse povo fosse oficialmente reconhecido como indígena pela FUNAI.

Em 1980, o prédio da escola foi construído pela Prefeitura do Município de Rubiataba, com apenas uma sala de aula e uma cozinha, espaço insuficiente para o atendimento dos alunos de 1ª a 4ª séries; em 2003, a FUNAI iniciou a construção de um novo prédio, em parceria com a Diocese de Rubiataba.

A Escola Indígena Cacique José Borges foi inaugurada oficialmente em 15 de abril de 2004 e, a partir daí, foram implementadas as turmas de 5ª e 6ª séries do ensino fundamental para atender os estudantes indígenas que eram obrigados, não sem problemas, a procurar colégios de Valderlandia (município de Rubiataba) e Vista Alegre (município de Nova América). A professora Aparecida Tapuia, a única com formação superior, já lecionava para cerca de quinze crianças na antiga escola rural indígena, passou também a acumular, precariamente, a função de coordenadora dos quatro novos professores indígenas. Embora eles tenham curso médio, nenhum deles tem formação específica para exercer o magistério.

A demanda pelo ensino superior entre os Tapios advém não só da recente legalização da escola indígena, mas principalmente da necessidade de ampliação do Ensino Fundamental entre eles. Em todas as ocasiões possíveis, os professores indígenas manifestam com muita ênfase a necessidade de se formar para desenvolver um ensino de qualidade em sua comunidade.

5.3 Povo Avá-Canoeiro

Pedroso (1992, 1994) afirma que, por causa da falta de dados históricos suficientes, não é possível precisar o número exato de Avá-Canoeiro existentes no século XVIII, época das primeiras notícias sobre sua presença, quando frentes agropastoris estabeleceram-se em suas terras.

Conforme a documentação histórica disponível, dos indígenas que habitaram o Estado de Goiás, os Avá-Canoeiro estavam entre os mais aguerridos e temidos, já que resistiram e reagiram à dominação colonizadora que lhes foi imposta, bem como à política indigenista do período, que tinha por objetivos a ocupação das terras dos povos indígenas e seu estabelecimento em aldeamentos oficiais. Em virtude disso, os Avá-Canoeiro estiveram sempre em constantes conflitos com o colonizador e foram designados em livros, relatórios e documentos oficiais como “ferozes”, “indomáveis”, “temíveis” e “arredios”, embora bastante inteligentes e espertos. De acordo com Pedroso (1992, 1994), esses conflitos entre os Avá-Canoeiro e os não-indígenas foram intensos e ocorreram no período de 1770 até 1860.

Segundo Pedroso (1992, 1994), os Avá-Canoeiro eram belicosos e não aceitavam ser subjugados pelo colonizador. Como estratégia de defesa, interrompiam a comunicação entre cidades e vilas e destruíam arraiais, povoados e fazendas, recusando-se a aceitar o contato pacífico e buscando permanecer autônomos e manter afastado de suas terras o não-indígena, que vinha em busca de mão-de-obra escrava indígena para o comércio açucareiro nordestino e para o trabalho nas lavouras e nas minas.

A partir da década de 1860, os Avá-Canoeiro dispersaram-se por várias partes do Estado de Goiás e foram registrados diversos ataques seus às bandeiras. No intuito de detê-los e de fomentar a navegação no Rio Araguaia, foram criados vários aldeamentos oficiais e presídios militares, que, somados às bandeiras punitivas e aos destacamentos volantes, foram responsáveis pela quase total extinção dos Avá-Canoeiro.

Por conseguinte, as relações hostis entre os Avá-Canoeiro e os não-indígenas, os frequentes confrontos entre eles e os constantes massacres, chacinas e perseguições sofridos por esses indígenas culminaram na dispersão desse povo num vasto território do Estado de Goiás, sua fragmentação em pequenos grupos e, de modo principal, a redução violenta de sua população em nosso século.

5.3.1 Educação Escolar dos Avá-Canoeiro

Em Goiás, os Avá-Canoeiro ainda não têm escola em sua comunidade, nem mesmo uma proposta de projeto político-pedagógico. No ano de 2001, teve início o Projeto Avá-Canoeiro, “Uma proposta de educação: vitalização da língua e cultura”, coordenado pela Prof^a. Dra Silvia Braggio, da UFG (cf. BRAGGIO, 2000). O principal objetivo desse projeto era a vitalização da língua e da cultura Avá-Canoeiro na Terra desses indígenas, em Goiás. A primeira etapa desse projeto foi realizada pela UFG/Museu Antropológico, com o apoio da FUNAI e de Furnas Centrais Elétricas S.A. Por questões administrativas e financeiras o projeto não teve continuidade.

O trabalho de educação indígena entre os Avá-Canoeiro deve ser promovido levando em consideração o contexto histórico vivido por esse povo e a situação atual deles, um povo que corre risco de ser extinto. Vivem em Goiás apenas seis indígenas, dois deles jovens. Além desses, existem 12 no Estado do Tocantins, nas aldeias Canoanã e Boto Velho, dos índios Javaé.

Estudos etnográficos e lingüísticos em andamento demonstram a dificuldade do reduzido grupo na reprodução de práticas culturais tradicionais e no uso da língua materna pelos jovens. Apesar dessa situação, alguns rituais são preservados, como o uso de cantos, maracá e tabaco. Esses estudos servem de base para a construção da proposta acima, de educação como contribuição para a vitalização cultural dos Avá-Canoeiro.

A sobrevivência física e cultural dos Avá-Canoeiro repousa, pois, sobre uma delicada situação. É indispensável, portanto, a compreensão de sua visão de mundo na implantação e desenvolvimento da educação escolar. Essa consideração, destaque-se, é importante não apenas pelo seu valor intrínseco, mas também pela possibilidade de valorização do mundo Avá-Canoeiro.

5.4 Povos Timbiras

Timbira é o nome que designa um conjunto de grupos étnicos: Apaniekhá (Canelas), Apinayé, Krahô, Krenyê, Krikatí (Gaviões), Kokuiregatejê (Kukoikamekhrá), Parkateyê (Gaviões), Pykobyê (Gaviões), Ramkokamekhrá (Canelas). Os Krahô e os Apinajé vivem no Estado do Tocantins, os demais no Estado do Maranhão. Esses povos ocupavam, tradicionalmente, uma grande extensão de terra situada nos cerrados do norte do antigo Goiás,

hoje Tocantins, e sul do Maranhão, regiões que foram sendo gradativamente ocupadas pelos não-indígenas. Atualmente, os territórios ocupados pelos Timbira são descontínuos, formando pequenas ilhas de terra que variam de 50 a 300 mil hectares cercadas ou invadidas por pequenas fazendas de criação de gado. Esses territórios estão localizados numa região onde os conflitos pela posse da terra são violentos. Para os Timbiras essa situação tem significado apenas a retaliação de seu território, agravada pela passagem de circuitos de linhas de alta tensão da Eletronorte, de rodovias estaduais, municipais e federais, como a Transamazônica, que atravessa o território Apinajé.

Os diferentes grupos, Krahô, Apinajé, Apãniekra, Ramkokamekra, Pykobjê, Krikatí, falam uma só língua, a Timbira, que pertence à família Jê, com algumas diferenças dialetais entre si, mas que os indígenas identificam como línguas diferentes. A Apinajé é mais diferente, embora os demais Timbiras não pareçam ter dificuldade em entendê-la. Também são os Apinajé os que mais divergem quanto à cultura. Como os únicos que ficam a oeste do Tocantins, são chamados de Timbiras Ocidentais, em contraposição aos demais, os Timbiras Orientais. Em qualquer dos povos Timbiras da atualidade, os homens, além da língua de suas línguas maternas, falam fluentemente o português; as mulheres, mesmo quando não o falam, entendem-no.

5.4.1 Situação da Educação Escolar Timbira

Entre os Timbiras, o ensino do português escrito foi iniciado, de forma genérica, no século XIX. Há registro, de que Frei Rafael de Taggia, em 1841, em sua Missão, na confluência dos rios Tocantins e do Sono, já mantinha entre os Krahô, uma escola. Desde essa época, foram várias as tentativas para que os Timbira utilizassem a palavra escrita como forma de comunicação. Com o SPI, que tinha como prioridade fundamental uma política de integração do índio à civilização, as atividades educativas, as experiências com a implantação de escolas, foram assistemáticas e infrutíferas. Com a FUNAI, os Krahô e Apinajé, tiveram, de 1987 a 1991, por meio da Sexta Superintendência Regional, sediada em Goiânia, acesso a cursos de capacitação de docentes, que foram continuados pela Secretaria de Educação do Estado do Tocantins por meio de um convênio entre a FUNAI, a UFG e o governo do Tocantins. Do convênio decorreu a elaboração de um projeto de educação indígena para o Tocantins, cujo objetivo principal era capacitar os professores indígenas. Hoje esse trabalho está sob a coordenação só da referida secretaria.

Os Timbira, de maneira geral, apesar de todos os esforços e da existência de alguns poucos tecnicamente alfabetizados, continuam sendo funcionalmente analfabetos. Funcionalmente analfabetos porque a leitura não se tornou ainda uma experiência significativa, no sentido de uma ação reflexiva, que leve a um enriquecimento de experiência de vida.

Com exceção de algumas experiências isoladas o trabalho na área de educação tem sido pouco conduzido pela preocupação em pensar o papel da escola e da alfabetização frente às especificidades do cotidiano e da cultura do grupo, e aos seus interesses e expectativas. A organização da escola e o acompanhamento pedagógico têm considerado muito pouco em sua prática os aspectos da organização sócio-econômica dos Timbira, como, por exemplo, a profusão de seus rituais.

Atualmente, a situação das escolas nas aldeias Timbira é bastante diversificada: há escolas acompanhadas pelas Secretarias Estaduais de Educação, outras que recebem o apoio dos municípios e da FUNAI e as escolas ou ações experimentais apoiadas pelo CTI.

5.5 Povo Xerente

O povo Xerente que se estabeleceu no território tocantinense é caracterizado por uma história de luta e permanência em suas terras. São terras historicamente ocupadas pelos seus ancestrais e que também têm um significado sagrado por causa da existência de cemitérios e de outros pontos sagrados.

Na década de 30 do século passado, época em que Nimuendajú visitou os Xerente, havia 7 aldeias em toda a área ocupada por esse povo. Esse número de aldeias varia muito pouco ao longo dos anos: em 1945 eram 6, em 1965, 7 e em 1987, 9. Atualmente, a situação se mostra completamente diferente, porque nos últimos anos ocorreu uma proliferação enorme de aldeias que passaram de 9 para exatamente 34. Muitos jovens têm migrado para as cidades em busca de uma nova vida. Outros têm atitudes deferentes daqueles e se dispõem a assumir a responsabilidade de manter vivas as tradições culturais do seu povo.

Esse povo, segundo Guimarães (2002), é bilíngüe. De acordo com a estudiosa, trata-se de um uso lingüístico em que as duas línguas envolvidas têm funções e valores diferentes para esses falantes, e, a partir dessas referências adotam estratégias específicas ligadas a esses interesses. Assim, os Xerente têm interesses afetivos, existenciais, culturais, étnicos, ligados à manutenção de sua língua. A língua portuguesa é mais usada com os não-índios.

5.5.1 Situação Escolar dos Xerente

Segundo Guimarães (2002), o ensino escolar, entre os Xerente, inicia-se por meio da Junta de Missões Nacionais, de confissão evangélica, cujos missionários chegaram ao território Xerente em 1950. Esses missionários descrevem e analisam a língua Xerente e fazem uma proposta de cartilha de alfabetização. Em 1983 propõem um Curso de Formação de Monitores Bilíngües, em convênio com a FUNAI, dentro dos objetivos do ensino bilíngüe de transição. A partir de 1987, a Sexta Superintendência Regional/FUNAI e ADR Gurupi/FUNAI colocam em prática uma política de capacitação de docentes, da qual fez parte os Xerente, os Krahô, os Apinajé, os Javaé e os Xerente. Em 1991 foi assinado um convênio tripartite entre a FUNAI, a UFG e o Governo do Tocantins. Do convênio decorreu a elaboração de um projeto de educação indígena para o Tocantins, cujo objetivo principal era capacitar os professores indígenas. Em 2005 formou-se a primeira turma de professores Xerente.

5.6 Povo Guajajara

Os Guajajara são também conhecidos por Tentehar. São também Tentehar os Tembé, que se situam no Estado do Pará. O povo Guajajara é um dos povos indígenas mais numerosos do Brasil. Sua população é calculada em torno de 17 mil índios, de acordo com dados da FUNAI. Estão localizados nos municípios maranhenses de Amarante, Arame, Bom Jesus da Selva, Buriticupu, Santa Luzia, Grajaú, Barra do Corda, Itaipava do Grajaú, Jenipapo dos Vieiras, Bom Jardim, Montes Altos e Sítio Novo. A área total das suas terras é de cerca de 1.084.000 hectares, todas situadas no Maranhão. Sua história de mais de 380 anos de contato foi marcada tanto por aproximações com os não-índios, como por revoltas e grandes tragédias. A revolta de 1901 contra os missionários capuchinhos teve como resposta a última "guerra contra os índios" na história do Brasil.

A língua dos Guajajara pertence à família Tupí-Guarani, uma língua próxima a dos Avá-Canoeiro e dos Tembé, que lhes são muito semelhantes. Os Guajajara chamam sua língua de ze'egete ("a fala boa"). Ela é subdividida pelos lingüistas em quatro dialetos que são mutuamente inteligíveis, sem maiores complicações. Nas aldeias, o Tentehar é falado como primeira língua, enquanto o português tem a função de língua de contato com os não-índios. As aldeias situadas no município de Santa Inês-MA apresentam uma situação sociolingüística diferente das demais. São, em sua maioria, bilíngües receptivos, ou seja, os mais jovens usam mais o português e entendem o Guajajara. Já os mais velhos falam Tentehar e português.

5.6.1 Situação Escolar

A situação escolar dos Tentehar é bem semelhante ao que acontece em todo Brasil. São herdeiros de uma política educacional integracionista, que vem sendo aos poucos rompida pelos professores indígenas. Esses profissionais ao participarem do Curso de Magistério Indígena, sob a coordenação da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, com participação da FUNAI e outras instituições, tiveram e têm oportunidade de refletir sobre suas escolas e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas. Muitos professores ainda não são formados em magistério indígena. Não existe professor Tentehar com curso superior e muito menos participando de licenciatura de educação escolar indígena. São 5.119 alunos matriculados em 121 escolas indígenas e aparecem como o segundo maior grupo étnico no Censo do MEC. Esses indígenas, quando conseguem prosseguir seus estudos, saem de suas comunidades e vão estudar em escolas de cidades no Maranhão ou no Estado do Piauí, enfrentando todos os tipos de problema.

5.7 Povo Tapirapé

Os Tapirapé, povo Tupí do Brasil central, são um povo amazônico, adaptado à floresta tropical úmida, compartilhando seu modo de vida com outros povos nativos do sistema hidrográfico do Amazonas (BALDUS, 1971; WAGLEY, 1988, p. 49). Este povo foi praticamente dizimado no final da década de quarenta, restando apenas 47 pessoas, segundo a Irmãzinha de Jesus Genoveva (em comunicação pessoal), e Wagley (1988). Primeiro as doenças infecto-contagiosas adquiridas pelo contato com os não-índios reduziram a população drasticamente. Conforme Baldus (1970, p. 77), em 1947 restavam apenas 59 pessoas.

Atualmente, segundo Praça (2007), os Tapirapé são aproximadamente 600 pessoas, que vivem em duas áreas indígenas, a saber: Terra Indígena Tapirapé/ Karajá e Terra Indígena Urubu Branco (Tãpi'itãwa), tendo sido esta última reconquistada recentemente. A Terra Indígena Tapirapé/Karajá localiza-se às margens do rio Tapirapé, nos municípios de Luciara e Santa Terezinha no Mato Grosso.

Os Tapirapé são, em sua grande maioria, bilíngües em Tapirapé e Português. Porém, muitos deles, principalmente os que habitam a aldeia Majtyritãwa, situada na Terra Indígena Tapirapé/Karajá, são trilingües. Falam o Tapirapé, o Karajá e o Português. Segundo Praça, nas aldeias Tãpi'itãwa, a maior das cinco aldeias, onde se concentram aproximadamente 250 indivíduos, Tãpiparanytãwa, Towãjaatãwa, Wiriaotãwa e Akara'ytãwa, situadas na Terra Indígena Urubu Branco, falam quase que exclusivamente o Tapirapé, com algumas palavras de origem portuguesa. Entretanto, os Tapirapé escolarizados, bem como os estudantes dos Ensinos fundamental e Médio, vêm se recusando a aceitar os empréstimos oriundos do português de forma passiva.

5.7.1 Situação Escolar

Os Tapirapé desenvolvem uma modalidade de educação pensada como um processo contínuo, que tem como objetivo socializar os novos membros e isso é encarado como uma responsabilidade de toda comunidade. As escolas desse povo têm desenvolvido algumas experiências centradas no incentivo à atitude autônoma do educando e dos docentes. As escolas são bilíngües, ou seja, as línguas de instrução são Tapirapé e português, mesmo na aldeia Majtyritãwa, que é trilingüe. Todas têm livros produzidos na língua Tapirapé. Os professores Tapirapé procuram se qualificar e buscar condições de educação escolar melhores para seu povo, lutando pelo reconhecimento de sua condição de professor e discutindo a autonomia na direção do processo escolar. Há escolas em todas as aldeias.

6 BASES LEGAIS

A proposta de licenciatura específica para professores indígenas está amparada na Constituição Federal, que estabelece um novo quadro de relações do Estado com os povos indígenas, reconhecendo-lhes o direito de sua organização, de sua manifestação lingüística e cultural e de seu modo de viver segundo os seus próprios projetos societários. Os indígenas passaram a ter direito a uma educação específica, diferenciada e intercultural, conforme o previsto nos Artigos 210 e 215:

Art. 210 - 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. (...)

Art. 215 - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos particulares do processo civilizatório nacional.

O texto constitucional rompeu, portanto, com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica e estabeleceu um novo paradigma com base no pluralismo cultural, no qual se insere o direito a uma educação escolar específica. Garante o respeito aos seus processos próprios de aprendizagem, inclusive assegurando que o ensino seja feito na língua materna dos índios, como meio de comunicação e aprendizagem.

Com a Lei de Diretrizes e Bases, nº. 9.394, de 1996, definiu-se como dever do Estado com a colaboração do Ministério da Cultura e órgão federal indigenista a oferta de uma educação escolar bilíngüe e intercultural, com o objetivo de fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna dos povos e comunidades indígenas, bem como lhes assegurar o acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade não-indígena.

Art. 78. 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 pesquisa, 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.

Para que essa política seja cumprida, a Lei assegura que a União apóie técnica e financeiramente o desenvolvimento da educação e determina que haja a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, os quais deverão ser construídos com a participação dos indígenas.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

- I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
- III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena foram aprovadas em 14/09/1999, por meio do Parecer 14/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse parecer institui as diretrizes que cria a categoria de escola indígena, a definição de competência para a oferta da educação escolar indígena, a formação do professor indígena, o currículo da escola indígena. Essas questões estão normatizadas na resolução nº 3/99.

A Resolução nº 03 / CEB-CNE¹, de 1999, estabelece “no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (artigo 1º). Vale lembrar que a formação e a habilitação dos professores indígenas, inclusive no Ensino Superior, é um pré-requisito para que se assegure o cumprimento desta Resolução.

Para melhor confirmar esse ponto de vista, podem-se destacar alguns dos principais pontos nessa Resolução.

(a) criação da categoria escola indígena, reconhecendo-lhe “a garantia de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios”; (b) garantia de uma formação específica para seus professores indígenas podendo esta ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização; (c) definição precisa das esferas de competência, em regimes de colaboração, entre União, Estados e Municípios. À primeira cabe legislar, definir diretrizes, e políticas nacionais, apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino para provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Aos Estados caberá a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual” e provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena.

Vale também mencionar o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi sancionado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Nele há um capítulo específico para a educação escolar indígena. Destacam-se alguns itens importantes, dentre os quais, aqueles referentes à formação dos professores indígenas, conforme pode ser verificado em algumas das metas estabelecidas no PNE em questão:

(...) 16. Estabelecer e assegurar a qualidade de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem, à alfabetização, à construção coletiva de conhecimentos na escola e à valorização do patrimônio cultural da população atendida.

17. Formular, em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de instituições de nível equivalente. (...)

A meta 17, cujo prazo de cumprimento já venceu, garante uma das bases para que as escolas indígenas funcionem dentro dos parâmetros que prevê a legislação da EEI, ou seja, formar e habilitar os professores indígenas para exercer o magistério em suas comunidades.

A proposta da licenciatura atende ainda a Convenção 169 da OIT da qual o Brasil é signatário. Essa convenção assegura aos povos indígenas o direito de adquirir uma educação em todos os níveis em pé de igualdade com o resto da comunidade nacional. Diretos consolidados no Decreto do Presidente da República, nº 5.051, de 19 de abril de 2005.

Resolução nº 03 / CEB-CNE, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.

Para que a União implemente esta política e alcance as metas estabelecidas em lei, é necessário o apoio das universidades públicas, particularmente das federais, pois nessas instituições estão os pesquisadores que atuam nas áreas indígenas. A UFG, por exemplo, possui em seu quadro mais de 20 professores doutores, cujas teses têm como objeto de estudo as populações indígenas. São trabalhos nas áreas de Lingüística, História, Antropologia, Geografia, Arte, Biologia, Matemática, etc.

7 PROPOSTA CURRICULAR

O currículo da Educação Intercultural constitui-se da matriz de Formação Básica e das três matrizes de Formação Específica. Estas últimas serão destinadas à especialização dos professores indígenas e lhes oferecerão um leque de opções de estudo. As matrizes de Formação Básica do Professor e as de Formação Específica são compostas de temas referenciais, áreas de conhecimento e temas contextuais. A formação básica do professor terá uma duração de dois anos e a específica de três.

Pretende-se com essa proposta curricular propiciar ao professor indígena uma formação que lhe dê condições para promover qualquer tipo de ensino, seja ele monolíngüe, bilíngüe, ou de qualquer outro tipo, independente da área que ele escolha para se especializar. Isso possibilitará ao professor não ser apenas um especialista, mas um profissional capaz de assessorar sua comunidade, como também lidar com os conhecimentos específicos de forma plural. O importante é que o professor tenha condições de colocar, efetivamente, a escola a serviço de sua comunidade, contribuindo com o desenvolvimento dos projetos de melhoria de vida.

7.1 Princípios Curriculares

Os princípios do Curso de Licenciatura, como já mencionado, são transdisciplinaridade e interculturalidade, entendidos aqui de forma dialógica, tanto no que se refere à relação entre as diferentes culturas quanto à interação entre as várias áreas do saber. Nesse sentido, as áreas de conhecimento das diferentes ciências estarão relacionadas umas com as outras, sem separar, por exemplo, matemática de geografia, língua de história, literatura de arte, ou seja, nessa concepção a transdisciplinaridade e a interculturalidade acontecerão normalmente. Tampouco estarão separados os conhecimentos produzidos pelos indígenas daqueles considerados universais, a pesquisa dos processos de ensino.

O currículo da Educação Intercultural está fundamentado em uma política de valorização cultural; na busca de articulação entre teoria e prática; em uma visão interdisciplinar que facilite à integração, em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; em uma preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; na valorização e promoção da pesquisa em ensino e em desenvolvimento de projetos alternativos de melhoria de vida.

Conceber o currículo assim, ou seja, de modo crítico, produtivo e útil, permite ressaltar seu caráter político e histórico e entender a instituição escola não apenas como um lugar onde se realiza a (re)construção do conhecimento, mas, além disso, como um lugar onde se reflete criticamente acerca das implicações sociais, políticas e econômicas.

7.2 Áreas de Conhecimento das Matrizes

A Matriz Formação Básica do Professor e também as Matrizes Específicas baseiam-se nas áreas de conhecimentos das Ciências da Cultura, da Natureza e da Linguagem. A meta é oferecer aos professores indígenas uma formação que lhes permita construir uma proposta educacional de base antropológica, lingüística e de respeito à diferença. Tem por objetivo a transformação da escola das comunidades indígenas, historicamente destinadas à “civilização” dos índios, em um lugar para o exercício indígena da autonomia. De modo geral, o que há de fato é, de um lado, a discussão do direito que o índio tem de uma educação diferenciada e, de outro, a realidade precária das escolas indígenas, como também a dificuldade em aceitar a especificidade da educação escolar indígena por parte dos órgãos competentes.

Assim sendo, torna-se necessário que, tanto nas matrizes de formação básica quanto nas específicas, o professor indígena possa desenvolver o exercício de problematização teórica referente à educação de modo geral, à educação escolar indígena e às políticas lingüísticas e indigenistas. Isso deve ser encaminhado em estreita sintonia com a prática pedagógica, tanto na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos, de regimentos e de calendários escolares, quanto na elaboração de materiais didáticos e definição de metodologias de ensino e também com os projetos das comunidades.

Os temas propostas pedagógicas das escolas indígenas, metodologia de ensino e gestão escolar fazem parte das três matrizes específicas devido à exigência do curso para que cada área discuta e assessor os professores indígenas na elaboração do currículo pleno de sua escola, como também discuta as questões referentes à gestão escolar tanto no campo da administração quanto na construção de uma educação específica e diferenciada.

7.3 Temas Referenciais das Matrizes

Os temas referenciais – interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnicidade, autonomia e alteridade - são indicadores de que perspectiva os temas contextuais deverão ser trabalhados sem perder de vista o vínculo entre saberes locais e universais.

A interculturalidade está sendo entendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas.

Nesse sentido, a discussão sobre a desigualdade social deverá vir antes da discussão da diferença e da especificidade cultural. Caso contrário, podemos estar mais uma vez contribuindo com a reprodução de uma estrutura social discriminatória e desigual. Nesse sentido, pluralidade é entendida apenas como identificação quantitativa de sociedades e não como diálogo entre culturas. Diálogo, como afirma Paulo Freire (1970), não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco se tornar simples troca de idéias a serem consumidas por parte dos participantes, normalmente pelos oprimidos, conforme o pensamento da ideologia assimilacionista.

Os estudos sobre relações interétnicas têm demonstrado que, na prática, as diferenças entre essas distintas culturas não são tratadas como legítimas, gerando, em conseqüência disso, situações de sujeição e de dominação das sociedades minoritárias frente às majoritárias, quando não de conflitos abertos. Preconceito, discriminação, segregação, entre outros, são mecanismos sociais comumente utilizados para eliminar a diversidade em contextos nos quais predominam jogos de interesses econômicos e políticos contraditórios. Um exemplo disso são as disputas por terras indígenas e pelas riquezas existentes nelas.

O reconhecimento da diversidade cultural implica, pois, necessariamente, no reconhecimento de que existem interesses contraditórios que levam à negação dessa diversidade, muitas vezes manifesta até em políticas públicas de condenáveis processos de assimilação, integração, etc.

7.3.1 Matriz de Formação Básica do Professor Indígena

A Matriz de Formação Básica do Professor é o alicerce da construção das matrizes específicas entendidas aqui como áreas distintas, mas não isoladas umas das outras: Ciência da Natureza, Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem. Estas se originam daquela e com ela dialogam. Na Matriz de Formação Básica serão incluídos também os conhecimentos específicos das Ciências Humanas.

[illegible]

Quadro 2 - Matriz Curricular de Formação Básica

Nº	DISCIPLINA	UNIDADE RESPONS.	PRÉ-REQ.	CO-REQU.	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
01	Tema contextual: Território e Terras Indígenas	FL			26	10	36	NC	OBR
02	Tema contextual: Cultura e Trabalho	FL			26	10	36	NC	OBR
03	Tema contextual: Natureza, Homem e Meio Ambiente	FL			26	10	36	NC	OBR
04	Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I	FL			26	10	36	NC	OBR
05	Tema contextual: Cultura e Comércio	FL			26	10	36	NC	OBR
06	Tema contextual: Meio-Ambiente: Ecologia do Cerrado	FL			26	10	36	NC	OBR
07	Tema contextual: Educação Bilíngüe e Intercultural	FL			20		20	NC	OBR
08	Tema contextual: Esporte e Lazer	FL			20		20	NC	OBR
09	Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II	FL			26	10	36	NC	OBR
10	Projeto de Pesquisa I	FL			12		12	NC	OBR
11	Projeto de Pesquisa II	FL			20		20	NC	OBR
12	Projeto de Pesquisa III	FL			20		20	NC	OBR
13	Estudo complementar: Português Intercultural I	FL			20		20	NC	OBR
14	Estudo complementar: Português Intercultural II	FL			20		20	NC	OBR
15	Estudo complementar: Português Intercultural III	FL			20		20	NC	OBR
16	Estudo complementar: Inglês Intercultural I	FL			18		18	NC	OBR
17	Estudo complementar: Inglês Intercultural II	FL			18		18	NC	OBR
18	Estudo complementar: Inglês Intercultural III	FL			18		18	NC	OBR
19	Estudo complementar: Informática I	FL			12		12	NC	OBR
20	Estudo complementar: Informática II	FL			12		12	NC	OBR
21	Estudo complementar: Introdução à Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	FL			64		64	NC	OBR
22	Estudos em Terras Indígenas I	FL			20	10	30	NC	OBR
23	Estudos em Terras Indígenas II	FL			20	20	40	NC	OBR

EMENTAS DAS DISCIPLINAS/TEMAS CONTEXTUAIS DA MATRIZ DE FORMAÇÃO BÁSICA

TEMA CONTEXTUAL: TERRITÓRIO E TERRAS INDÍGENAS

A concepção de terra e território, espaço, terra de trabalho e terra de negócios; alianças e conflitos pela terra; o conceito de território dos diferentes povos.

TEMA CONTEXTUAL: CULTURA E TRABALHO

Apropriação e transformação do ambiente através da mediação cultural do trabalho. Trabalho, cidade, campo e aldeia.

TEMA CONTEXTUAL: NATUREZA, HOMEM E MEIO AMBIENTE

Concepções de mundo e de meio-ambiente. Formas de classificação indígena e não-indígena sobre espaço e elementos do meio. Uso social do meio ambiente.

TEMA CONTEXTUAL: LÍNGUAS INDÍGENAS E O PORTUGUÊS BRASILEIRO I

Noções básicas sobre os sons da fala, processos fonológicos e variáveis fonológicas em línguas indígenas e em realidades bilíngües e bidialetais, como subsídios para a prática de alfabetização em contextos interculturais.

TEMA CONTEXTUAL: LÍNGUAS INDÍGENAS E O PORTUGUÊS BRASILEIRO II

Introdução aos estudos morfossintáticos de línguas indígenas e do português do Brasil. Formação e classes de palavras. Aspectos morfossintáticos relevantes ao ensino/aprendizagem de línguas indígenas e do português em contextos bilíngües e bidialetais.

TEMA CONTEXTUAL: CULTURA E COMÉRCIO

A concepção de sistemas de troca e comercial, transações comerciais, moedas e valores de produtos comerciáveis e conversões de moedas. As relações comerciais entre povos/culturas e suas mudanças ao longo da história.

TEMA CONTEXTUAL: MEIO-AMBIENTE: ECOLOGIA DO CERRADO

Sistema Terra, seus ambientes e suas dinâmicas. Relação ser humano-natureza e seus desdobramentos na cultura, economia, sociedade, política e na natureza, caracterizando a complexidade das questões ambientais. Noções sobre os biomas brasileiros com ênfase no Bioma Cerrado. Interação entre os diversos saberes sobre o meio-ambiente.

TEMA CONTEXTUAL: EDUCAÇÃO BILÍNGÜE E INTERCULTURAL

Manutenção e desenvolvimento das línguas e culturas indígenas, juntamente com o acesso crítico aos conhecimentos universais ao longo da escolaridade básica e superior.

TEMA CONTEXTUAL: ESPORTE E LAZER

O esporte no campo da arte, cultura e cidadania, como um meio para promover a auto-estima e estimular o intercâmbio cultural, fortalecendo, de modo positivo, as relações intraculturais e interculturais.

PROJETO DE PESQUISA I

Introdução à metodologia de pesquisa científica como instrumento de qualificação do professor no exercício de uma prática educacional comunitária, dialógica, libertadora, intercultural e ecológica.

PROJETO DE PESQUISA II

Fundamentação teórica do trabalho intelectual. Pesquisa bibliográfica e leitura de documentos. Normalização do trabalho de campo.

PROJETO DE PESQUISA III

Elaboração de um projeto de pesquisa.

7.3.2 Matrizes Específicas

As matrizes específicas são *Ciências da Natureza*, *Ciências da Cultura* e *Ciências da Linguagem*. Os conteúdos que compõem essas matrizes abrangem as áreas de Antropologia, Sociologia, Lingüística, História, Geografia, Biologia, Artes, Ecologia, Física, Química, Matemática, Economia, Literatura, Educação, Mitologia, Ciência Política, Economia, Turismo etc. Os temas contextuais das matrizes serão detalhados no planejamento a ser desenvolvido em cada etapa do curso, mas sem perder de vista os princípios norteadores e o tipo de ensino, se bilíngüe, monolíngüe, trlíngüe, conforme a realidade de cada comunidade indígena.

CIÊNCIAS DA CULTURA

A área de concentração das Ciências da Cultura prioriza o diálogo entre a valorização das culturas indígenas, garantida constitucionalmente, e os projetos de educação escolar que tenham como horizonte a melhoria de vida dos povos indígenas, bem como a preservação das culturas e das línguas maternas, elementos importantes de identificação étnica. Prioriza também o diálogo interétnico e intercultural entre índios e não-índios, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade.

O professor indígena terá oportunidade de entender a escola como meio para a compreensão da situação de conflitos gerados nas relações interculturais e também como um contexto de aquisição de conhecimentos e de tecnologias importantes que podem ser adquiridos na convivência com os não-índios. O importante é que o professor adquira uma formação capaz de lhe ajudar a entender que as escolas indígenas são partes integrantes de um projeto mais amplo, vivido e reivindicado pelas suas sociedades na busca de garantir seu presente e futuro, como povos autônomos.

Quadro 3- Ciências da Cultura

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da cultura	Tema Contextual: Modalidades de ensino bilíngüe Tema Contextual: Cultura e Turismo Estudo Complementar: Português Intercultural IV Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV Estudo Complementar: Línguas Indígenas I Estudo Complementar: Informática III Tema Contextual: Etnicidade e diversidade cultural Tema Contextual: Percepção cultural do ambiente Estudo Complementar: Português Intercultural V Estudo Complementar: Línguas Indígenas II Estudo Complementar: Inglês Intercultural V Estudo Complementar: Informática IV Tema Contextual: Corpo e saúde Tema Contextual: Cosmologia e visões religiosas	1600 horas

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da cultura	Tema contextual: Cultura e sistemas comerciais Estudo Complementar: Português Intercultural VI Estudo Complementar: Inglês Intercultural VI Estudo Complementar: Línguas Indígenas III Tema contextual: Terra, território e ocupação Tema contextual: Direitos indígenas Tema contextual: Museologia e documentação de saberes Estudo Complementar: Português Intercultural VII Estudo Complementar: Inglês Intercultural VII Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV Tema Contextual: Organização e reprodução social Tema contextual: Patrimônio cultural Tema contextual: Povos indígenas e mercado de trabalho Estudo complementar: Português Intercultural VIII Estudos Complementares: Inglês Intercultural VIII Estudos Complementares: Línguas Indígenas V Tema contextual: Ritos sociais Tema contextual: Tempo e espaço Tema contextual: Arte e artesanato indígena	1600 horas

Quadro 4 - MATRIZ CURRICULAR – FORMAÇÃO ESPECÍFICA: CIÊNCIAS DA CULTURA

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema Contextual: Modalidades de ensino bilíngüe	FL			30	10	40 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Cultura e Turismo	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas I	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática III	FL			10	14	24 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar I	FL				18	18 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Etnicidade e diversidade cultural	FL			50	10	60 hs	NE	OBR

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema Contextual: Percepção cultural do ambiente	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural V	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas II	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática IV	FL				20	20 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar II	FL			06	20	26 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Corpo e saúde	FL			30	10	40 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Cosmologia e visões religiosas	FL			30	14	44 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Cultura e sistemas comerciais	FL			30	30	60 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural VI	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural VI	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas III	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar III	FL			10	16	26 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Terra, território e ocupação	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Direitos indígenas	FL			50	14	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Museologia e documentação de saberes	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar IV	FL				10	10 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Organização e reprodução social	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Patrimônio cultural	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Povos indígenas e mercado de trabalho	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Estudo complementar: Português Intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudos Complementares: Inglês Intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudos Complementares: Línguas Indígenas V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar V	FL			10	24	34 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Ritos sociais	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Tempo e espaço	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Arte e artesanato indígena	FL			40	24	64 hs	NE	OBR

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Oficina e exposição de material didático	FL			10	50	60 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas III	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas IV	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas V	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VI	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VII	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VIII	FL			40	40	80 hs	NC	OBR
	Estágio I	FL			20	30	50hs	NC	OBR
	Estágio II	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio III	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio IV	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio V	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio VI	FL			20	50	70hs	NC	OBR

A orientação de projeto faz parte também dos estudos realizados em terras indígenas

	Carga Horária
Núcleo Comum	2194
Núcleo Específico	852
Prática como Componente Curricular	400
Atividades Complementares	200
TOTAL	3646

EMENTAS DOS TEMAS CONTEXTUAIS DA MATRIZ ESPECÍFICA CIÊNCIAS DA CULTURA

MODALIDADES DE ENSINO BILÍNGÜE

Ementa: A diferença entre ensino de línguas e educação bilíngüe. Tipos e programas de educação bilíngüe. Educação bilíngüe e educação em contextos plurilíngües e bidialetais.

CULTURA E TURISMO

Ementa: Diversidade cultural e visões do exótico. A cultura e o ambiente do outro como mercadoria. Ressignificações dos espaços culturais e ambientais pelo outro e sua transformação em mercadoria. A institucionalização do turismo.

PERCEPÇÃO CULTURAL DO AMBIENTE

Ementa: Categorias culturais de conhecimento e percepção do ambiente. Diferentes formas de classificação do ambiente. Visões antropocêntricas e não antropocêntricas do ambiente. Diversidade histórica das inter-relações entre ambiente e sociedade. A percepção do ambiente e identidade indígena.

ARTE E ARTESANATO INDÍGENA

Ementa: Concepções estéticas indígenas. Estruturas de significação na produção do artesanato. Aportes da arqueologia na interpretação da cultura material. Simbolismo e cultura material. Cosmologia e cultura material. Expressões artísticas pretéritas e presentes. Arte e artesanato. Artesanato e comércio, processos de ressignificação e usos dos recursos naturais indígenas.

CORPO E SAÚDE

Ementa: Usos do corpo e técnicas corporais. Representações sobre o corpo. Corpo como expressão cultural. A utilização do corpo em ritos e performances sociais. Concepções estéticas, visões de mundo e relação saúde e beleza. Corpo, saúde e doença nas diversas culturas.

COSMOLOGIA E VISÕES RELIGIOSAS

Ementa: Princípios de classificação como fundamento das cosmologias. Relações entre cosmologia e história. Narrativas míticas e visão de mundo. Religiosidade como fenômeno da cultura. As diferentes religiões. Visão de mundo, mentalidade e religiosidade nas diferentes sociedades. Crenças, ritos e religiosidade. O profano e o sagrado nas diferentes culturas. A presença dos mitos na construção da realidade social indígena.

CULTURA E SISTEMAS COMERCIAIS

Ementa: Produção de bens para consumo, troca e comercialização. Redes de trocas e redes de mercadorias. Trocas simbólicas e reciprocidade em sociedades indígenas.

TERRA, TERRITÓRIO E OCUPAÇÃO

Ementa: Diferentes conceitos de terra e território. Diferentes formas de ocupação das terras em diferentes sociedades, com ênfase na região Araguaia-Tocantins. As terras indígenas. Processos de territorialização e identidades. Relações de poder, uso e controle das terras indígenas. Aspectos econômicos, sociais, políticos e religiosos relativos às terras indígenas.

DIREITOS INDÍGENAS

Ementa: Os sistemas jurídicos próprios das sociedades indígenas e suas relações com os direitos institucionalizados pelo Estado. Identidade, direitos indígenas, luta e resistência. Os direitos indígenas perante as leis e constituições nacionais.

ETNICIDADE E DIVERSIDADE CULTURAL

Ementa: Grupos étnicos, relações interétnicas. Identidade, processos identitários, etnicidade e diversidade social. Diversidade social, alteridade e etnocentrismo. Raça, cultura e etnicidade. As críticas antropológicas às concepções etnocêntricas das sociedades humanas. Visões essencialistas e não essencialistas da cultura e processos identitários.

MUSEOLOGIA E DOCUMENTAÇÃO DE SABERES

Ementa: Preservação, conservação e comunicação de patrimônio material e imaterial. Museus como espaço de manutenção e valorização da cultura. Identidade, cidadania e documentação de saberes.

ORGANIZAÇÃO E REPRODUÇÃO SOCIAL

Ementa: Família e parentesco. Processos de socialização. Gênero e organização social. Instituições e redes sociais. Divisão social do trabalho, relações sociais de produção, ordem social e conhecimento. Organizações hierárquicas e não hierárquicas. Organização social e trocas simbólicas.

Patrimônio cultural

Ementa: Patrimônio material e imaterial. Políticas patrimoniais no Brasil e no Mundo. Relações entre patrimônio, identidade e memória. Cidadania e patrimônio cultural. Processos de reconhecimento do patrimônio cultural indígena. Aspectos jurídicos do patrimônio cultural indígena.

Povos indígenas e mercado de trabalho

Ementa: Diferentes noções de trabalho. Trabalho para si e para o outro. Fronteiras da sociedade nacional e mercado de trabalho regional. Processos de mercantilização do trabalho indígena. Capitalismo, relações sociais de produção e classes sociais no mundo não-indígena.

Ritos sociais

Ementa: O significado dos ritos. Ritos e crenças. Ritos como marcadores de tempo social. Tipos de ritos. Rito e linguagem social. Ritos, conflitos e equilíbrio social.

Tempo e espaço

Ementa: Tempo e espaço como categorias culturais. Percepção e classificação do mundo através das noções de tempo e espaço nas diferentes sociedades. O tempo socialmente construído pelos diferentes povos.

CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

A área das Ciências da Linguagem concentra-se numa proposta pedagógica de apoio aos programas de proteção e manutenção das línguas e culturas indígenas da região Araguaia-Tocantins. Tem por objetivo geral favorecer o desenvolvimento de estudos que fundamentam: 1) o desenvolvimento de ensino e aprendizagem de línguas indígenas e do português como primeiras ou segundas línguas, dependendo da situação sociolingüística da comunidade; 2) o entendimento da relação entre línguas e culturas na constituição identitária; 3) a promoção do ensino da escrita que considere sua função social, em contextos bilíngües, bidialetais ou plurilíngües; 4) o estudo e a produção do letramento cultural e intercultural em contextos formais, informais, especializados e cotidianos; 5) a valorização do uso oral das línguas indígenas na manutenção da cultura oral e das ciências; e 6) o incentivo de ações que visam à modernidade das línguas indígenas. Essa proposta visa romper com as políticas homogeneizantes de ensino de línguas e de educação bilíngüe.

Quadro 5 - Ciências da Linguagem

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da Linguagem	Tema Contextual: Modalidades de ensino bilíngüe Tema Contextual: Direito sobre os conhecimentos tradicionais Estudo Complementar: Português Intercultural IV Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV Estudo complementar: Línguas Indígenas Estudo Complementar: Informática III Tema Contextual: Fronteiras lingüísticas: vida e morte de línguas Tema Contextual: Léxico: significado e relações sociais Estudo Complementar: Português Intercultural V Estudo complementar: Línguas indígenas Estudo Complementar: Inglês Intercultural V Estudo Complementar: Informática IV Tema Contextual: Jogos e brincadeiras e suas funções sociais Tema Contextual: Linguagem oral e suas funções sociais Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais Estudo Complementar: Português intercultural VI Estudo Complementar: Línguas Indígenas III	1600 horas

Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e Diferença	Ciências da Linguagem	Estudo Complementar: Inglês intercultural VI Tema contextual: Letramento cultural e intercultural Tema contextual: Línguas da região Araguaia-Tocantins Tema contextual: Processos de alfabetização Estudo Complementar: Português intercultural VII Estudo Complementar: Inglês intercultural VII Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª línguas Tema contextual: Letramento cultural e letramento intercultural Tema contextual: Documentação de saberes tradicionais em línguas indígenas Estudo complementar: Português intercultural VIII Estudos Complementares: Inglês intercultural VIII Estudos Complementares: Línguas Indígenas V Tema contextual: Grafismo e outras linguagens Tema contextual: Imagem: pintura, fotografia e cinema Tema contextual: Narrativas orais e escritas	1600 horas
---	------------------------------	--	-------------------

Quadro 6 - MATRIZ CURRICULAR – FORMAÇÃO ESPECÍFICA: CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema Contextual: Modalidades de ensino bilíngüe	FL			30	10	40 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Direito sobre os conhecimentos tradicionais	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo complementar: Línguas Indígenas I	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática III	FL			10	14	24 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar I	FL				18	18 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Fronteiras lingüísticas: vida e morte de línguas	FL			50	10	60 hs	NE	OBR

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema Contextual: Léxico: significado e relações sociais	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural V	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo complementar: Línguas indígenas II	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática IV	FL				20	20 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar II	FL			06	20	26 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Jogos e brincadeiras e suas funções sociais	FL			30	10	40 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Linguagem oral e suas funções sociais	FL			30	14	44 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Linguagem escrita e suas funções sociais	FL			30	30	60 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português intercultural VI	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas III	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês intercultural VI	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar III	FL			10	16	26 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Letramento cultural e intercultural	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Línguas da região Araguaia-Tocantins	FL			50	14	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Processos de alfabetização	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar IV	FL				10	10 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª línguas	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Línguas indígenas como 1ª e 2ª línguas	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Documentação de saberes tradicionais em línguas indígenas	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Estudo complementar: Português intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudos Complementares: Inglês intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudos Complementares: Línguas Indígenas V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar V	FL			10	24	34 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Grafismo e outras linguagens	FL			40	24	64 hs	NE	OBR

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema contextual: Imagem: pintura, fotografia e cinema	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Narrativas orais e escritas	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Oficina e exposição de material didático	FL			10	50	60 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas III	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas IV	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas V	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VI	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VII	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VIII	FL			40	40	80 hs	NC	OBR
	Estágio I	FL			20	30	50hs	NC	OBR
	Estágio II	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio III	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio IV	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio V	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio VI	FL			20	50	70hs	NC	OBR

A orientação de projeto faz parte também dos estudos realizados em terras indígenas

	Carga Horária
Núcleo Comum	2194
Núcleo Específico	852
Prática como Componente Curricular	400
Atividades Complementares	200
TOTAL	3646

EMENTAS DOS TEMAS CONTEXTUAIS DA MATRIZ ESPECÍFICA CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Modalidades de ensino bilíngüe

Ementa: A diferença entre ensino de línguas e educação bilíngüe. Tipos e programas de educação bilíngüe. Educação bilíngüe e educação em contextos plurilíngües e bidialetais.

Direitos sobre os conhecimentos tradicionais

Ementa: Os direitos de propriedade intelectual coletivos das comunidades indígenas associados à biodiversidade, à arte, à cultura, visando proteger conhecimentos e línguas maternas originais.

Fronteiras lingüísticas: vida e morte de línguas

Ementa: Colonização lingüística e homogeneização cultural. Globalização. Políticas lingüísticas, tradição e modernização de línguas. Características fonético-fonológicas e morfossintáticas. Bi/plurilingüismos.

Léxico: significado e relações sociais

Ementa: Estudo do léxico das gerações mais antigas e dos espaços especializados, sagrados, cotidianos, masculinos e femininos.

Jogos e brincadeiras e suas funções sociais

Ementa: Uso de jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos em programas de revitalização de línguas ameaçadas. Jogos e brincadeiras pedagógicos.

Linguagem oral e suas funções sociais

Ementa: A função social da linguagem oral na interação intracultural, nos espaços cotidianos e especializados, e nos contextos interculturais, informais e formais.

Linguagem escrita e suas funções sociais

Ementa: Introdução às teorias de leitura/escrita e de ensino/aprendizagem de leitura/escrita em contextos bilíngües e interculturais. Práticas pedagógicas de ensino de leitura e escrita em primeiras e segundas línguas em diferentes campos do conhecimento e em diferentes funções sociais.

Letramento cultural e letramento intercultural

Ementa: Estudo das práticas letradas não escolares e de seus respectivos modos de circulação em comunidades indígenas e dessas nas relações interculturais. Conceitos de letramento cultural e intercultural e suas implicações para um projeto de educação bilíngüe e/ou bidialetal.

Línguas da região Araguaia-Tocantins

Ementa: Situação sociolinguística das comunidades indígenas. Contato entre indígenas, suas línguas, empréstimos, tipos de bilingüismo. Estudos morfossintáticos das línguas indígenas e do português.

10- Processos de alfabetização

Ementa: A alfabetização como início de um processo mais amplo do aprendizado da leitura e da escrita. O contexto social da criança e sua relação com o mundo da escrita. A aquisição da linguagem escrita a partir da leitura de mundo da criança.

Documentação de saberes tradicionais em línguas indígenas

Ementa: Reflexão, prática de uso e função das línguas indígenas na documentação dos saberes tradicionais e das etnociências. Documentação de conhecimento especializado.

Línguas indígenas como 1ª e 2ª línguas

Ementa: Apresentação e discussão de questões de base sobre o ensino de línguas indígenas, como 1ª e 2ª línguas, conforme a realidade sociolinguística das comunidades.

Português como 1ª e 2ª línguas

Ementa: Apresentação e discussão de questões de base sobre o ensino do português, como 1ª e 2ª línguas, em contextos bilíngües e/ou bidialetais.

Grafismo e outras linguagens artísticas

Ementa: Questões gráficas, simbólicas, artesanais, dando ênfase aos enfoques sociais. Questões relativas à história dos povos indígenas, contato, troca, mudanças devido ao contato com a sociedade não-indígena brasileira, comercialização do artesanato e resistência étnica.

Imagem: pintura, fotografia e cinema

Ementa: Aquisição e uso de novas tecnologias como políticas de valorização da cultura e da língua maternas. Produção de documentários e pequenos filmes.

Narrativas orais e escritas

Ementa: Narrativas orais e escritas e elementos culturais. Imaginário, significados e sentidos construídos individual e coletivamente acerca das criações sociais, culturais, cotidianas etc.

C- Ciências da Natureza

As Ciências da Natureza são visualizadas como uma área transdisciplinar que envolve o estudo do espaço geográfico e de suas paisagens e alterações temporais, o estudo dos seres vivos e de sua inter-relação com esse espaço, da composição e das transformações químicas na biosfera, na atmosfera e na litosfera, das dinâmicas e forças resultantes dos processos da interação do espaço físico e biológico e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da Natureza. Tudo isso pensado no diálogo entre culturas e visões de mundo que envolve esses estudos, a diversidade cultural, a reflexão sobre o processo de ocupação e pressão sobre os territórios indígenas. É importante salientar que as concepções indígenas de humanidade e natureza são muito diferentes das não-indígenas. Elas não se enquadram nas oposições em que operam as ciências ocidentais, e não colocam os homens e suas sociedades numa relação de descontinuidade: por exemplo, alguns animais e plantas são, como os homens, dotados de cultura, e possuem até mesmo organização social.

Respeitando a especificidade das interpretações indígenas sobre o mundo, os estudos da natureza procurarão contemplar os conteúdos que tratam dos homens, suas sociedades e meio ambiente, mas de forma que esses conteúdos não estejam compartimentados.

Quadro 7 - Ciências da Natureza

Temas Referenciais	Áreas de Conhecimento	Temas Contextuais	CH
Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e diferença Melhoria de vida	Ciências da Natureza	Tema Contextual: Modalidades de Ensino Bilíngüe Tema Contextual: Saberes e fazeres matemáticos locais Estudo Complementar: Português Intercultural IV Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV Estudo Complementar: Línguas Indígenas I Estudo Complementar: Informática III Tema Contextual: Ambiente e transformação Tema Contextual: Seres vivos e diversidade Estudo Complementar: Português Intercultural V Estudo Complementar: Línguas Indígenas II Estudo Complementar: Inglês Intercultural V Estudo Complementar: Informática IV Tema Contextual: Transformações químicas e saberes locais Tema Contextual: Tempo, espaço e interculturalidades Tema Contextual: Corpo e saúde Estudo Complementar: Português intercultural VI Estudo Complementar: Inglês intercultural VI Estudo Complementar: Línguas Indígenas III Tema contextual: Sistema de orientações e medidas Tema contextual: Saberes matemáticos interculturais Tema contextual: Energia e reservas energéticas Estudo Complementar: Português intercultural VII Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV Estudo Complementar: Inglês intercultural VII Tema Contextual: Recursos naturais e ambiente	1.600 horas

Identidade Conflito Autonomia Alteridade Interculturalidade Sustentabilidade Diversidade e diferença	Ciências da Natureza	Tema contextual: Quantificações e relações socioeconômicas Tema contextual: Cosmos: saberes locais e universais Estudo complementar: Português intercultural VIII Estudos Complementares: Inglês intercultural VIII Estudo Complementar: Línguas Indígenas V Tema contextual: Impactos ambientais e saúde Tema contextual: Corpo e alimentação: transformações da natureza Tema contextual: Conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão de recursos naturais	1600 horas
---	----------------------	---	------------

Quadro 08 - MATRIZ CURRICULAR – FORMAÇÃO ESPECÍFICA: CIÊNCIAS DA NATUREZA

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU	CHS		CHT	NUCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Tema Contextual: Modalidades de Ensino Bilingüe	FL			30	10	40 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Saberes e fazeres matemáticos locais	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural IV	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas I	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática III	FL			10	14	24 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar I	FL				18	18 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Ambiente e transformação	FL			50	10	60 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Seres vivos e diversidade	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português Intercultural V	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas II	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês Intercultural V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Informática IV	FL				20	20 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar II	FL			06	20	26 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Transformações químicas e saberes locais	FL			30	10	40 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Tempo, espaço e interculturalidades	FL			30	14	44 hs	NE	OBR
	Tema Contextual: Corpo e saúde	FL			30	30	60 hs	NE	OBR

Nº	DISCIPLINA	UN. RESP.	PRÉ- REQ.	CO- REQU	CHS		CHT	NUCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Estudo Complementar: Português intercultural VI	FL			10	30	40 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês intercultural VI	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas III	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar III	FL			10	16	26 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Sistema de orientações e medidas	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Saberes matemáticos interculturais	FL			50	14	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Energia e reservas energéticas	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Estudo Complementar: Português intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas IV	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Inglês intercultural VII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extra-escolar IV	FL				10	10 hs	NC	OBR
	Tema Contextual: Recursos naturais e ambiente	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Quantificações e relações socioeconômicas	FL			40	20	60 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Cosmos: saberes locais e universais	FL			20	20	40 hs	NE	OBR
	Estudo complementar: Português intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudos Complementares: Inglês intercultural VIII	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Estudo Complementar: Línguas Indígenas V	FL			10	20	30 hs	NC	OBR
	Orientação de projeto de extensão extraescolar V	FL			10	24	34 hs	NC	OBR
	Tema contextual: Impactos ambientais e saúde	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Corpo e alimentação: transformações da natureza	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Tema contextual: Conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão de recursos naturais	FL			40	24	64 hs	NE	OBR
	Oficina e exposição de material didático	FL			10	50	60 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas III	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas IV	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas V	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VI	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VII	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VIII	FL			40	40	80 hs	NC	OBR
	Estágio I	FL			20	30	50hs	NC	OBR
	Estágio II	FL			20	50	70hs	NC	OBR

	Estágio III	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio IV	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio V	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio VI	FL			20	50	70hs	NC	OBR

A orientação de projeto faz parte também dos estudos realizados em terras indígenas

	Carga Horária
Núcleo Comum	2194
Núcleo Específico	852
Prática como Componente Curricular	400
Atividades Complementares	200
TOTAL	3646

EMENTAS DOS TEMAS CONTEXTUAIS DA MATRIZ ESPECÍFICA CIÊNCIAS DA NATUREZA

MODALIDADES DE ENSINO BILÍNGÜE

Ementa: A diferença entre ensino de línguas e educação bilíngüe. Tipos e programas de educação bilíngüe. Educação bilíngüe e educação em contextos plurilíngües e bidialetais.

SABERES E FAZERES MATEMÁTICOS LOCAIS

Ementa: Os sistemas de quantificação locais e os saberes matemáticos dos distintos povos/culturas. Os saberes matemáticos locais como meio para os fazeres cotidianos locais. Relações interculturais: funcionalidade e limitações.

AMBIENTE E TRANSFORMAÇÃO

Ementa: Origem da vida: ambiente primitivo, origens dos seres vivos, características dos seres vivos e a vida interferindo no ambiente. Origem da diversidade biológica: reprodução, seleção natural e biogeografia. Discutindo essas transformações sob a ótica da transdisciplinariedade e sustentabilidade enfocando as espacialidades interculturais.

SERES VIVOS E DIVERSIDADE

Ementa: Dimensão da diversidade biológica, taxionomia e sistematização nas múltiplas culturas. Filogenia: relações genealógicas dos seres vivos. Especializando nos biomas terrestres com enfoque principal no Cerrado.

TRANSFORMAÇÕES QUÍMICAS E SABERES LOCAIS

Ementa: Mudanças de estado e transformações da matéria e suas relações contextuais e culturais; reações químicas: conceitos e aplicações e suas conseqüências em diferentes contextos. Caracterização dos saberes tradicionais de cada etnia com as aplicações não-indígenas, com uma visão transdisciplinar; busca de caminhos para a sustentabilidade.

TEMPO, ESPAÇO E INTERCULTURALIDADES

Ementa: Medições de tempo em função da ocupação do espaço e da cultura. Discutir na ótica transdisciplinar as diferentes temporalidade e espacialidade provenientes das diversas leituras de mundo existentes.

CORPO E SAÚDE

Ementa: Noções básicas de Genética: doenças de origem genética, prevenção, traços filogenéticos. Nutrição e hábitos nutricionais. Corporeidade: percepções de estética e saúde e a relação corpo e espaço.

SISTEMA DE ORIENTAÇÕES E MEDIDAS

Ementa: Os diferentes sistemas de referência e orientação em diferentes contextos interculturais e suas medidas. Sistemas de localização, caracterização dos modelos de análise existentes e diálogos interculturais sobre sistemas de orientação.

SABERES MATEMÁTICOS INTERCULTURAIS

Ementa: Os distintos saberes matemáticos que se fazem necessários nos fazeres dos distintos contextos socioculturais e suas relações interculturais.

ENERGIA E RESERVAS ENERGÉTICAS

Ementa: As fontes naturais de energia; preservação e utilização das reservas energéticas. Localização e principais áreas buscando identificar a importância econômica, ambiental e sócio-cultural para as comunidades locais.

RECURSOS NATURAIS E AMBIENTE

Ementa: Recursos naturais disponíveis: manejo, percepção, utilização e consequências locais. Visar aos múltiplos usos e espaços destes recursos por parcelas distintas da população. Ampliando a discussão sobre sustentabilidade.

QUANTIFICAÇÕES E RELAÇÕES SOCIOECONÔMICAS

Ementa: Sistemas de medidas econômicas e suas relações com as práticas econômicas e comerciais locais. Saberes matemáticos que subsidiam as relações econômicas e comerciais nos diferentes contextos.

COSMOS: SABERES LOCAIS E UNIVERSAIS

Ementa: Origem e evolução do cosmos: visões científicas e mitológicas. Dialogando com as matrizes culturais existentes de uma leitura transdisciplinar e intercultural.

IMPACTOS AMBIENTAIS E SAÚDE

Ementa: Apropriação e ocupação do espaço: resíduos sólidos e líquidos. Higiene e saúde: higiene individual e coletiva. Profilaxia: endemias e epidemias. Homem e natureza: inter-relação dos saberes/fazeres culturais.

CORPO E ALIMENTAÇÃO: TRANSFORMAÇÕES DA NATUREZA

Ementa: Cadeias alimentares e constituição dos alimentos: múltiplas visões. Análise transdisciplinar do cotidiano para compreender as diferentes formas de intervenção e transformação da natureza.

CONHECIMENTOS TRADICIONAIS, PATRIMÔNIO E GESTÃO DE RECURSOS NATURAIS

Ementa: Diagnóstico e prognóstico da situação atual dos conhecimentos tradicionais, patrimônio e gestão dos recursos naturais.

7.3.3 Estudos Complementares

Os estudos complementares fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica dos alunos/professores indígenas. Têm por objetivo oferecer-lhes mais condições para ampliar seus conhecimentos e acesso a outras realidades, mas também para valorizar os conhecimentos próprios. Compõem esses estudos: 1) o acesso às tecnologias da informação básica, que busca ampliar o contato com a informação mais ampla e dos diversos conhecimentos; 2) o estudo do inglês, que oferece aos alunos oportunidades de ampliação de seus conhecimentos e de acesso ao mundo globalizado, de forma crítica, ou seja, sem perder de vista os processos de assimilação cultural; 3) o estudo mais aprofundado da língua portuguesa na sua modalidade escrita, proporcionando ao aluno/professor mais confiança no desempenho de sua função docente. A língua portuguesa é, não só, uma das principais áreas do currículo da escola indígena, mas também uma das línguas de ensino, o meio através do qual o conhecimento é discutido, estudado e produzido; e 4) o estudo das línguas indígenas com ênfase em sua manutenção e em sua modernidade. Analisar e estudar as línguas indígenas em seus diversos aspectos vai ajudar os professores a concebê-las como línguas de cultura, de ciências etc. Os estudos complementares, portanto, contribuem com a construção dos currículos escolares, que deverão propor o ensino de línguas numa perspectiva sociológica. No caso de sociedades bilíngües, todas as línguas servirão para veicular conhecimentos tradicionais, científicos, universais, sem uma diglossia escolar, quando L1 está reservada aos domínios ditos "culturais" (história, arte, folclore), e L2, às ciências, às técnicas e ao comércio.

A- Matriz de Formação Básica

Estudo complementar: PORTUGUÊS INTERCULTURAL I

Ementa: Apresentação de tópicos da variedade padrão da língua portuguesa, em sua modalidade escrita, entendida como uma língua de contato, adquirida como segunda língua.

Estudo complementar: PORTUGUÊS INTERCULTURAL II

Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.

Estudo complementar: PORTUGUÊS INTERCULTURAL III

Ementa: Prática de leitura e produção de textos escritos oficiais e não-oficiais usados em contextos interculturais.

Estudo complementar: INGLÊS INTERCULTURAL I

Ementa: Introdução às práticas de compreensão e produção orais e escritas da língua inglesa através do uso de estrutura e funções comunicativas elementares.

Estudo complementar: INGLÊS INTERCULTURAL II

Ementa: Domínio das regras de compreensão e produção discursivas em língua inglesa nas relações comerciais e interculturais.

Estudo complementar: INGLÊS INTERCULTURAL III

Ementa: Visão de língua(gem) como instrumento social de comunicação, o qual inclui uma rede complexa de fatores lingüísticas e extralingüísticas.

Estudo complementar: INFORMÁTICA I

Ementa: Noções básicas de informática, com ênfase em sua aplicabilidade prática relativa às condições e necessidades da prática docente em populações indígenas.

Estudo complementar: INFORMÁTICA II

Ementa: Transmitir os princípios básicos da filosofia do software livre e integrar os alunos no uso de aplicativos desenvolvidos com base no sistema operacional Linux. Realizar projetos básicos operacionalizando conhecimentos já assimilados em empregando tem algo errado aplicativos como paginadores, processadores de texto, planilha eletrônica e gerador de apresentações audiovisuais.

Estudo complementar: INTRODUÇÃO À LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS

Ementa: Introdução às práticas de compreensão e produção em LIBRAS por meio do uso de estruturas e funções comunicativas elementares. Concepções sobre a Língua de Sinais. O surdo e a sociedade.

B – Matrizes de Formação Específica

PORTUGUÊS INTERCULTURAL IV

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos informativos de contextos públicos.

PORTUGUÊS INTERCULTURAL V

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos acadêmicos: resumos e resenhas.

PORTUGUÊS INTERCULTURAL VI

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos argumentativos.

PORTUGUÊS INTERCULTURAL VII

Ementa: Leitura e produção de textos literários/artísticos numa perspectiva intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal; Aspectos formais e estéticos do português escrito.

PORTUGUÊS INTERCULTURAL VIII

Ementa: Aspectos gerais do português escrito em contexto intercultural bilíngüe/trilíngüe e/ou bidialetal: funcionamento gramatical e textualidade; Leitura e produção de textos de divulgação científica: artigos acadêmicos/científicos; estrutura de trabalho monográfico e relatório acadêmico.

LÍNGUAS INDÍGENAS I

Ementa: Características fonético-fonológicas. Ortografia e produção de textos.

LÍNGUAS INDÍGENAS II

Ementa

Características morfosintáticas. Oralidade, leitura e produção de textos.

LÍNGUAS INDÍGENAS III

Ementa: Formação de palavras e empréstimos lingüísticos. Oralidade, leitura e produção de textos.

LÍNGUAS INDÍGENAS IV

Ementa: Classes de palavras. Ordem dos constituintes. Produção de textos.

LÍNGUAS INDÍGENAS V

Ementa: Produção de diferentes tipos de discursos e textos: especializados, cotidianos, narrativos etc.

INGLÊS INTERCULTURAL IV

Ementa: Prática de leitura de textos em língua inglesa que problematizam temas críticos.

INGLÊS INTERCULTURAL V

Ementa: Prática de leitura de textos em língua inglesa que problematizam temas críticos. Prática oral.

INGLÊS INTERCULTURAL VI

Ementa: Prática de leitura de textos em língua inglesa que problematizam temas críticos. Prática escrita.

INGLÊS INTERCULTURAL VII

Ementa: Prática de leitura de textos em língua inglesa que problematizam temas críticos. Prática oral. Prática escrita.

INGLÊS INTERCULTURAL VIII

Ementa: Prática de leitura de textos em língua inglesa que problematizam temas críticos; reflexão sobre o ensino de inglês para as comunidades indígenas.

ESTUDO COMPLEMENTAR: INFORMÁTICA III

Ementa: Aperfeiçoamento dos princípios básicos da filosofia do software livre e do uso de aplicativos desenvolvidos com base no sistema operacional Linux. Realização de projetos básicos operacionalizando conhecimentos já assimilados em aplicativos como paginadores, processadores de texto, planilha eletrônica e gerador de apresentações audiovisuais.

INFORMÁTICA IV

Ementa: Princípios da linguagem de hipertexto. Geração de documentos para veiculação na Internet: páginas HTML, alimentação de sites, criação de grupos de relacionamento e listas de discussão, blogs. Prática em interação e comunicação síncrona e assíncrona pela Internet.

7.3.4 Estudos em Terras Indígenas

Os Estudos em Terras Indígenas fazem parte da Matriz de Formação Básica e das Matrizes de Formação Específica. Na formação básica, esses estudos visam favorecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Já na formação específica, propõem desenvolver projetos de educação extra-escolar em cada comunidade. Esses projetos serão realizados por grupo de aluno/professor indígena de cada escola, sob a orientação de docentes do Curso de Educação Intercultural, assessorados por especialistas indígenas. A finalidade desse trabalho é envolver jovens e crianças em atividades que contribuam com a auto-estima dos participantes, assim como com a melhoria de vida. Visam: 1) a produção de atividades culturais tradicionais especializadas; 2) a conservação e uso sustentável dos recursos naturais do território indígena; 3) a documentação escrita dos saberes tradicionais/especializados e das ciências; 4) a produção de documentários e pequenos filmes; e outros. A base teórica dos trabalhos será dada nas aulas dos temas contextuais que acontecem na universidade.

Quadro 08 – Estudos em Terras Indígenas -500hs

Nº	Projetos/Atividades	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQU.	CHS		CHT	NÚCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Estudos em Terras Indígenas I	FL					30 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas II	FL					40 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas III	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas IV	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas V	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VI	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VII	FL			30	40	70 hs	NC	OBR
	Estudos em Terras Indígenas VIII	FL			40	40	80 hs	NC	OBR

Nas matrizes específicas (os Estudos em Terras Indígenas) 50% das cargas horárias semestrais serão presenciais. As outras horas serão destinadas ao desenvolvimento dos projetos coletivos por escolas e comunidades.

A- Matrizes da Formação Básica

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS I

Ementa: Os Estudos em Terras Indígenas I visam favorecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Têm por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, da transdisciplinariedade e da interculturalidade. Essa perspectiva de educação supõe a aceitação de lógicas distintas, desperta o gosto pela cooperação, pelo trabalho em parceria e pelo dialogismo social.

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS II

Ementa: Os II em Terras Indígenas II visam aprofundar e fortalecer a interação dos docentes do curso de Educação Intercultural com as comunidades indígenas. Têm por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, desse modo, a realização, na prática, da transdisciplinariedade e da interculturalidade. Essa perspectiva de educação supõe a aceitação de lógicas distintas, desperta o gosto pela cooperação, pelo trabalho em parceria e pelo dialogismo social.

B- Matrizes de Formação Específica

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS III

Ementa: Definição com a comunidade, lideranças e a escola de um projeto para ser desenvolvido com jovens e crianças em cada comunidade/escola.

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS IV

Ementa: Iniciar o projeto sob a orientação de um grupo de professores e com a participação das lideranças indígenas.

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS V

Ementa: Execução do projeto na comunidade.

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS VI

Ementa: Execução do projeto na comunidade.

ESTUDOS EM TERRAS VII

Execução do projeto. Relatório final.

ESTUDOS EM TERRAS INDÍGENAS VIII

Execução do projeto. Relatório final.

7.4 Pesquisa

As pesquisas a serem desenvolvidas pelos professores indígenas, durante o curso, terão início na Matriz de Formação Básica e continuarão nas Específicas. Têm por propósito subsidiar o diálogo entre os conhecimentos específicos produzidos pelos povos indígenas e os ditos científicos ou universais, favorecendo, assim, a realização, na prática, da transdisciplinariedade e da interculturalidade. Servirão ainda para dar sustentação às políticas lingüísticas, à luta pela cidadania, à participação política nos diversos contextos interculturais, à produção de material didático e à construção de projetos pedagógicos e da gestão escolar, como também para estimular o ingresso de intelectuais indígenas no cenário científico.

A partir do terceiro ano, o estudante irá desenvolver uma pesquisa, em área específica, sob a orientação de um professor do curso. Os eixos temáticos a serem trabalhados serão orientados por cinco linhas de pesquisa, a saber:

- 1) Educação Indígena e Educação Escolar;
- 2) Meio Ambiente e Auto-sustentação;
- 3) Políticas Lingüísticas e Ensino Bilíngüe;
- 4) Arte, Tradição e Mercado;
- 5) Políticas Indigenistas, Interculturalidade e Movimentos Indígenas.

No final do curso, cada professor indígena, baseado na sua pesquisa e na área que escolheu para se especializar, apresentará um projeto alternativo de melhoria de vida para sua comunidade. Não se trata de uma monografia, mas de um projeto de extensão que visa um ensino de qualidade nas escolas indígenas, vinculado aos projetos das comunidades em que se inserem.

Os trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do título, deverão ser desenvolvidos em uma das linhas de pesquisa acima definidas, e serão avaliados pelo professor orientador.

8 POLÍTICA DE ESTÁGIO E PRÁTICA

8.1 Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado será desenvolvido em estreita relação com a prática, entendida como componente curricular, nos termos postos pela Resolução n. 01/2002 - CNE/CP. Assim, prática e estágio supervisionado têm o mesmo objetivo geral: contribuir com a formação teórico-prática dos professores indígenas em formação. Contudo, a prática não se caracteriza como estágio supervisionado (Resolução n. 02 /2002-CNE/CP), mas como um espaço de estudo, pesquisa, reflexão, explicação e construção de conhecimentos da profissão docente.

A idéia de estágio supervisionado tem aqui um caráter diferenciado daquele normalmente estabelecido nos cursos de Licenciatura. Como a maioria dos estudantes já é professor das escolas indígenas, esse estágio não terá apenas a dimensão da preparação para a prática docente, constituindo-se também em um instrumento de formação em serviço. O estágio terá como meta a reflexão da prática pedagógica e a relação teoria e o cotidiano da sala de aula. A partir desse exercício de refletir sobre a prática de ser professor indígena que estaremos realmente possibilitando a construção de uma proposta de educação escolar diferenciada, com características próprias e específicas. Para um melhor registro e acompanhamento desse processo, propõe-se que cada professor/estudante tenha um caderno, no qual irá registrar a sua experiência como professor no período de estágio. Essas anotações serão discutidas nas etapas presenciais na universidade e servirão de base nos debates sobre metodologia de ensino e produção de material didático.

Ao Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahakỹ caberá estabelecer um cronograma de visitas às escolas indígenas com o objetivo de levantar dados sobre os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos professores estudantes nas práticas cotidianas em sala de aula. A equipe responsável pelo acompanhamento assistirá às aulas realizadas, levantando questões que serão debatidas com cada professor indígena e que poderão eventualmente fazer parte das temáticas das etapas presenciais de formação na UFG.

Serão previstas visitas dos professores formadores às comunidades para que seja feito o acompanhamento do Estágio Supervisionado dos professores estudantes. O Estágio terá, em conformidade com o que diz a Resolução nº 02/2002, 400 horas.

Quadro 10 – ESTÁGIO – 400HS

Nº	Projetos/Atividades	UN. RESP.	PRÉ-REQ.	CO-REQ.	CHS		CHT	NUCLEO	NATUREZA
					TEO	PRA			
	Estágio I	FL			20	30	50hs	NC	OBR
	Estágio II	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio III	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio IV	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio V	FL			20	50	70hs	NC	OBR
	Estágio VI	FL			20	50	70hs	NC	OBR

EMENTAS DE ESTÁGIO

ESTÁGIO I

Ementa: Os estudos centram-se nas discussões dos princípios pedagógicos da transdisciplinaridade e interculturalidade. Prática de sala de aula.

ESTÁGIO II

Ementa: O encaminhamento de práticas pedagógicas por meio da articulação ensino-pesquisa. Prática de ensino e produção de material didático.

ESTÁGIO III

Ementa: A elaboração de propostas pedagógicas que congregam a participação das comunidades indígenas. O planejamento participativo é a base para o projeto político pedagógico poder construir a identidade da escola e dos sujeitos que dela fazem parte. Prática de sala de aula.

ESTÁGIO IV

Ementa: A continuação da elaboração do projeto político pedagógico. Nesse percurso, educando e educador, bem como a comunidade em geral podem exercer sua cidadania, percebendo-se como sujeitos sócio-históricos na construção de uma nova proposta de educação para sua comunidade. Prática de sala de aula.

ESTÁGIO V

Ementa: A apresentação da proposta pedagógica feita. Prática de sala de aula. Produção de material didático.

ESTÁGIO VI

Ementa: Prática de sala de aula. Relatório final do estágio.

8.2 Práticas Educacionais

A Prática Educacional terá 400 horas, que serão utilizadas em promoção de oficinas pedagógicas, na produção de material didático e em seminários de pesquisas. As atividades da prática estarão vinculadas aos projetos sociais das comunidades. Serão convidados a participar dessa ação especialistas indígenas de diferentes áreas do saber, bem como as lideranças e líderes de movimentos indígenas, de forma a atender à demanda de atuação de cada Projeto Social nos quais se encontram envolvidos. Já no início do curso, será feito um levantamento dos Projetos Sociais de cada comunidade para registro, análise e organização das equipes, pois não se trata de criar projetos específicos para a formação, mas de se engajar naqueles efetivamente existentes ou desejados. Esses projetos sociais irão orientar a realização de algumas das atividades de Prática de Ensino e Estágio, de modo que também nesses momentos a atuação do estudante indígena seja caracterizada pela interação entre a sua atividade enquanto docente e as suas ações enquanto membro da sua comunidade.

9 ORGANIZAÇÃO DO CURSO

9.1 Carga Horária do Curso

O curso de Educação Intercultural terá uma carga horária de 3646 horas, distribuída da seguinte forma:

- a) Estudos presenciais; 2146 horas;
- b) Ensino em Terras Indígenas; 500 horas;
- c) Pesquisa e seminário de pesquisa; 200 horas;
- d) Estágio Supervisionado; 400 horas;
- e) Prática; 400 horas.

9.2 Etapas do Curso

Fazem parte do currículo do curso de Educação Intercultural aulas presenciais na UFG, nos Pólos e em Terras Indígenas, conforme descrição a seguir:

1. períodos de formação na UFG: durante os períodos de recesso do calendário das escolas indígenas acontecerão as etapas entre os meses de janeiro, fevereiro, julho e agosto, quando serão trabalhados conteúdos indicados nos temas contextuais das matrizes e orientações sobre pesquisa e estudo;
2. a parte mais específica dos temas contextuais poderá acontecer em terras indígenas com o propósito de possibilitar o diálogo com os especialistas indígenas e com os projetos desses povos;
3. acompanhamento permanente: a partir de encontros programados com os comitês de orientação, professores e lideranças indígenas nas comunidades;
4. estudos complementares: serão realizadas aulas complementares visando suprir as necessidades que não foram contempladas pelas matrizes teóricas: cursos de Língua Portuguesa e Estudos de Línguas maternas indígenas, informática, e etc.;
5. realização de seminários de pesquisa, quando os professores indígenas poderão socializar os resultados de seus estudos;
6. acompanhamentos da prática pedagógica e do estágio supervisionado ocorrerão sob a orientação dos docentes dos comitês de orientação;
7. acompanhamento de projetos alternativos sob orientação dos professores dos comitês de orientação do curso, conforme a área de abrangência do projeto.

No final do curso o professor indígena apresentará um projeto alternativo de melhoria de vida para sua comunidade, dependendo da área em que ele se especializou.

10 PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A avaliação será feita de forma continuada pelo Conselho do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Os relatórios dos docentes e dos estudantes e as pastas individuais de acompanhamento servirão de base para o processo.

Também participarão da avaliação o corpo docente do Núcleo, os estudantes, as comunidades indígenas e a Coordenação Geral do Núcleo. A avaliação do processo de ensino-aprendizagem possibilitará verificar a relação entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para consecução dos objetivos e, ainda, o grau de adequação dos conteúdos à realidade local.

10.1 Avaliação do Professor Estudante

Por fazer parte do processo de formação global do professor estudante, a avaliação da aprendizagem terá por objetivo identificar possíveis dificuldades do estudante com relação aos conteúdos em estudos e a sua aplicação na sua prática docente.

O curso deverá propor formas que possibilitem ao estudante vencer suas dificuldades e percebê-las como um processo importante na construção de seu conhecimento.

10.2 Processo Individual do Aluno

Nessa modalidade de avaliação o estudante irá acompanhar sua produção. Assim sendo, todos seus trabalhos, anotações de campo, de aula, suas experiências, construções, descobertas, farão parte de um processo individual, organizado pelo aluno. Nesse processo, o estudante também poderá colocar relatos de suas experiências pedagógicas nas escolas indígenas, problematizando-as, ao mesmo tempo em que fará relações com os conhecimentos adquiridos, experimentados e reelaborados, no curso de formação.

10.3 Avaliação Inicial

A avaliação inicial tem por finalidade diagnosticar o conhecimento de cada estudante, suas experiências pedagógicas, seus conceitos e preconceitos, as relações que ele consegue estabelecer entre conhecimentos de diferentes áreas, bem como sua capacidade de análise. Será realizada uma avaliação escrita no início de cada projeto temático que servirá de base para identificar o quadro a ser trabalhado. De posse deste levantamento, será possível definir metodologias de ensino e pesquisa e identificar quais assuntos ou conceitos exigirão do docente mais empenho.

10.4 Fichas de Acompanhamento Individual

As fichas serão preenchidas pelos professores formadores durante o desenvolvimento das atividades de cada projeto educacional, visando a observar as atitudes e habilidades dos estudantes no que diz respeito ao uso da oralidade, da escrita, da análise, da fundamentação teórica, da capacidade crítica, da criatividade, da capacidade de ensino, pesquisa, dentre outras coisas.

10.5 Auto-Avaliação

O estudante deverá desenvolver a capacidade de autocrítica. Para tanto, preencherá um formulário no qual responderá algumas perguntas sobre o processo de sua aprendizagem, podendo também dar sugestões sobre as atividades a serem desenvolvidas e fazer críticas.

10.6 Síntese

Ao final de cada projeto temático, os estudantes apresentarão uma síntese, relacionando os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas trabalhadas com suas práticas pedagógicas. O objetivo dessas produções é fazer o aluno repensar sua prática à luz dos conhecimentos estudados.

10.7 A Avaliação das Comunidades

As comunidades acompanharão o processo de formação de seus professores, promovendo avaliações periódicas de seu desempenho.

10.8 Avaliação do Professor do Curso

Os docentes que irão trabalhar na Educação Intercultural devem, necessariamente, seguir às diretrizes do Projeto Pedagógico. Para tanto, devem estar constantemente dispostos a redimensionar sua prática, a compartilhar e a adequar o planejamento às necessidades dos seus alunos. A prioridade é pelo professor/pesquisador atuante em áreas indígenas e pelos que tenham experiências com educação escolar indígena.

Os tipos de avaliação aqui propostos irão contribuir com a avaliação e reformulação do projeto.

11 RESULTADOS ESPERADOS

O Núcleo Takinahakŷ transformará-se em um centro de referência na formação de professores indígenas em nível superior, visando a atender os projetos das comunidades e de suas organizações.

O Núcleo implementará inicialmente o curso de Educação Intercultural para qualificar os professores indígenas capazes de desenvolver projetos de melhoria de vida para suas comunidades.

Acreditamos, assim, estar colaborando na criação de bases para que os próprios indígenas redefinam uma proposta educacional, com vistas à busca de alternativas e autonomia dos povos indígenas. O Núcleo contribuirá para a discussão da diversidade cultural no âmbito da UFG e da sociedade em geral. Estará ligado às linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação desta instituição que tratam da temática indígena.

A ampliação das atividades do Núcleo poderá permitir, futuramente, a realização de cursos de pós-graduação, de acordo com os projetos das comunidades indígenas.

Em médio prazo, há a expectativa de serem alcançados os seguintes resultados:

- formar aproximadamente 270 professores indígenas em nível superior. Em 2007 entrarão 60. No final de 2007 será feita uma avaliação sobre a demanda existente e qual será o número de professores a ingressar no curso em cada ano. Esse atendimento dependerá dos recursos disponibilizados pelos parceiros;
- subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos diferenciados para as escolas indígenas;
- contribuir para a elaboração de materiais didático-pedagógicos específicos que atendam as escolas indígenas;
- contribuir com a implantação de projetos de melhoria de vida nas comunidades;
- formar professores pesquisadores e assessores de seu povo.

12 DAS RESPONSABILIDADES E RECURSOS FINANCEIROS

Estes pontos serão tratados em convênios específicos, a serem celebrados entre a UFG e as entidades parceiras. A realização do curso será viabilizada por meio de recursos oriundos desses convênios. Não onera a UFG quanto às suas atividades regulares. As atividades a serem desenvolvidas pelos docentes da UFG que irão participar do curso não fazem parte dos encargos didáticos regimentais. As atividades de coordenação e acompanhamento que serão desempenhadas por alguns docentes se caracterizam como um desdobramento previsto nas suas atividades de extensão e pesquisa, com previsão de remuneração das atividades realizadas no período de férias, quando das etapas intensivas de formação.

13 SEDE E COORDENAÇÃO DO CURSO

A PROGRAD e a equipe responsável pela elaboração do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Educação Intercultural indicam a Faculdade de Letras para sediar o referido curso e a prof^a. Maria do Socorro Pimentel da Silva para coordená-lo.

14 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÓ, Xavier. El futuro de los idiomas oprimidos. Em Orlandi. E. P. (ed.). Poética lingüística na América Latina. Campinas, SP: Pontes. 1988, p.75-104.
- ANTONIA SILVIA et al. Aprendendo com a Natureza. Boa vista: SECD-DEI, MEC, 1996.
- AZEVEDO, Marta Maria. “Autonomia da escola indígena e projeto de sociedade”. In: Leitura e Escrita em Escola Indígenas. Local: ALB / Mercado Letras, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Pontes, 1997.
- BORGES, Mônica Veloso Borges. As Falas Feminina e Masculina no Karajá. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG, 1997.
- _____. *Relatório de pesquisa sobre os Avá-Canoeiro*. Goiânia: UFG, 2003.
- Relatório de pesquisa sobre os Avá-Canoeiro da prof Mônica Veloso Borges, 2002, 2003.
- BRAGGIO, Silvia Lúcia Bigonjal. Contato entre línguas: subsídios para a educação escolar indígena. Revista do Museu Antropológico. v.2, n.1, Goiânia, GO:UFG. 121-134 pp. 2000.
- BRASIL. Portaria 75/N, de 6 de julho de 1972.
- BRASIL. Lei 6001, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o estatuto do índio Brasília. 1975. p 5-16.
- CALVO PÉREZ, Julio. La vitalidad de las lenguas amerindias en el cono sur americano. Universidade Autónoma de Madrid. Barcelona, 2000.
- CRYSTAL, D. Language death. Oxford: University Press, 2000.
- GRENNBERG, Josef H. Language in the Americas. Stanford. Stanford University Press, 1987.

- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. Identidade, Etnia e estrutura Social. São Paulo: Editora, 1976.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura/ FAPESP, 1992/ 1998.
- _____. Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CUMINS, J. Negotiating identities: Educação for empowerment in a diverse society. Ontário, CA: California Association for Bilingual Education, 1996.
- FISHMAN, Joshua. (1991). Reversing Language Shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages. Multilingual Matters. 1991.
- FREIRE, Paulo. "Pedagogia do Oprimido", Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1970.
- GRASSO, Dick Edgar Ibarra. Las Lenguas Indígenas en Bolívia. La Paz-Bolivia: urquizo. S.A, 1996.
- GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. De alternativo a oficial: sobre a (im) possibilidade da educação escolar indígena no Brasil. In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Local: ALB / Mercado Letras, 1997.
- GUIMARÃES, Susana Martellatti Grillo. A aquisição da escrita e diversidade cultural: a prática de professores Xerente. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2002.
- HAMEL, R. E. Políticas e planificación del lenguaje: una introducción. HAMEL, R. E. (org.) *Políticas del Lenguaje en América Latina*, Revista Iztapalapa: México, Universidad Autónoma Metropolitana, 5-39.
- HERNÁNDEZ, Fernando. A avaliação como parte do processo dos projetos de trabalho. In: *Transgressão e Mudança na educação: Os projetos de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- HINTON, Leanne. *Language revitalization: an overview*. Em Hinton & Hale. New York: Academic Press, 2001.
- HINTON, Leanne e Ken Hale. *The green book of language revitalization in practice*. New York: Academic Press, 2001.
- JUSTINO, Orlando Oliveira. Autonomia das escolas indígenas, a posição dos professores índios. In: *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Local: ALB / Mercado Letras, 1997.
- KRAUSS, Michael. 1992. The world's languages in crisis. *Language*. 68.4-10pp.
- MEC. Referenciais para Implantação de programas de Formação de Professores Indígenas nos Sistemas Estaduais de Ensino. Brasília – DF, 2001.
- MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília – DF, 1998.
- MELLO, H. ^a M. O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o INGLÊS: Eventos de Ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe. Tese de Doutorado. São Paulo, UNICAMP-SP, 2002.
- NIMUENDAJÚ, C. The Srente. Los Angeles, The Frederich Webb Hodge Anniversary Publication Fund IV, Southwest Museum, 1942.
- OLIVEIRA, Gilvan M. O que quer a lingüística e o que se quer da lingüística na pedagogia da diferença? A delicada questão da assessoria ao movimento indígena. In: Secretaria de Estado de Educação/Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso, Ameríndia: Tecendo os Caminhos da Educação escolar, Cuiabá, 1998.
- PEDROSO, Dulce Madalena Rios. O povo invisível: a história dos Avá-Canoeiro nos séculos XVII e XIX. Goiânia: UCG, 1994.
- PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. A educação na revitalização da língua e da cultura Karajá na aldeia de Buridina. In: *Revista do Museu Antropológico*. Vol. 3/4, nº 1. Goiânia-GO: Editora da UFG, 65-74 pp., 2000.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. O Papel do Mito na Revitalização Cultural da Língua Karajá. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC-SP, 2001.

PRAÇA, Walkíria Neiva. Morfossintaxe da Língua Tapirapé. Tese de Doutorado. Brasília, UNB, 2007.

Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Inskiran/URR.

ROCHA, Leandro Mendes. A Política Indigenista no Brasil: 1930-1967. Goiânia: Editora UFG, 2003.

_____. O Estado e os índios: Goiás 1850-1889, ed. Goiânia: UFG, 1988.

_____. As igrejas, o Estado e os índios no Brasil 1910-1967. In: Sergio Ricardo Coutinho (org.) Religiosidade, Misticismo e História do Brasil Central, ed. Brasília, 2001.

RIVERA, Fernando Garcia. Lineamentos Curriculares Para La Formación Docenter Em Y Com Pueblos Indígenas. In: II Congresso Latino Americano de Educação Intercultural Bilingüe. Quito- Equador, 1998.

SILVA, Marcio F & Azevedo, Martha M. “Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas no Acre, Amazonas e Roraima. In: LOPES DA SILVA & GRUPIONI (Orgs.). A Temática Indígena na Escola. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

UNESCO/OREALC “Taller regional sobre elaboración de curriculum intercultural y preparación de material didáctico para la enseñanza de/y en la lengua materna”. En: Educación, Escuelas y Culturas Indígenas de América Latina. Emanuele Amodio (org.) MLAL – ABYA-YALA Ecuador, 1988.

WIEVIORKA, Michel. La Diferença. La Paz-Bolivia. Plural, 2003.

• • •