

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA (UFRR)  
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROEG)  
NÚCLEO INSIKIRAN DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA**

**CURSO DE GESTÃO TERRITORIAL INDÍGENA  
(*PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO*)**

**BOA VISTA – RORAIMA  
Agosto/2009**

## **ORGANIZAÇÕES PARCEIRAS**

Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR)  
Conselho Indígena de Roraima (CIR)  
Fundação Nacional do Índio (FUNAI)  
Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR)  
Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)

## **ORGANIZAÇÕES QUE CONTRIBUÍRAM COM A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA**

Aliança de Integração e Desenvolvimento dos Índios de Roraima (ALIDCIR)  
Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR)  
Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFRSS)  
Conselho do Povo Indígena Ingaricó (COPING)  
Conselho Indígena de Roraima (CIR)  
Divisão de Educação Indígena (DEI) da Secretaria de Educação, Cultura e Desporto (SECD/RR)  
Fundação Nacional do Índio (FUNAI)  
Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIRR)  
Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR)  
Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental (TWM)

## COMISSÃO DE SISTEMATIZAÇÃO

Herundino Ribeiro do Nascimento Filho (membro)

Lucianne Braga Oliveira Vilarinho (membro)

Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (Presidente)

Mário Belarmino da Silva (membro / representando os cursistas do Núcleo Insikiran)

Pierlangela Nascimento da Cunha (membro / representando as organizações indígenas)

## COLABORADORES

Adriane Augusta Melo Diogo (Prof<sup>ª</sup>. CCT/UFRR)  
Altiva Barbosa da Silva (Prof<sup>ª</sup>. IGEO/UFRR)  
Ana Catia Januário de Souza (Coordenadora Geral da OMIR)  
Anselmo Dionísio Filho (Coordenador do CIFCRSS)  
Antônia Costa Silva (Prof<sup>ª</sup>. CENCEL/UFRR)  
Carlos Augusto Marinho Cirino (Prof. CCH/UFRR)  
Cátia Monteiro Wankler (Prof<sup>ª</sup>. CENCEL/UFRR)  
Danielle da Silva Trindade (Prof<sup>ª</sup>. Colaboradora do Insikiran/UFRR)  
Dilson Domenté Ingaricó (Coordenador do COPING)  
Dionito José de Souza (Coordenador Geral do CIR)  
Edileuson Santos Almeida (Prof. CENCEL/UFRR)  
Elenize Cristina Oliveira da Silva (Prof<sup>ª</sup>. CENCEL/UFRR)  
Fábio Luiz Wankler (Prof<sup>ª</sup>. IGEO/UFRR)  
Fabiola Christian Almeida de Carvalho (Prof<sup>ª</sup>. Insikiran/UFRR)  
Fausto da Silva Mandulão (Prof. SECD-RR)  
Fernando Antônio de Carvalho Dantas (Prof. da UEA)  
Francisco Souza da Cunha (Prof. SECD-RR)  
Glaciele Harr de Souza (Prof<sup>ª</sup>. Insikiran/UFRR)  
Herundino Ribeiro do Nascimento Filho (Prof. Insikiran/UFRR)  
Iranildes Barbosa dos Santos (ex-Coodenadora Geral da OMI R)  
João Mota (Conselho Diretivo CIFCRSS)  
Kelly Christina Ramos de Oliveira (Prof<sup>ª</sup>. CCT/UFRR)  
Leuma Ferreira (Presidente da APIRR)  
Linda Perez (Prof<sup>ª</sup>. SECD-RR)  
Lucianne Braga Oliveira Vilarinho (Prof<sup>ª</sup>. Insikiran/UFRR)  
Luisa Câmara Bezerra Neta (Prof<sup>ª</sup>. IGEO/UFRR)  
Luiz Otávio Pinheiro da Cunha (Prof. Insikiran/UFRR)  
Marcelle Alencar Urquiza (Prof<sup>ª</sup>. CCT/UFRR)  
Marcelle Ive da Costa Silva (Prof<sup>ª</sup>. CCH/UFRR)  
Marcos Antonio Braga de Freitas (Prof. Insikiran/UFRR)  
Maria das Graças Santos Dias Magalhães (Prof<sup>ª</sup>. CCH/UFRR)  
Maria Edith Siems (Prof<sup>ª</sup>. CEDUC/UFRR)  
Maria Guiomar Passos de Melo (PPTAL/FUNAI)  
Maria Irone de Andrade (Prof<sup>ª</sup>. Insikiran/UFRR)  
Mariana Cunha Melo (Prof<sup>ª</sup>. Insikiran/UFRR)  
Mario Belarmino da Silva (Presidente do CALI)  
Meire Joisy Almeida Pereira (Prof<sup>ª</sup>. CECAJ/UFRR)  
Mônica Thereza Soares Pechincha (Prof<sup>ª</sup> CCS/UFG)  
Nara Luisa Lima do Monte (Prof<sup>ª</sup>. SECD-RR)

Parmênio Camurça Citó (Prof. CENCEL/UFRR)  
Paulo Rogério de Silva (Prof. IGEO/UFRR)  
Pierlangela Nascimento da Cunha (Coordenadora Geral da OPIRR)  
Reginaldo Gomes de Oliveira (Prof. CCH/UFRR)  
Ricardo Borges Gama Neto (Prof. CCH/UFRR)  
Ricardo Mota (Conselho Diretor CIFCRSS)  
Roberto Câmara de Araújo (Prof. CCT/UFRR)  
Rosana da Silva (Profª. CCT/UFRR)  
Stélio Soares Tavares Jr (Prof. IGEO/UFRR)  
Viviane de Araújo Cardoso (Profª. Insikiran/UFRR)

## SIGLAS

ALIDCIR – Aliança de Integração e Desenvolvimento das Comunidades Indígenas de Roraima.  
APIRR – Associação dos povos indígenas de Roraima  
APITSM – Associação dos Povos da Terra Indígena de São Marcos.  
CALI – Centro Acadêmico da Licenciatura Intercultural  
CIFRSS – Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol  
COPING – Conselho do Povo Ingaricó  
HUTUKARA – Associação Yanomami  
CGII – Coordenadoria Geral de Índios Isolados.  
CIR – Conselho Indígena de Roraima  
FUNAI – Fundação Nacional do Índio  
EFAs – Escolas Famílias Agrícolas.  
IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis.  
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária  
INPA – Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia  
OPIRR – Organização dos professores Indígenas de Roraima.  
OIT – Organização Internacional do Trabalho.  
OMIRR – Organização das Mulheres Indígenas de Roraima.  
SODIUR – Sociedade dos Índios Unidos de Roraima.  
SPI – Serviço de Proteção aos Índios.  
TIRSS – Terra Indígena Raposa Serra do Sol.  
TISM – Terra Indígena São Marcos  
TWM – Sociedade para o Desenvolvimento Comunitário e Qualidade Ambiental [Taurepang, Wapichana e Macuxi]  
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco  
UFRR – Universidade Federal de Roraima

## SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	8
2. JUSTIFICATIVA.....	10
3. BASES LEGAIS.....	14
4 – OBJETIVOS .....	17
4.1 – Objetivo Geral .....	17
4.2 – Objetivos Específicos .....	17
5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR .....	18
5.1 – Concepção .....	18
5.2 – Perfil do currículo.....	24
5.3 – Atuação e perfil do egresso .....	28
5.4 – Formas de Acesso ao Curso .....	34
5.5 – Conteúdos e Atividades Pedagógicas .....	34
5.6 – Avaliação do Processo de Aprendizado .....	38
5.7 – Representação Gráfica de um Perfil de Formação .....	42
6 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DO CURSO .....	45
FONTES BIBLIOGRÁFICAS.....	47
ANEXOS.....	55

## 1. INTRODUÇÃO

O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena constituiu-se em 2001 como uma unidade acadêmica na estrutura organizacional da UFRR, vinculado diretamente à Pró-reitoria de Ensino e Graduação (PROEG). Desenvolve atividades de ensino, extensão e pesquisa, com o envolvimento e a participação de docentes e discentes, bem como das organizações e comunidades indígenas, que tem representação no Conselho deste Núcleo, por meio do qual apresentam e discutem suas demandas.

Este Conselho é uma instância de deliberação, controle social e de definição das ações político-pedagógicas para os indígenas no âmbito da UFRR. Possui um caráter interinstitucional tendo como membros os coordenadores e representantes de docentes e alunos do Núcleo Insikiran, da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG) da UFRR, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Divisão de Educação Escolar Indígena (DEEI) da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD-RR) e das organizações indígenas, a saber: Associação dos Povos Indígenas do Estado de Roraima (APIRR), Conselho Indígena de Roraima (CIR), Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR) e Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR).

Além do Conselho existe outra instância deliberativa no Núcleo Insikiran. Trata-se do Colegiado Acadêmico do Núcleo, com funções administrativas e acadêmicas, formada por todos os docentes e por representantes dos alunos. Trata-se de órgão encarregado das decisões em relação à vida acadêmica dos docentes, de elaboração e aprovação dos projetos de extensão e de pesquisa, funcionado ainda como instância onde se discute acompanhamento e avaliação destes projetos e das ações e atividades desenvolvidas pelo Núcleo Insikiran. Discute e apresenta, ainda, propostas a serem submetidas ao Conselho do Núcleo, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e ao Conselho Universitário (CUni), particularmente em relação aos projetos pedagógicos de seus cursos.

A participação dos indígenas, tanto alunos quanto representantes das organizações, na gestão administrativa e pedagógica do Núcleo tem sido construída com base na dialogia e interculturalidade, que tem sido fundamental para assegurar a consolidação e ampliação de uma política de acesso e permanência de indígenas no âmbito da UFRR, pois garante as condições necessárias para que esta política se consolide e amplie, seja pela revisão, e portanto, atualização de proposta pedagógica já existente, ou pelas ofertas de mais vagas nos cursos, já existentes, como também para viabilizar a criação de novos cursos específicos para atender a crescente demanda indígena por formação superior, que partiu da formação de professores para atuarem nas escolas indígenas, mas agora passa a incluir a sua formação para garantir a gestão sustentável de suas terras (que inclui a gestão do patrimônio indígena inclusive os recursos naturais) e a gestão do subsistema de saúde indígena.

A criação de uma política de acesso e permanência de indígenas no ensino superior é o resultado de um processo de diálogo dos povos e movimentos indígenas de Roraima com as instituições de ensino superior, particularmente com a UFRR, que vem consolidando a participação indígena nas diferentes instâncias deliberativas existentes na sua estrutura organizacional, a saber: Comissão Permanente de Avaliação (CPA); Conselho do Núcleo Insikiran; Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) e Conselho Universitário (CUni).

A definição dessa política também decorre de como as organizações indígenas passaram cada vez mais a priorizar a questão da educação escolar em suas agendas de reivindicação e pautas de assembleias e encontros, que já dispõem de um momento para tratar do ensino superior, inclusive com a presença das instituições de ensino que tem alunos indígenas. Uma expressão da importância do tema é que, nos últimos anos, os documentos finais destes encontros e assembleias passaram a conter deliberações e recomendações em relação ao ensino superior, que vem fortalecer o processo de discussão de uma política de acesso e permanência de indígenas no ensino superior.

Este processo começa no início dos anos 2000 e aos poucos vai sendo concretizado com a discussão e execução da proposta pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural, primeira ação de uma universidade federal voltada para a formação específica de indígenas. A experiência de implementação da referida proposta pedagógica serviu de referência para a criação de outros cursos de formação superior para professores indígenas, nas regiões Norte, Centro Oeste e Nordeste, e é uma importante fonte de aprendizado para a implementação de novos cursos destinados à formação de indígenas em Roraima.

Além da Licenciatura Intercultural, existe a necessidade de criação de novos cursos destinados à formação de profissionais indígenas relacionada às principais demandas sociais no âmbito do ensino superior direcionadas à área de gestão territorial, formulada na presente proposta, e à área de saúde indígena. Tanto um quanto o outro curso foram incluídos na proposta de expansão apresentada por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o primeiro para ser implementado no decorrer de 2009 e o segundo a partir de 2011.

A demanda por outros cursos (não-específicos) está sendo atendida por meio do Processo Seletivo Específico para Indígena (PSEI), que foi criado a partir da Resolução n. 009/CEPE-UFRR, de 2007, que dispôs sobre a oferta anual de vagas extras específicas para indígenas, na ocasião com a adesão de apenas três cursos: Ciências Econômicas, Ciências Sociais e Medicina.

No processo seletivo de 2009 ofertaram-se 34 vagas específicas para indígenas nos nove cursos que até então haviam aderido a esse programa de ação afirmativa, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Ciências da Computação, Ciências Econômicas, História, Matemática, Medicina, Psicologia, Relações Internacionais e Secretariado Executivo Bilíngüe.

Além destes, existe ainda a demanda de vagas para indígenas nos cursos de Administração, Agronomia, Comunicação Social, Contabilidade, Direito, Engenharia Civil, Geologia e Zootecnia. Para estes, deverão ser realizados esforços no sentido de que sejam asseguradas cerca de duas vagas por curso, a partir de 2010, com a garantia de cerca de 40 vagas anuais por meio do PSEI.

As demandas por formação profissional atendida por meio do PSEI são bem diversificadas e são demandas sociais comprometidas com o povo, comunidade ou organização indígena, ou são fruto da sua combinação. A diferença deste tipo de formação com relação à formação de professores, de gestores territoriais e de profissionais da saúde é que esta última requer a criação de cursos específicos para indígenas, tanto por questões de currículo, quanto por necessidades de um calendário próprio para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Por fim, existe ainda a demanda por cursos de pós-graduação principalmente na área de educação, que hoje conta com cerca de cem (100) indígenas com graduação completa, atuando como docentes ou gestores nas escolas indígenas ou diretamente em secretarias de educação, incluindo os trinta e sete concluintes da primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural, que colaram grau no primeiro semestre de 2009. São duas as suas principais demandas: a continuidade de sua formação, dentro da perspectiva de formação permanente, seja por meio de cursos formação em serviço, seja por meio da oferta de cursos de pós-graduação.

O atendimento dessas demandas está em estudo no Núcleo Insikiran, que encaminhou proposta à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG) com a previsão de implementação do programa de pós-graduação do Núcleo Insikiran, a partir de 2010, que prevê a criação de um curso de especialização e outro de mestrado, ambos na área de educação escolar indígena. Enquanto esta proposta está em discussão, foi estabelecido um sistema de vagas destinadas a indígenas no Curso de Especialização em Gestão para o Etnodenvolvimento (2008), ofertado pelo Núcleo Histórico Sócio-ambiental da UFRR, em parceria com o Insikiran e, também, pela disponibilização de duas vagas no Curso de Mestrado em Sociedade e Cultura da Amazônia (2009), iniciativa interinstitucional entre a UFAM e UFRR.

## 2. JUSTIFICATIVA

O Brasil reconhece, hoje, a existência de 215 povos indígenas, cujo total da população gira em torno de 700 mil pessoas<sup>1</sup>, bem como de 656 (seiscentas e cinquenta e seis) terras indígenas, com uma extensão total de cerca de 108.430.000 hectares, que correspondem a 12,58% do território do País, mas a sua distribuição pelas diferentes regiões e ecossistemas não tem uniformidade<sup>2</sup>.

Na região Amazônica está concentrada uma grande parte desta população e de suas terras, são cerca de 180 povos (HECK, 2005), cuja população representa 60% do total do País, ocupando 405 terras indígenas, que somam 103.480.000 hectares. Significa dizer que mais de 60% destas terras estão localizadas na região Amazônica, e representam 99% do total de extensão de todas as terras indígenas do País (ARAÚJO, 2006).

Estes números por si só justificam a importância da formação de indígenas destinada a garantir a gestão das terras indígenas e a proteção de seu patrimônio, mas outros dados e informações necessitam ser acrescidos a estes números. O primeiro deles se refere à sua ampliação, seja devido à grande quantidade de comunidades que está solicitando ou em vias de ser reconhecidas pela FUNAI como indígenas, ou aquelas que ainda se encontram em estado de relativo isolamento, nesse último são registrados em torno de 50 casos, vivendo na chamada bacia amazônica<sup>3</sup>. Assim, ao final, do processo de regularização das terras indígenas, somente a região amazônica poderá chegar a ter em torno de 500 terras, que corresponderia a aproximadamente 12% do território brasileiro.

A outra questão a ser considerada refere-se à diversidade cultural dos povos e comunidades que vivem nestas terras. A relação histórica que se estabeleceu com os indígenas desde o período colonial até recentemente caracterizou-se pela negação destes enquanto grupos étnico-culturais diferenciados, tanto que as políticas a eles destinadas se propunham a cristianizá-los, civilizá-los e, mais recentemente, integrá-los à comunhão nacional. Mesmo com a independência política e a proclamação da república permaneceram as políticas para assimilação dos povos indígenas por meio da catequese, visto que se herdou o processo civilizatório do Império, que se sustentava na construção de uma identidade nacional com base na integridade do território e na homogeneização de sua população, o que justificou muitas das atrocidades cometidas contra os povos indígenas e outros grupos sociais.

Somente no início do Século XX, com base nos princípios positivistas que nortearam a consolidação do regime republicano, é que foi definida uma nova política para os indígenas, com a finalidade de protegê-los. Embora o objetivo mais importante tenha sido a centralização da política indigenista e a adoção de uma estratégia de ocupação territorial do País por meio da “pacificação” dos chamados índios hostis e da implantação das linhas telegráficas. Esta política marcou profundamente a relação entre o Estado e Igreja, posto que a política de *catequese* passou a coexistir com a política de *proteção*, disputando a hegemonia do trabalho de assistência aos índios.

A criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais em 1910, mais tarde denominado simplesmente Serviço de Proteção aos Índios (SPI), foi um dos pilares dessa política, cuja atuação estabeleceu-se a partir da *política de integração*, em que o indígena era reconhecido como sujeito transitório, ou seja, enquanto estivesse sendo preparado para ingressar na “civilização”. O propósito desta política apontava para a proteção do indivíduo, mas visava ao fim dos indígenas como coletividades distintas (étnica e culturalmente), pois reconhecia essas culturas apenas como um estágio de desenvolvimento que se concluiria com a incorporação dos indígenas à sociedade nacional. Sustentava-se,

---

<sup>1</sup> Dados do IBGE, referentes ao Censo Demográfico de 2000.

<sup>2</sup> Dados referentes às terras indígenas foram consultados junto à Diretoria de Assuntos Fundiários (DAF) da FUNAI, disponíveis em: <http://www.funai.gov.br/ultimas/informativos/daf/cgdp/2008/arquivos/brasil.pdf>

<sup>3</sup> Dados do Sistema de Informações da Coordenação-Geral de Índios Isolados (CGII) da Fundação Nacional do Índio, que criou uma política específica para povos indígenas isolados a partir de 1986.

portanto, na crença de que a humanidade passaria, necessariamente, por um único processo evolutivo, do qual a chamada civilização ocidental representaria o estágio mais avançado.

A partir dos anos 1950 se iniciaram alguns debates que sinalizaram para a necessidade de repensar essa política, mas somente na década seguinte se verificaram algumas mudanças concretas nesse sentido como, exemplo, a adoção pelo Brasil da Convenção nº 107<sup>4</sup> da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre populações indígenas e tribais, ou a aprovação da Lei nº 6.001, denominada Estatuto do Índio, em 1973.

Durante o final dos anos de 1970 e início de 1980, se iniciaram os primeiros movimentos de organização dos indígenas por meio de entidades civis, que tinham como meta a busca de representação e defesa de seus direitos, particularmente em relação à defesa de suas terras. Este movimento juntamente com o movimento indigenista, consolidou as bases da reação da sociedade frente à ação da política integracionista. Ao mesmo tempo em que estes movimentos se organizavam politicamente, no sentido de defender os interesses e direitos indígenas, foram sendo construídas as bases da política indigenista pautada no reconhecimento dos indígenas e no respeito às suas formas próprias de organização.

Neste contexto ocorreram experiências de atuação junto aos indígenas, algumas das quais implementadas pelo Estado e outras por organizações não-governamentais, ambas em parceria com profissionais de instituições de Ensino Superior, que esboçaram um projeto contrário à política de “integração”, experiências que fugiam do receituário integracionista e se constituíram em referência para as propostas de política que vieram a ser discutidas no processo de elaboração da Constituição de 1988. No novo texto constitucional consolidaram-se conquistas significativas no que concerne aos direitos indígenas, como o reconhecimento do direito de organização, de manifestação lingüística e cultural, de ser e de viver segundo o seu próprio projeto societário, rompendo com a política integracionista de homogeneização cultural e étnica que estabeleceu um novo paradigma, com base no pluralismo cultural e jurídico.

A década de 1990 foi marcada por alguns fatores novos, tanto no plano interno quanto internacional. Entre os primeiros, devemos citar uma nova consciência em face da questão ecológica; a emergência de um novo paradigma de desenvolvimento, vinculado ao conceito de etnodesenvolvimento; e uma redefinição das modalidades de fluxos e responsabilidades transnacionais, levando à redefinição das prioridades, metas e princípios dos programas de cooperação internacional, pautados no conjunto integrado dos direitos humanos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

No contexto interno brasileiro, cabe citar o abandono da política integracionista e a efetivação das garantias constitucionais no que se refere ao reconhecimento e demarcação dos territórios indígenas, bem como o reconhecimento da diversidade cultural e de padrões sócio-organizativos que os povos indígenas representam.

No contexto atual, o conjunto relacional de valores diferenciados que demonstram, em cada caso, uma identidade étnica, foi reconhecido constitucionalmente, mediante a inclusão entre os bens jurídicos do patrimônio brasileiro daqueles que referenciem a identidade, a memória e as práticas sociais dos diversos grupos formadores da sociedade brasileira.

Assim a base constitucional do Estado pluralista, que tem na etnodiversidade o desenho do mosaico social brasileiro, pode configurar-se enquanto princípio constitucional da pluralidade de povos – ainda que a Constituição não tenha declarado claramente – cujas culturas, ideologias, interesses e projetos são diferenciados da cultura nacional dominante e devem ser respeitados em todas as suas manifestações, além da criação de espaços públicos de efetividade, ou seja, condições institucionalizadas de real participação no processo político. É de se esperar que a política indigenista possa, no futuro, abrir-se e saber valer-se das novas perspectivas que se têm apresentado em seu âmbito de atuação.

---

<sup>4</sup> Adotada pelo Brasil em 14 de julho de 1966, por meio do Decreto nº 58.824, que promulgou esta Convenção da OIT.

Também de muita importância, para justificar a presente proposta de curso, é a presença de terras indígenas nos mais diversos ecossistemas, particularmente na Amazônia, onde se concentra uma importante parcela da biodiversidade do País. O Brasil é um dos países mais ricos em biodiversidade do mundo, mas desde o início de sua colonização, sofreu uma brutal alteração em seus ecossistemas naturais, através do desmatamento para dar lugar as monoculturas como: cana, soja, café; pastagens; reflorestamentos com espécies exóticas como eucaliptos e pinus. Além da destruição das paisagens naturais para a expansão das áreas agrícolas, urbanas e industriais sem qualquer planejamento.

Hoje a conservação da biodiversidade é fundamental para garantir a atividade econômica e a sobrevivência da própria humanidade. São vários os argumentos para ressaltar a importância da conservação da biodiversidade, mas destacamos alguns: (a) a contribuição econômica direta pela grande quantidade de produtos alimentares, medicamentos e de uso industrial que podem ser derivados da fauna e da vegetação, os quais contribuem ou podem vir a contribuir para a manutenção da vida humana; (b) a participação na manutenção dos mais importantes ciclos ambientais do planeta, como: o ciclo da água, dos nutrientes, das condições climáticas, etc. (c) a preservação dos valores estéticos e paisagísticos e (d) o valor ético representado pelo direito de existir de todas as espécies.

O benefício das áreas protegidas vai além da sua finalidade principal que é a conservação da biodiversidade, podemos citar: a conservação dos recursos hídricos, a qualidade do ar e da água, o manejo sustentável dos recursos florestais, a preservação dos sítios históricos e culturais, proporcionando atividades de turismo e educação ambiental, garantindo finalmente uma economia regional sustentável, gerando trabalho e renda.

O amplo envolvimento da sociedade brasileira é necessário para garantir a sobrevivência da Amazônia no que diz respeito ao “patrimônio cultural e os bens material e imaterial”. Cabe às instituições de ensino superior assumir o seu papel nesta questão, visto que há uma exigência por transformações na sociedade que somente a formação superior tem condições de promover, pois tais mudanças estão a depender da produção de novos conhecimentos, ou mesmo da resignificação de conhecimentos já existentes, como bem expressam as finalidades do ensino superior, definidas no art. 43 da Lei nº 9.394:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O enfoque principal do Curso incide em uma concepção de gestão do território por meio da conciliação entre a conservação dos recursos naturais e o desenvolvimento socioeconômico como estratégia para o futuro sustentável das terras indígenas e da Amazônia. O Curso que ora propomos atuará na defesa do território e de seu patrimônio cultural e ambiental, na sensibilização e educação ambiental, na experimentação, investigação e demonstração ligadas à gestão sustentável dos recursos naturais e ainda no incremento à participação ativa dos atores locais, para garantir o usufruto das terras indígenas e respectivos patrimônios de forma sustentável.

O Curso atuará de forma a garantir a progressiva formação de cidadãos mais comprometidos com a salvaguarda do seu patrimônio cultural e natural. Nos últimos anos, as idéias e atitudes com relação à conservação vêm mudando para incorporar termos como sustentabilidade, desenvolvimento sustentável e conhecimento tradicional, porém poucos investimentos e esforços de pesquisa tem sido direcionados para abordagens que integrem todas essas idéias. Enfim, além de garantir acesso ao conhecimento científico, vem fortalecer os laços entre as comunidades traçando redes (teias) sociais, promovendo uma estabilidade participativa num intercambio cultural entre as diversas lideranças, entre os formadores e os cursistas das diferentes comunidades, num contexto em que estes laços sociais, reproduzem uma nova realidade multiterritorial fortalecida, não ultrapassando o limite da diferença identitária, que faz de cada comunidade ser e estar.

O papel das populações locais Amazônicas tem sido ressaltado como de fundamental importância para o manejo de recursos naturais, desenvolvimento sustentável e criação de unidades de conservação. Com isso, o saber dos povos locais é visto como um importante elemento nos debates sobre o uso de recursos naturais. Muitas são as dificuldades atualmente apontadas para o uso sustentável dos ecossistemas tropicais. Talvez, o fator mais sério e complicador seja a falta de vontade política, aliada ao pouco conhecimento de nossos recursos. A isto se acrescentam outros dois fatores: a ausência de direcionamento dos estudos para áreas carentes e as ideologias científicas que ainda reinam com respeito à conservação da biodiversidade.

A biodiversidade é tão rica quanto desconhecida, Segundo o World Conservation Monitoring Center (Centro Mundial de Monitoramento da Conservação), as estimativas do número total de espécies existentes na terra variam entre 5 milhões e 100 milhões. As espécies e ecossistemas entretanto estão desaparecendo antes mesmo de serem conhecidos e estudados. Estima-se que a Amazônia concentre um terço de toda a riqueza biológica do planeta. No Brasil, pesquisas etnobotânicas começam a ser mais frequentes nos anos oitenta, embora muitos trabalhos anteriores, desde o século XIX, possam ser considerados etnobotânicos. Todavia, mesmo sendo realizados no Brasil, a maioria dos trabalhos nessa área são de autoria de estrangeiros (<http://www.cfh.ufsc.br/~nessi/Etnobotanica%20>). O que demonstra o interesse mundial pela biodiversidade da Amazônia que, no Brasil, se estende por nove estados brasileiros: Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia, Acre, Amapá, Maranhão, Tocantins e parte do Mato Grosso, representando mais de 61 % do Território Nacional.

Em Roraima e entorno, aliada a essa riqueza biológica dos seus Biomas, existe uma diversidade cultural e étnica composta por vários grupos entre eles os Macuxi, que são os mais numerosos, seguido pelos Ianomâmi (AM/RR), além dos Ingaricó (RR), Patamona (RR), Wai-Wai (AM/PA/RR), , Waimiri Atroari (AM/RR), Taurepang (RR), Hixkaryana (AM/RR), Karapayana (PA), Katuena (PA) Xerew (PA), Wapichana (RR), Wayana (PA) e Ye'kuana (RR), distribuídas em trinta e duas (32) terras indígenas. Vale mencionar que doze (12) destas terras foram demarcadas em "ilha", todas em Roraima, localizadas nos municípios de Alto Alegre, Amajari, Bonfim e Cantá. Elas caracterizam-se por limites que incluem apenas uma pequena parcela do território indígena e por apresentarem uma alta densidade populacional.

### 3. BASES LEGAIS

A relação entre o Estado e os povos indígenas passou por profundas transformações no decorrer dos anos de 1980, com o surgimento dos chamados movimentos indígenas e o processo de redemocratização do País, aprofundado e disseminado um conjunto de críticas sobre o principal instrumento de proteção das “comunidades indígenas”, ou seja, a tutela.

Essas transformações estão expressas na Constituição Federal de 1988, que tanto garante às populações indígenas a cidadania plena, satisfazendo com isto o princípio da igualdade (art. 5º.), quanto reconhece nelas uma diferença identitária, que está expresso no caput do art. 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

O reconhecimento aos indígenas por meio do mencionado artigo do texto constitucional tem implicações no campo cultural e territorial, ainda que, neste último, já se verificassem avanços no processo de reconhecimento das terras indígenas desde os anos de 1970. Assim, um importante aspecto deste novo quadro jurídico é a superação dos pressupostos integracionistas – constantes da legislação indigenista desde o início do século XX.

Esse reconhecimento dos indígenas em caráter permanente tem implicações conceituais e práticas no campo da educação, na medida em que o projeto de uma nação unificada culturalmente cede lugar a um ideal de nação que incorpora as diferenças culturais (pelo menos no campo da legislação), que implica na superação das políticas de integração (assimilação) e na emergência das chamadas políticas específicas e as políticas de ação afirmativa. Assim, na perspectiva dos chamados Direitos Culturais, a educação escolar indígena passou a ser assumida oficialmente como uma modalidade de ensino, por meio da Resolução nº 03 / CEB-CNE, de 10 de novembro de 1999, que fixou as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas (Brasil, 1999). No âmbito do ensino superior está em curso a definição de uma política para atender suas demandas e interesses coletivos.

A definição de terra indígena no Texto Constitucional, já citado, reafirma a perspectiva de reconhecimento da sociedade brasileira como nação plural culturalmente:

§1º São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

Quanto à utilização das terras indígenas, o texto constitucional define o seguinte, ainda no art. 231:

§2º As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

Ainda que demarcadas como bens da União, as terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas se destinam à posse permanente de seus povos e comunidades, sendo nulos e extintos todos os atos

jurídicos que afetem essa posse, salvo relevante interesse público da União. Apenas os indígenas podem usufruir das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes; bem como do aproveitamento dos seus recursos hídricos, aí incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais, só pode ser efetivado com a autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada a participação nos resultados da lavra; sendo necessária lei ordinária que fixe as condições específicas para exploração mineral e de recursos hídricos nas Terras Indígenas. Por fim, estas terras são inalienáveis e indisponíveis, e o direito sobre elas é imprescritível; sendo vedado removê-los de suas terras, salvo casos excepcionais e temporários (§ 6º do artigo 231).

Concluída a fase de demarcação, não cessam as obrigações da União para com a proteção das terras indígenas e seus respectivos patrimônios, mas o seu papel necessita ser redimensionado, justamente para garantir de fato o usufruto exclusivo, inclusive disponibilizando formação profissional apropriada, em que seus conhecimentos e tecnologias sejam reconhecidos e valorizados, mas também com o acesso aos conhecimentos e tecnologias não-indígenas, que possam contribuir para o exercício efetivo dos seus direitos territoriais. Trata-se de um direito que precisa urgentemente ser garantido, posto que a reivindicação desta formação é feita pela grande maioria das organizações e lideranças indígenas de Roraima.

Integram o patrimônio indígena: os direitos originários sobre terras tradicionalmente ocupadas pelos indígenas e a posse permanente dessas terras e das reservadas; o usufruto exclusivo de todas as riquezas naturais do solo, dos rios e dos lagos existentes nas terras indígenas, incluídos os acessórios e os acrescidos e o exercício de caça, pesca, coleta, garimpagem, faiscação e cata; os seus bens móveis e imóveis, adquiridos a qualquer título; o direito autoral sobre obras intelectuais e criações coletivamente produzidas, incluídos os direitos de som e de imagem; os direitos sobre os conhecimentos e as tecnologias, obras científicas e inventos de sua criação; os bens imateriais concernentes às suas diversas formas de manifestação sócio-cultural; os conhecimentos indígenas associados aos recursos genéticos; bem como outros bens e direitos que sejam atribuídos aos povos e às comunidades indígenas. (Brasil, 1999)

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, no capítulo da educação indígena, dentre os seus objetivos e metas, volta-se para a demanda de formação no âmbito da questão da *terra* e de *auto-sustentação*.

19. Implantar, dentro de um ano, cursos de educação profissional, especialmente nas regiões agrárias, visando à auto-sustentação e ao uso da terra de forma equilibrada.

Os objetivos e as metas deste Plano foram concebidos e acolhidos como *Plano de Estado*, mais do que como *Plano de Governo* e, por isso, aprovado pelo Congresso Nacional por meio de lei, de modo a expressar o compromisso da sociedade para consigo mesma. Seu conteúdo foi definido em um contexto de expressiva participação social, daí terem se definido objetivos e metas para cada nível e modalidade de ensino, de modo que a educação produza a grande mudança no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro.

Amparado ainda na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que assegura a organização de cursos experimentais:

Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Outro importante instrumento legal que serve de referência e apoio para justificar a existência do curso é a Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, sobre povos indígenas e tribais,

promulgada pelo Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004. Este instrumento do Direito Internacional, reconhece “as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico”, e se determina ao *planejamento, coordenação, execução e avaliação, em cooperação com os povos interessados*, para qualquer projeto ou programa a eles destinados (artigo 33). Dispondo sobre o oferecimento de educação escolar em todos os níveis para os povos indígenas, a Convenção assegura, ainda, em seu artigo 27, que:

1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser desenvolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de responder às suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua história, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas de valores e todas suas demais aspirações sociais, econômicas e culturais.

Os profissionais formados por meio deste Curso terão um outro papel além de gestores, pois existe uma demanda crescente por profissionais que garantam a consolidação do ensino médio integrado das escolas indígenas, ainda que esta não seja a principal finalidade desta formação. Neste particular, vale mencionar a legislação da educação escolar indígena, ainda que esta se refira à Educação Básica, pois a participação destes futuros gestores na formação técnica de indígenas no âmbito do ensino médio será de fundamental importância, seja na formulação das propostas pedagógicas, ou na atuação como docentes nas disciplinas do ensino técnico profissionalizante, no ensino médio intercultural.

Em relação à Educação Básica vale fazer menção a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, já citada anteriormente, que atribui ao Sistema de Ensino da União o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa no âmbito da educação escolar indígena, no seu artigo 78, com os objetivos de:

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.

É base normativa também a Resolução nº 2 / CNE-CES, de 18 de junho de 2007, que dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial, bem como a Resolução nº 003 / CNE-CEB, de 10 de novembro de 1999, que fixa as diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas, que afirma e valoriza as diferenças indígenas e considera os seus conhecimentos e experiências como necessários à estruturação de suas propostas pedagógicas.

No âmbito da UFRR foi considerada ainda a Resolução n. 015/CEPE, de 08 de fevereiro de 2007-

## **4 – OBJETIVOS**

### **4.1 – Objetivo Geral**

Formar e habilitar gestores indígenas para atuarem profissionalmente em atividades que envolvam a gestão de territórios indígenas no âmbito da região Amazônica, particularmente a formulação, desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas, projetos e ações que garantam a sua auto-sustentação, a defesa de seu patrimônio cultural e natural e a gestão da infra-estrutura e os empreendimentos necessários para viabilizarem a qualidade de vida de sua população.

### **4.2 – Objetivos Específicos**

- Colaborar para o fortalecimento da autogestão indígena e o desenvolvimento de organizações, projetos e atividades específicas relacionadas aos territórios indígenas;
- Promover a proteção e defesa das terras indígenas e de seu patrimônio, incluindo os bens de natureza material e imaterial, do ponto de vista social, político, cultural, econômico e ambiental;
- Assessorar as comunidades e organizações nos projetos sociais de usufruto das terras indígenas, com vistas à ocupação de postos que exigem formação técnica ou para a representação junto às instâncias colegiadas de controle social da administração pública, em diferentes esferas e instâncias do poder público;
- Colaborar para a geração de políticas e práticas de uso dos recursos naturais em terras indígenas a partir de uma perspectiva intercultural e sustentável;
- Implementar políticas e práticas voltadas a garantir o uso sustentável dos recursos naturais das terras indígenas;
- Favorecer a discussão, reflexão e articulação de programas de pesquisa e extensão nas terras indígenas considerando a relação entre diferentes sistemas de conhecimentos – indígenas e ocidental/científico, respeitando as práticas tradicionais e os processos organizativos específicos de cada comunidade;
- Promover o debate crítico sobre a questão territorial indígena, por meio de sua contextualização histórica e articulando-o às temáticas: sociocultural, econômica, ambiental e político-administrativa;
- Desenvolver responsabilidade socioambiental para com as gerações presentes e futuras.
- Contribuir para a realização ou realizar estudos no âmbito da temática sócio-ambiental nas terras indígenas e entorno.

## 5 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

### 5.1 – Concepção

Existem conceitos e práticas muito variadas de currículo. Por exemplo, as “teorias tradicionais” tratam o currículo como neutros e desinteressados, já que concebem os saberes dominantes como científicos, cabendo à escola apenas transmitir o conhecimento inquestionável, utilizando-se, para tanto, das técnicas desenvolvidas pela ciência. De outro ponto de vista, as chamadas “teorias críticas e pós-críticas”, não aceitam esses argumentos, apresentando questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, tentando desvelar a ideologia oculta sob o rótulo da neutralidade científica e privilegiando outras características, que, na verdade deveriam permear as discussões relacionadas ao currículo escolar.

Na perspectiva crítica, Tomaz Tadeu da Silva, ao analisar a evolução do pensamento educacional sobre as diferentes teorias do currículo, considera que não se pode mais olhar o currículo com inocência, pois:

... o currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (Silva, 1999, 150)

Diante da amplitude apresentada nesta definição, poder-se-ia dizer que o currículo escolar é tudo o que se passa *no entorno e na escola*, pois os que a constituem forjam a própria identidade, tornando-a espelho da sociedade a qual está inserida, ela é território, é lugar, é espaço, é vida em sua dinamicidade e carrega por si, um grau imenso de complexidade.

Neste sentido, o currículo perpassa pela própria territorialidade entendida por Little (2002, p.03) “como um esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu ‘território’”.

A territorialidade é uma força latente em qualquer grupo, cuja manifestação explícita depende de contingências históricas, conforme Little afirma, “um território surge diretamente das condutas de territorialidade de um grupo social implica que qualquer território é um produto histórico de processos sociais e políticos” (Little, 2002, p.03).

A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (Little, 1994). Para as sociedades indígenas, por exemplo, “o território grupal está ligado a uma história cultural” na qual “cada sítio de aldeia está historicamente vinculado a seus habitantes, de modo que o passar do tempo não apaga o conhecimento dos movimentos do grupo, desde que se mantenha viva a memória dos ancestrais” (RAMOS apud LITTLE, 2002, p.11).

Com base neste enfoque, entende-se que para povos indígenas, território designa não apenas terra, mas o espaço e os recursos naturais, que permitam o desenvolvimento e a reprodução física e cultural deles e de seus descendentes; portanto, um aspecto fundamental da territorialidade humana é que ela tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais, fazendo-se necessária uma análise ampla da proposta pedagógica a qual propõe este projeto, ampliando o enfoque à medida que a identidade de um grupo passa, entre outras coisas, pela relação com os territórios construídos com base nas suas respectivas

vivências, onde esta, mais do que um conceito explicativo de um sistema cultural em si mesmo autêntico, é um desempenho simbólico capaz de realizar politicamente a realidade que se propunha elucidar, no qual a eficácia depende do manejo competente de elementos culturais.

[...] a diversidade cultural é um objeto epistemológico - a cultura como objeto do conhecimento empírico -, ao passo que a diferença cultural é o processo da enunciação da cultura como conhecível, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural. Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações da cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade. [...] é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais previamente dados, mantida em um enquadramento temporal relativista; ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade. [...] é também a representação de uma retórica radical da separação de culturas totalizadas que existem intocadas pela intertextualidade de seus locais históricos, protegidas na utopia de uma memória mítica de uma identidade coletiva única. (BHABHA, 2000, p. 25)

Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, acima das culturas individuais, todos pertencem à cultura da humanidade, compreendendo que todos os sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente das reivindicações hierárquicas de originalidade inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrer a instâncias históricas empíricas que demonstrem seu hibridismo.

Em qualquer de suas formas de expressão, a cultura é o elo condizente do indígena ao seu meio ambiente e retrata traços sobrepostos em diferentes momentos, assim como resultado, tem-se um registro imensamente rico de identidades redimensionando um novo espaço. “A cultura é um fenômeno que se origina, difunde-se e evolui no tempo e no espaço, sendo compreensível no tempo, porém traçável no espaço onde se localiza”. (CORRÊA, 2001, p. 269)

A cultura indígena reflete territorialidades num espaço surgidas das relações sociais (objetivas e subjetivas) elaboradas entre o homem/espaço/tempo. Trata-se de um sistema integrado, resultado de uma projeção das sociedades sobre o local, denotadoras de diferentes apropriações do espaço pelo homem ao longo do tempo.

O espaço ao mesmo tempo em que é a base material concreta da reprodução do homem (enquanto reprodução econômica e de controle político) é a referência simbólica (territorialidade) construída e reconstruída, num processo de identificação, desenhados através de ações e discursos objetivos e subjetivos, práticas e representações referidas à construção de identidade, diferença cultural, a partir da diversidade cultural. Materialização da própria história do lugar e do sujeito.

Enfim, os espaços indígenas são produtos concretos de processos históricos, nos quais interagem natureza e comunidade através da ocupação demográfica e produtiva desses espaços. Os espaços se transformam pela força e ritmo dos fatos sócio-econômicos destes.

A partir da reflexão dessas questões e da constatação de que o currículo é sempre resultado de uma seleção – de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; de onde se selecionam “aqueles” e não “esses conhecimentos” – vale relacionar esta concepção de currículo com as demandas dos povos indígenas, no sentido de superar o projeto histórico de dominação cultural do Estado brasileiro, que vigorou durante praticamente todo o regime republicano, legitimado por meio de políticas de *civilização* e/ou *integração* e, portanto, de homogeneização cultural.

A superação dessas *políticas de assimilação*, no âmbito da educação escolar, tem como condição conceber o currículo reconhecendo a pluralidade cultural da sociedade brasileira, o que implica a reconhecer as relações de poder e de dominação históricas no envolvimento intrínseco dos Estados

português e brasileiro com os povos indígenas. Um enfoque que nos permite construir uma proposta pedagógica e de organização curricular se encontra na discussão sobre identidade, diferença e diversidade proposta por Tomaz Tadeu da Silva. Torna-se evidente que para alcançar tal proposta é preciso repensar as questões culturais em todos os seus aspectos e entender que a problemática principal gira em torno da possibilidade de reavaliar os paradigmas existentes, que não mais dão conta de solucionar e responder às novas demandas e perfis de formação profissional, já que por definição estas exigem o entendimento do outro, daquilo que é diferente. Atuar no sentido de reconhecer essas diferenças e lidar com a forma com que as mesmas são produzidas socialmente é essencial, em especial quando se refere aos povos indígenas e toda complexidade das relações construídas historicamente que caracterizam as diferenças culturais desses povos.

Tomaz Tadeu da Silva parte da crítica do chamado “multiculturalismo” que, segundo ele, se apóia:

(...) em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessa perspectiva, a idéia de diversidade. Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e diferença.

Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões de identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? Não deveríamos, antes de mais nada, ter uma teoria sobre a *produção* da identidade e da diferença? Quais as implicações políticas de conceitos como diferença, identidade diversidade, alteridade? O que está em jogo na identidade? Como se configuraria uma pedagogia e um currículo que estivessem centrados não na diversidade, mas na diferença, concebida como processo, uma pedagogia e um currículo que não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las? (Silva, 2003a, p. 73) [grifo nosso].

Ainda a respeito das críticas da perspectiva liberal de diversidade, Tomaz Tadeu da Silva diz que identidade e diferença seriam concebidas como auto-referenciadas, como algo que remete a si própria, ou seja, “a diferença, tal como a identidade, simplesmente existe” (idem, p. 74), são concebidas assim como entidades independentes. Para ele, identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência: “Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis”. E conclui, “(...) na perspectiva que venho tentando desenvolver, identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas” (idem, ibidem, p. 76). Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham de uma importante característica: elas são resultado de criação lingüística. A identidade e a diferença tem que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e lingüística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder, já que ambas são produzidas socialmente. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquia; elas são disputadas (idem, ibidem, p. 81).

Com inspiração nesta argumentação de Tomaz Tadeu da Silva, vale retomar as falas de várias lideranças indígenas em defesa de uma política de educação superior para os povos indígenas. Dois pontos foram levantados, durante estas falas, que estão intimamente relacionados a estas questões tratadas pelo autor de “A produção social da identidade e da diferença” .

O primeiro diz respeito ao desejo das lideranças de que os indígenas ingressem na universidade como indivíduos de sociedades que podem contribuir para o desenvolvimento do estado e do Brasil, ao

contrário da imagem que é comumente veiculada a seu respeito, particularmente em Roraima, de que eles são um entrave ao desenvolvimento e uma ameaça à segurança nacional. O segundo, diz respeito à cobrança de que os jovens indígenas possam ter acesso ao ensino superior sem que sejam obrigados a abrir mão do convívio familiar e comunitário, para tanto é necessário discutir políticas específicas de ensino superior para indígenas e a reorganização curricular dos cursos destinados a eles.

Particularmente importante para a elaboração da presente proposta curricular são as formulações daquele autor sobre as chamadas estratégias para lidar com a identidade e a diferença no campo da pedagogia (Silva, op. cit., p. 97-100). Ele identifica quatro estratégias, a primeira denomina “liberal”, que consistiria em:

(...) estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada “diversidade” cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a “natureza” humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas e toleradas – no exercício de uma tolerância que pode variar desde o sentimento paternalista e superior até uma atitude de sofisticação cosmopolita de convivência para a qual nada que é humano lhe é “estranho”. (...) Para esta perspectiva, a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferenciação que, antes de tudo, produzem a identidade e a diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade subalterna, mas “respeitada” (idem, ibidem, p. 97-98).

A segunda estratégia, que ele denomina “terapêutica”:

(...) também aceita, liberalmente, que a diversidade é “natural” e boa, mas atribui a rejeição da diferença e do outro a distúrbios psicológicos. Para esta perspectiva, a incapacidade de conviver com a diferença é fruto de *sentimentos* de discriminação, de preconceitos, de crenças distorcidas e de estereótipos, isto é, de imagens do outro que são fundamentalmente errôneas. A estratégia pedagogicamente correspondente consistiria em “tratar” psicologicamente estas atitudes inadequadas. Como o tratamento preconceituoso e discriminatório do outro é um desvio de conduta, a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas *atitudes* (idem, ibidem, p. 98).

Nessa segunda abordagem, tanto a discriminação quanto o preconceito seriam tratados como “atitudes *psicológicas* impróprias”, as quais deveriam ter um tratamento que as corrigisse, por meio de: “Dinâmica de grupo, exercícios corporais, dramatizações (...)”

Com relação à terceira estratégia, esta se situaria entre as abordagens “liberal” e “terapêutica”. Segundo ele, essa seria talvez a estratégia mais comumente adotada na rotina pedagógica e curricular das escolas, que consistiria em:

(...) apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essas estratégias as reforçam, ao construir o outro por meio de categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância (idem, ibidem, p. 99).

Finalmente, Tomaz Tadeu da Silva trata da quarta estratégia pedagógica e curricular de abordagem da identidade e da diferença, a qual ele argumenta em favor, vejamos:

Nessa abordagem, a pedagogia e o currículo tratariam a identidade e a diferença como questão política. Em seu centro, estaria uma discussão da identidade e da diferença como produção. A pergunta crucial a guiar o planejamento de um currículo e de uma pedagogia da diferença seria: como a identidade e a diferença são produzidas? Quais são os mecanismos e as instituições que estão envolvidos na criação da identidade e de sua fixação?

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de *produção* da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade tornar-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural (op. cit., *ibidem*).

Segundo o autor, “antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença” é necessário que a expliquemos nos contextos em que é produzida, visto que, ao contrário da diversidade biológica, que pode ser um produto da natureza, a diversidade cultural é fruto das relações dos homens em sociedade.

Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade. Esta política tem que adotar como paradigma uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las.

O currículo é de fundamental importância, na condição de instrumento pedagógico indispensável à realização de práticas escolares essenciais à formação crítica dos alunos (Santomé, 2003b, p. 159). A organização curricular apresenta-se como um dos caminhos viáveis a ser percorrido por toda a comunidade escolar indígena, que precisa assumir a ação política do currículo, enquanto mecanismo de contestação da realidade.

O currículo é uma atividade prática, “uma relação social, já que a produção de conhecimento envolvida no currículo se realiza através de uma relação entre pessoas”. (Silva, 2003b, p. 193-194). Na verdade,

[...] é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de “fazer coisas”, mas também vê-lo como “fazendo coisas às pessoas”. O currículo é aquilo que nós, professores/as e estudantes, fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas que fazemos fazem a nós. (...) Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (*idem*, p. 194).

Em termos pedagógicos, todas as decisões concernentes aos processos de aprendizagem e às práticas educativas são fatores determinantes na composição do currículo. O mesmo deve priorizar a flexibilidade, de modo que seja possível fazer alterações e assimilar as freqüentes mudanças, sem com isso comprometer o processo e as tomadas de decisões necessárias. Por tratar-se de grupos étnicos dotados de um amplo universo em que coexiste a diversidade de percepções e manifestações diferentes de expressão, bem como formas distintas de se posicionar frente às questões de seu tempo e de seu povo, faz-se necessário pensar currículo como sendo dinâmico e passível de adaptação (RCNEI, 2002, p. 57).

Currículo e diversidade cultural são temas que se relacionam de forma intrínseca, pilares que fundamentam e norteiam a possibilidade de uma educação intercultural. Segundo Sacristán, a busca de um currículo que amplie várias possibilidades culturais para o ensino é outra manifestação particular de um problema mais amplo: a capacidade da educação para acolher a diversidade (Sacristán, 1999, p. 82)

A representatividade cultural do currículo é comprometida na medida em que a cultura escolar não se encontra preparada para acolher as minorias. Impossível tratar de diversidade sem considerar variedade.

E não há muita variação nas escolas, nas práticas pedagógicas e tampouco nos currículos que mais se assemelham a um emaranhado burocrático de papéis esquecidos, que em nada se aproximam da idéia de um currículo atual e atuante, dinâmico, e gerador de novas perspectivas (Sacristán, 1999, p. 84).

Nesse ínterim, o currículo deve ser o mecanismo promotor de mudanças sutis, mas fundamentais no cerne da educação. Só assim o mesmo poderá assumir inteiramente seu papel de fomentador de novas perspectivas para a formação discente, para os métodos pedagógicos e para a escola, de modo a priorizar a diversidade e a variedade de tudo o que envolve uma educação que busca coadunar as diferenças e as singularidades de todos os sujeitos envolvidos.

A fim de que o curso seja concebido de forma a não desvincular os alunos indígenas de sua vida comunitária optou-se por adotar a pedagogia da alternância, que vem mostrando bons resultados, tanto em comunidades do campo quanto indígenas, sendo um sistema educativo que visa a garantir uma capacitação e uma qualificação profissional através da alternância entre a instituição de ensino e de trabalho, democratizando os ambientes contextuais em que se promovem as aprendizagens. Construindo uma ponte necessária entre escola e espaços de trabalho e comunidade/família, num todo integrado e indissociável do entorno ao qual o aluno encontra-se diretamente vinculado.

O método da pedagogia da alternância consiste na articulação entre Tempo-Escola (TE) e Tempo-Comunidade (TC). No Tempo-Escola, os alunos permanecem no espaço da escola em regime de internato, salvaguardando as devidas proporções e construções com relação ao tempo de aula, posto que cada escola ou centro de ensino define o seu TE de maneira própria. No Tempo-Comunidade, os alunos retornam às propriedades familiares, comunidades ou ainda aos assentamentos para colocarem em prática os conhecimentos adquiridos e que foram objetos de estudo no TE.<sup>5</sup>

E nesta perspectiva da relação articulada entre Tempo Universitário e Tempo Comunitário, em que, a idéia de vida cotidiana que é dependente em qualquer tempo e, portanto controlado pela própria cultura, que as várias vivências (territorialidades) adquiridas pelo homem reúnem informações e transportam conteúdos sociais integrados, moldados dentro de sua própria realidade, onde identidades terminam por se territorializar no espaço. (GOTTDIENER, 1993, p. 153)

Partindo da idéia de que o espaço da vida pessoal adquire conotações compartilhadas de espaços anteriormente conhecidos, o território indígena é mais amplo que sua própria percepção, subjetividade rica em detalhes, que se materializa no espaço, reproduzindo-o, com territorialidades que se completam e se fundem.

São processos econômicos, políticos e culturais de múltiplos sujeitos nos quais o jogo de identidades entre os que representam o espaço e, portanto o produzem, assumem um papel de grande importância e complexidade nos processos mais importantes na construção do território e do jogo de territorialidade que ela envolve. A identidade social/territorial aparece sempre conjugada com uma multiplicidade de outras identidades (também indígenas) e papéis sociais.

Nesse marco, inovações no formato do projeto político-pedagógico do Curso de Gestão Territorial Indígena tem maior possibilidades de acertos, pois a questão ora proposta não se deixa levar pela lógica de um currículo pronto, mas reclama por outra lógica, que respeite a diferença e o exercício pleno dos direitos dos povos indígenas, adaptável à realidade, que na luta para conquistar seus direitos territoriais frente ao Estado, os distintos grupos sociais localizados em regiões dispersas no país formam redes que lhes articulam politicamente, para assegurar seus direitos dentro do campo das políticas públicas territoriais, o que transforma sua luta local numa luta com caráter nacional.

---

<sup>5</sup> Visando adaptar os termos usados pela pedagogia da alternância para designar os diferentes tempos de formação, ou seja: na escola e comunidade, passamos a adotar as expressões “tempo-universidade” e tempo-comunitário”. O primeiro, por questões óbvias, o segundo devido às especificidades da realidade indígena.

A proposta pedagógica defendida pela alternância vem contribuir significativamente com a concepção de currículo aqui pretendida, no sentido de permitir a problematização dos temas referenciais como diferença, identidade e diversidade cultural, na medida em que reconhece e valoriza as culturas, costumes, tradições e saberes indígenas, bem como uma formação profissional contextualizada e definida partir das necessidades de seu povo e de sua comunidade. Pode propiciar, através do ensino superior, um processo capaz de formar profissionais para a vida na sua totalidade, perante questões etnoculturais, sociais, econômicas e políticas em contextos historicamente determinados.

## 5.2 – Perfil do currículo

O curso de Gestão Territorial Indígena visa a garantir a formação de indígenas de modo a responder de forma reflexiva e participativa às demandas e problemas da gestão de suas terras no âmbito da região amazônica. Inicialmente deverão ser priorizados os indígenas do estado de Roraima e seu entorno (ver Anexo 1)<sup>6</sup>, que inclui o nordeste do Amazonas e a região noroeste do Pará – onde se localizam os povos e comunidades com semelhanças identitárias aos de Roraima, seja do ponto de vista étnico, cultural ou histórico: Ingaricó, Karapayana, Katuena, Macuxi, Patamona, Saporá, Taurepang, Wai-Wai, Xerew, Yanomami, Ye'kuana, Wayana, Waimiri-Atroari e Wapichana. A partir do quinto ano de existência do curso, de forma gradativa, passará a atender a Amazônia Setentrional, que inclui também o restante do norte do Amazonas e Pará, bem como o estado do Amapá.

O perfil desta proposta de formação para a gestão territorial indígena está sendo definido por meio de um processo de formação diferenciada para os profissionais indígenas, de forma a atender as suas demandas sociais, políticas e econômicas comuns e aquelas relacionadas às realidades específicas de povos, regiões, comunidades e organizações. A efetivação deste empreendimento depende destes profissionais trilharem um caminho coletivo de formação, que implica na articulação entre a formação e a defesa das terras indígenas e de seus respectivos patrimônios, por meio da proposta de uso sustentável de seus recursos naturais e pelo diálogo e utilização de diferentes tipos de conhecimento (científico e *tradicional*), de modo a criarem-se condições para a produção de novos conhecimentos.

Vale mencionar que, dentre as sugestões mais recorrentes, apresentadas como perfil ideal para os egressos deste curso, constam a capacidade, a competência e a habilidade de atuar profissionalmente com a participação coletiva, democrática e por meio da articulação e do diálogo. Esta preocupação expressa a importância de que, tanto lideranças como dirigentes de organizações indígenas, atribuem ao perfil do futuro gestor a atuação coletiva, bem como a capacidade de realizar a articulação internamente, entre os próprios indígenas, e externamente, com relação a outros setores da sociedade, inclusive com os governamentais, para a consolidação do protagonismo indígena na gestão de suas terras.

Nesse sentido, o curso pretende ser um espaço não só para que o gestor desenvolva habilidades e competências para atuar como um técnico, que domina um conjunto de conhecimentos e é capaz de executar determinados procedimentos, mas a capacidade para assumir uma postura de compromisso social com seu povo, comunidade e as suas organizações, posto que a formação de profissionais indígenas no quadro de demandas resultou na criação do Núcleo Insikiran que apresenta um canal de comunicação e interação com os projetos de sociedade dos indígenas de Roraima e entorno.

Portanto, para que o profissional indígena desenvolva esse papel de articulador, gestor, técnico e, em algumas situações, representante legítimo do seu povo, o que se espera dele é sua formação integral visando a torná-lo um porta-voz, um negociador nos mais diversos contextos interculturais, sociais, econômicos e políticos. Enfim, que seja capaz de agir com base na reflexão dos anseios, problemas e realidades – regional, nacional e global – em que vive sua comunidade e seu povo. Assim, espera-se que haja um forte estímulo para que possa apoiar, incentivar e participar ativamente das questões comunitárias, ao invés de tentar buscar sozinho uma solução para os problemas.

---

<sup>6</sup> Quadro das terras indígenas que incidem em Roraima e entorno e os respectivos povos e comunidades que as ocupam.

Outra preocupação manifestada, também por lideranças e responsáveis por organizações e associações indígenas, diz respeito às saídas dos jovens de suas comunidades, por anos seguidos, para realizarem os estudos, particularmente no ensino superior, que tem promovido em grande parte o distanciamento destes jovens de suas comunidades, seja pelo tempo que são obrigados a viver fora destas comunidades, ou devido à falta de envolvimento com a realidade indígena da proposta pedagógica de seus cursos. A exceção ficou por conta do curso de Licenciatura Intercultural da UFRR, que permite a formação em serviço do professor que atua na educação básica das escolas indígenas.

Tomando como base a experiência da mencionada Licenciatura, bem como dos cursos de formação profissional, a saber: a experiência preparatória da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)<sup>7</sup> para o curso superior pretendido, denominado “Agroecologia em Terras Indígenas”, destinado aos Terena e Kadiwéu do Mato Grosso do Sul; e o segundo denominado Curso de Ensino Médio Indígena Integrado ao Curso Técnico em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental, do Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS)<sup>8</sup>, destinado aos indígenas de Roraima, resolveu-se adotar a *pedagogia da alternância* como uma alternativa para que os alunos não venham afastar-se do convívio familiar e/ou comunitário.

A alternância é um sistema educativo em que o aluno alterna período de aprendizagem na família, no meio e na escola, estreitamente interligados entre si através de instrumentos pedagógicos específicos, formando assim um conjunto harmonioso entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização.<sup>9</sup>

A prática de pesquisa como componente curricular corresponde às atividades de formação regular do curso. O mesmo tem como princípio a “formação pela pesquisa”, isso por que as atividades são realizadas tanto nas etapas presenciais em Boa Vista, com estímulo ao uso de biblioteca e outros instrumentos de estudo e pesquisa, quanto nas comunidades dos cursistas, ou em suas organizações, quando deverão realizar a complementação de seus estudos, por meio da sistematização de suas experiências.

---

<sup>7</sup> A Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localiza-se na cidade de Campo Grande (MS), realizou uma experiência preparatória de seis meses no âmbito do projeto de um curso específico para indígenas na área de Agroecologia, no ano de 2008, envolvendo 35 estudantes terena e 05 kadiwéu de 25 aldeias. Segundo o texto do referido projeto, o curso seria realizado em regime de alternância, no qual os estudantes, após os períodos de aulas teóricas na universidade, retornariam para as aldeias de origem onde reinterpretariam os temas discutidos, com base nas condições vividas, nas experiências contextualizadas e nas diversas dinâmicas socioculturais e ambientais locais. Assim, o curso seria realizado em módulos compostos pelo “tempo-universidade” e pelo “tempo-aldeia”. Neste último, os alunos desenvolveriam atividades acompanhadas pela equipe de professores em suas respectivas aldeias. Cada módulo teria a duração aproximada de 30 dias, sendo 15 dias na universidade e 15 na aldeia. O “tempo-aldeia” é basicamente dedicado à pesquisa. A experiência preparatória foi realizada nestes moldes, mas o curso infelizmente não foi implementado.

<sup>8</sup> O CIFECRSS funciona na antiga vila de Surumu, hoje comunidade indígena do Barro, na Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, no município de Pacaraima (RR), e oferta o Curso de Técnico de Nível Médio em Agropecuária e Gestão e Manejo Ambiental cuja missão é habilitar indígenas nas áreas de Produção Vegetal e Produção Animal, incluindo áreas de conhecimento de Gestão Ambiental do território. Compreende atividades de preservação, conservação, recuperação e produção vegetal e animal, estruturadas e aplicadas de forma sistemática para atender as necessidades de organização e produção próprias do modelo social e cultural dos distintos povos indígenas do Estado de Roraima, visando à qualidade e à sustentabilidade econômica, ambiental e social, reconhecendo e potenciando o conhecimento e a riqueza originária das experiências históricas destes povos. A partir de 2004, o Centro instituiu a Alternância, sistema no qual, cada turma permanece o período de dois meses com acompanhamento técnicos práticos, participando de oficinas e intercâmbios relacionados ao contexto do Centro e, pelo mesmo período, retornam as comunidades com intuito de praticar e disseminar conhecimentos adquiridos, isso com acompanhamento constante do tuxaua e coordenadores regionais, que ao final enviam ao Centro um relatório onde são avaliadas a produção e o interesse do aluno.

<sup>9</sup> Conceito de *Pedagogia da Alternância* adotado pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

Esse tipo de ferramenta pedagógico-metodológica possibilita que os trabalhos de pesquisa dos alunos passem por um momento de discussão coletiva nas comunidades. Dessa forma, ao voltarem às suas comunidades os cursistas levam trabalhos de pesquisa e de reflexão crítica. Para desenvolvê-los, necessitam revisar a bibliografia lida durante o período de estudos na universidade.

Dessa forma, os alunos e suas pesquisas nos diferentes espaços sociais denominados por tempo-comunitário deverão contribuir na construção do conhecimento científico dos problemas locais, principalmente quando conseguirem articular, espaços e ocasiões, para realizarem o debate coletivo de suas pesquisas e estudos, seja na comunidade, nos encontros e assembleias locais, regionais e estaduais, ou nas organizações ou empreendimentos indígenas. Deverão, ainda, durante o tempo-comunitário, coletar e sistematizar dados sobre suas pesquisas e, ainda, produzir uma reflexão sobre os temas em estudo, visando o aprimoramento do processo investigativo de formação, promovendo com isso, além da reflexão crítica da situação-problema entre os seus pares, a produção de novos conhecimentos.

Além disso, essa ferramenta deve estimular os trabalhos de pesquisa, escolhidos para serem feitos pelos cursistas, a cada semestre, para que sirvam como elemento de articulação entre estes dois momentos da formação, ou seja: o tempo-universidade e o tempo-comunitário (comunidade, região, ou organização ou cooperativa comunitária).

A duração prevista para conclusão do Curso é de quatro anos, apresentando dois momentos distintos. O primeiro, com dois anos de duração, está voltado para uma formação geral, com a oferta de três temas contextuais por turma em cada semestre letivo. Enquanto o segundo, também com duração de dois anos, possui o mesmo número de temas por semestre, e está voltado para a formação em quatro áreas (ênfases), a saber: Atividades Produtivas e Manejo Ambiental; Patrimônio Indígena; Serviços e Infra-estrutura; e Empreendimentos Sociais. Estas habilitações correspondem às principais áreas de atuação profissional demandadas pelos povos e comunidades indígenas, para garantir a gestão de seus territórios.

Na formação geral deverão ser priorizados os conhecimentos básicos sobre: organização social e política do Brasil, organização territorial do Brasil e da Amazônia; história econômica da Amazônia; ecossistemas da Amazônia; elaboração, acompanhamento, monitoramento e avaliação de políticas, programas e projetos sociais; direitos humanos, constitucional, ambiental e dos povos indígenas; administração financeira e de pessoal, com destaque para os conhecimentos e práticas atualmente disseminados pela economia solidária; os diferentes tipos de agricultura e manejo de produtos da flora, bem como pecuária e manejo de animais silvestres e, finalmente, recursos naturais, inclusive a participação realização de inventários e mapeamentos/levantamentos dos recursos naturais, renováveis ou não, bem como de seu uso racional e da conservação e preservação da biodiversidade, da redução da atividade humana com impacto sobre os recursos naturais.

Nessa fase, os conhecimentos orientadores destas temáticas e problemas provem principalmente das disciplinas de geografia, antropologia, sociologia, direito, ecologia, ciência política, economia, administração, bem como ciências agrária e biológica. Além das disciplinas mencionadas, também integram essa fase de estudos três disciplinas de caráter instrumental, a saber: Português Instrumental e Redação, Noções Básicas de Informática e Noções de Matemática. A primeira se deve às peculiaridades sócio-lingüísticas dos alunos, visto que muitos são bilíngües e até mesmo falantes de três ou mais línguas, inclusive com possíveis situações de falantes do português como primeira, segunda ou terceira língua. Em relação à segunda, vale mencionar que a maioria das escolas de ensino médio indígena foi criada recentemente e não dispõem de laboratórios de informática, como destes conhecimentos em seus currículos, só muito recentemente, nos dois últimos anos é que estão sendo instalados laboratórios e se discutindo a introdução da informática em algumas das escolas indígenas de Roraima que ofertam o ensino médio. Com relação á terceira, refere-se a conteúdo que é pré-requisito de vários temas contextuais.

A formação especializada, nos dois últimos anos, deverá ser desenvolvida por meio de um conjunto de conhecimentos básicos de diferentes áreas afins, os quais garantem a formação para que os indígenas possam vir a desempenhar-se articuladamente nas dimensões sociais, etnoculturais, política e econômica. Conforme as áreas de atuação anteriormente mencionadas.

A proposta curricular está estruturada em temas contextuais que partem das questões e demandas locais, permitindo que se favoreça o diálogo intercultural e transdisciplinar. Esta forma de ensino permite mais facilmente que novos conteúdos e atividades pedagógicas possam ser integrados à prática pedagógica, como resultado de pesquisas realizadas ou das novas questões que venham a ser consideradas relevantes para os estudantes e para as comunidades indígenas.

Cada tema é tratado a partir de diferentes abordagens e de acordo com a especificidade de cada área do conhecimento, nos quais trabalham um ou mais professores formadores, podendo os colaboradores pertencer a outros departamentos da UFRR, a outras universidades ou a outras instituições de ensino e/ou pesquisa. Um destes professores é o coordenador de tema, cuja função é a de organizar junto aos colaboradores a programação de cada tema contextual que, antes de ser executado, é apresentado ao grupo de professores do Núcleo Insikiran, durante as oficinas pedagógicas de planejamento e avaliação das atividades de cada semestre letivo.

As aulas referentes ao tempo-universitário ocorrerão no *campus* do Paricarana da UFRR, nos meses de março/abril e de setembro/outubro, garantindo a efetivação de uma etapa fundamental à formação teórica e prática do aluno, com uma carga horária de 28h/a semanais em tempo integral, no turno diurno. As atividades do tempo-comunitário deverão ocorrer nos meses de maio/junho e novembro/dezembro. O grande desafio é garantir a articulação do conjunto de atividades desenvolvidas em diferentes espaços e tempos, tanto no âmbito da universidade, quanto das comunidades, organizações e/ou empreendimentos, de modo a integrar diferentes conhecimentos e fazeres. A síntese destas experiências deverá ocorrer em encontros de acompanhamento pedagógico e avaliação, realizados em unidades pólo, a serem definidas ao longo do Curso, preferencialmente nas assembléias, encontros ou reuniões das etno-regiões<sup>10</sup>.

### **Estágio Curricular Supervisionado**

Atividade a ser desenvolvida, nos três últimos anos do curso, em comunidade ou organização indígena (associação ou cooperativa); em centros de pesquisa, centros educacionais ou escolas; bem como em empreendimentos sociais ou culturais, ou em empreendimentos agropecuários ou de manejo ambiental. O Estágio Supervisionado se constitui como parte do processo de formação dentro das áreas (ênfases) escolhidas, constituindo-se em um momento privilegiado de aprender a fazer, fazendo, tendo como principal objetivo levar o aluno a realizar uma análise sobre a sua experiência profissional, integrando teoria e prática nos diferentes campos de atuação da gestão territorial.

O estágio deve assegurar a consolidação das discussões acerca de concepções, métodos e práticas; incentivando e orientando o aluno para o desenvolvimento da pesquisa e do exercício da prática profissional refletida; integrando as diferentes áreas de conhecimento e estabelecendo relações com a sua área de atuação; estimulando a autonomia no aluno para que possa empreender, criar e inovar; bem como possibilitando a troca de experiências individuais e coletivas.

A eficiência desse instrumento formativo, no âmbito da presente proposta pedagógica, dependerá da relação entre a equipe de professores, a comunidade indígena, organização indígena e o coordenador de

---

<sup>10</sup> No âmbito de abrangência inicial do curso, que inclui Roraima e norte do Amazonas e Noroeste do Pará, as unidades pólo deverão ser escolhidas por cada uma das etno-regiões, a saber: Amajari (RR), Baixo Cotingo (RR), Raposa (RR), Serra da Lua (RR), Serras (RR), Surumu (RR), Taiano (RR), Yanomami/Ye'kuana (RR/AM) e Wai-Wai (RR/PA). Esta divisão é adotada pelo movimento indígena da região como base para a sua organização, sendo que esta divisão tem bases em critérios geográfico e cultural, simultaneamente.

estágio de cada uma das ênfases, através de visitas aos centros regionais, em reuniões, planejamentos e avaliações.

As visitas aos centros regionais, comunidades e organizações indígenas devem ser um meio básico para fortalecer as relações humanas entre a equipe de professores, alunos, lideranças, comunidades e organizações indígenas, proporcionando um conhecimento recíproco e fortalecendo o papel formativo da comunidade para com o jovem.

### **Seminário e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

O último ano do curso destina-se à sistematização e divulgação da experiência de aprendizado do aluno, a serem concretizadas por meio da realização de um seminário e a elaboração de um trabalho final de curso.

O TCC poderá ser uma produção textual, audiovisual, sonora ou iconográfica, que deverá expressar o processo de formação do gestor territorial indígena, tendo como finalidade refletir sobre a construção de sua prática profissional, que se desenvolve por meio da articulação entre os tempos universidade e comunitário, tornando possível o desenvolvimento de projetos diversos, podendo abranger as dimensões: sócio-política, cultural, ambiental, produtiva, educacional, organizacional e/ou gerencial, expressando um olhar reflexivo, interpretativo e propositivo sobre a realidade dos territórios indígenas e de seus respectivos patrimônios, podendo o mesmo ser elaborado sob a forma de: (a) relatório de experiência, (b) artigo, (c) material pedagógico, (d) memorial de formação, (e) guia, (f) catálogo, (g) vídeo, (h) produto para radiodifusão, ou por meio de outros documentos ou produtos, desde que com a aprovação do colegiado de curso.

Esse trabalho será elaborado ao final do Curso, como resultado do Estágio Curricular Supervisionado, e deve ser desenvolvido a partir de projetos (sejam pesquisa ou pesquisa-ação/intervenção), realizados durante o Estágio Supervisionado, no terceiro e quarto anos do Curso. A avaliação do TCC para fins de aprovação ou não estará a cargo de uma banca examinadora que atribuirá os seguintes conceitos: (a) aprovado ou (b) reprovado.

Dentre os principais instrumentos didático-pedagógicos adotados pela presente proposta pedagógica, que passarão toda a formação, constam:

**Caderno de Registro** – é o instrumento de registro e reflexão das atividades desenvolvidas durante o tempo-comunitário e as seis etapas do Estágio Curricular Supervisionado, devendo nele registrar o processo de criação de acordo com as atividades de cada fase, incluindo a elaboração e execução de projeto de pesquisa e/ou intervenção, o planejamento e realização de um seminário e a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

**Reuniões de Estudo e Avaliação nos Centros Regionais** – são um complemento no debate e aprofundamento de um tema específico. São realizadas nas comunidades e organizações indígenas, em empreendimentos agrícola, agro-industrial, instituições de serviços etc., no sentido de perceber os desafios, contradições e formas de superá-los.

## **5.3 – Atuação e perfil do egresso**

### **5.3.1 – Campo de Atuação**

O Bacharel em Gestão Territorial Indígena deverá atuar em atividades que envolvam a pesquisa e a gestão de territórios indígenas no âmbito da região Amazônica, particularmente o manejo ou exploração sustentável de seus recursos naturais, o estudo de impactos sócio-ambientais nas terras indígenas e seus entornos, o desenvolvimento, monitoramento e avaliação de políticas, projetos e ações que garantam a sua auto-sustentação, a defesa de seu patrimônio cultural e natural e a gestão da infra-estrutura necessária para viabilizar a qualidade de vida de sua população.

Para isso, poderá atuar na comunidade indígena, em organizações civis e governamentais:

- **Comunidade indígena** – diretamente em comunidades indígenas, em diagnósticos, viabilização, formulação e avaliação de projetos sociais, ambientais ou produtivos; ou iniciativas para fins comerciais, inclusive ao estudo e viabilização de iniciativas associativistas e cooperativistas; bem como no estabelecimento de diálogo com os setores civis e governamentais.
- **Organizações civis** – em organizações e associações indígenas, cooperativas e demais entidades civis: na gestão e assessoria destas organizações; no diálogo com as comunidades e setor governamental; na negociação, captação e gestão de recursos financeiros; bem como no diagnóstico, elaboração, acompanhamento e/ou avaliação de programas ou projetos etc.
- **Setor governamental** – em órgãos da administração pública direta ou indireta, em âmbito federal, estadual e/ou municipal: na definição, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas; em diagnósticos e assessorias especializadas, inclusive na implementação de programas e projetos em atenção aos povos e comunidades indígenas; bem como no estabelecimento de uma relação dialógica com as comunidades e organizações indígenas.

### 5.3.2 – Áreas (Ênfases)

Será um profissional preparado para atuar tanto no campo da gestão quanto da pesquisa, por meio do reconhecimento de diferentes formas culturais de conhecimento, que exigirá que o curso venha a proporcionar um espaço de mediação intercultural para a comunicação entre “saberes” e “fazeres” diversos, em direção à autonomia e sustentabilidade. Este profissional deverá obter formação em uma das seguintes áreas, a saber: (1) Atividades Produtivas e Manejo Ambiental; (2) Patrimônio Indígena, (3) Serviços e Infra-Estrutura e (4) Empreendimentos Sociais.

**5.3.2.1 – Atividades Produtivas e Manejo Ambiental** – atuação na gestão das atividades produtivas desenvolvidas nas comunidades indígenas: buscando alternativas de produção que associem valores ambientais, culturais e sociais; elaborando e acompanhando projetos que atendam às necessidades comunitárias no que diz respeito à produção de alimentos, bem como o manejo ambiental dos recursos da fauna e flora; e articulando atividades de pesquisa, proteção e utilização dos recursos naturais em terras indígenas; as políticas públicas que visem ao desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas; o monitoramento e avaliação das alterações ambientais, sob a ótica hidrológica, geológica, química e biológica; avaliação dos processos ecológicos sob a ótica econômica; implementação e treinamento de métodos e abordagens inovadoras de gerenciamento; elaboração de diagnósticos, relatórios e planos de remediação de problemas ambientais; identificação e constituição de ecossistemas; estudo da interação entre os compartimentos terrestres.

**5.3.2.2 – Patrimônio Indígena** – atuação no campo da promoção, valorização e proteção do patrimônio indígena, físico e cultural (material e imaterial): na promoção de ações de modo a garantir a proteção e vigilância das terras indígenas, bem como a valorização e integridade de seus respectivos patrimônios, por meio da disseminação da informação e utilização de meios de comunicação; na formulação e implementação de projetos educacionais para valorizar e divulgar os direitos territoriais e culturais dos povos indígenas, junto à população indígena e não-indígena; na promoção da educação ambiental nas comunidades; e na garantia dos direitos relativos à proteção e conservação da biodiversidade; bem como na proteção e gestão de recursos hídricos, minerais e do solo.

**5.3.2.3 – Serviços e Infra-estrutura** – atuação na identificação das necessidades das comunidades indígenas referentes à infra-estrutura de saneamento ambiental (abastecimento de água, esgotamento sanitário, manejo de resíduos sólidos e de águas pluviais, controle ambiental de vetores e reservatórios e doenças); à habitação; ao transporte e mobilidade; aos equipamentos comunitários e à geração e distribuição de energia e redes de telecomunicações, bem como na elaboração e/ou acompanhamento da elaboração, implementação e gestão de projetos nas respectivas áreas que atendam às demandas locais.

**5.3.2.4 – Empreendimentos Sociais** – atuação em áreas como o planejamento, a direção, o controle e a organização de empreendimentos das comunidades ou organizações indígenas, sob a forma da gestão compartilhada e democrática, consubstanciada na dinâmica da economia solidária, onde o cooperativismo e o associativismo prevaleçam como forma de garantir a produção, a distribuição, a circulação, o consumo e a comercialização dos produtos voltados para a sustentabilidade da comunidade a partir da prática e do uso consciente dos recursos naturais existentes em seus territórios.

### 5.3.3 – Competências e Habilidades

Tomando como referência o inciso II do artigo 43 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, segundo o qual as Instituições de Ensino Superior devem “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para o desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”, propõe-se que o perfil do profissional seja definido por algumas características comuns aos demais profissionais com formação superior e outras específicas, para atender as demandas indígenas.

#### 5.3.3.1 – Competências Gerais

- **Administrativa** – atuar na formulação, implementação e acompanhamento de ações, programas, projetos e outras iniciativas em geral, assim como no desenvolvimento de organizações, em termos de planejamento, acompanhamento, avaliação de desempenho e controle de políticas territorial e ambiental no âmbito das terras indígenas, gerando novas oportunidades, garantindo a melhoria de resultados e a redução de custos, em benefício das comunidades indígenas e suas organizações.
- **Científica** – desenvolver o pensamento reflexivo, a partir da valorização e do diálogo dos diferentes tipos de conhecimento, principalmente os produzidos pelas sociedades indígenas e demais populações tradicionais; bem como realizar trabalhos de pesquisa e investigação científica e, também, contribuir para o desenvolvimento da produção e difusão cultural e tecnológica.
- **Política** – atuar por meio da participação coletiva e da articulação de diferentes povos, comunidades, organizações civis, organismos governamentais e outros grupos sociais, para conseguir a colaboração e o engajamento de todos os potenciais envolvidos na proteção e defesa das terras indígenas e utilização sustentável de seus recursos naturais, inclusive para obter o sucesso do processo de transformação social e organizacional necessário a estes fins.
- **Sociocultural** – sensibilizar e buscar o engajamento, de indígenas e não-indígenas, visando à integridade e defesa das terras indígenas e ao bem-estar de suas populações, difundindo e consolidando a idéia de que os povos indígenas tem uma importante contribuição na definição dos limites territoriais do país e para o desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como colaborar para o sucesso do processo de transformação social e organizacional que incorpore as variáveis cultural e ambiental nas concepções e práticas de desenvolvimento.
- **Técnica** – atuar como especialista e/ou assessor nas questões relacionadas à proteção, valorização e uso racional das terras indígenas e de seus respectivos patrimônios, atuando como intermediador entre as comunidades ou organizações indígenas e os técnicos especializados em diferentes áreas; elaborando e/ou acompanhando a elaboração, implementação e gestão de projetos técnicos dentro de sua área de competência; contribuindo na definição e/ou implementação de políticas públicas, incluindo as fases de diagnóstico, planejamento, monitoramento e avaliação; avaliando diferentes meios alternativos de uso de insumos, processos e produtos, considerando-os sob o aspecto ambiental.

#### 5.3.3.2 – Competências da Formação Básica

- Conhecer e saber diferenciar conceitos básicos utilizados nas ciências humanas, no que se refere principalmente aos de *estado, povo, nação, território, fronteira, raça, etnia, língua, identidade, lugar, região, paisagem* na busca de um entendimento mais elaborado que possa subsidiar as discussões que são realizadas para o desenvolvimento dos espaços;

- Entender as diferentes regionalizações propostas no Brasil tais como *macrorregião, estado, mesorregião, microrregião, municípios, distritos, cidades, vilas* e as linhas divisórias que se elaboram dentro de uma nova conjuntura: *áreas de proteção ambiental, terras indígenas, distritos sanitários indígenas (DSEIs), arranjos étnico culturais*, etc.
- Conhecer e interpretar a Constituição brasileira e manter-se informado sobre a sua regulamentação, particularmente em relação aos direitos dos povos indígenas, ambiental e fundiário e, também, sobre as questões relacionadas à região Amazônica;
- Conhecer a legislação no tocante aos recursos naturais e conhecimento tradicional associado;
- Realizar diagnósticos, formular, implementar, acompanhar e avaliar políticas, ações, programas e projetos;
- Subsidiar e propor a formulação de políticas públicas que visem a prevenir, minimizar e/ou remediar os impactos sócio-ambientais que comprometem a autonomia, a saúde e o bem-estar dos povos e comunidades indígenas, bem como os recursos naturais e a biodiversidade da região;
- Conhecer os ecossistemas da região Amazônica, distinguindo seus relevos, clima, hidrografia, regimes de chuva, vegetação, fauna e sua morfologia;
- Identificar os atuais problemas ambientais da região amazônica e relacioná-los às suas causas;
- Desenvolver iniciativas, tanto de estudo quanto de intervenção, que articulem os conhecimentos indígenas e os recursos disponíveis pelo desenvolvimento tecnológico;
- Refletir sistematicamente sobre o seu próprio cotidiano, convertendo-o em objeto de estudo e pesquisa para direcionar sua prática profissional à realidade dos povos e comunidades indígenas da região Amazônica;
- Desenvolver sua prática como resultado de um desenvolvimento contínuo, tanto por descobertas profissionais quanto pessoais e buscar o aprimoramento constante;
- Conhecer e saber registrar os mais diversos recursos ambientais e suas potencialidades e fraquezas;
- Ler diferentes tipos de mapas reconhecendo escalas, distâncias e coordenadas geográficas.

### **5.3.3.3 – Competências por Áreas de Atuação / Ênfases**

#### **5.3.3.3.1 – Atividades Produtivas e Manejo Ambiental**

- Conciliar as atividades produtivas com a melhoria da qualidade ambiental, fomentando o cultivo agroecológico assim como valores culturais;
- Gerenciar as atividades agrícolas com vistas ao equilíbrio dos recursos naturais, visando à obtenção de produtos limpos, com aplicação dos conceitos de Sistemas Agroflorestais e Agrossilvilpastoril;
- Promover o planejamento estratégico, de produção e armazenamento, de forma a garantir a auto-sustentação da comunidade, garantindo uma diversidade de alimentos em todas as épocas do ano;
- Promover atividades de diagnósticos etnobotânicos e ter senso crítico nas questões relativas ao conhecimento tradicional sobre a biodiversidade;
- Atualizar-se quanto à conservação e uso dos recursos genéticos e conhecimento tradicional associado;
- Refletir sobre os potenciais econômicos e nutricionais dos diversos recursos naturais existentes em seus territórios;
- Conhecer a flora local bem como os saberes associados a ela;

- Ser capaz de mediar e empregar métodos e abordagens de gerenciamento integrado, de modo a integrar profissionais indígenas, não-indígenas e as comunidades;
- Identificar os ecossistemas e habitats da região, associando os conhecimentos tradicionais e científicos;
- Diagnosticar e interpretar a qualidade das águas, com base em análises laboratoriais a fim de implementar métodos adequados de gerenciamento;
- Realizar análises laboratoriais para conhecer a fertilidade do solo assim como implementar as formas de manejo;
- Elaborar e empregar propostas que visem à redução e destinação adequada dos resíduos sólidos produzidos pelas comunidades.

#### **5.3.3.3.2 – Patrimônio Indígena**

- Compreender e interpretar a legislação referente aos direitos culturais e territoriais indígenas, bem como sobre os direitos nas áreas ambiental, da educação, da cultura e línguas, de modo a promover a sua difusão e a garantia destes direitos;
- Conhecer as políticas culturais e os programas e mecanismos de financiamento voltados à valorização, proteção e preservação dos patrimônios cultural e natural;
- Desenvolver materiais e/ou recursos educativos por meio de diferentes suportes de disseminação da informação e/ou meios de comunicação, para fins de promover a defesa e divulgação dos direitos indígenas, bem como a valorização e proteção de seu patrimônio;
- Elaborar estratégias de fiscalização dos territórios indígenas e proteção de seus patrimônios, a partir de planos de comunicação e de disseminação da informação e de inovações tecnológicas.
- Realizar o gerenciamento de informações e da comunicação para fins de promover a defesa e divulgação dos direitos indígenas, bem como a valorização e proteção de seu patrimônio;
- Conhecer a legislação, os acordos internacionais e as políticas públicas no que dizem respeito ao uso e proteção dos recursos naturais, de modo a contribuir para o planejamento e preservação das terras indígenas e seu entorno, bem como sobre a radiodifusão e mídia televisiva no Brasil.;
- Conhecer a legislação no que diz respeito ao patrimônio cultural indígena, visando a sua valorização, difusão e proteção;
- Elaborar e implementar projetos que visem à preservação da biodiversidade, bem como o cumprimento dos direitos assegurados às áreas de proteção ambiental;
- Conhecer as políticas e metodologias de estudo, prospecção, avaliação, gestão e valorização dos recursos geológicos, de modo a contribuir para o planejamento e ordenamento da atividade extrativista em terras indígenas;
- Localizar e monitorar a partir de recursos eletrônicos – mapas e imagens de satélites – as áreas atingidas por queimadas e desflorestamento, bem como os potenciais hídricos e minerais de seu território;
- Fomentar a educação ambiental de modo a conscientizar a população, tanto a indígena quanto a não-indígena, sobre importância do uso sustentável dos recursos naturais para que se garanta o direitos de usufruir destes bens, tanto desta geração quanto das futuras.

#### **5.3.3.3.3 – Serviços e Infra-Estrutura**

- Conhecer as políticas públicas formuladas nas três esferas de poder nos temas saneamento ambiental, habitação, transporte e mobilidade, instalação de equipamentos comunitários e geração e distribuição de energia e redes de telecomunicações e sua relação com programas e projetos que venham a ser propostos e implementados nas áreas indígenas, dialogando com os governos para a construção de políticas específicas que atendam às necessidades de cada comunidade indígena;
- Diagnosticar as demandas de abastecimento de água, as formas de captação e distribuição de água e mananciais existentes; levantamento e mapeamento das necessidades de abastecimento; participar na elaboração e implementação de sistemas de abastecimento e tratamento adequados às necessidades técnicas e cultura local;
- Diagnosticar como os dejetos, as águas servidas e os resíduos sólidos são depositados na natureza e os possíveis sistemas de coleta e tratamento utilizados na comunidade, contribuindo na formulação de propostas e implementação de projetos que visem ao controle ambiental de vetores e doenças em prol de melhores condições de saúde da comunidade indígena e a sustentabilidade ambiental;
- Compreender a construção da habitação enquanto fenômeno histórico e cultural, a partir do entendimento da produção do espaço simbólico da moradia de populações tradicionais ao longo da história, bem como as soluções técnicas e construtivas que respondam a determinados tipos de sociedades, às condições climáticas e materiais construtivos regionais;
- Diagnosticar as condições de moradia e dos equipamentos comunitários, os déficits qualitativos e quantitativos, participando na proposição de projetos de edificações adequados ao clima, às condições geográficas, aos materiais construtivos disponíveis, respeitando as formas de ocupação simbólica dos espaços de cada etnia;
- Identificar as formas de transporte e sistemas viários utilizados nas áreas indígenas, envolvendo passageiros e cargas bem como a sua articulação dentro do território municipal e estadual para os seus principais pontos de comunicação e interligação, e de levantar as necessidades de abertura de novas vias de circulação e infra-estrutura para transporte e mobilidade fluvial, terrestre e aérea, participando na proposição e implementação de projetos que respondam às necessidades locais;
- Conhecimentos sobre as políticas de saneamento básico; políticas e organização e modalidades de transporte e vias de comunicação; políticas e programas nas áreas de habitação, energia, telecomunicações; bem como de outras políticas que possam ter repercussão ou impacto nas terras indígenas da Região Amazônica.

#### **5.3.3.3.4 – Empreendimentos Sociais**

- Compreender as correntes do pensamento econômico a fim de adaptar essas teorias aos interesses e às necessidades sociais locais;
- Elaborar diagnósticos sócio-econômicos acerca de uma determinada realidade histórica e determinada;
- Analisar criticamente relatórios, artigos, publicações das mais diversas matizes teóricas, transformando-os em objetos de estudos que sejam capazes de fortalecer e articular o saber científico e o tradicional; propiciando com isso tomadas de decisões conscientes que resguardem os interesses e as necessidades da sua comunidade e do seu povo;
- Elaborar e gerenciar estudos de demandas, estudo de viabilidade econômica de empreendimentos sociais, bem como Planos de Negócios;
- Planejar, dirigir, controlar e organizar empreendimentos sociais;
- Coordenar ações articuladas, utilizando-se de recursos didático-pedagógicos, através do uso de práticas e dinâmicas participativas, visando a valorizar o espaço democrático da sua comunidade;

- Entender, processar e intervir nos movimentos de produção, circulação, distribuição e consumo das mercadorias-economia;
- Calcular o preço e o movimento das mercadorias no mercado local, regional e internacional para fins de comercialização dos produtos/mercadorias tangíveis e intangíveis das comunidades e povos indígenas;
- Saber valorar e agregar valor aos produtos e sub-produtos existentes/provenientes nas/das comunidades;
- Elaborar prognósticos e avaliar os usos tradicionais e comerciais dos recursos territoriais.

#### 5.4 – Formas de Acesso ao Curso

A oferta de cursos específicos para indígenas por meio do Núcleo Insikiran de Formação Superior está direcionada ao atendimento de demandas coletivas das comunidades indígenas, atendidas por ordem de prioridade definidas pelos mesmos, tanto assim que a participação dos candidatos no processo seletivo para ingresso na formação superior depende da indicação de liderança, comunidade ou organização indígena. No caso específico do curso de Gestão Territorial Indígena existe a necessidade de assegurar um mínimo de vagas para as diferentes regiões e/ou terras indígenas, considerando tratar-se de uma formação profissional com uma importância estratégica para a ocupação de suas terras.

Quanto aos critérios de participação do processo seletivo para ingresso no curso, foram escolhidos os seguintes requisitos: ser indígena (apresentar certidão ou identidade fornecida pela FUNAI); ser indicado por comunidade ou organização indígena; ter compromisso com as questões relacionadas aos povos indígenas, particularmente em relação aos direitos territoriais; e estar comprometido com os projetos coletivos.

#### 5.5 – Conteúdos e Atividades Pedagógicas

##### 5.5.1 – Duração e Distribuição da Carga Horária

###### **Carga Horária Total: 2.196h**

2.664h/aula (Tempo Universitário)

1.120h/extensão e pesquisa (Tempo Comunitário)

###### **Carga Horária da Formação Básica: 1.792 h**

1.152 h/aula (Tempo Universitário)

640h/extensão e pesquisa (Tempo Comunitário)

###### **Carga Horária da Formação Específica: 1.524 h**

1.044h/aula (Tempo Universitário)

480h/extensão e pesquisa (Tempo Comunitário)

Além da carga horária obrigatória, os alunos deverão cursar 02 (dois) temas contextuais optativos em cada ênfase, totalizando 144h/a, e um tema optativo de livre escolha, com 72h/a.

##### 5.5.2 – Temas Contextuais / Disciplinas com suas Cargas Horárias

**Formação Básica:****Temas Contextuais / Disciplinas / Atividades Pedagógicas Obrigatórias:**

<b>TEMAS CONTEXTUAIS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Administração para a Gestão do Território Indígena	GTI-001	72
Cooperação Internacional e os Povos Indígenas no Cenário Panamazônico	GTI-002	72
Direito Constitucional e dos Povos Indígenas	GTI-003	72
Ecossistemas da Amazônia	GTI-004	72
Etnodesenvolvimento e Gestão de Território Indígena	GTI-005	72
Projetos Sociais e Avaliação de Políticas Públicas	GTI-006	72
Geociências e Gestão de Território Indígena na Amazônia	GTI-007	72
Geopolítica e Gestão de Território Indígena na Amazônia	GTI-008	72
História Econômica da Amazônia	GTI-009	72
Ordenamento Territorial no Brasil	GTI-010	72
Políticas Públicas e Povos Indígenas	GTI-011	72
Sociedade, Cultura e Natureza	GTI-012	72
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>864</b>

<b>DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Português Instrumental e Produção Textual I	GTI-021	36
Português Instrumental e Produção Textual II	GTI-022	36
Português Instrumental e Produção Textual III	GTI-023	36
Português Instrumental e Produção Textual IV	GTI-024	36
Noções Básicas de Informática I	GTI-031	36
Noções Básicas de Informática II	GTI-032	36
Noções de Matemática I	GTI-041	36
Noções de Matemática II	GTI-042	36
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>288</b>

<b>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS / TEMPO COMUNITÁRIO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Tempo Comunitário I (Memorial do Cursista)	GTI-051	160
Tempo Comunitário II (Práticas de Diagnóstico)	GTI-052	160
Tempo Comunitário III (Elaboração e Gerenciamento de Projetos)	GTI-053	160
Tempo Comunitário IV (Estudo e Avaliação de Políticas Públicas)	GTI-054	160
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>640</b>

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA</b>		<b>1.792</b>
---	--	--------------

**Formação Específica:****Disciplinas Instrumentais e Atividades Pedagógicas Obrigatórias:**

<b>DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Língua Estrangeira Instrumental I	GTI-025	36
Língua Estrangeira Instrumental II	GTI-026	36
Língua Estrangeira Instrumental III	GTI-027	36
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	GTI-061	36
Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	GTI-062	36
Metodologia e Técnicas de Pesquisa III	GTI-063	36
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>216</b>

<b>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS / TEMPO COMUNITÁRIO</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Tempo Comunitário I (Estágio I)	GTI-055	160
Tempo Comunitário II (Estágio II)	GTI-056	160
Tempo Comunitário III (Estágio III)	GTI-057	160
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>480</b>

<b>ATIVIDADES PEDAGÓGICAS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Seminário (Orientação de TCC)	GTI-013	72
Elaboração de TCC	GTI-014	108
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>180</b>

**Ênfase: Atividades Produtivas e Manejo Ambiental**

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Agricultura Familiar e Segurança Alimentar	GTI-101	72
Criação e Reprodução de Animais	GTI-102	72
Manejo de Recursos Pesqueiros	GTI-103	72
Socioambientalismo na Amazônia	GTI-104	72
Solo, Agropecuária e Meio Ambiente	GTI-105	72
Tecnologia de Produção e Armazenamento de Grãos	GTI-106	72
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>432</b>

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OPTATIVOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Manejo de Animais Silvestres	GTI-107	72
Manejo de Produtos da Flora	GTI-108	72
Produção e Comercialização de Frutas	GTI-109	72
Recursos Genéticos e Conhecimento Tradicionais	GTI-208	72
Técnicas de Viveiros e Mudas	GTI-110	72
Tecnologia de Produção de Espécies Tradicionalmente Cultivadas	GTI-111	72
Recursos Naturais na Amazônia	GTI-205	72
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>144</b>

<b>TEMA CONTEXTUAL – LIVRE ESCOLHA</b>		<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>72</b>

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### Ênfase: Patrimônio Indígena

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Identidade, Território e Cultura	GTI-201	72
Comunicação Pública e Cidadania Intercultural	GTI-202	72
Educação e Cidadania Ambiental	GTI-203	72
Patrimônio Cultural Indígena na Amazônia	GTI-204	72
Recursos Naturais na Amazônia	GTI-205	72
Território, Saberes e Línguas Indígenas	GTI-206	72
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>432</b>

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OPTATIVOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Multimídia, Educação e Cidadania	GTI-207	72
Patrimônio Genético e Conhecimentos Tradicional	GTI-208	72
Patrimônio Natural e Arqueológico na Amazônia	GTI-209	72
Rádiodifusão Educativa, Cultural e Comunitária	GTI-210	72
Recursos Hídricos em Terras Indígenas	GTI-211	72
Recursos Minerais em Terras Indígenas	GTI-212	72
Socioambientalismo na Amazônia	GTI-104	72
Vídeo e Televisão Educativa	GTI-213	72
Patrimônio Alimentar	GTI-112	72
Legislação Ambiental e Territorialidade Indígena	GTI-214	72
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>144</b>

<b>TEMA CONTEXTUAL – LIVRE ESCOLHA</b>		<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>72</b>

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### Ênfase: Serviços e Infra-Estrutura

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Edificações para Empreendimentos Sociais e Equipamentos Comunitários	GTI-301	72
Estudo, Produção e Uso Sustentável de Recursos Energéticos	GTI-302	72
Políticas Públicas em Infra-Estrutura e Interfaces em Terras indígenas	GTI-303	72
Saberes, Sustentabilidade Ambiental e Infra-Estrutura em Terras Indígenas	GTI-304	72
Saneamento Ambiental em Terras Indígenas	GTI-305	72
Transporte e Mobilidade em Terras Indígenas	GTI-306	72
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>432</b>

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OPTATIVOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Geração e Distribuição de Energia e Redes de Telecomunicação	GTI-307	72
Habitação em Terras Indígenas	GTI-308	72
Interpretação de Projetos de Arquitetura e Complementares	GTI-309	72
Patrimônio Cultural Indígena na Amazônia	GTI-204	72
Patrimônio Natural e Arqueológico na Amazônia	GTI-209	72
Rede Produtiva e Comercialização	GTI-406	72
Recursos Naturais na Amazônia	GTI-205	72
Geoprocessamento e Gestão Territorial	GTI-310	72
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>144</b>

<b>TEMA CONTEXTUAL – LIVRE ESCOLHA</b>		<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>72</b>

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### **Ênfase: Empreendimentos Sociais**

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Economia Política no Brasil	GTI-401	72
Economia Solidária e Autogestão Indígena	GTI-402	72
Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos de Empreendimento	GTI-403	72
Marketing de Empreendimentos Sociais	GTI-404	72
Organização e Gestão de Associações e Cooperativas	GTI-405	72
Rede Produtiva e Comercialização	GTI-406	72
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>432</b>

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OPTATIVOS</b>	<b>CÓDIGO</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Gestão Turística de Ambientes Naturais	GTI-407	72
Gestão de Eventos e Empreendimentos Culturais	GTI-408	72
Gestão Financeira e Práticas Contábeis	GTI-409	72
Produção e Comercialização de Frutas	GTI-109	72
Recursos Naturais na Amazônia	GTI-205	72
Patrimônio Cultural Indígena na Amazônia	GTI-204	72
Transporte e Mobilidade em Terras Indígenas	GTI-306	72
Estatística Aplicada a Gestão Territorial	GTI-410	72
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>144</b>

<b>TEMA CONTEXTUAL – LIVRE ESCOLHA</b>		<b>CARGA HORÁRIA</b>
<b>CARGA HORÁRIA MÍNIMA</b>		<b>72</b>

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

## 5.6 – Avaliação do Processo de Aprendizado

### 5.6.1 – Princípios

A avaliação educativa é um processo complexo, que envolve desde aspectos culturais e políticos, até organizacionais e pedagógicos, pois a principal função deste processo é verificar se os fins e objetivos de um determinado projeto pedagógico estão sendo ou não alcançados. Mas, para que a avaliação seja coerente com a concepção de currículo adotada por esta proposta pedagógica, se faz necessário explicitar as concepções, os critérios, os atores envolvidos e suas respectivas responsabilidades, bem como os instrumentos de avaliação.

Ainda que avaliar implique alguma espécie de medição, a avaliação é muito mais ampla que a medição ou a qualificação, pois não é um processo parcial e nem linear. Ainda que se trate de um processo, está inserida em outro muito maior que é o processo ensino-aprendizagem e nem linear porque deve ter reajustes para atualizar-se, de modo a que possa incorporar novas práticas e experiências vivenciadas por cursistas, professores, membros da equipe responsável pelo funcionamento do curso e demais pessoas das comunidades e organizações indígenas, que venham a estar envolvidas com o acompanhamento dos cursistas.

Assim, o processo de avaliação como um todo, não só a avaliação dos cursistas, deve se adequar à perspectiva intercultural e à pedagogia da alternância, por meio da adoção de formas de avaliação coletiva e individual de caráter reflexivo, que estimulem o compromisso mútuo, de docentes e discentes, com o processo de aprendizagem, ao invés dos modelos uniformes e classificatórios, que respondem apenas a uma demanda burocrática.

O curso deve consolidar formas específicas de avaliação por meio de norma própria, sendo necessário que se considere algumas das diferentes formas de avaliar, tais como: diagnóstica, formativa, somativa e mediadora.

A avaliação diagnóstica visa a levantar informações sobre a identidade, os interesses, as necessidades e os conhecimentos e habilidades dos cursistas, buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem. Permite, com certa segurança, providências para estabelecimentos de novos objetivos, elaboração de diferentes estratégias de aprendizagem, levantamento de situações alternativas em termo de tempo e espaço.

Desta forma, a avaliação diagnóstica deverá ocorrer desde o início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subseqüentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa. Logo, alunos e professores partindo desta avaliação trabalharão de forma integrada, reajustando seus planos de ação.

Em seguida, temos a avaliação formativa, que permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Representa o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, tendo, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos.

Um importante aspecto a ser considerado nessa perspectiva de avaliação é indicar ao professor e ao cursista sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades pedagógicas, bem como identificar os problemas na organização do ensino possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo. Também, possibilita determinar a posição do cursista ao longo de uma unidade de ensino ou projeto pedagógico, no sentido de identificar dificuldades e de lhes dar solução.

Quanto à avaliação somativa, esta tem como objetivo determinar o grau de domínio do cursista em uma área de aprendizagem, possibilitando mensurar o progresso realizado pelo mesmo no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por uma avaliação do tipo formativa, e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a

uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até aí, só haviam sido feitos juízos parcelares.

Com respeito à avaliação mediadora, ela centra a atenção no cursista, a fim de conhecê-lo melhor, entender os seus pontos de vista, seus argumentos, mas fazendo-lhes novas e desafiadoras questões, possibilitando a busca de alternativas para a ação educativa voltada para a sua autonomia moral e intelectual, de modo que ele próprio passe a acompanhar seu aprendizado e ter consciência das dificuldades que deve superar.

Por final, um último aspecto a ser considerado no processo de avaliação neste curso, diz respeito aos princípios de auto-gestão e interculturalidade, que se relacionam às formas próprias dos povos e comunidades indígenas de considerar os avanços ou obstáculos, individuais e coletivos, no desenvolvimento do curso e no alcance de seus objetivos. Esta dimensão situada e coletiva da avaliação é fundamental, pois envolve todos os participantes e requer, da parte dos professores, o empenho contínuo no entendimento das formas próprias indígenas de se posicionar quanto aos processos pedagógicos.

Nesse sentido, os processos de avaliação utilizados pelas escolas devem passar por uma releitura, de modo a assumir uma feição intercultural, bem como levando em consideração os padrões culturais e cognitivos dos povos e comunidades indígenas que estarão fazendo parte do presente curso.

### **5.6.2 – Critérios de Avaliação**

O elemento chave da definição de avaliação envolve julgamento, apreciação, valoração, e qualquer ato que implique em julgar, valorar, implica que, quem o pratica tenha uma norma ou padrão que permita atribuir um dos valores possíveis a essa realidade. Os critérios a seguir deverão ser adotados de maneira contextualizada e não deverá ser excluída a possibilidade de inclusão e novos critérios, bem como de novos instrumentos de avaliação.

#### **5.6.2.1 – Critérios para a avaliação dos cursistas:**

- Compromisso do cursista com a questão indígena, particularmente com os assuntos relacionados aos direitos territoriais e culturais dos povos indígenas;
- Participação, assiduidade e pontualidade nas atividades pedagógicas desenvolvidas, tanto no tempo-universitário, quanto no tempo-comunitário;
- Desenvolvimento da expressão escrita e oral na comunicação dos trabalhos;
- Capacidade de análise e síntese nas expressões oral e escrita;
- Capacidade de organização e planejamento dos trabalhos, pesquisas e demais atividades pedagógicas desenvolvidas;
- Capacidade de adequar seus trabalhos às demandas de sua comunidade organizações indígenas;
- Cumprimento das tarefas propostas, auxiliares à realização dos trabalhos;
- Problematização das atividades do “tempo-comunitário” diante dos objetivos do curso e perfil de formação desejada;
- Capacidade de observação e análise crítica de suas realidades, com a articulação entre os níveis local, regional, nacional e global;
- Capacidade de articulação com a comunidade, região ou organização indígena, para a realização de seus trabalhos.

#### **5.6.2.2 – Critérios para a avaliação dos docentes e das coordenações do curso:**

- Envolvimento, mobilização e participação das comunidades;

- Capacidade de desenvolver conteúdos condizentes com os objetivos do curso e com o perfil de formação desejado;
- Postura dos professores no relacionamento com os alunos e com a comunidade;
- Relação entre as práticas pedagógicas, os objetivos do curso e a formação profissional desejada;
- Relação entre o conteúdo dos trabalhos dos cursistas e a sustentabilidade das comunidades.

#### **5.6.2.3 – Critérios para a avaliação do impacto social do curso:**

- Recepção das comunidades e organizações indígenas aos projetos pedagógicos e pesquisas desenvolvidas pelos alunos e na colaboração com as pesquisas e reflexões propostas pelo curso;
- Resultado dos estudos e reflexões, a serem apresentados pelos alunos ao final de cada “tempo-comunitário”, incluindo o *plano e estudo, caderno de registro e relatórios*;
- Resultado das reuniões periódicas promovidas em âmbito regional com a participação de cursistas e representantes da equipe de professores.

#### **5.6.3 – Instâncias de Avaliação**

- Conselho do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena;
- Coordenação do Curso de Gestão Territorial Indígena;
- Coordenação de Estágio;
- Reuniões Regionais de Acompanhamento e Avaliação.

#### **5.6.4 – Principais Instrumentos de Avaliação**

- **Memorial do Cursista**

A *história de vida* é de fundamental importância para a formação profissional. Tratando-se dos futuros gestores territoriais indígenas, também é importante que se conheça a sua relação com os processos relacionados aos territórios indígenas e sua trajetória profissional, caso já esteja atuando profissionalmente, mesmo em outra área. Pretende-se que a história de vida do cursista seja uma ferramenta para nortear o seu processo de formação, “resgatando” a sua experiência escolar desde os primeiros anos de estudo até o ensino médio, mas, principalmente, sua relação com o território, suas concepções e experiências em relação às terras e patrimônio indígena.

Com este instrumento espera-se valorizar as diferentes experiências de vida, dentro de uma perspectiva reflexiva, pois este procedimento pretende contribuir para que os cursistas desenvolvam uma consciência crítica, para que sejam profissionais que reflitam sobre a sua prática social, de forma a desenvolverem uma “leitura” crítica da própria formação, bem como consciência de seu aprendizado, de suas potencialidades, enfim de suas necessidades e possibilidades de auto-formação.

- **Avaliação Inicial**

A avaliação inicial tem por finalidade diagnosticar o conhecimento de cada cursista, 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 adequar a metodologia de trabalho e identificar quais assuntos ou conceitos exigirão do docente mais empenho.

- **Caderno de Registro**

Registro diário de suas atividades realizadas durante o tempo-comunitário, inclusive o desenvolvimento de pesquisas e outras atividades pedagógicas e as bases coletivas que proporcionarão o

crescimento de sua reflexão. O cursista deverá fazer o registro diário de suas atividades durante o tempo-comunitário: tecendo observação de suas realidades; informando e refletindo sobre as suas estratégias de articulação com a comunidade para a realização de seus trabalhos e estudos; bem como problematizando os trabalhos e pesquisas diante dos objetivos do curso e perfil de formação desejada.

- **Relatório de Reuniões Regionais (Unidades Pólo)**

O Projeto do curso deverá estar sujeito à avaliações nas comunidades e organizações indígenas, por meio da participação da equipe de acompanhamento dos cursistas de uma determinada região, nas reuniões ou assembléias regionais, ou nas reuniões das organizações indígenas, de modo que o acompanhamento e a avaliação do curso, pelos indígenas, venham a se consolidar em locais e ocasiões definidos nos seus calendários de eventos.

Esses relatórios deverão ser elaborados pela equipe docente do curso e tratar sobre o acompanhamento do curso pelos indígenas, inclusive com informações sobre o desempenho do curso e dos alunos. O acompanhamento nos centros regionais também possibilitará detectar as dificuldades enfrentadas pelos cursistas.

- **Auto-avaliação**

O cursista deverá desenvolver a capacidade de autocrítica. Para tanto, deverá avaliar-se no âmbito das atividades desenvolvidas no *campus* da UFRR e nas ocasiões de acompanhamento e avaliação nas regiões. Além disso, deverá incorporar a prática de se avaliar por meio do caderno de registro e dos relatórios de estágio, respondendo e refletindo sobre o seu processo de aprendizagem, podendo também dar sugestões sobre as atividades a serem desenvolvidas e fazer críticas.

- **Fichas de Acompanhamento Individual**

As fichas serão preenchidas pelos professores formadores durante o desenvolvimento das atividades de cada tema ou projeto didático, visando observar as atitudes e habilidades dos cursistas no que diz respeito ao uso da oralidade, da escrita, da análise, da fundamentação teórica, da capacidade crítica, da criatividade, da capacidade de pesquisa, dentre outras coisas. Os cursistas terão acesso às fichas individuais de avaliação, e estas ficarão à disposição dos professores formadores, sempre que houver necessidade para subsidiar suas atividades.

- **Síntese**

Ao final de cada semestre os cursistas apresentarão uma síntese, relacionando os conhecimentos adquiridos nas diversas áreas trabalhadas com suas práticas pedagógicas. O objetivo dessas produções é repensar suas práticas à luz dos conhecimentos estudados. Essa atividade, além de colaborar na reflexão da prática pedagógica, subsidiará a elaboração de seu trabalho de conclusão de curso.

- **Dossiê**

A produção escrita dos alunos e as fichas de avaliação serão reunidas em um dossiê, organizado em uma pasta individual acessível aos alunos e professores durante todo o curso. Estas pastas, também deverão conter relatos de suas experiências, problematizando-as, ao mesmo tempo em que farão relações com os conhecimentos adquiridos no curso.

O Dossiê deverá oferecer aos docentes e cursistas a oportunidade de refletir sobre as mudanças ocorridas em sua compreensão da realidade ao longo do processo de formação; ao mesmo tempo, favorecerão a identificação do que deve ser trabalhado e as metas que não foram atingidas.

### **5.6.5 – Conceitos e Pesos**

Os alunos deverão ser avaliados individualmente em cada um dos temas contextuais, disciplinas, estágio e outras atividades pedagógicas de caráter obrigatório, devendo ser atribuídos os seguintes

conceitos: (a) aprovado, (b) aprovado com restrições e (c) reprovado. A estes conceitos correspondem, respectivamente, os seguintes pesos: (a) 7 – 10; (b) 5 – 6,9; (c) 0 – 4,9.

## 5.7 – Representação Gráfica de um Perfil de Formação

### Formação Básica

TEMAS CONTEXTUAIS / DISCIPLINAS / ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Sociedade, Cultura e Natureza	1º	72
Geopolítica e Gestão de Território Indígena na Amazônia	1º	72
História Econômica da Amazônia	1º	72
Português Instrumental e Produção Textual I	1º	36
Noções Básicas de Informática I	1º	36
Tempo Comunitário I (Memorial do Cursista)	1º	160
Etnodesenvolvimento e Gestão de Território Indígena	2º	72
Ecossistemas da Amazônia	2º	72
Geociências e Gestão de Território Indígena na Amazônia	2º	72
Português Instrumental e Produção Textual II	2º	36
Noções Básicas de Informática II	2º	36
Tempo Comunitário II (Práticas de Diagnóstico)	2º	160
Ordenamento Territorial no Brasil	3º	72
Direito Constitucional e dos Povos Indígenas	3º	72
Administração para a Gestão do Território Indígena	3º	72
Português Instrumental e Produção Textual III	3º	36
Noções de Matemática I	3º	36
Tempo Comunitário III (Elaboração e Gerenciamento de Projetos)	3º	160
Políticas Públicas e Povos Indígenas	4º	72
Cooperação Internacional e os Povos Indígenas no Cenário Panamazônico	4º	72
Projetos Sociais e Avaliação de Políticas Públicas	4º	72
Português Instrumental e Produção Textual IV	4º	36
Noções de Matemática II	4º	36
Tempo Comunitário IV (Estudo e Avaliação de Políticas Públicas)	4º	160
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA FORMAÇÃO BÁSICA</b>		<b>1.792</b>

### Ênfase: Atividades Produtivas e Manejo Ambiental

TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Socioambientalismo na Amazônia	5º	72
Solo, Agropecuária e Meio Ambiente	5º	72
Agricultura Familiar e Segurança Alimentar	5º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	5º	36
Língua Estrangeira Instrumental I	5º	36
Tempo Comunitário V (Estágio I)	5º	160
Criação e Reprodução de Animais	6º	72
1º Optativo (ênfase)	6º	72
Optativa de livre escolha	6º	72

Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	6º	36
Língua Estrangeira Instrumental II	6º	36
Tempo Comunitário VI (Estágio II)	6º	160
Tecnologia de Produção e Armazenamento de Grãos	7º	72
Manejo de Recursos Pesqueiros	7º	72
2º Optativo (ênfase)	7º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa III	7º	36
Língua Estrangeira Instrumental III	7º	36
Tempo Comunitário VII (Estágio III)	7º	160
Seminário (Orientação de TCC)	8º	72
Elaboração de TCC	8º	108

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### Ênfase: Patrimônio Indígena

TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Identidade, Território e Cultura	5º	72
Território, Saberes e Línguas Indígenas	5º	72
Recursos Naturais na Amazônia	5º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	5º	36
Língua Estrangeira Instrumental I	5º	36
Tempo Comunitário V (Estágio I)	5º	160
Educação e Cidadania Ambiental	6º	72
Comunicação Pública e Cidadania Intercultural	6º	72
1º Optativo (ênfase)	6º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	6º	36
Língua Estrangeira Instrumental II	6º	36
Tempo Comunitário VI (Estágio II)	6º	160
Patrimônio Cultural Indígena na Amazônia	7º	72
2º Optativo (ênfase)	7º	72
Optativo de livre escolha	7º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa III	7º	36
Língua Estrangeira Instrumental III	7º	36
Tempo Comunitário VII (Estágio III)	7º	160
Seminário (Orientação de TCC)	8º	72
Elaboração de TCC	8º	108

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### Ênfase: Serviços e Infra-Estrutura

TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
Saberes, Sustentabilidade Ambiental e Infra-Estrutura em Terras Indígenas	5º	72
Políticas Públicas em Infra-Estrutura e Interfaces em Terras indígenas	5º	72

1º Optativo (ênfase)	5º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	5º	36
Língua Estrangeira Instrumental I	5º	36
Tempo Comunitário V (Estágio I)	5º	160
Transporte e Mobilidade em Terras Indígenas	6º	72
Saneamento Ambiental em Terras Indígenas	6º	72
2º Optativo (ênfase)	6º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	6º	36
Língua Estrangeira Instrumental II	6º	36
Tempo Comunitário VI (Estágio II)	6º	160
Estudo, Produção e Uso Sustentável de Recursos Energéticos	7º	72
Edificações para Empreendimentos Sociais e Equipamentos Comunitários	7º	72
Optativo de livre escolha	7º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa III	7º	36
Língua Estrangeira Instrumental III	7º	36
Tempo Comunitário VII (Estágio III)	7º	160
Seminário (Orientação de TCC)	8º	72
Elaboração de TCC	8º	108

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

### Ênfase: Empreendimentos Sociais

<b>TEMAS CONTEXTUAIS – OBRIGATÓRIOS</b>	<b>SEMESTRE</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b>
Economia Política no Brasil	5º	72
Economia Solidária e Autogestão Indígena	5º	72
1º Optativo (ênfase)	5º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa I	5º	36
Língua Estrangeira Instrumental I	5º	36
Tempo Comunitário V (Estágio I)	5º	160
Organização e Gestão de Associações e Cooperativas	6º	72
Rede Produtiva e Comercialização	6º	72
2º Optativo (ênfase)	6º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa II	6º	36
Língua Estrangeira Instrumental II	6º	36
Tempo Comunitário VI (Estágio II)	6º	160
Elaboração, Gestão e Avaliação de Projetos de Empreendimento	7º	72
Marketing de Empreendimentos Sociais	7º	72
Optativo de livre escolha	7º	72
Metodologia e Técnicas de Pesquisa III	7º	36
Língua Estrangeira Instrumental III	7º	36
Tempo Comunitário VII (Estágio III)	7º	160
Seminário (Orientação de TCC)	8º	72
Elaboração de TCC	8º	108

<b>CARGA HORÁRIA TOTAL DA ÊNFASE</b>		<b>1.524</b>
--------------------------------------	--	--------------

## **6 – SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO PROJETO DO CURSO**

A avaliação do presente projeto político-pedagógico deverá ocorrer de três em três anos e estará a cargo da Coordenação do Curso e sob a supervisão do Conselho do Instituto Insikiran, devendo considerar e envolver os diferentes setores envolvidos no funcionamento do curso, a saber: docentes, discentes, assim como as comunidades e organizações indígenas, tendo como principal diretriz verificar os benefícios e os impactos sociais desta formação.

Trata-se de um processo integral de demonstração de resultados, composto de diferentes níveis de análise com o intuito de medir, efetivamente, o valor (lucro social) e impacto gerado pelo curso, envolvendo a coordenação de curso e representantes dos alunos, para que se realize um diagnóstico sobre o projeto pedagógico, a partir de estudo “in loco” e de levantamento de documentos pedagógicos e administrativos, inclusive relatórios de professores e cursistas, além de ouvir os comentários e críticas das comunidades indígenas.

Para orientar alguns dos importantes passos do detalhamento da presente proposta pedagógica e, servir de referência para avaliar este processo de construção, estão sendo estabelecidos algumas metas, a contar da data de aprovação da presente proposta de PPP, para a elaboração:

- (a) das ementas e bibliografia dos temas contextuais e disciplinas da Formação Básica – três meses;
- (b) das ementas e bibliografia dos temas contextuais e disciplinas da Formação Específica (Ênfases) – 6 meses;
- (c) dos projetos dos seguintes laboratórios: Ciências da Natureza (3 meses); Laboratório de Comunicação e Práticas Pedagógicas (6 meses) e Informática e Geoprocessamento (12 meses); e
- (d) do projeto de estágio (18 meses).

## FONTES BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Fábio Vaz Ribeiro de (Org.). *Guia para a formação em gestão de projetos indígenas*. Brasília: Paralelo15, 2008. 282p.
- ANDRADE, Álvaro Pereira de. SILVA, Maria das Dores Barros e. KAHN, Marina (Orgs.). *Manual para administração de organizações indígenas*. São Paulo: Instituto Socioambiental, Recife: AFINCO, 2002.
- ARAÚJO, Ana Valéria. LEITÃO, Sérgio. Direitos indígenas: avanços e impasses pós-1988. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002. 127p.
- ARAÚJO, Ana Valéria et al. *Povos indígenas e a lei dos “brancos”: o direito à diferença*. Brasília: MEC; Laced/Museu Nacional, 2006. 203p.
- ARRUDA, Rinaldo. Territórios indígenas no Brasil; aspectos jurídicos e socioculturais. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza; BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 2002.
- BAPTISTA, Fernando Mathias. VALLE, Raul Silva Telles do. (Orgs.). *Formas de organização: Associação, fundação, cooperativa, empresa*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2002. 95p.
- BARBOSA, Reinaldo Imbrozio. FERREIRA, Efreim Jorge Gondim. PENEDO, Yêda Vídeo. *Roraima: bibliografias úteis à pesquisa científica*. Manaus: INPA, 2000. 211p.
- BHABHA, H. K. O compromisso com a teoria. In: ARANTES, A. A. (Org.) *O espaço da diferença*. Campinas: Papius, 2000.
- BITTENCOURT, Libertad Borges. As organizações da sociedade civil e o movimento indígena brasileiro. In: ROCHA, Leandro Mendes (Org.). *Etnicidade e nação*. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006. 155p.
- CANDAU, Vera Maria. SACAVINO, Susana. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CARVALHO, José Jorge de. SEGATO, Rita Laura. *Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília*. Brasília: Departamento de Antropologia, 2002. (Série Antropologia nº 314)
- CARVALHO, Fabíola. Educação ambiental e cidadania em contextos interculturais. In: REPETTO, Maxim, et al. (Orgs.). *Propostas educativas em cidadania intercultural*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 95p.
- CIRINO, Carlos Alberto Marinho. *A “boa nova” na língua indígena: contornos da evangelização dos wapischana no Século XX*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009. 264p.
- Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO Brasil, 2004. 448p.
- CONSELHO INDÍGENA DE RORAIMA (CIR). *Filho de Makunaimî – vida, história, luta: ou vai ou racha, a luta continua*. Boa Vista: Edições Loyola, 2004. 125p.
- CORRÊA, R. L. *Trajetórias geográficas*. 2ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 304p.
- DANTAS, Fernando Antônio de Carvalho. Os povos indígenas brasileiros e os direitos de propriedade intelectual. *Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia*. Manaus, v.1, n.1, p. 85-119, ago/dez, 2003.
- DOWBOR, Ladislau. *A reprodução social: propostas para uma gestão descentralizada*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FARAGE, Nádia. *As muralhas dos sertões: os povos indígenas no rio Branco e a colonização*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; ANPOCS, 1991. 197p.

- FAVRE, Henri. *El indigenismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1998, 153p.
- FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Porto Alegre: DP&A, 2003. 158p.
- FONSECA, Claudia. al. (Orgs.). *Antropologia, diversidade e direitos humanos: diálogos interdisciplinares*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 268p.
- FRANCO, Fernanda (Org.). *Um olhar indígena sobre a Declaração das Nações Unidas*. 2ed. Brasília: APOINME; COIAB; CIR; WARÃ. 2008. 58P.
- FRAUCHES, Celso da Costa. FAGUNDES, Gustavo M. *LDB anotada e comentada e reflexões sobre a educação superior*. Brasília: Ilape, 2005. 580p.
- GAIGER, Júlio Marcos Germany. *O vício tutelar*. Brasília: Câmara dos Deputados, 1991. 9p. Trabalho não publicado.
- GAVAZZI, Renato Antônio (org). *Plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Kampa do Rio Amônia*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2007. 82p.
- GAVAZZI, Renato Antônio (Org.). *Plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Kaxinawá e Ashaninka do Rio Breu*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2007. 69p.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos EFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007. 167p.
- GOMES, Nilma Lino. SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Orgs.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GOTTDIENER, M. *A produção social do espaço urbano*. Trad. Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: EDUSP, 1993. 310p.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. *Do discurso e das ações: a educação intercultural como política pública*. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Barra do Bugres: Unemat, v.2, n.1, p. 144-161, 2003.
- HECK, Egon. LOEBENS, Francisco. CARVALHO, Priscila D. *Amazônia indígena: conquistas e desafios*. *Estud. av.* vol.19, n.53, São Paulo, 2005.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 28ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. 160p.
- JOAQUIM, Jupira Simões Sandoval. *Raposa/Serra do Sol - demarcação territorial: disputa ideológica dos atores nas notícias de imprensa*. São Paulo: USP, 2003. 195p. (Dissertação de Mestrado)
- LANDER, Edgardo. Limites atuais do potencial democratizador da esfera pública não-estatal. In: PEREIRA, Luis Carlos Bresser. GRAU, Nuria Cunill. *O público não-estatal na reforma do Estado*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1999.
- LEITÃO, Ana Valéria Nascimento de Araújo. Direitos culturais dos povos indígenas. In: SANTILLI, Juliana. *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: NDI – Núcleo de Direitos Indígenas, 1993.
- LIMA, André (Org). *O Direito para o Brasil socioambiental*. Porto Alegre: Antonio Fabris, 2002.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Estado e povos indígenas: bases para uma nova política indigenista II*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. 112p.
- \_\_\_\_\_. *Etnodesenvolvimento e políticas públicas: bases para uma nova política indigenista*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. 160p.
- \_\_\_\_\_. *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. 127p.

- LIMA, Antonio Carlos de Souza. HOFFMANN, Maria Barroso. *Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Martins, 2004. 151p.
- LIMA, Maria Goretti Leite de. *O índio na mídia impressa em Roraima*. BoaVista: Editora da UFRR, 2009. 123p.
- LITTLE, Paul E. Espaço, memória e migração: por uma teoria da territorialização. *Textos de história*, Brasília, 2(4), p. 5-25. 1994.
- \_\_\_\_\_. *Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade*. Brasília: UnB/DAN, 2002. 32 p. (Antropologia; 322).
- LORETTA, Emiri. *Escola indígena federal, estadual ou municipal? este é o problema*. Boa Vista: CPI-RR, 1993. 24p. (mímio)
- MAGALHÃES, Edvard (Org.). *Legislação indigenista e normas correlatas*. Brasília: FUNAI / DEDOC, 2002.
- MANDUCA, Lourival Simplicio. et al. *Atlas escolar: Terra Indígena São Marcos*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2009. 66p.
- MARÉS, Carlos Frederico de Souza. *O renascer dos povos indígenas para o direito*. Curitiba: Juruá, 1999.
- \_\_\_\_\_. Tutela aos índios: proteção ou opressão. In: SANTILLI, Juliana. *Os direitos indígenas e a constituição*. Porto Alegre: NDI – Núcleo de Direitos Indígenas, 1993.
- MARTINS, Jorge Santos. *Projetos de pesquisa: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula*. Armazém do Ipê : Campinas, 2005.
- MELLO, Neli Aparecia. *Políticas territoriais na Amazônia*. São Paulo: Annablume, 2006. 410p.
- MELO, Maria Auxiliadora de Souza. *Metamorfose do saber macuxi/wapichana: memória e identidade*. Manaus: UFAM, 2000. 171p. (Dissertação de Mestrado)
- MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. *Contribuições para construção de um projeto de educação do campo*. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. 130p.
- MONTE, Nietta Lindenberg (Org.). *Proposta curricular para a Formação de Agentes Agroflorestias do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 2000.
- MOREIRA, Antônio Flavio. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 8.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Pedagogia da Resistência Cultural: Um Pensar a Educação a partir da Realidade Campesiana*. Goiás: EREGEO, 2003.
- NASCIMENTO, Durbens Martins (Org.). *Relações internacionais e defesa na Amazônia*. Belém: NAEA/UFPA, 2008, 244p.
- OLIVERIA FILHO, João Pacheco de. (Org.). *Indigenismo e territorialização: redes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria Ltda. 1998. 310p.
- OLIVERIA FILHO, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999. 272p.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, 2004. 359p.

- PASSEGGI, Maria da Conceição. *Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária*. Comunicação apresentada na III Conferência de Sócio-cultural, no período de 16 a 20 de julho de 2000.
- PAULA, Eunice Dias de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. *Cadernos Cedes*, Ano XIX, nº49, 1999.
- PEREIRA, Zineide Sarmiento. O movimento indígena em Roraima: a construção de um sujeito político (1970-2000). Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ, 2003. 128p. (Dissertação de Mestrado)
- PINTO, João Roberto Lopes. *Economia solidária: de volta á arte da associação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. 196p.
- RAMOS, Adriana. Os índios e o novo Congresso Nacional. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza. BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. 127p.
- RAMOS, Marise Nogueira. Adão, Jorge Manoel. NASCIMENTO, Graciete Maria. (Coord.). *Diversidade na educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, 2003. 170p.
- RCNEI. Referenciais Curriculares Nacionais para as Escolas Indígenas. Brasília: MRC/SEF, 1998. 346p.
- REPETTO, Maxim. Cultura, identidade e cidadania. In: REPETTO, Maxim. et al. (Orgs.). *Propostas educativas em cidadania intercultural*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 95p.
- REPETTO, Maxim. NEVES, Leandro Roberto. FERNANDES Maria Luiza. (Orgs.). *Universidade inconclusa: os desafios da desigualdade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008. 122p.
- RIOS, Aurélio Vieira. Terras indígenas no Brasil: definição, reconhecimento e novas formas de aquisição. In: LIMA, Antônio Carlos de Souza. BARROSO-HOFFMANN, Maria. (Orgs.). *Além da tutela: bases para uma nova política indigenista III*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. 127p.
- ROCHA, Leandro Mendes. BAINES, Stephen Grant (Coord.). *Fronteiras e espaços interculturais: transnacionalidade, etnicidade e identidade em regiões de fronteira*. Goiânia: Editora da UFG, 2008. 117p.
- ROCHA, Leandro Mendes. *Política indigenista no Brasil: 1930-1967*. Goiânia: Editora da UFG, 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1999. 202p.
- SANTANA, Solange. M. Elementos para um novo modelo de gestão pública. São Paulo: Eduard, 1995.
- SANTILLI, Juliana (Coord.). *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sergio Antonio Fabrias Editor, 1993. 312p.
- SANTILLI, Paulo. *Fronteiras da República: história e política entre os Macuxi no vale do rio Branco*. NHII-USP/FAPESP. São Paulo, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ocupação territorial macuxi: aspectos históricos e políticos. In: BARBOSA, Reinaldo Imbrósio. et al. *Homem, Ambiente e Ecologia no Estado de Roraima*. Manaus: IMPA, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Pemongon Patá: território Macuxi, rotas de conflito*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. 243p.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 10ed. São Paulo: Cortez, 2005. 348p.

- SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003. 242p.
- \_\_\_\_\_. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 1993.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2003a. 133p.
- \_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Alienígena na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2003b. 243p.
- \_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 202p.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. *O Estado brasileiro e a educação (escolar) indígena: um olhar sobre o Plano Nacional da Educação*. 2004. Trabalho não publicado.
- SOUZA, Maria Antônia. *Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006. 135p.
- SOUZA, Rosemeri Melo e. *Redes de monitoramento socioambiental e tramadas da sustentabilidade*. São Paulo: Annablume; Geoplan, 2007. 268p.
- SPENK, Peter. CLEMENTE, Roberta. (Orgs.). *20 experiências de gestão pública e cidadania*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1997.
- STAVENHAGEN, Rodolfo. Etnodesenvolvimento: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. In: *Anuário Antropológico 84*, Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985.
- STRABELI, José. *Gestão de associações no dia-a-dia*. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2005. 144p.
- TEIXEIRA, Hélio Janny. SANTANA, Solange Maria. Elementos para um novo modelo de gestão pública. In: SOARES, J. Arlindo. CACCIA-BAVA, Silvio. *Os desafios da gestão municipal democrática*. São Paulo: Cortez, 1998.
- TENÓRIO, F. Guilherme (Coord.). *Gestão social: metodologia e casos*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas (FGV), 1998. 196p.
- TOURINHO NETO, Fernando da Costa. Os direitos originários dos índios sobre as terras que ocupam e suas conseqüências jurídicas. In: SANTILLI, Juliana (Coord.). *Os direitos indígenas e a Constituição*. Porto Alegre: Núcleo de Direitos Indígenas e Sergio Antonio Fabrias Editor, 1993. 312p.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Educação Básica: projeto político-pedagógico; Educação Superior: projeto político-pedagógico*. 3ed. São Paulo: Papirus, 2007. 295p.
- WERTHEIN, Jorge. *Fundamentos da nova educação*. Brasília: UNESCO, 2000. 84p.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239p.
- ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004. 241p.

## **FONTES PRIMÁRIAS**

Anais da I da Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: Construindo Novos Paradigmas na Educação. Barra do Bugres, UNEMAT, 2005. 234p.

Ata da IX Assembléia Geral do Povo Indígena Ingarikó e da IV Assembléia Extraordinária do Conselho do Povo Indígena Ingarikó (COPING), realizadas na comunidade de Manalai, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã (RR), no período de 12 a 17 de outubro de 2007. Manalai, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã (RR), 18 de outubro de 2007.

Curso Básico de Capacitação Administrativa para Indígenas (Versão Preliminar). Superintendência de Desenvolvimento e Educação Empresarial das Centrais Elétricas do Norte do Brasil (Eletronorte). Julho de 2005.

Diagnóstico da Demanda e da Oferta de Ensino Médio para os povos Indígenas no Estado de Roraima, elaborado por Maxim Repetto, em 2006, por meio de pesquisa financiada pelo Programa Diversidade na Universidade, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC).

Documento Base – I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI): documentos referenciais (Tema Central: Educação escolar indígena: gestão territorial e afirmação cultural / construindo a gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena), elaborado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do Ministério da Educação (MEC). Brasília (DF), 2009.

Documento Final da 38ª Assembléia dos Povos Indígenas de Roraima, Conselho Indígena de Roraima, Maturuca, 2005.

Documento Final da Conferência Nacional dos Povos Indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Brasília (DF), 2006. 62p.

Documento Final da XII Assembléia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), realizada no Centro Cultural Makunaimí, Pacaraima (RR), Terra Indígena São Marcos, no período de 16 a 19 de março de 2005. Centro Cultural Makunaimí, Pacaraima (RR), 19 de março de 2005.

Documento Final da XV Assembléia Geral dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), realizada na comunidade indígena do Barro, Terra Indígena Raposa/Serra do Sol, Pacaraima (RR), no período de 24 a 27 de setembro de 2008. Comunidade indígena do Barro, Pacaraima (RR), 27 de setembro de 2008.

Levantamento Etnoambiental do Complexo Macuxi-Wapichana – Produto 1: caracterização ambiental do Complexo Macuxi-Wapichana, por meio do Projeto integrado de Proteção de Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL). Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Brasília (DF), dezembro de 2006.

Levantamento Etnoambiental do Complexo Macuxi-Wapixana – Produto 1: Caracterização Ambiental do Complexo Macuxi-Wapixana, por meio de consultoria financiada pelo Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Consultores Ambientais: Marta Adriana Pedri e Katell Uguen. Brasília (DF), dezembro de 2006.

Levantamento Etnoambiental do Complexo Macuxi-Wapixana. (Versão Síntese do Relatório Final Integrado), por meio de consultoria financiada pelo Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal (PPTAL), Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Consultores: Robert P. Miller (Coordenador); Katell Uguen e Marta Adriana Pedri (Ambientalistas); Eliana Creado e Lêda L. Martins (Antropólogos) e Ralph Trancoso da Silva (Sensoriamento Remoto). Brasília (DF), dezembro de 2007.

Nova Cartografia Social da Amazônia (Coord.). Indígenas na Cidade de Rio Preto da Eva. Manaus: Editora da UFAM/PNCSA, 2007. 11p. Série: movimentos sociais e conflitos nas cidades da Amazônia.

Plano de Gestão Territorial e Ambiental Ashaninka, Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-AC). Rio Branco: CPI/AC, 2007. 82p.

Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades – REUNI. Boa Vista (RR), 2007.

Projeto de Curso de Formação de Gestores de Projetos das Comunidades Indígenas no Estado de Roraima, do Conselho Indígena de Roraima (CIR), 2008.

Projeto de Desenvolvimento Sustentável e Fortalecimento Político das Comunidades Indígenas da Terra Indígena Raposa Serra do Sol – estado de Roraima-Brasil – Esenyakaman'to (O nosso trabalho) - Plano Global para Apreciação das Comunidades. Boa Vista (RR) (RR), 2005.

Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Gestores de Projetos Indígenas, por meio de financiamento do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Manaus, 2004.

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), aprovado pela Resolução nº 017, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Boa Vista (RR), 6 de dezembro de 2002.

Projeto Pedagógico do Curso Tecnológico Agroecologia em Terras Indígenas (Versão Preliminar). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande (MS), 2007.

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Técnica de Nível Médio: Projeto Mundurukú. FUNAI/MEC/SEDUC-PA. Brasília (DF), 2007 (versão preliminar).

Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado com Capacitação na Área de Agropecuária e Manejo Ambiental. Centro Indígena de Formação e Cultura Raposa Serra do Sol (CIFCRSS). Surumu, Pacaraima (RR), 2006.

Projeto Tamu'rin (Pedra Pintada). Fiscalização e proteção ambiental para Terra Indígena São Marcos, para financiamento através do Projeto Demonstrativo dos Povos Indígenas (PDPI), do Ministério do Meio Ambiente (MMA). Boa Vista (RR), 17 de fevereiro de 2004.

Projeto Wazaka'yé - Guyagrofor: Estudo de Roças, Solos e Florestas Indígenas em Roraima / Desenvolvimento de Sistemas Agroflorestais Sustentáveis Baseados nos Conhecimentos de Populações Indígenas e Quilombolas na Região do Escudo das Guianas (Síntese do Projeto). Núcleo do INPA em Roraima (INPA/RR) e Coordenação de Pesquisas em Ciências Agrônomicas (CPCA) do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). Boa Vista (RR), 2005.

Proposta para Financiamento da Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran da UFRR (PROLIND/MEC-2008), programa de apoio institucional e de alunos indígenas do Ministério da Educação (MEC). Boa Vista (RR), julho de 2008.

Relatório Consolidado de Proposta Convênio ELETRONORTE / RESSARCIMENTO FUNAI – 1ª Oficina Médio São Marcos, realizada por meio da Associação dos Povos Indígenas de São Marcos (APITSM). Comunidade indígena da Roça, Terra Indígena São Marcos, Alto Alegre (RR), 2008.

Relatório da 8ª Assembléia das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), realizada no Lago Caracaranã (RR), no período de 24 a 28 de fevereiro de 2008.

Relatório da I Assembléia Geral Estadual das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), realizada na Maloca Três Corações – Região do Amajari, (RR), no período de 28 a 30 de novembro de 1999.

Relatório da III Assembléia Estadual das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), realizada no Centro Cultural Macunaíma – Região de São Marcos (RR), de 21 a 23 de novembro de 2002.

Relatório da IV Assembléia Extraordinária do Conselho do Povo Indígena Ingarikó (COPING), realizada na comunidade de Manalai, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã (RR), nos dias 12 a 13 de outubro de 2007. Manalai, Terra Indígena Raposa Serra do Sol, Uiramutã (RR), 13 de outubro de 2007.

Relatório da VI Assembléia Estadual da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), realizada no Centro Câmara – Região Baixo Cotíngio (RR), no período de 6 a 8 de março de 2006.

Relatório de Atividades desenvolvidas no Curso de Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR), para atender cláusula do PROLIND/MEC-2006 – Projeto do Eixo I, programa de apoio institucional e de alunos indígenas do Ministério da Educação (MEC). Boa Vista (RR), 2006.

Relatório de atividades referente aos serviços técnico especializados de apoio a ações de desenvolvimento de estrutura tecnológica e modelos adequados de atividades pastoris, sobretudo bovinocultura, elaborado por Vânia Maldini Penna, para atender os povos indígenas de [Terra Indígena] São Marcos, no âmbito do Projeto São Marcos, por meio de financiamento do Convênio 001/04 APSM/Eltronorte/Funai. Belo Horizonte, 3 de novembro de 2004.

Relatório Final do VIII Seminário de Formação Superior Indígena de Roraima, realizado na UFRR, no período de 29 de agosto a 1º de dezembro de 2006. Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, Boa Vista (RR), dezembro de 2006.

Relatório sobre a Terra Indígena São Marcos: histórico e situação geral, elaborado por Geraldo Andrello (Assessoria Indigenista), por meio das Centrais Elétricas do Norte do Brasil (Eletronorte), no âmbito do projeto interligação Elétrica Brasil/Venezuela. Março de 1998.

## **FONTES LEGISLATIVAS E ADMINISTRATIVAS**

BRASIL. Câmara dos Deputados. [Projeto de Lei nº 2.067, de 23 de outubro de 1991, que dispõe sobre o Estatuto das Sociedades Indígenas](http://www2.camara.gov.br/proposicoes). Disponível em: < <http://www2.camara.gov.br/proposicoes>>

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. (Artigos 20, 22, 48, 49, 109, 129, 176, 210, 215, 231, 232).

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.775, de 08 de janeiro de 1996. Dispõe sobre o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas. *Diário Oficial da União*60, Brasília, v.134, n.6, p.1, 9 jan., 1996. Seção 1

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. *Diário Oficial da União*, Brasília, v.141, n. 75, p.1-4, abr., 2004. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 63.223, de 06 de setembro de 1968. Promulga a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v.32, p. 1.127-1.132, set., 1968.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. *Lex: Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v.60, p. 3.719-3.739, dez., 1996. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). *Diário Oficial da União*, Brasília, v.139, n.7, p. 1-20, 10 jan., 2001. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 14, de 14 de setembro de 1999 – estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 003, de 10 de novembro de 1999 – fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. *Diário Oficial da União*, Brasília, v. 137, n. 238-A, p. 58-59, 14 dez., 1999. Seção 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 10, de 11 de março de 2002* – pronunciamento do CNE quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12449&Itemid=754](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12449&Itemid=754)>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 004, de 13 de julho de 2005, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, nº. 137, 19 de jul., 005. Seção 1.

## **ANEXOS**