

MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
PEDAGOGIA MELHOR AVALIADOS NO BRASIL NA SEGUNDA DÉCADA DO
SÉCULO XXI**

**PONTIFÍCIA UNIVERIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2023**

MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE
PEDAGOGIA MELHOR AVALIADOS NO BRASIL NA SEGUNDA DÉCADA DO
SÉCULO XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, como exigência para a obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação da Professora Doutora Celi Espasandin Lopes.

**PONTIFÍCIA UNIVERIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CAMPINAS, 2023**

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

370
M538t

Mendes, Myriam Regina Zapatterra

A temática indígena nos projetos pedagógicos de cursos de pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI / Myriam Regina Zapatterra Mendes. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.

158 f.: il.

Orientador: Celi Espasandin Lopes.

Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação - Indígenas. 3. Formação de professores - Universidades e faculdades públicas. I. Lopes, Celi Espasandin. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370

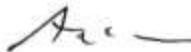
MYRIAM REGINA ZAPATERRA MENDES

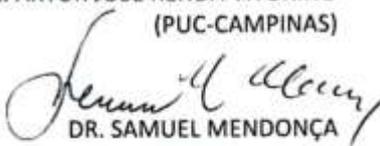
**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE
CURSOS DE PEDAGOGIA MELHOR AVALIADOS NO BRASIL NA
SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI**

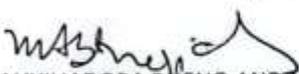
Este exemplar corresponde à
redação final da Tese de Doutorado em Educação da
PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

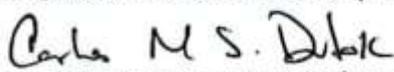
APROVADA: 02 de fevereiro de 2023.


DRA. CELI ESPASANDIN LOPES
Presidente (PUC-CAMPINAS)


DR. ARTUR JOSE RENDA VITORINO
(PUC-CAMPINAS)


DR. SAMUEL MENDONÇA
(PUC-CAMPINAS)


DRA. MARIA AUXILIADORA BUENO-ANDRADE MEGID
(UNICAMP Universidade Estadual de Campinas)


DR. CARLOS MANUEL DUTOK SÁNCHEZ
(UNIFAP Universidade Federal do Amapá)

Aos meus pais

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença, sustento e consolo em toda minha vida, em especial, durante as lutas enfrentadas no percurso do Doutorado. Nele, trilhei um caminho de perdas arrasadoras, no segundo e terceiro anos de curso, com a partida para o descanso eterno de meu pai e minha mãe, Manoel Mendes Poletti e Guiomar Zapaterra Mendes. Eles foram e sempre serão meus maiores exemplos de amor incondicional, perseverança nas adversidades, e de luta. Eles não mediram esforços para que me tornasse uma pedagoga/enfermeira pesquisadora. A eles aqui minha homenagem.

Ao meu amigo e irmão Carlos Manuel, pela amizade, afeto e parceria desde 2016, contribuindo para me tornar uma pessoa mais forte e humana, e por incentivar constantemente minha busca pela qualificação como docente.

Meus agradecimentos ao apoio da Universidade Federal do Amapá e ao Colegiado do Curso de Pedagogia do *campus* Santana por incentivar minha saída para qualificação.

Às docentes que se tornaram orientadoras e parceiras, ao acreditar na relevância desta pesquisa, às professoras Dra. Celi Espasandin Lopes e Dra. Maria Auxiliadora Bueno Andrade Megid.

Aos docentes que compuseram a banca de qualificação e defesa da pesquisa, pelas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho.

Minha admiração pelos professores das disciplinas do Doutorado em Educação da PUC Campinas/SP que se desdobraram em tempos de pandemia, oferecendo seu melhor.

À minha estimada amiga docente Dra. Elaine Leal Vasquez, pelo constante apoio e incentivo, minha gratidão e carinho.

Aos meus amigos e amigas, Dr. Walmir e Sonia, Dr. Rosano e Mara, pelo apoio emocional antes e durante o tempo de Doutorado.

Minha maior nota à Ana Maria, Valéria, Marcia e Mirian, sem as quais certamente o caminho seria mais longo e árduo, a mais profunda admiração.

Aos colegas de turma, Celia, Josivaldo, Juliano, Christiane, Cauê e Marcela, lembranças agradáveis de nossa convivência e trocas acadêmicas.

Para a Neide, Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, meus agradecimentos por ter sido tão solícita e eficaz nas demandas por mim apresentadas.

Gratidão à Silvana Maria Teixeira, Bibliotecária da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, por me indicar os caminhos de busca no universo de artigos, teses e dissertações.

Amor e saudades eternas dos que se foram, muito carinho e gratidão por vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de financiamento 001.

“Nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”

Paulo Freire

RESUMO

MENDES, Myriam Regina Zapatterra. **A temática indígena nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. 156 p.

Este estudo visou analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC) mais bem conceituados no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC), destacando os da região geográfica com maior densidade demográfica indígena segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e os de maior conceito nas outras quatro regiões do Brasil. Aplicou-se a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin e na sequência, por meio do Software IRAMUTEQ a análise lexicográfica. Concluiu-se que os PPC de Pedagogia dos *campi*: Lavras/UFLA, Fortaleza/UFC-diurno, Fortaleza/UFC-noturno, Mamanguape/UFPB, Chapecó/UFFS e São Matheus/UFES foram os que apresentaram de forma mais acentuada as diretrizes para o trabalho em prol da temática indígena e da multiculturalidade. Ainda, que o conceito de curso seja (CC) 4 ou 5, não significa que o PPC aborde a formação do egresso para o trabalho com populações indígenas. Também que as legislações constantes nos documentos em análise não garantem que o pedagogo adquirira as habilidades e competências necessárias para o trabalho pedagógico com populações indígenas, bem como que as disparidades na quantidade de recortes extraídos para a construção do corpus de estudo não apontaram diferenças estatísticas entre a Região Norte e outras quatro regiões. A nomenclatura Educação Indígena é assemelhada com a definição de Educação Escolar Indígena demonstrando haver equívoco entre estas. Conclui-se que esta investigação científica contribuirá para a reflexão da estruturação e reestruturação de PPC que sustentem o papel social dos Cursos de Graduação em Pedagogia das Universidades Públicas.

Palavras-chave: Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia. Temática indígena na formação do pedagogo. Educação Escolar Indígena e interculturalidade. Análise de conteúdo. Análise lexicográfica.

ABSTRACT

MENDES, Myriam Regina Zapaterra. **The indigenous theme in Pedagogical Projects of Pedagogy Courses best evaluated in Brazil in the second decade of the 21st century.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídica e Sociais. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. 156 p.

This study aimed to analyze the Pedagogical Projects of the Pedagogy Courses (PPC) most highly regarded in the Electronic Processing System of the Regulation Process of Courses of Higher Education Institutions (e-MEC), highlighting those of the geographical region with the highest indigenous demographic density according to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the most respected ones in the other four regions of Brazil. Laurence Bardin's content analysis technique was applied, followed by lexicographical analysis using the IRAMUTEQ Software. It was concluded that the PPC of Pedagogy of the campuses: Lavras/UFLA, Fortaleza/UFC-diurnal, Fortaleza/UFC-nocturnal, Mamanguape/UFPB, Chapecó/UFFS and São Matheus/UFES were the ones that presented the guidelines for work in favor of indigenous themes and multiculturalism. Even if the course concept is (CC) 4 or 5, it does not mean that the PPC addresses the training of graduates to work with indigenous populations. Also, that the legislation contained in the documents under analysis does not guarantee that the pedagogue will acquire the necessary skills and competences for the pedagogical work with indigenous populations, as well as that the disparities in the number of extracts extracted for the construction of the study corpus did not indicate statistical differences between the North Region and four other regions. The nomenclature Education Indigenous is treated as if it were the definition of Indigenous School Education, demonstrating that there is a mistake between them. It is concluded that this scientific investigation will contribute to the reflection on the structuring and restructuring of PPC that support the social role of the Undergraduate Courses in Pedagogy at Public Universities.

Keywords: Pedagogical Projects of Pedagogy Courses. Indigenous themes in teacher training. Indigenous School Education and interculturality. Content analysis. Lexicographic analysis.

RESUMEN

MENDES, Myriam Regina Zapatterra. **El tema indígena en los Proyectos Pedagógicos de los Cursos de Pedagogía mejor evaluados en Brasil en la segunda década del siglo XXI.** Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas. Escola de Ciências Humanas, Jurídicas e Sociais. Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. 156 p.

En este estudio se analizaron los Proyectos Pedagógicos de Cursos de Pedagogía (PPC) que fueron mejor evaluados en el Sistema de Tramitación Electrónica para Procesos de Regulación de Cursos en Instituciones de Educación Superior (e-MEC). Se enfatizó en aquellos de la región geográfica con mayor densidad demográfica indígena según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) y los de mejor nota de las otras cuatro regiones de Brasil. Se aplicó la técnica de análisis de contenido de Laurence Bardin, seguida del análisis lexicográfico mediante el Software IRAMUTEQ. Se concluyó que los PPC de Pedagogía de los *campi*: Lavras/UFLA, Fortaleza/UFC-diurno, Fortaleza/UFC-noturno, Mamanguape/UFPB, Chapecó/UFRS y São Matheus/UFES fueron los que presentaron directrices mejor definidas para el trabajo en favor de los temas indígenas y el multiculturalismo. Asimismo, se confirmó que tener concepto de curso cuatro o cinco no significa que el PPC aborde la formación de egresados para trabajar con poblaciones indígenas. También que documentos de los cursos que contienen aspectos legislativos del tema no garantizan que el pedagogo adquiera las habilidades y competencias necesarias para el trabajo pedagógico con poblaciones indígenas, así como que las disparidades en la cantidad de segmentos extraídos, para la construcción del corpus del estudio no indicó diferencias estadísticas entre la Región Norte y otras cuatro regiones. La nomenclatura Educación Indígena fue trabajada en los PPC de forma igualitaria a la definición de Educación Escolar Indígena, demostrando que existe un error en el entendimiento de estas. Se concluye que esta investigación contribuirá para la reflexión sobre la estructuración y reestructuración de los PPC que sustentan el papel social de las Carreras de Graduación en Pedagogía en las Universidades Públicas.

Palabras clave: Proyectos Pedagógicos de Cursos de Pedagogía, Temas indígenas en la formación docente, Educación Escolar Indígena e interculturalidad, Análisis de contenido, Análisis lexicográfico.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição da População Autodeclarada Indígena no Brasil por Regiões. IBGE 2010.....	56
Figura 2 - Quantidade de cursos de Pedagogia gratuitos, presenciais e em atividade de Instituições Públicas por região geográfica no Brasil em outubro de 2022.	57
Figura 3 - Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC) com os critérios aplicados para a seleção dos Projetos Pedagógicos de Curso inseridos na pesquisa.	58
Figura 4 – Diagrama de fluxo para aplicação da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos.	62
Figura 5 - Fluxograma da pesquisa “A temática indígena nos projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI”	65
Figura 6 - Contribuição de recortes para constituição do <i>corpus</i> textual por regiões e cursos.....	67
Figura 7 – Relação entre quantidade de registros levantados e as categorias finais. A: Frequências absoluta e relativa da quantidade de registros que contribuíram para criação de cada categoria. B; Aporte de registros a cada categoria por grupos: cursos ofertados na Região Norte e cursos ofertados nas outras regiões do Brasil.	75
Figura 8 - Nuvem de palavras construída a partir do <i>corpus</i> textual processado no <i>software</i> IRAMUTEQ.	77
Figura 9 - Análise de similitude entre os Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte.	83
Figura 10 – Dendrograma das classes obtidas a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte.....	86
Figura 11 – Nomeação e designação de temáticas das classes obtidas a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia inseridos no estudo após seleção no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC).....	60
Quadro 2 - Categorias iniciais identificadas no <i>corpus</i> textual construído a partir de recortes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos mediante a Técnica de Laurence Bardin.	68
Quadro 3 - Construção das Categorias Intermediárias pautadas na interpretação feita a partir dos recortes, e os conceitos norteadores que descrevem as Categorias Iniciais.	72
Quadro 4 - Construção das Categorias Finais pautadas na interpretação feita a partir dos recortes, e os conceitos norteadores que descrevem as Categorias Intermediárias.....	73
Quadro 5 – Síntese da progressão das Categorias de análise.	74
Quadro 6 - Termos mais frequentes resultantes do corpus textual construído a partir de 20, dos 25 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil e na Região Norte e suas funções dentro do contexto relacionado à temática indígena.....	78
Quadro 7 - Resumo das contribuições de recortes/registros e segmentos textuais dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia inseridos na pesquisa. Número de PPC incluídos no estudo = 25.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	23
2.1 Licenciatura em Pedagogia no Brasil	23
2.2 Elementos para a concepção de um Projeto Pedagógico de Curso	28
2.3 Povos indígenas, resenha da tutela sob a Constituição.....	30
2.4 Formação de professores indígenas.....	34
2.5 Língua materna.....	42
2.6 Saberes tradicionais e práticas pedagógicas	46
2.7 Interculturalidade.....	51
3 MÉTODO.....	55
3.1 Caracterização e contextualização do estudo.....	55
3.2 Procedimento para a seleção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) ..	55
3.3 Metodologia de análise de dados.....	61
3.3.1 <i>Análise de conteúdo pela técnica de Laurence Bardin</i>	61
3.3.2 <i>Estatística descritiva e comparativa da análise de conteúdo</i>	63
3.3.3 <i>Análise lexicográfica sobre o corpus textual</i>	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	66
4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, conforme a Técnica de Laurence Bardin.....	66
4.1.1 <i>Exploração do material e construção das operações de codificação: recorte, agregação e enumeração</i>	66
4.1.2 <i>Estabelecimento, agrupamento de unidades de registro e agrupamento progressivo de categorias</i>	68
4.2 Nuvem de palavras	76
4.3 Análise de similitude	81

4.4 Análise da Organização de classes – Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD).....	84
4.4.1 <i>Análise das classes contidas no SEGMENTO 1: “O LEGADO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NA CONCEPÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO”</i>	88
4.4.2 <i>Análise das classes contidas no SEGMENTO 2: “PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA COMPROMETIDOS COM A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NAS MODALIDADES DE ENSINO”</i>	98
4.5 Análise de encerramento com foco nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia inseridos no estudo.	106
5 CONCLUSÕES	111
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES.....	131
APÊNDICE I – <i>CORPUS DE ANÁLISE DOS 25 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO PROCESSADOS COM A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE Laurence Bardin</i>	131
APÊNDICE II – <i>CORPUS COULEUR: RELATÓRIO DE SEGMENTOS DE TEXTO POR CLASSES PROCESSADO E GERADO COM SOFTWARE IRAMUTEQ.</i> ..	152

1 INTRODUÇÃO

A paixão pelo binômio saúde e educação nasceu muito cedo em mim. Ainda no início da adolescência, já almejava ser voluntária no berçário do hospital da pequena cidade onde morava, no interior do estado de São Paulo. Tinha o desejo de cuidar dos bebês e de suas mães e caminhei em busca de meu objetivo. A mãe mantenedora do hospital, com todo o respeito e serenidade, me fez refletir sobre a minha condição: uma criança querendo cuidar de outras. Explicou-me ainda, que eu somente atingiria o meu sonho por meio de uma escola Técnica de Enfermagem. Passados três anos, e ainda convicta dos meus propósitos, fui me inscrever no curso Técnico de Enfermagem da cidade. Para a minha surpresa, fui alertada sobre a impossibilidade de minha inscrição, tendo em vista minha pouca idade e o tamanho da responsabilidade que o curso exigia. A decepção foi muito grande, o que me levou a um questionamento: se eu tinha sido capaz de concluir o Ensino Fundamental (primário e ginásio) com quase 14 anos, como não teria capacidade e responsabilidade suficientes para cursar o requerido curso? Minha inscrição acabou por ser aceita.

A partir de então, começaria a minha história profissional, alicerçada nos caminhos da saúde e da educação. Esse binômio, numa analogia simbiótica, coexistiria, sem que um não mais subsistisse sem o outro. Nos estágios realizados no hospital, unia cuidados de enfermagem com orientação para prevenção, promoção e recuperação da saúde de mães com seus recém-nascidos, e de tantos outros pacientes com diferentes patologias.

Foi por meio dessa experiência que constatei a necessidade de compreender a arte ou técnica de ensinar - didática - que fossem capazes de atingir diferentes públicos e faixas etárias. Refleti como distinguir as atividades de ensino de outras; produzir aprendizagem, ou seja, considerar que ensino e aprendizagem são indissociáveis. Que condições observáveis as distinguem? A intenção de produzir o aprender. “Portanto, sem se saber o que é aprender, é impossível saber-se o que é ensinar” (HIRST, 1971, p. 71).

Acreditei que a Pedagogia seria o caminho para preencher essa necessidade de conhecimento e compreensão e, enfim, passei no vestibular para esse curso de

graduação. Ainda cursando a Universidade, veio o primeiro emprego, num berçário de pré-escola. Eram tantas fraldas, chupetas, brinquedos e brincadeiras que era evidente a minha alegria. Logo em seguida, veio a primeira promoção: uma classe de pequeninos para meus cuidados como professora titular e, assim, segui experimentando ano após ano, outras classes com crianças de mais idade.

Muitas eram as discussões sobre o comportamento das crianças que acabei por fazer a minha primeira especialização em Psicopedagogia, a fim de compreender as dificuldades e os distúrbios de aprendizagem. Só que ainda persistia a vocação para trabalhar no hospital com os pacientes, e como resolver? Foi então que, através de um curso de Instrumentação Cirúrgica, voltei para o hospital. O meu tempo era dividido entre a sala de aula e o hospital.

Vieram as férias e tomei conhecimento de um trabalho voluntário no Amazonas, o que me encantou. Chamou-me a atenção, o comprometimento de uma equipe do Paraná com a Educação em Saúde daquela população. Senti necessidade de conhecer mais de perto esse trabalho. Embarquei para Curitiba e depois para Porto Velho, onde, então, um pequeno avião nos levou ao interior do Amazonas. No pequeno hospital do vilarejo, fazíamos orientação à população e pequenas cirurgias. Foi a partir deste voluntariado que surgiu o convite para um trabalho mais complexo e, prontamente, aceitei. O público-alvo era outro, e o trabalho consistia na orientação de casais numa clínica de Reprodução Assistida e a realização de instrumentação cirúrgica dos procedimentos investigatórios e diagnósticos de infertilidade. Tornou-se imprescindível a mudança de estado e depois de estar devidamente instalada e mais adaptada, fiz a inscrição para a minha 2.^a especialização. A escolha agora era Genética Humana, para estudar e compreender a maravilhosa ciência da reprodução humana. Absolutamente encantada com tantos conhecimentos adquiridos e ainda por adquirir, resolvi iniciar, em 2006, a 3.^a especialização, em Doação, captação e transplantes de órgãos e tecidos, paralelamente com a graduação em Enfermagem.

A soma das experiências profissionais e dos conhecimentos adquiridos e sedimentados levou-me a participar, como pesquisadora bolsista, de um grupo de pesquisa sobre Metodologia para Prospectiva Estratégica: Tendências em Saúde e Educação para 2020 no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) - Curitiba, em 2011.

Logo depois, em 2012, um Contrato Temporário da União me levou ao Amapá, onde me tornei a Pedagoga Responsável Técnica (RT) por Educação em Saúde na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), dentro do Distrito Sanitário Especial Indígena Amapá e norte do Pará (DSEI).

Delineava-se, assim, o meu caminho para a docência no extremo norte do Brasil, Oiapoque, por meio do concurso público da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), na Licenciatura Intercultural Indígena, em 2013.

A seguir, foi no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado Ensino em Ciências da Saúde da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, Linha de Pesquisa: Avaliação, currículo, docência e formação em saúde, sob orientação do Professor Dr. Nildo Alves Batista, que investigamos a temática Saúde na Licenciatura de Docentes Indígenas: um estudo na Universidade Federal do Amapá.

Todos os créditos realizados e a experiência adquirida no Mestrado revelaram a importância da continuidade da investigação com indígenas, cursando outras graduações, o que culminou no projeto de pesquisa de Doutorado em Educação apresentado à Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS). Como não poderia deixar de ser, sigo na Linha de Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, sob orientação da professora Dra. Celi Espasandin Lopes.

Chegada de volta do Norte ao Sudeste, estou sempre refletindo como se dão as relações entre os docentes e discentes indígenas; quais são as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia preocupadas com a questão da interculturalidade¹. Assim, o projeto de doutorado está intitulado A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA MELHOR AVALIADOS NO BRASIL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI.

Tal qual Veiga (2010, p. 190): “Percebo que sou mais analítica, crítica, acolhedora e mais consciente e com um olhar mais aguçado para enxergar a realidade e fazer a leitura de mundo”.

¹ No presente trabalho se adotará o conceito de **interculturalidade** derivante do multiculturalismo que, originalmente, designa a coexistência de formas culturais ou de grupos com culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Contudo, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global (ARAUJO *et al.*, 2018, p. 30-31).

Esta investigação perpassa pela história da criação do curso de Pedagogia no Brasil, pela formação de professores indígenas na Pedagogia e em cursos de graduação de formação docente específica para eles, bem como debate o uso de suas línguas maternas, seus saberes tradicionais e práticas pedagógicas², envoltos no fortalecimento da interculturalidade.

Os cursos de Pedagogia, desde sua criação, foram alvo de discórdia, tendo ao centro, sua natureza, propósito, seu objetivo e sua finalidade formativa, ou seja, formar o pedagogo para exercer qual função (PIMENTA; ALMEIDA, 2021). No período de 1930, influenciados pelo movimento escolanovista, importantes contribuições na área da educação começaram a surgir a partir dos Institutos de Educação e, embora ainda não consolidada como curso de graduação, a Pedagogia se fazia presente no âmbito universitário. Assim, a história do curso de Pedagogia no Brasil, data de 1939, ano de criação e implantação do curso, que se deu durante a organização da Faculdade Nacional de Filosofia – FNFfi. Inicialmente, formava bacharéis para atuar em funções técnicas e, “quando licenciado, o pedagogo poderia lecionar nas escolas normais, instituições responsáveis pela formação de professores primários” (CRUZ, 2011, p. 312).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE) 251/62, modificou o currículo e a duração do curso, porém a disputa entre o propósito do curso – bacharelado ou licenciatura – se mantinha. Em 1968, a Reforma Universitária Lei n.º 5540/68 (BRASIL, 1968) instituiu a Faculdade de Educação e provocou alteração importante no curso. Ela não mais integraria a Faculdade de Filosofia, mas seria uma nova Faculdade. Já em 1969, foi homologado o parecer 252/69, que imprimiu mudanças significativas na composição curricular do curso, o qual juntamente com a resolução CFE n.º 2/1969, institui novo currículo mínimo e novo tempo de duração para a graduação em Pedagogia e, dentre as disciplinas obrigatórias do curso de Pedagogia, passou a fazer parte a Didática, a qual anteriormente, era cursada fora do curso, buscando-se licença para a docência. Nesse marco histórico, o delineamento do profissional formado em

² Sobre a contextualização das temáticas relacionadas à língua materna, saberes tradicionais, práticas pedagógicas para uma escola específica, diferenciada, comunitária, intercultural e bilingue pode-se consultar, entre outras, a tese de GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, USF- FFLCH, 2008. 237 p. Tese (Doutorado em Antropologia). Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, p. 37, São Paulo, 2008.

Pedagogia passou a ser definido por sua habilitação, pois o curso foi seccionado em “habilitações técnicas formando especialistas voltados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração e orientação educacional” (CRUZ, 2011, p. 313).

Dada a falta de clareza para as habilidades do egresso, o curso foi alvo de intensas críticas desde os anos de 1970, o que resultou em uma movimentação para propostas de reforma na década de 1980 (CRUZ, 2011). Sendo assim, o processo para reformular os cursos de Pedagogia, nos anos de 1980, contou com o apoio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope e do Conselho Federal de Educação – CFE e, a partir de então, os cursos de Pedagogia instituíram áreas que habilitavam os egressos para a docência.

Na sequência, a resolução CNE n. 1, de 10/4/2006 trouxe maior clareza, ao fixar as diretrizes curriculares dando início a uma nova etapa para os cursos de Pedagogia consoante o preparo do profissional da educação. O pedagogo passou a ser qualificado tanto para o ensino quanto para outras vertentes do trabalho pedagógico nos diferentes âmbitos da educação (CRUZ, 2011).

E dentre os pedagogos preparados para gerenciar as escolas, encontram-se os indígenas, pertencentes a um contexto cultural diferenciado, os quais ingressam no curso de Pedagogia para qualificarem-se. Historicamente, vem se defendendo o direito à igualdade, considerando as diferenças e as diversidades dos povos, que contrariamente sobrepõem a concepção mundial “clássica universal dos direitos dos homens” derivada dos preceitos oriundos da Revolução Francesa da tríade da liberdade, igualdade e fraternidade (XERENTE, 2017).

Em respeito à igualdade dos povos e ao acesso dos indígenas ao ensino superior, foram propostas as Ações Afirmativas, que incluem concessão de bolsas de estudo aos alunos e alteração no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para tais grupos (MOEHLECKE, 2002).

Sobre as políticas públicas que culminaram na Política de Ações Afirmativas, pode-se citar, em 1993, uma proposta de Emenda Constitucional; em 1995, projetos de Lei n.º 13 e 14 e o projeto de Lei n.º 1239; em 1998, os projetos de Lei n.º 4567 e 4568; e, em 1999, o projeto de Lei n.º 298.

A implementação de Ações Afirmativas ganhou força em 2003, com a Lei 10 639, a qual estabelece o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na de

Educação Básica. Posteriormente, em 2012, houve a aprovação da Lei n.º 12 711 para programas de cotas. Dispõe em seu art. 3.º:

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2012)

Analisando o conjunto dos projetos, observa-se que foram apresentadas diferentes propostas: o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas; critérios raciais/étnicos ou sociais para escolha dos grupos a serem contemplados no processo de ingresso diferenciado nas Instituições de Ensino Superior; auxílio financeiro para permanência e cotas mínimas para determinados grupos (MOEHLECKE, 2002).

Ressalta-se a distinção entre cotas e vagas especiais ou suplementares considerando que as cotas se caracterizam pela definição de um número determinado de vagas para um grupo social específico no cômputo das vagas gerais disputadas no concurso vestibular. As vagas especiais ou suplementares se caracterizam por excederem o número de vagas gerais, não afetando a concorrência dos demais candidatos. (AMARAL, 2010, p.115)

Nos critérios que “estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores etno-raciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena” (MOEHLECKE, 2002, p. 208).

De acordo com Paula (2013), o acesso de alunos indígenas aos cursos de nível superior no Brasil passou a ocorrer de duas maneiras, vagas especiais ou suplementares/reserva de vagas (cotas), ou ingresso em cursos específicos para formar professores indígenas, cujos propósitos são, respectivamente, a formação superior dos discentes indígenas nos variados cursos de graduação ofertados nas Instituições de Ensino Superior (IES), e de qualificá-los para exercer a docência e gerenciar escolas indígenas.

A formação de professores indígenas, em cursos de nível superior específicos para eles, concretiza o direito à diferença, ao experienciar os processos próprios de ensino e aprendizagem e à educação escolar nas línguas maternas de cada povo,

sendo que a linguagem dos povos tradicionais³ empodera esses grupos e valoriza a heterogeneidade linguística no Brasil (HENTZ, 2013).

Além da diversidade linguística, os conhecimentos e as práticas tradicionais dos povos indígenas são estratégias de ensino, estabelecendo pontes entre estes e os conhecimentos escolares. Nisso se dá a interculturalidade, no diálogo entre essas duas formas de saberes e maneiras de compreender a aprendizagem nas diferentes culturas (BACURY, 2016).

Este estudo se propõe abordar a temática indígena nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI. A questão central da pesquisa pautou-se na indagação: de que forma os Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação de Pedagogia melhor avaliados no Brasil inserem a temática indígena em suas propostas pedagógicas para a formação intercultural dos pedagogos?

Para analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos se faz importante delimitar os objetivos a serem perseguidos.

Objetivo geral:

Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia mais bem conceituados no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC), destacando os da região geográfica com maior densidade demográfica indígena, com vista à valorização do preparo do graduando para a diversidade cultural.

³ Povos e Comunidades Tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que assim se reconhecem, com formas particulares de organização social, e que ocupam e usufruem de territórios e recursos naturais para sua perpetuação cultural transmitida pela tradição. Além dos povos indígenas, são listados 27 povos e comunidades tradicionais no Brasil: Andirobeiras; Apanhadores de Semprevivas; Caatingueiros; Catadores de Mangaba; Quilombolas, Extrativistas, Ribeirinhos, Caiçaras, Ciganos, Povos de terreiros, Cipozeiros, Castanheiras; Faxinalenses; Fundo e Fecho de Pasto; Geraizeiros; Ilhéus; Isqueiros; Morroquianos; Pantaneiros; Pescadores Artesanais; Piaçaveiros; Pomeranos; Quebradeiras de Coco Babaçu; Retireiros; Seringueiros; Vazanteiros; e Veredeiros (FRANÇA, 2022).

Objetivos específicos:

- 1) Identificar a temática indígena nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia selecionados, utilizando a técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin.
- 2) Analisar com o uso do *software* IRAMUTEQ os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, a partir dos *corpora* textuais inerentes à temática indígena para estabelecer seus níveis de inserção.
- 3) Verificar como os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, inseridos no estudo, concebem as práticas pedagógicas e a formação de professores, visando habilitar o graduando para o trabalho com povos indígenas no processo educacional, diverso e multicultural.

O presente texto está estruturado, seguindo uma lógica necessária ao entendimento e às inferências do leitor. De início, foram descritos o memorial da pesquisadora, a introdução à temática e a justificativa deste estudo. O próximo Capítulo 2 consistirá numa fundamentação teórica que aborda desde o surgimento do curso de Licenciatura em Pedagogia no Brasil; a concepção histórica brasileira sobre os direitos dos indígenas até as especificidades da Educação Escolar Indígena. No Capítulo 3, será explicitado o método de estudo para a exploração refinada dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, assentado na Análise de conteúdo, proposta por Bardin, e complementado com a ferramenta computacional *software* IRAMUTEQ. O capítulo 4 trará os resultados e a discussão dos achados e, por fim, as conclusões.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Licenciatura em Pedagogia no Brasil

Desde sua concepção e em todo seu percurso como profissão, o curso de Pedagogia tem sido assinalado no Brasil pela falta de convicção sobre seu propósito e, sendo assim, sobre qual o tipo de profissional deveria ser nele formado e para quais ações. No âmago da questão, estaria a essência da formação profissional: seriam professores, ou especialistas de um curso técnico com habilitações, ou ainda professores especialistas? (LIBÂNEO, 2004).

Por meio das políticas de formação de professores e das organizações de grupos de educadores no Brasil, vêm-se vivenciando conquistas e retrocessos nos cursos de graduação em Pedagogia, em seu delineamento sobre a atuação e a formação profissional (LIBÂNEO, 2004).

Nessa discussão, forças denominadas de instâncias representativas atravessaram três momentos pontuais com particularidades distintas: (1) Comitê Nacional Pró-Formação do Educador (1980 a 1983), (2) Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarcfe – 1983 a 1990) e (3) Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope – 1990 até os dias atuais) (COUTINHO, 2002).

O curso foi criado na década de 1930 e, até hoje, transita entre o amoldamento das políticas de Formação dos Profissionais da Educação, no embate de duas correntes: o Ministério da Educação (MEC), (anteriormente denominado Ministério de Educação e Cultura) e o Conselho Federal de Educação (CFE), os quais representam o Poder Instituído, voltados para a necessidade do mercado de trabalho, com o objetivo de aumentar a produtividade; e a outra força, representada por organizações de grupos de educadores em torno das políticas de formação. Sendo assim, a apreensão com a formação de pedagogos compreende extensa reflexão e pesquisa por muitos investigadores. Com isso, as críticas e os pareceres para reformular os cursos de Pedagogia esbarram na identificação do profissional pedagogo, gerando diversas propostas de formação, segundo diferentes atribuições para o graduado (ALMEIDA, 2004).

Segundo Fernandes (2019), pesquisadores e historiadores da Educação apontaram que o primeiro marco histórico-político para o surgimento do curso de

Pedagogia no Brasil foi em 1939, anunciado pelo Decreto-lei n. 1190/39 que instituiu o curso e o aparelhou na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi). O marco seguinte foi em 1962 com o Parecer CFE 251/62, “estipulando um novo currículo mínimo com uma nova duração para o curso antes prevista para três anos, agora quatro, dando fim ao esquema 3 + 1” (FERNANDES, 2019, p. 59).

Na sequência, o terceiro marco corresponde ao Parecer CFE n.º 252/69, redigido no bojo da Reforma Universitária de 1968 que produziu transformações expressivas na organização do Ensino Superior na conjuntura do regime militar. E ainda, conforme Fernandes (2019, p. 59), dentre suas especificidades, este último Parecer altera “o currículo mínimo, assegura o exercício do magistério no ensino primário aos formados em Pedagogia e introduz as habilitações técnicas”. Fernandes (*apud* Saviani, 2008), enfatiza o quarto marco com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/1996 (BRASIL,1996), chegando à promulgação da Resolução CNE n. 1, de 10/4/2006 (BRASIL, 2002), que fixou Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso, estabelecendo o sistema de formação dos pedagogos para a Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental da educação.

O esquema 3+1 constituía-se de três anos de estudos na área de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia, o que iria conferir ao concluinte o título de bacharel, seguido de mais um ano de estudo na seção especial de Didática que lhe conferiria o título de licenciado para o exercício docente. Assim no Curso Normal eram formados os professores dos antigos primário e nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras eram formados os professores para os antigos cursos de ginásio e colegial. (FERNANDES, 2019, p. 63)

Desta forma, vem explicitando-se uma colisão entre as políticas de Formação dos Profissionais da Educação, baseada em considerações que perpassam a “capacitação em serviço, treinamento dos professores e formação de especialistas voltados para a necessidade do mercado de trabalho com o objetivo de aumentar a produtividade” (ZAN, 2019, p. 5). Outro elemento do embate relaciona-se às organizações de grupos de educadores em torno das políticas de formação – Movimentos dos Educadores – os quais se baseiam em conceitos de escola como instituição social, lugar de produção de conhecimentos historicamente construídos, em sua relação com a sociedade, seu papel social entendido como um ato político, sendo o educador um agente transformador da realidade (SAVIANI, 2000).

Duas legislações regulamentam a formação do pedagogo e suas concepções: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996) e o Parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Curso de Pedagogia de 2005 (BRASIL, 2005b). Há, ainda, Referenciais para a formação de professores e o Plano Nacional de Educação.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu Título VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, nos artigos 62 ao 64, assim explicita:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A LDB organiza os profissionais da educação, separando-os em função docente e não docente para professores e especialistas (pedagogos), respectivamente, embora estabeleça que para os cargos de gestão haja a necessidade da experiência docente.

Já, segundo o Parecer da Câmara Nacional de Ensino em Conselho Pleno CNE/CP n.º 5/2005, aprovado em 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005b, p. 7-8), o objetivo do curso de Pedagogia é formar para atividades docentes que abranjam diferentes áreas, como organização e gestão de instituições de ensino, em seu planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, bem como produção, execução, divulgação e avaliação de pesquisas, projetos, e práticas pedagógicas, em ambientes formais e não formais de educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, homologadas em 15/05/2006, deliberam sobre a formação do professor no curso de Pedagogia e centralizam na docência o eixo fundamental, bem como reforçam a autonomia das Instituições de Ensino

Superior (IES) para, por meio dos Projetos Políticos-Pedagógicos implementarem sugestões pedagógicas, com ênfase nas demandas e nos interesses regionais. Além disso, salientam que a imersão teórico-prático em qualquer área da educação não significa uma habilitação, pois o curso se configura como formação comum para docência da Educação Básica (BRASIL, 2006). Todavia, apesar de documentos oficiais, há uma dicotomia entre a LDB e as DCN, pois a primeira reforça a distinção entre o pedagogo especialista e o professor, enquanto a segunda concebe o pedagogo como profissional, cujo ofício não se detém na docência, mas ancorado nela.

No decorrer da história da concepção dos cursos de Pedagogia, a Associação Nacional pela Formação Nacional dos Profissionais da Educação (ANFOPE), juntamente com o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação das Universidades Públicas do Brasil (FORUMDIR), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), colaboraram com propostas ao Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2005a), as quais foram incorporadas à redação final das Diretrizes no tocante aos temas: formação do pedagogo e docência. Este movimento, que cerca a estruturação dos cursos de Pedagogia, atesta que a LDB não tornou irrelevante as diretrizes dos cursos de Pedagogia e direcionou a elaboração dos Projetos Políticos-Pedagógicos. Assim sendo, a Lei n.º 14 407, de 12 de julho de 2022 a alterou, adicionando o seguinte:

[...] estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Inciso XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos. (BRASIL, 2022, p. 1)

Um grande avanço para a inclusão de outros povos na universidade brasileira foi a Política de Ações afirmativas, determinada na Lei n.º 12 711/2012 (BRASIL, 2012a), que trata do ingresso de indígenas e outros grupos, nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências; regulamentada pelo Decreto n.º 7824/2012 e pela Portaria Normativa n.º 18/2012, do Ministério da Educação com vistas à seleção diferenciada de candidatos(as), não importando prejuízo às vagas destinadas a política de cotas do Processo Seletivo Regular.

As Políticas Afirmativas almejam com as determinações legais diminuir as barreiras que impedem o Brasil de tornar-se equânime, ou seja, de cumprir o princípio da equidade na educação, ao tratar diferentemente os diferentes rumo a um país mais justo e inclusivo, e abarca todos os grupos minoritários, tais como: negros, quilombolas, indígenas, ciganos, imigrantes, mulheres, homossexuais, idosos, moradores de vilas ou favelas, pessoas com baixa rendas, pessoas com deficiências, membros de comunidades religiosas, moradores de rua e outros grupos vulneráveis (CARMO, 2016).

Descreve Santos (2018), que a universidade, desde a implementação das Políticas de Ações Afirmativas, se vale das concepções de interculturalidade, ao receber um público diversificado no núcleo acadêmico, e busca rever-se para firmar um diálogo entre acadêmicos, professores e gestores, e para criar um novo espaço de formação, em que os sujeitos aguçam sua visão, perpassando pelo aprender a olhar o outro. Para a autora, é indispensável articular os diversos mundos representados nele e no qual se apresenta a interculturalidade falada, vivenciada. Este espaço de formação intercultural foi experienciado num trabalho de monitoria indígena, num curso de Pedagogia, e teve como base a escuta de indígenas, levando em consideração os saberes envolvidos entre indígenas e não indígenas e ficou evidenciado o intercâmbio cultural, ou interculturalidade em algumas circunstâncias, e não em todo o processo de relação indígena com não indígena.

Com base em Campani, Silva e Parente (2018), é possível admitir os estímulos anteriormente citados, os quais incidem sobre assumir riscos de uma inovação pedagógica no Ensino Superior e, para tanto, torna-se condição *sine qua non* construir currículos com participação de todos, com vistas à interculturalidade e à inclusão de todos. Neste currículo democrático, é fundamental a cooperação dos grupos étnicos, o que o caracteriza como aberto à produção sócio-histórica do conhecimento, baseado na troca de saberes (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2018, p. 1301).

De igual modo, um Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento desenvolveu um projeto de intervenção, fundamentado na antropologia, no qual foram relatadas formas de demanda de recursos por universidades para desenvolver ações afirmativas para indígenas. Isso denota que a política governamental para o desenvolvimento de ações afirmativas exige

conhecimento e gera debates sobre o acesso, a permanência e a qualidade educacional de graduandos indígenas em longo prazo (LIMA, 2018).

As políticas de ampliação e interiorização do ensino superior, assim como as das ações afirmativas, estimulam o acesso de indivíduos e grupos representantes da diversidade cultural constituinte da sociedade à universidade, o que gera uma atmosfera de multiculturalidade, e desafia os modelos epistemológicos tradicionais estruturantes da maioria dos currículos que dão base para práticas, procedimentos pedagógicos e construção de conhecimentos neste contexto educacional. (CAMPANI; SILVA; PARENTE, 2018, p. 1301)

Diante desse breve histórico, percebe-se que a formação dos educadores em cursos de Pedagogia tem sido objeto de discussão e investigação, sendo muitas as análises e as sugestões de reformulação para este curso de graduação, gerando diversos pareceres e distintas compreensões sobre as qualificações do egresso, haja vista a complexidade da identificação desse profissional em formação (ZAN, 2019).

2.2 Elementos para a concepção de um Projeto Pedagógico de Curso

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é o documento que concebe o ensino e a aprendizagem de um curso superior e contém elementos de um projeto pedagógico, ou seja, é “como um documento complexo e multideterminado, atravessado tanto pelas políticas educacionais quanto pelos anseios dos cursos [...]” (SEIXAS *et al.*, 2013, p. 113).

De forma geral, o PPC deve apresentar a concepção e estrutura do curso: currículo, corpo docente, corpo técnico-administrativo e infraestrutura; os procedimentos de avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e do curso; e os instrumentos normativos de apoio (Projeto Pedagógico Institucional – PPI; Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI; Resoluções do Conselho Universitário – CONSU; Diretrizes Nacionais para o Ensino Superior; Regimento Geral e Normas Gerais da Graduação; normativas para execução de estágio supervisionado, Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, dentre outros) (BRASIL, 2011).

De igual modo, os percursos para elaborar um PPC devem atender aos propostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), com vistas a promover a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade em sua prática

pedagógica, tencionando empoderar a aquisição de competências dos alunos na graduação (COTRIM; CARMO; SIQUEIRA, 2021).

O PPC de um curso de graduação em universidades federais é elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) que delinea a evolução das fases do processo ensino e aprendizagem, explicitando o perfil do egresso, as competências e as habilidades a serem trabalhadas, com foco no entorno econômico, ambiental e social, no qual está inserida a Instituição de Ensino Superior (BRASIL, 2002). Ademais ele precisa estar disponível aos docentes, aos discentes e à comunidade acadêmica. Em suma, de acordo com Brasil (2011), deve constar dele o perfil esperado do egresso, as atitudes, as habilidades e as competências esperadas do graduado, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a área.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, baseado no Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno – Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, Art. 5º, que trata do egresso do curso de graduação em Pedagogia, parágrafo XVI, determinam que:

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

De acordo com Catapan, Kassick e Otero (2016), o perfil do egresso se define por competências que podem ser divididas em três tipos: atitudinal, cognitiva e procedimentais-operacionais (habilidades).

A competência atitudinal se refere ao “ser” do indivíduo, em seu aporte de recursos para tomar decisões diante das situações da vida; ao ponderar ações e consequências com base em princípios éticos. A competência cognitiva diz respeito à apropriação dos saberes aprendidos e à capacidade de aplicá-los. Já as procedimentais-operacionais são capacidades de usar recursos ou ferramentas para lidar com o objeto profissional, o saber fazer; de aplicar na prática certo saber aprendido. Tal aptidão, a qual pode ser inata ou desenvolvida, tem no treino e na prática, potencial para o aprimoramento individual (CHIAVENATO, 2014).

Propor um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia significa incorporar um conjunto de ações para que um curso de graduação possa garantir a adequação aos contextos culturais diversos, nesse caso, valorizando os pedagogos indígenas ou não, como agentes interculturais.

Comumente, a proposta de ensino se dá seccionando o conhecimento em diferentes disciplinas, todavia, para uma formação profissional mais eficiente, cumpre associar os “compartimentos estanques”, como muito bem lembra Pires (1998, p. 174):

Apesar da necessidade que vem sendo sentida de integração entre as disciplinas, a realidade do ensino no Brasil, em todos os níveis, é a convivência cotidiana com uma organização de ensino fragmentada e desarticulada, em que os currículos escolares são constituídos por compartimentos estanques e incomunicáveis, que produzem uma formação humana e profissional de alunos e professores insuficiente para o enfrentamento das práticas sociais que exigem formação mais crítica e competente. Este caráter fragmentado e desarticulado tem origem na exigência material de formação dos indivíduos que a sociedade moderna, com suas formas de organização social, impôs às instituições educacionais, inclusive à escola em todos os níveis.

Assim sendo, a formação humana e profissional, reflexiva e eficiente, de discentes e docentes para o exercício da cidadania, não resultará da fragmentação desarticulada das disciplinas, mas da correlação entre elas a fim de ampliar o espectro de aproveitamento dos conhecimentos (SANTOS, 2008).

2.3 Povos indígenas, resenha da tutela sob a Constituição

Os índios foram incluídos *ad hoc* no Código Civil de 1916, como “relativamente capazes”, com o objetivo de lhes dar proteção, tendo em vista sua falta de experiência para fazer negócios, pois, para eles era permitido “celebrar contratos, que seriam considerados válidos (desde que não lhes fossem prejudiciais)” (CUNHA, 2018, p. 431).

Assim sendo, os índios eram tutelados pela União, cuja tutela, primeiramente, ficou a cargo do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), de 1916 a 1967, e na sequência, à Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a qual exercia tal papel com autoridade que sobressaía ao desejo deles (CUNHA, 2018). Cabia, portanto, ao Estado protegê-los,

já que eram tidos como “relativamente capazes”, não apenas pelo Código Civil de 1916, bem como pela Lei n.º 6001, de 1973 (BICALHO, 2019).

Ao adentrar a seara da discussão sobre o fim da tutela indígena, o Decreto de Emancipação de 1978 passou a considerar a emancipação do índio, o que representava um equívoco com as diferentes etnias indígenas do Brasil. Achegando-se mais a esse debate, o Decreto, conhecido por Rangel Reis, já que era feericamente defendido pelo Ministro Rangel Reis, do então governo Ernesto Geisel, enfrentou resistência, pois emancipar índios seria uma maneira de depô-los de sua identidade indígena e dos direitos sobre suas terras, uma forma sutil de o Estado se apropriar delas. Tal decreto “tentava repetir um processo inaugurado na metade do século XIX, sobretudo nas províncias do nordeste brasileiro, a pretexto de que ‘os índios se achavam confundidos com a massa da população’” (CUNHA, 2018, p. 431).

Numa década de repressões, as temáticas envolvendo os povos indígenas, como, por exemplo, o fim da tutela do Estado, desembocaram em outros motivos de protesto, impulsionando a criação da Comissão Pro-Índio de São Paulo, em 1978, e demais agregações semelhantes em outras localidades em prol da luta pela garantia dos direitos dos povos indígenas (CUNHA, 2018).

Os direitos dos povos indígenas, há mais de três décadas expressos na Constituição Federal (CF) de 1988, e já pronunciados no período da República, na CF de 1934, foram estabelecidos por conta dos abusos praticados contra esses povos e da necessidade de garantia constitucional de seus direitos, os quais perpassam desde a preservação de seu modo de vida, até o uso de sua língua materna, como também sua condição jurídica, no que diz respeito a valer-se do ingresso em juízo para assegurar seus direitos e interesses, com intercessão do Ministério Público (CUNHA, 2018).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, em seu artigo 5.º, promulgava, dentre as competências privativas da União, a “incorporação dos silvícolas à comunhão nacional” e, em seu artigo 129, inserido no Título IV - Da Ordem Econômica e Social, a determinação sobre suas terras, expressa de maneira que “será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las” (BRASIL, 1934).

Já na Carta Magna de 1988, a questão dos direitos dos índios, dada sua relevância, foi abordada em dez artigos, envolvendo direitos indígenas distribuídos na redação da CF e, em um capítulo específico (BRASIL, 1988):

Capítulo VIII – Dos Índios:

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.

Art. 232. Os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Anteriormente, no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - Da educação, em seu Art. 210, § 2º afirma-se que: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1988).

Ao tratar da garantia da preservação de aspectos culturais da cultura indígena, Abramo (1992) aponta a dizimação dos indígenas ao longo dos séculos, como um tema muito importante a ser pensado. Desde a invasão europeia na América, sua conquista e colonização, muitos têm sido os problemas enfrentados pelos silvícolas, que vão desde as doenças, o uso de armas, até o alcoolismo e outros, o que tem acarretado em muitas mortes. Do ponto de vista cultural, a proximidade com o homem dito culto ou civilizado, do mesmo modo, tem lhes causado muitos danos. As terras indígenas têm sido atacadas, remarcadas, ou extintas por interesses econômicos, o que levanta aqui uma reflexão: como o Brasil vem lidando com a questão dessas terras?

Do ponto de vista “culpabilista”, a sociedade discursa sobre maneiras de prover a sobrevivência indígena, e isso passa pela demarcação das terras indígenas, todavia o Estado, que delimita as reservas indígenas não os protege da invasão, massacre e corrupção de suas culturas. Para diversos antropólogos “o índio deve permanecer em suas reservas resguardando o máximo possível de sua língua, costumes, etc., de preferência sem contacto com o homem branco” (ABRAMO, 1992, p. 24).

Enxergar equivocadamente o índio, como um tipo selvagem, dificulta a maneira como são definidos as reservas e seus propósitos, bem como a inoperância do Estado em protegê-los por duas razões principais. A primeira é a opressão de grupos diversos sobre os indígenas nos limites das terras, caracterizando: “o caráter anárquico e incontrolável com que se dá a expansão nas fronteiras da ocupação: trata-se de grupos humanos em geral desesperados, que mal subsistem de uma exploração agrícola ou extrativa” (ABRAMO, 1992, p. 24).

A segunda razão faz referência ao interesse econômico de grandes grupos que veem na ocupação das terras indígenas vantagem para seus projetos financeiros. Então, se, por um lado, há uma corrente convicta de que uma reserva indígena deve se conservar intacta, há também outra, de que o governo tem interesse em explorar suas riquezas, o que, sob a égide da inviolabilidade dos direitos indígenas, o torna testemunha de maneiras ilegais de fazê-lo.

Abramo (1992, p. 25) sugere repensar sobre a posse e o uso das reservas indígenas, sugerindo:

As reservas seriam mantidas por período de tempo determinado. Ao mesmo tempo, tomar-se-iam medidas destinadas a promover a integração do índio à sociedade circundante, em particular relativas à atividade econômica. Assim, em vez de fingir que um depósito mineral não se encontra numa reserva, se estabeleceria que seus direitos de exploração pertencem aos índios.

De igual modo, áreas próprias para agricultura, “se não fossem exploradas, seriam desapropriadas, revertendo os recursos para os próprios índios”. O âmago da questão está em ser a cultura indígena absorvida, pois, para que seja preservada, há de demonstrar força diante de outra cultura à sua volta. Não faz sentido preservar uma cultura, se os índios são exterminados.

Para Abramo (1992, p. 25, grifo do autor), três posturas se apresentam diante da temática indígena:

A primeira é a do culpabilista, que batalha pela manutenção do indígena em estado "natural", em circunstâncias que objetivamente o condenam à extinção física. A segunda é a do irresponsável, que usa a culpabilidade genética para liquidar o índio com a certeza da impunidade. A terceira é a do valorativo, que focaliza a atenção sobre o problema central, a necessidade de preservar fisicamente o índio, integrando-o à atividade econômica e, desse modo, defender o que ele tem de mais precioso, que é sua humanidade. (ABRAMO, 1992, p. 25, grifo do autor)

Porém, do ponto de vista indígena, é possível compreender seu amor à natureza e a aversão à exploração apenas com fins lucrativos. Ao serem os espaços naturais descaracterizados ou despersonalizados, esse povo começa a ser enxergado como detritos dos processos extrativistas e se indignam com a atitude humana de intromissão em todos os elementos entendidos como não humano (CERNICCHIARO, 2021). “Os oceanos e todos os seus trilhões de vidas, as paisagens todas da Terra, que nós pensamos poder derrubar, cortar, podar, plainar” (KRENAK; CESARINO, 2016, p. 174).

Nessa visão, Kopenawa e Albert (2015) nomeiam os brancos⁴ de “povo da mercadoria”, por seu apego a produtos, o que os torna cegos diante de tudo.

Temo que sua excitação pela mercadoria não tenha fim e eles acabem enredados nela até o caos. Já começaram há tempos a matar uns aos outros por dinheiro, em suas cidades, e a brigar por minérios ou petróleo que arrancam do chão. Também não parecem preocupados por nos matar a todos com as fumaças de epidemia que saem de tudo isso. Não pensam que assim estão estragando a terra e o céu e que nunca vão poder recriar outros. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 419)

Para o indígena Krenak, a humanidade dividiu o planeta Terra em partes, instituindo certos direitos para uns humanos, outros direitos destinados aos mais ou menos humanos e, finalmente, nenhum direito humano para aquela gente que “não vive em estado de humanidade” (KRENAK; CESARINO, 2016, p. 177).

Em suma, resta o extremo respeito aos povos indígenas e a garantia de sua proteção, o que, contudo, não quer dizer seu isolamento.

2.4 Formação de professores indígenas

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998), a educação escolar indígena deve ser orientada por docentes indígenas. Para tanto, devem-lhes ser assegurados cursos de formação inicial e continuada, com vistas ao planejamento, à execução de atividades e à avaliação delas. O RCNEI determina que a educação escolar indígena seja

⁴ No prefácio ao livro de Kopenawa e Albert, Viveiros de Castro (2015, p. 12, grifo do autor) explica que o termo Yanomami napë, utilizado originalmente para a condição relacional de inimigo, passou a designar os brancos, enquanto “membros (de qualquer cor) daquelas sociedades nacionais que destruíram a autonomia política e a suficiência econômica do povo nativo. O Outro sem mais, o inimigo por excelência e por essência, é o ‘Branco’”.

bilíngue/intercultural, com currículos específicos e diferenciados e processos próprios de ensino e aprendizagem, que se evidenciem seus princípios antropológicos, políticos, legais, históricos, e que se debata o alicerce para a elaboração e a implementação de currículos e projetos pedagógicos. Apresenta temas transversais e disciplinares para os conteúdos: Terra e Conservação da Biodiversidade; Autossustentação; Direitos, lutas e movimentos; Ética; Pluralidade cultural; Saúde e educação; Línguas; Matemática; História; Ciências; Geografia; Arte e Educação Física.

A partir do RCNEI, tem-se tornado mais latente a questão da formação de professores indígenas para trabalhar os temas transversais e disciplinares e, ainda, temas e códigos da sociedade nacional a serem usados em defesa dos interesses dos povos indígenas e participação na vida nacional em igualdade de condições como etnias culturalmente diferentes.

Em virtude disso, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), implementado a partir de 2005, objetivando proporcionar a formação superior de professores indígenas para atuarem no ensino fundamental e amparar a presença e a continuidade destes alunos indígenas em nível de graduação. Colaboraram com estes objetivos as Secretarias de Ensino Superior (SESU) e de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (HENRIQUES *et al.*, 2007).

Todavia, ainda que compartilhassem de algumas características comuns, os diferentes programas de formação de professores indígenas, desenvolvidos no Brasil, foram bastante heterogêneos na formação oferecida e nos conceitos sobre pertencimento étnico e diferença cultural, quando os cursos para formação de professores indígenas foram implementados no Brasil.

A interação entre as diversas culturas melhora a convivência humana e possibilita o conhecimento de si e do outro; a preservação das culturas permite que as próximas gerações deem continuidade aos costumes e valores de uma civilização; a Língua materna é a principal identidade de um povo e da propagação de sua cultura para a construção de sua história. (NASCIMENTO; BRUNO, 2019, p. 11)

Assim, para a elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação para formação de professores indígenas, foi necessária uma imersão antropológica, para desenvolver a especificidade das culturas indígenas e, assim, erigir o alicerce da

grade curricular, visando à formação deste docente indígena, graduado, para ser também pesquisador e protagonista nas escolas das comunidades.

O Ministério da Educação, por meio do Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), publicado em 04/05/2020 e atualizado em 27/09/2021, buscou, através do plano intergovernamental da Educação Escolar Indígena (EEI), implantar as sugestões determinadas na II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), ocorrida em 2016. Já o Plano Nacional de Educação (2014-2024) prevê até 2024 “estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, nas próprias comunidades, para as populações do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2021, p. 20).

No entanto, o exercício da docência, na perspectiva intercultural, segundo problematizou Pinto (2020), questiona os requisitos docentes dos professores formadores de professores Indígenas, tendo em conta a exigência de um trabalho específico e diferenciado com os povos indígenas, bem como seu interesse, limites e possibilidades, e não menos importante, sua autorreflexão sobre sua própria formação docente. Para o autor, a interculturalidade, com base no diálogo, é foco primordial com uma variedade de indivíduos e conhecimentos, o que confere à educação uma visão inclusiva, participativa e holística (PINTO, 2020).

Não são poucos os desafios estabelecidos pelo Planejamento Intergovernamental de Educação Escolar Indígena - PNEEI:

- I. Organizar a EEI com a participação dos povos indígenas, observada sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades;
- II. Valorizar as culturas dos povos indígenas e suas diversidades étnicas;
- III. Fortalecer as práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- IV. Manter programas de formação de profissionais da educação que atuam em comunidades indígenas;
- V. Apoiar o desenvolvimento de currículos que valorizem os conteúdos culturais dos povos indígenas;
- VI. Apoiar a elaboração, publicação e distribuição de material didático específico, intercultural e bilíngue;
- VII. Apoiar a afirmação das identidades étnicas e os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena. (BRASIL, 2020, p. 6)

A partir da cooperação entre os entes federados, as articulações do Ministério da Educação com suas respectivas secretarias estaduais e municipais e os Conselhos

de Educação, foram estabelecidas metas para a Educação Escolar Indígena, sob sete pilares estratégicos, com intuito de implementar o PNEEI até 2023:

- I. Gestão da Educação Escolar Indígena e Regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica;
- II. Territórios Etnoeducacionais;
- III. Infraestrutura;
- IV. Práticas pedagógicas e material didático;
- V. Valorização e formação de professores indígenas;
- VI. Oferta da Educação Escolar Indígena e do Ensino Superior;
- VII. Sistema de Avaliação da Educação Escolar Indígena.

O livro organizado por Cruz (2011) – *Cidadania, Interculturalidade e Formação de Docentes Indígenas* – resgata temas sobre a formação de professores indígenas, a educação escolar bilíngue e intercultural e aponta para uma educação que atenda aos anseios dos povos tradicionais, ao contemplar os avanços na qualidade de sua vida, a partir do respeito às suas culturas, línguas, saberes tradicionais.

Alguns estados do Brasil, por meio de suas Universidades e Institutos de Educação, têm realizado pesquisas no âmbito da educação escolar indígena, como por exemplo, o estudo de TCC de Gonçalves (2015) – *Etnoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos* –, baseado em uma experiência de formação inicial e continuada de professores indígenas, os quais compartilharam seus percursos pessoais e profissionais e sua compreensão sobre a vida familiar, comunitária e escolar. As narrativas obtidas durante os cursos de formação trouxeram à tona saberes e fazeres tradicionais, como metodologia para ensino e avaliação de aprendizagem, com base nas experiências intraculturais e interculturais. Por meio da interação entre conhecimentos tradicionais e escolares, ressaltou-se a possibilidade de o professor indígena compreender os processos formativos e a concepção de aprendizagem em múltiplas culturas.

Do mesmo modo, uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por estudantes do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, oferecido pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, a qual abrangeu as disciplinas Educação e Multiculturalismo⁵ e, Ética e Cidadania. Nela, cujo âmago foi o

⁵ No presente trabalho se adotará o seguinte conceito de **Multiculturalismo**: Precondição de uma relação equilibrada e mutuamente potenciadora entre a competência global e a legitimidade local, que constituem os dois atributos da uma política contra-hegemônica de direitos humanos no nosso tempo (SANTOS, 1997 *apud* ARAUJO *et al.*, 2018, p. 31).

diálogo entre indígenas e não indígenas, oportunizou-se que os professores e os alunos da Educação Básica compreendessem mais e melhor sobre diversidade cultural na prática docente. Como resultado do estudo, foram discutidos novos conceitos sobre educação escolar indígena, preconceitos e práticas pedagógicas (SILVA; LIMA; VASCONCELLOS, 2016).

Em termos de práticas ambientais, uma experiência do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na disciplina Estágio Curricular Supervisionado, trouxe aos acadêmicos a oportunidade de desenvolver um projeto que pudesse, por meio da perspectiva intercultural da educação ambiental, resgatar aspectos da cultura indígena, com aprendizagem de novos conhecimentos intercambiados.

Na busca por entender a interação cultural, Lahass, Alves e Littig (2017), em “A história da matemática contribuindo para a formação de professores indígenas: um olhar sobre a perspectiva sociocultural”, analisaram entrevistas com professores, dentre outros materiais que trabalhavam na formação de docentes indígenas, e puderam apontar as dificuldades de relacionar as representações culturais à matemática, e a importância da história dessa disciplina para ressignificar os conteúdos matemáticos na prática docente em contextos interculturais.

Outra pesquisa etnográfica – “Cultura vs. Estado: relações de poder na educação escolar indígena” (GUEROLA, 2018) – analisou estratégias que suas comunidades tradicionais utilizam para construir, manter ou modificar relações de poder entre elas e o Estado, em especial, no âmbito de educação escolar indígena: maneiras de privar o uso da língua materna (BAKHTIN, 2010); uso de normas e requisições coercitivas, processos de acomodação/ajustamento por meio dos quais acabam por serem ou tornarem-se ineficazes e inativos. Em suma, as táticas de constituição de sentido elencadas, de naturezas diversas: linguística, ideológica e política, tornam-se políticas linguísticas, enviesadas com as políticas de identidade

Sobre o ensino de indígenas por meio de professores não indígenas, a investigação de Silva e Teixeira (2018) – “Educação superior indígena: análise do discurso do indígena sobre o papel do professor não indígena na sua formação acadêmica” –, por meio da análise de discurso, levantou as percepções de dois povos indígenas sobre o trabalho dos professores não indígenas, ou culturalmente diferentes, no binômio ensino e aprendizagem. Os resultados apontaram que os povos

tradicionais estimam o multiculturalismo, baseado na importância e consideração dos saberes tradicionais de diferentes povos e suas culturas. Ainda, outro exemplo, trazido por Antunes e Bergamaschi (2012) no estudo “Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural”, desvela que o Curso de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – Proposta diferenciada para Indígenas, realizado numa Universidade Federal, demonstra a relevância do diálogo entre docentes, lideranças indígenas e gestores de políticas de educação nos Estados Federados, na valorização da educação escolar indígena e interculturalidade.

A identidade do professor é construída num processo de formação permanente, a partir de sua prática, embasada nas aprendizagens adquiridas durante a vida, as quais incluem os relacionamentos intrapessoais e interpessoais, muitas vezes encharcados de discriminações e estereótipos, os quais inferem diretamente na práxis docente. Portanto, cumpre a ele ser o ator principal na ressignificação de seus conceitos culturais e históricos (GUERCH, 2019).

No estudo “Articulações entre educação intercultural e práticas de internacionalização entre o México e o Brasil” (AVELAR; ROA; CUSATI, 2019), graduandos em Formação Superior de Professores Indígenas numa Universidade Federal do Centro-Oeste do Brasil expuseram suas experiências por meio de narrativas pelas quais se buscou entender os pressupostos que sustentam a didática num projeto que se propõe articular os propósitos institucionais locais à prática de internacionalização binacional. Segundo os pesquisadores, ficaram claras as dificuldades e as oportunidades de modificações na prática educativa, com intencionalidade de diálogo entre conhecimentos tradicionais, como a cosmovisão dos povos indígenas no contexto do cotidiano intercultural da vida. Assim, a formação de professores em situações interculturais, lança mão de aspectos culturais dos povos tradicionais, para discutir e, conseqüentemente, refletir sobre sua vivência acadêmica, pois dela derivam as práticas pedagógicas reconsideradas sobre esta formação docente (AVELAR; ROA; CUSATI, 2019).

Do mesmo modo, a investigação de Santos e Paniago (2017) – “Professores indígenas e não indígenas em formação continuada: conexões e diálogos no Facebook” – refletiu acerca de relações dialógicas entre professores indígenas e não indígenas numa proposta de pesquisa em etnografia virtual, usando uma rede social.

Nessa oferta de formação continuada virtual, foram organizados três momentos: fundamentos teóricos sobre a formação continuada intercultural e suas contribuições para a educação; escuta de angústias, dificuldades, expectativas e desejos dos professores colaboradores da investigação expandindo a visão sobre formação e ação profissional; e apontamento sobre o uso de redes sociais, indicando poder elas aumentar as chances de diálogo e aprendizagem, ao acrescentar espaço na proposição de formação continuada de professores. A formação continuada intercultural deve estar voltada aos anseios e às necessidades dos docentes e, assim, respeitando distintos saberes e modos de vida, reconhecer o valor do ouvir e dialogar com o outro.

Na experiência dos pesquisadores Silva e Neto e Gomes (2022), retratada em “Interculturalidade e ações afirmativas: um olhar a partir das políticas curriculares nacionais para a formação de pedagogos e a inclusão de estudantes indígenas” , foi possível identificar com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, a fragilidade de propostas para o avanço na construção de currículos que abarquem as diversidades, práticas pedagógicas e os diálogos interculturais.

Vale destacar que, para além da formação de indígenas pelo Curso de Pedagogia, é preciso considerar também a formação de pedagogos não indígenas que atuarão nos diversos ambientes escolares e não escolares, além dos campos da pesquisa científica, o que se faz imprescindível uma formação que atenda aos aspectos da interculturalidade, de modo que esses profissionais possam atuar de maneira que contribua para o reconhecimento e fortalecimento de todas as matizes que formam o povo brasileiro, independentemente de seu território. (SILVA; NETO; GOMES, 2022, p. 399)

Monteiro e Mascarenhas (2020), em “Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo”, abordaram os eventos da história que possibilitaram aos indígenas não só o direito à educação escolar indígena e a currículo diferenciados, como à formação para o docente indígena, incluindo a discussão dos requisitos para a gestão escolar que possa ser feita por eles, para eles, com eles. A primeira é objeto de investigação frequente para pesquisadores de distintas áreas, para além de compreendê-la, serem capazes de conjecturar um currículo que vá ao encontro dos anseios das comunidades tradicionais. “Assim, como uma proposta curricular voltada aos interesses pedagógicos, culturais e políticos, a fim de vitalizar e revitalizar a identidade indígena” (MONTEIRO; MASCARENHAS, 2020, p. 1).

É possível encontrar propostas pedagógicas em diversos cursos de formação de professores indígenas no Brasil, com diferentes nomenclaturas, tais como: Licenciatura Intercultural Indígena; Educação de Indígenas; Educação Indígena e Intercultural Indígena (diferentes Habilitações); Educação Intercultural; Formação de professores indígenas; Formação docente para indígenas; Formação intercultural para educadores indígenas; Intercultural indígena em Pedagogia; Interdisciplinar indígena; Licenciatura indígena, políticas educacionais e desenvolvimento sustentável; Licenciatura intercultural indígena; Pedagogia - Educação indígena; Pedagogia intercultural indígena. Apesar de serem várias, cada uma necessita que o Projeto Pedagógico de Curso mergulhe em postulados antropológicos para formulá-la e executá-la, pois a especificidade da cultura indígena é a base para construir uma grade curricular, alicerçada nos fundamentos do preparo deste licenciado indígena para ser pesquisador e protagonista em suas práticas pedagógicas em escolas inseridas nas comunidades indígenas.

Na formação de professores, é condição indispensável discutir a criação de uma escola indígena, segundo Miqueletti e Lourenço (2014), na qual estejam implicadas relações interculturais e identitárias, o que, sob enfoque interdisciplinar, investiga práticas humanas de significação em circunstâncias sociais e culturais específicas, gerando criação de significados a partir da prática social (LANDOWSKI *apud* MIQUELETTI; LOURENÇO, 2014). No entanto, os professores das escolas indígenas nem sempre são nativos da comunidade, sendo essa função docente exercida por não indígenas.

Assim, a efetivação da escola indígena está envolta em tensões internas e externas à comunidade tradicional à qual pertence, isto porque inúmeros desafios assinalam a dificuldade para formar grupos de trabalho coesos para o desafio da educação intercultural (MIQUELETTI; LOURENÇO, 2014).

E neste contexto, Campos, Grando e Passos (2015, p. 1261), baseados em pesquisa realizada sobre culturas populares *versus* educação escolar, apontam que o docente não será capaz de “transpor as barreiras do sistema escolar diante de uma realidade inacabada, complexa e dialética, sem uma formação pautada na compreensão da realidade social diversificada e do aprender coletivo” (p. 1261). Segundo os pesquisadores, há uma relação de poder que subsidia as práticas educativas e impede que sejam consideradas a disparidade étnico-cultural; cultura

esta manifesta por corpos que imprimem e recebem marcas sociais por meio de tradições, como festividades religiosas, danças, comidas, modos de ser, ver e fazer (CAMPOS; GRANDO; PASSOS, 2015).

Não obstante, Lourenço e Guilherme (2015) contextualizam os desafios ontológicos e epistemológicos que os cursos indígenas interculturais enfrentam e discutem as crises locais, nacionais e globais que comprimem as instituições de Ensino Superior (IES), para darem conta de superar tais obstáculos.

As exigências de internacionalização e transnacionalização feitas às instituições de educação superior pelos governos nacionais, organizações transnacionais e, sobretudo, pelo contexto acadêmico global não lhes permite ignorar inovações e experiências interculturais realizadas onde quer que seja no globo. (LOURENÇO; GUILHERME, 2015, p. 179)

A relação paradoxal entre globalização e distinção de grupos marginalizados no Ensino Superior indica que as IES carecem atender demandas sobre o currículo no que tange aos pilares do exercício docente: ensino e práticas pedagógicas, pesquisa e extensão. E, de acordo com a mobilidade dos grupos sociais, expor resultados de uma busca contínua do interconhecimento, ou seja, investigar, explanar e contrastar resultados para uma procura contínua de uma ecologia do conhecimento⁶. Este termo ancora-se no pressuposto de que o conhecimento é interconhecimento (SOUSA; SANTOS; MENEZES, 2009).

2.5 Língua materna

O ano de 1500 marca o início das investidas portuguesas em território americano, em parte do que viria a se chamar de Brasil, e a partir de seus desdobramentos, o pressuposto da educação indígena foi integracionista e perdurou até a Constituição Federal (CF) de 1988, quando se objetivava extinguir o uso da língua materna indígena, bem como seus saberes e, então, integrá-los ao modo de vida e cultura dos não indígenas. Porém, a CF (1988, p.4), ao garantir a Educação Escolar Indígena, afirma que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas

⁶ Sendo tratada nesta pesquisa com a definição descrita por Sousa Santos e Menezes (2009), p. 44-45) como: “[...] reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia”.

línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”, reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394/96, artigo 3.º, que trata a educação escolar indígena alicerçada na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996, p.1).

Buscando fortalecer esse direito ao uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem, membros das comunidades indígenas passaram a ser escolhidos em suas comunidades para atuar como professores, fortalecendo o protagonismo indígena. Por conta disso, nas últimas décadas tem havido uma ampliação de cursos para formação docente de indígenas, buscando consolidar uma política pública de educação diferenciada para este grupo (RAMIRES; MEDEIROS, 2019).

A chegada de povos indígenas na universidade tem aumentado nos últimos anos. Ao mesmo tempo em que as culturas, as línguas e os saberes indígenas contribuem para a qualificação da academia, a presença desses povos traz também muitos desafios. Um deles é como lidar com a multiplicidade de línguas indígenas nesse espaço. (GORETE NETO, 2018, p. 1339)

Gorete Neto (2018) sugere repensar as políticas linguísticas e a promoção do uso de línguas maternas em cursos de formação de professores como, no caso, das licenciaturas interculturais, assim como, a construção conjunta com os povos indígenas de proposições, práticas pedagógicas e epistemologia para o ensino das línguas, objetivando promover espaço para o uso das línguas indígenas.

Historicamente, as línguas indígenas eram objeto de alcance cultural. A intenção era usar esse viés da cultura para integrar os indígenas ao sistema educacional vigente no Brasil. Não obstante, a formação de professores indígenas concebe a concretização do direito a ser diferenciado, de ser indígena, e ainda representa o direito à educação escolar nas línguas maternas, legalmente assegurado na Constituição de 1988. A CF credita um papel de empoderamento aos grupos indígenas em processo de formação de professores, e o uso da língua materna pode se configurar em práticas pedagógicas que enaltecem a diversidade linguística (HENTZ, 2013).

Após a Constituição Federal de 1988, a escola indígena propôs prezar pela especificidade, com formação de professores indígenas, currículos diferenciados, calendários escolares contextualizados à realidade, confecção de material pedagógico e processos próprios de ensino e aprendizagem (BRASIL, 1998).

Os cursos de licenciaturas indígenas, criados a partir de 2005, compreendiam ensino, pesquisa e extensão e primavam por temáticas como: línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas, tendo sido criados pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas – PROLIND, edital MEC/SESU/SECAD n.º 05, de 29 de junho de 2005 (BRASIL, 2005). Assim, abandonou-se um “modelo que imperou durante décadas, em que professores não índios – assessorados por monitores indígenas responsáveis pela tradução daquilo que se pretendia ensinar – lecionavam em português para alunos monolíngues em suas línguas maternas” (GRUPIONI, 2013, p. 71).

Em sua origem, esses programas foram construídos como alternativas às práticas integradoras do órgão indigenista e estiveram, quase todos, vinculados a movimentos de reconhecimento étnico e de luta pela terra, respondendo ao desejo de comunidades indígenas de qualificar seus membros para uma relação menos desigual e exploratória com segmentos da sociedade envolvente. (GRUPIONI, 2013, p.72)

Reafirma Grupioni (2013) que uma escola que pretenda valorizar as línguas maternas e as culturas indígenas, carece de docentes, membros de suas respectivas comunidades, em que:

O reconhecimento de que uma educação escolar de qualidade, adequada às particularidades culturais dos povos indígenas e às necessidades de interlocução com as escolas não-indígenas, só será realmente eficaz se conduzida por professores índios que devem, para tanto, ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as Pedagogias indígenas. (BRASIL, 1998, p. 40)

Tratando-se de idioma, Bergamaschi e Kurroschi (2013) apontam que, a partir de 1990, houve um crescimento do quantitativo de escolas em terras indígenas, com currículos e materiais didáticos que valorizavam a língua materna.

Para Grupioni (2013), projetos de formação de professores indígenas com valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas e da língua materna precisariam ter prioridade sobre a inclusão de conhecimentos da sociedade envolvente, ou saberes outros, não indígenas. Assim, docentes das comunidades

tradicionais podem fazer uso da sua língua materna como expressão da cultura do seu povo para alavancar uma escola gestada por eles e para eles, por isso comunitária e autônoma no quesito político. Daí a importância de professores indígenas serem membros de suas comunidades, falando a língua materna e alicerçados na cultura e nos saberes tradicionais.

O exercício do direito à educação diferenciada, laica, deveria ser assumido por professores índios, a serem formados para essa atuação, em substituição a agentes missionários e/ou professores não-índios em atuação nas escolas das aldeias. (GRUPIONI, 2008, p. 38)

Segundo Ferri (2015), há desafios a serem enfrentados na formação do professor indígena, tendo em vista que há dificuldades de aprendizagem, referentes às barreiras na compreensão do português, especialmente entre aqueles que fazem uso da língua materna. Para Ferreira (2020, p. 9), estudante e pesquisador indígena, a chamada escola para indígenas dá-se na superação dos modelos e políticas educacionais construídas pelos não indígenas. O autor considera que os conhecimentos tradicionais “possam dialogar com os conhecimentos produzidos por outras sociedades, numa relação de igualdade – relação intercultural – e na disposição de construir o presente e o futuro”.

Lisbôa (2017), numa reflexão sobre ensino bilíngue para estudantes indígenas na perspectiva multicultural, questiona quais são os modelos de ensino nessa perspectiva e indica que uma tríade formada pela interculturalidade, letramento e alternância poderia ser o fundamento.

O ensino bilíngue capacita os sujeitos para adentrar fronteiras de dominação e transformar suas estruturas, sendo capazes de fazer sua própria história com igualdade de direitos na aquisição de conhecimentos, pois “trabalhar com língua exige um exercício interdisciplinar, possibilitando assim uma reflexão mais ampla sobre um objeto tão complexo, constituinte e constitutivo dos sujeitos” (LISBÔA, 2017, p. 669). Para tanto, a Linguística Aplicada (LA), campo de estudo transdisciplinar, indisciplinar e intercultural, pesquisa e procura resoluções para dificuldades relativas ao cotidiano, no qual se fundamenta a elaboração de propostas de educação bilíngue. Esta deve voltar-se aos etnoconhecimentos, imersos em uma cultura própria e ideações de sociedade, ao agregar aspectos envolvidos no ensino bilíngue em contextos com alunos indígenas (LISBÔA, 2017).

Para Xavier (2014), a linguagem é o condutor que legitima o lugar, escola ou universidade, como acolhedor de diferentes identidades, em que os indivíduos se declaram e se fortalecem, ao colaborar na sua própria formação de professor e do outro. Há nos espaços de conhecimento, na universidade, dois saberes: o acadêmico e o tradicional que, constantemente construídos e transformados, validam suas culturas. Segundo o autor, é tarefa do investigador ressaltar, considerar, apresentar e procurar compreender o espaço universitário para ressignificá-lo, como local de acolhimento e formação de professores interculturais, e atentar-se quanto “ao conhecimento validado pelo viés da ciência que o mundo acadêmico tem chancelado, como pelo viés da ciência de saberes outros, historicamente produzidos noutros contextos, noutras lógicas” (XAVIER, 2014, p. 15).

2.6 Saberes tradicionais e práticas pedagógicas

Sabidamente, a educação é o fundamento principal para a edificação e concretude da identidade étnica dos indígenas. Em se tratando de saberes tradicionais ou indígenas, e de conhecimentos científicos e/ou ocidentais, evidenciam-se dois campos de saberes com pouco diálogo intercultural. Nessa encruzilhada encontra-se o contraponto: inclusão dos saberes tradicionais ou indígenas nos campos das chamadas etnociências (HOFFMANN, 2008).

Para Hoffmann (2008), há formas de reconhecer os saberes tradicionais, incluindo maneiras de reconhecimento dos direitos de propriedade intelectual coletivos dos povos indígenas, assim como formas de remunerá-los de forma condizente em caso de uso de seus saberes por indústrias que geram lucro.

Ou ainda, está na educação universal ofertada à população indígena, subsídio para a conquista do direito à autodeterminação, que pressupõe a inserção de representantes indígenas em instâncias político-administrativas ligadas à gestão e ao controle social em prol dos interesses dos povos indígenas dentro dos Estados nacionais (HOFFMANN, 2008).

A educação escolar indígena no Brasil, regida por fundamentos legais, incentiva o processo de formação docente de indígenas, visto vivenciarem saberes tradicionais, e dessa forma poder perpetuar as culturas e as tradições de seus povos, como: a peculiaridade em entender e tratar a doença e a saúde;

suas músicas, festas e danças; mitos, ritos, histórias; artesanatos; pajés, xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, líderes de rituais, conselheiros, legitimando os processos próprios de ensino e aprendizagem (ARMONIA, 2012).

Sendo assim, após 1988, representantes das comunidades indígenas vêm requerendo incisivamente que os ensinamentos fundamental e médio façam parte das escolas indígenas, dando robustez ao pertencimento étnico, o qual perpassa pela preservação dos saberes tradicionais e por valores singulares para os povos indígenas. Anseiam acessar os códigos, ciências e tecnologias da sociedade nacional, subsídios para o fundamento identitário e do planejamento de vida das comunidades através de processos educativos interculturais: “[...] contextualizado aos interesses, necessidades e anseios das comunidades em garantir uma escola que afirme as identidades étnicas e tenha compromisso com seu desenvolvimento sociocultural” (HENRIQUES *et al.*, 2007, p.77).

Não são poucos os desafios a serem vencidos no campo da implantação da educação escolar indígena. Os princípios que a regem, assim como sua forma de organização e propósitos a serem alcançados, são discutidos por Pozzer e Cecchetti (2020, p. 53). Também são abordadas as condições desta implantação, sobretudo no âmbito da “formação cultural e técnico-profissional dos alunos indígenas, bem como a dimensão epistêmico-metodológica que fundamenta a educação escolar indígena intercultural” .

Ao analisar os poucos avanços ocorridos nas últimas décadas e os inúmeros desafios ainda existentes, conclui-se que a educação escolar indígena carece de maior autonomia e investimento estatal, de modo que, gradativamente, as próprias comunidades indígenas possam fazer a gestão de suas unidades escolares. Mesmo diante de inúmeras dificuldades, as experiências de educação escolar indígena intercultural têm proporcionado maior reconhecimento, valorização e respeito ao pensamento, formas de vida e ciências produzidas no interior das comunidades indígenas, mesmo elas estando às margens dos sistemas culturais, econômicos e políticos hegemônicos. (POZZER; CECCHETTI, 2020, p. 53-54)

Portanto, a escola indígena, para garantir um ensino de qualidade e atender às necessidades culturais dos povos tradicionais, tem como premissa ser conduzida por professores indígenas em escolas bilíngues/interculturais, com currículos específicos e diferenciados, utilizando processos próprios de ensino e aprendizagem. Devem ser garantidos cursos de formação inicial e continuada para assegurar o planejamento e

a execução de processos pedagógicos, de acordo com as particularidades do ensino em comunidades tradicionais (GRUPIONI, 2013).

Ramires e Medeiros (2019) apresentam parte de um resultado de pesquisa qualitativa e estruturada, baseada na etnografia pós-moderna, caracterizada por diferentes momentos de participação: na formação de professores, conversando com lideranças, com os mais velhos, presentes nas reuniões da comunidade. O propósito foi elencar os saberes tradicionais de dois povos indígenas, sua cosmologia e fundamentos que alicerçam a educação escolar indígena com base em sua língua materna e conferir a relevância do processo próprio de ensino e aprendizagem. Este configura-se assentado em conceitos de territorialidade, sustentabilidade, valorização dos conhecimentos, tornando-os como ciência no campo da educação escolar indígena.

Para isso, a escola constituiu o currículo, calendário e regimento específico diferenciado, para articular os processos próprios de ensino-aprendizagem nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena. Com isso, o espaço da educação escolar indígena vem se estruturando para oferecer e garantir um espaço de transição de saberes e conhecimentos científicos numa relação recíproca. (RAMIRES; MEDEIROS, 2019, p. 4)

Nesta transição de saberes, o ensino de ciências, como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas, vincula práticas sociais e históricas e, nessa edificação, emergem a concepção cidadã a respeito dos indígenas, sua identificação, a problematização e sua reformulação (KOEPE; BORGES; LAHM, 2014).

Conforme Jesus (2019), é possível utilizar, por exemplo, a pesca com o timbó como um método de ensino na área de Ciências da Natureza em uma escola indígena, assinalando potenciais e provocações dentro das perspectivas intercultural e decolonial, contribuindo para promover a descolonização dos currículos de Ciências.

O decolonial seria a contraposição à “colonialidade”, enquanto o descolonial seria uma contraposição ao “colonialismo”, já que o termo descolonización é utilizado para se referir ao processo histórico de ascensão dos Estados-nação após terem fim as administrações coloniais. (SANTOS, 2018, p. 3).

A partir de diálogos com os alunos, com o professor na escola indígena, com líderes da comunidade, a pesca com o timbó ou outra vivência cultural pode ser uma exponenciadora de saberes. Portanto, tem-se aí um modo de diálogo entre os conhecimentos científicos escolares e os saberes tradicionais. Outras atividades e

saberes podem advir das experiências com plantas medicinais nativas, por exemplo, compartilhando saberes e afirmando a importância da interculturalidade nas escolas e comunidades indígenas (MELO, 2019).

Com base na Antropologia, Cruz *et al.* (2019) explanam sobre a capacidade de sensibilização dos alunos para a abastança das histórias e das culturas indígenas, por meio de materiais didáticos. Para os autores, foi possível constatar que um dos caminhos possíveis para tratar das temáticas indígenas no ambiente escolar seria o estudo das histórias e culturas indígenas, assentadas nas próprias experiências com valorização das outras culturas, numa perspectiva intercultural.

Para Cruz e Stamatto (2018), em sua pesquisa sobre educação indígena e educação escolar intercultural, há, sim, aspectos da pedagogia indígena na vida da escola indígena, mas também há desafios para manter a especificidade sociocultural desejada para as escolas indígenas.

No tema concernente à matemática, a proposta de utilização da etnomatemática, como ferramenta pedagógica, permite aos indígenas a valorização da sua história e da sua realidade, considerando os saberes indígenas (SANTOS, 2018).

Pesquisar e especificar quais são os espectros para a concepção e constituição de estratégias de ação pedagógica em matemática na educação escolar indígena parte de uma pesquisa de diferentes vieses: “políticos, ideológicos, teleológicos, axiológicos e didático-metodológicos”, com base em pontos de vista dos sujeitos que se ocupam da educação indígena (CORREA, 2001, p. xi).

Para Brito e Fonseca (2017), por intermédio de procedimentos etnográficos, se constroem uma análise sobre a questão da significação, da participação em práticas sociais, da estruturação de propostas pedagógicas e da análise delas por graduandos indígenas num curso de formação de professores.

Assim o modo como educadores em formação gerencia o confronto entre práticas discursivas de diferentes tendências dos campos da Educação Matemática e da Educação Escolar Indígena delinea não só concepções de matemática e de seu ensino na escola indígena, mas, também, possibilidades de estruturação e análise das propostas pedagógicas que pretendam adotar em sua atividade docente. (BRITO; FONSECA, 2017, p. 542)

E, na área da saúde, Santos e Santos (2020) relatam a experiência entre uma turma do Curso de Aperfeiçoamento em Educação Popular em Saúde (EdpopSUS) com uma comunidade indígena, em que os alunos vivenciaram um diálogo intercultural para a constituição de outros conhecimentos, valorizando: os saberes tradicionais e visão de doença e saúde; sua história e modos de vida; trabalho e cultura. Em suma, as experiências de escuta e diálogo interculturais podem redirecionar as ações de saúde propostas aos povos originários⁷ através de uma visão de decolonialidade e de interculturalidade.

Segundo relatam os pesquisadores Pavan, Lopes e Backes (2014), suas experiências de conviver com acadêmicos indígenas na graduação e pós-graduação promovem o trilhar de percursos para uma pedagogia e uma epistemologia decolonial e intercultural, com aprendizados mútuos que colaboram na construção da identidade dos educadores e pesquisadores.

a) a afirmação da identidade produz/reforça a luta contra a desigualdade econômica; b) é preciso sempre colocar em xeque as teorias e ressignifica-las; c) a comunidade étnica indígena resiste ao avanço da sociedade individualista neoliberal. (PAVAN; LOPES; BACKES, 2014, p. 163).

Como pode ser observado no artigo de Silva e Teixeira (2018), a percepção de indígenas em formação docente demonstra o valor que atribuem ao professor não indígena, quando este respeita e valoriza os saberes tradicionais das diferentes etnias, evidenciando que a questão da interculturalidade está pautada no reconhecimento dos conhecimentos singulares de cada povo (SILVA; TEIXEIRA, 2018).

Tais conhecimentos não podem ser destruídos ou desvalorizados pela ciência abordada nos conteúdos escolares, a qual pode atribuí-los menor valia, mitologia, inocência ou conhecimento popular. Ao se discutir a temática da interculturalidade, presume-se que esta parta de uma relação dialógica entre culturas distintas que indubitavelmente estão representadas nas salas de aula. O aprender algo novo, “deve

⁷ Indígena significa originário, ou aquele que já se encontrava em regiões geográficas antes dos outros povos. Apesar de estarem listados entre os Povos e Comunidades Tradicionais, os povos indígenas são também Povos Originários brasileiros (FRANÇA, 2022).

ser considerado como a aquisição de mais uma cultura, emaranhado os saberes, sem para isso sobrepor a validade das outras” (CREPALDE *et al.*, 2017, p. 836).

Não menos importante que o acesso de indígenas e quilombolas ao ensino superior é seu acompanhamento pedagógico intercultural crítico para efetivar sua interação, permanência e êxito na graduação. Essa etapa em níveis de graduação e pós-graduação deveria oportunizar que vivências acadêmicas, para além de políticas institucionais, compreendam uma política linguística para falantes de outras línguas, decorrente de suas demandas e solicitações e “que contemple os letramentos decorrentes do contato entre línguas e culturas presentes na comunidade acadêmica – especialmente as indígenas” (PONSO, 2018, p. 1513).

2.7 Interculturalidade

Segundo Bernieri e Machado (2020), a educação precisa pensar nas diversidades culturais e nas relações étnico-raciais, por meio de vivências dialógicas para abrir possibilidades de conhecer e valorizar o modo de vida de cada comunidade, trazendo-o para a escola. Desta maneira, formar professores com uma visão intercultural é um desafio que necessita transpor a marginalização educacional e abordar a reformulação de políticas públicas, de modo a atender uma proposta de educação transdisciplinar.

Entende-se interculturalidade como um projeto contra-epistemológico e contra-hegemônico que preconiza o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural e à emancipação política e social de povos subalternizados. (MARQUES, 2017, p. 447)

Para Skolaude, Canon-buitrago e Bossle, (2020), a interculturalidade está ligada à dialogicidade, ao apontar a importância do olhar intercultural aliado ao respeito para com os conhecimentos indígenas, o “outro” cultural. Este “outro” cultural, seja qual for seu grupo: indígena, afrodescendentes e quilombolas, ribeirinhos, ciganos, cidadãos em situação de vulnerabilidade social (idosos desassistidos, moradores de rua, etc), assim como o de pessoas com deficiência, está sujeito a processos educativos excludentes, como por exemplo, o acesso às novas tecnologias de informação e comunicação (TIC), configurando-se em exclusão digital, o qual evidencia discriminação, preconceito e separação indo de encontro ao direito de ser

respeitado e reconhecido em suas diferenças. Assim, o pleno acesso e exercício dos direitos civis, políticos e sociais das pessoas é condição para o exercício da cidadania e participação na sociedade democrática (MOURA; CONRADO, 2017).

Almeida, Albuquerque e Pinho (2014) apontam concepções sobre educação intercultural e transdisciplinaridade em sua pesquisa, analisando contextos de vida e escolar de um povo indígena. Para os autores, a interculturalidade como princípio da escola indígena pode ser vivenciada desde que “idealizada pela sociedade envolvente, e tem que ser praticada nos domínios sociais indígenas”, implicando no enfrentamento de obstáculos linguísticos (ALMEIDA; ALBUQUERQUE; PINHO, 2014, p. 17).

Um exemplo seria um campo de debates no qual o diálogo inter-religioso reverte-se em oportunidade para um tipo de ajuste entre diferentes culturas, o que segundo Souza (2020), na abordagem dos pensadores Stephan Grätzel e Armin Kreiner, explica o significado de uma filosofia da religião inter-religiosa e intercultural (SOUZA; CABRAL; MARCELINO, 2020).

Ainda sobre discussão dialógica, Suruí *et al.* (2014) abordam mudanças ocorridas na percepção de um povo indígena, depois de vivenciado o processo de desenvolvimento econômico nos estados de Rondônia e Mato Grosso. Isso ocorreu devido às experiências e às relações dialógicas entre os dois conhecimentos, o tradicional e os propostos pelo universo não indígena. A estabilidade econômica da etnia Suruí foi influenciada pelo desenvolvimento dos processos econômicos da região amazônica por setores como o madeireiro, a extração de minérios, a exploração do potencial vegetal e o agronegócio, que induziram mudanças nos aspectos políticos e socioculturais provocando assim novas formas do “viver indígena” em um caminho sem volta, de compartilhamento de saberes entre os povos que exigirão novos diálogos. Desse modo, há de se refletir sobre os desdobramentos que atividades socioeconômicas trazem aos povos originários, assim como a necessidade de preservação do etnoconhecimento indispensável para a perpetuação da cultura dos povos indígenas, um dos alicerces da educação escolar indígena.

Ressaltam os autores, que embora a transdisciplinaridade seja conflituosa, é imperiosa a transposição didática, da teoria para a prática, no cotidiano da prática pedagógica no contexto escolar indígena (SOUZA; CABRAL; MARCELINO, 2020).

A partir da experiência dos autores sobre o pressuposto de uma educação escolar indígena diferenciada num estado da federação brasileira, pode-se apreender as necessidades importantes das comunidades indígenas pesquisadas, buscando compreender suas identidades, como quem são, de qual posição falam, sua maneira de se relacionar e qual sua concepção de educação. Assim, ficou evidente a importância da discussão sobre a maneira como a interculturalidade embasa a elaboração de um currículo decolonial com um olhar para os distintos saberes, sendo estes “condutores do processo educativo e que sejam reconhecidos como saberes/conhecimentos válidos” (ZEPHIRO; MARTINS, 2015, p. 6). Os avanços e os retrocessos na elaboração e na execução de um projeto de educação diferenciado, específico, intercultural, bilíngue e comunitário para a educação escolar indígena, dependem, entre outras coisas, do estudo da vulnerabilidade social das comunidades indígenas, pois, para serem planejadas ações educativas, almeja-se o fortalecimento das culturas no viés da intra e interculturalidade crítica rumo a uma educação libertadora que alcance os ensejos dos povos indígenas (ZEPHIRO; MARTINS, 2015).

[...] a construção dos currículos e das Pedagogias decoloniais se baseia, sobretudo, na forte vinculação com as comunidades e na perspectiva de que a diferença entre conhecimentos não necessariamente significa hierarquização e desqualificação, mas pode significar complementaridade. (BACKES, 2018, p. 41)

Em suma, na busca por elucidação do conceito de cultura⁸ se discutem inúmeras concepções a respeito dele na realidade educacional, sua importância no ensino de línguas e em seu percurso histórico. E de igual modo, seus desdobramentos em interculturalidade, multiculturalidade e transculturalidade. Na interculturalidade sobressai a concepção da própria cultura e outras baseadas em respeito, harmonia e questionamento crítico, como no termo civilização, que já não pode ser entendido como sinônimo de cultura, pois sofreu modificações ao longo dos anos, com as mudanças sociais, ou seja, as culturas se entrelaçam, tornando-se heterogêneas. (ALVES; ROCHA, 2019).

⁸ No presente estudo, adotar-se-á a definição de **cultura** proposta por Mintz (2010, p. 223) que a define como: “uma propriedade humana ímpar, baseada em uma forma simbólica, 'relacionada ao tempo', de comunicação, vida social, e a qualidade cumulativa de interação humana, permitindo que as ideias, a tecnologia e a cultura material se "empilhem" no interior dos grupos humanos”.

Assim como o conceito de cultura, a multiculturalidade e a interculturalidade dão derivação a outros conceitos, como “identidade, diferença, cultura híbrida, ambivalência, entrelugar, diversidade, igualdade, fronteira, entre outros” (XAVIER, 2014, p. 15).

Uma prática pedagógica interdisciplinar que vise valorizar costumes e tradições poderá valer-se da problematização sobre a heterogeneidade sociocultural e cosmológica em diferentes contextos etnográficos, possibilitando a edificação de uma educação diferenciada fundamentada em conhecimentos que alicerçam a *práxis* em saberes tradicionais (RODRIGUES; TEMBÉ, 2020).

A seguir serão descritos os métodos de análise aplicados aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia e suas caracterizações, assim como os procedimentos para a seleção deles, e análises estatísticas e lexicográficas para a produção de dados.

3 MÉTODO

3.1 Caracterização e contextualização do estudo

Tratou-se de uma pesquisa do tipo exploratório com abordagem predominantemente qualitativa, contudo se mostra quantitativa por meio da estatística descritiva resultante da categorização derivada da análise documental de projetos pedagógicos de 25 cursos de Pedagogia no Brasil. Os documentos também denominados Projetos Políticos-Pedagógicos foram analisados em suas diretrizes, permitindo a análise do conteúdo, baseado em Laurence Bardin (1977).

A análise de conteúdo é uma técnica de análise do discurso (oral, escrito e representação gráfica), que analisa o que foi dito, escrito ou registrado em uma entrevista ou interpretado pelo pesquisador. Ao analisar os materiais, se faz necessária uma organização em categorias: iniciais, intermediárias e finais, com o propósito de buscar a similaridade estatística ou a identificação objetiva de características das mensagens do texto.

Todavia, com o decorrer do tempo, a análise de conteúdo foi evoluindo e envolveu para si a capacidade de analisar fontes variadas de dados, como: notícias de jornais, discursos políticos, cartas, anúncios, relatórios oficiais, entrevistas, vídeos, filmes, fotos, revistas, autobiografias, entre outras, sem, contudo, perder a importância da rigorosidade desta análise (SILVA; FOSSA, 2015).

3.2 Procedimento para a seleção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)

Para selecionar os PPC incluídos nesta pesquisa, inicialmente se realizou um levantamento no *site* do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na base do seu último censo, realizado no ano de 2010, sobre as diversidades populacionais do Brasil. Nele foi identificado que a maior quantidade de pessoas autodeclaradas indígenas se encontra na Região Norte do Brasil com 342 836 indivíduos (Figura 1).

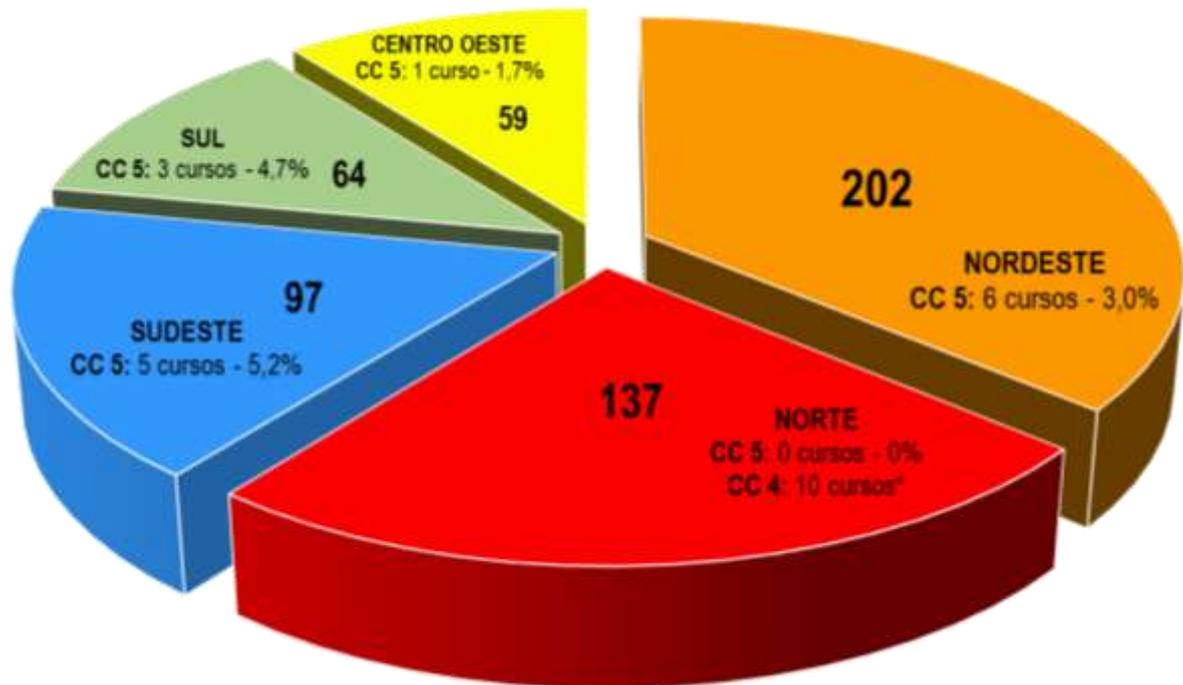
Figura 1 - Distribuição da População Autodeclarada Indígena no Brasil por Regiões. IBGE 2010



Fonte: Construído no Programa Microsoft Excel a partir dos dados do IBGE 2010

Concomitantemente, foi feita uma quantificação do número de Cursos de Pedagogia por região geográfica do Brasil, no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC), considerando que fossem gratuitos, presenciais e em atividade no momento da pesquisa, em universidades federais. Isso revelou que a maioria dos cursos de Pedagogia tinha sede na Região Nordeste (202 cursos), seguida da Região Norte (137 cursos), depois a Região Sudeste (97 cursos), a Região Sul (64 cursos) e a menor quantidade na Região Centro-Oeste (59 cursos) (Figura 2).

Figura 2 - Quantidade de cursos de Pedagogia gratuitos, presenciais e em atividade de instituições públicas por região geográfica no Brasil em outubro de 2022



Fonte: Elaborado pela autora

Considerando os critérios de maior número de indígenas e o quantitativo de cursos de graduação de Pedagogia por região geográfica, foi também acrescido o critério Conceito de Curso (CC).

Para a seleção final dos PPC dos cursos de Pedagogia a serem incluídos no estudo, refinou-se a busca no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC) (Figura 3), no dia 14 de março de 2022 e uma segunda consulta realizada em 20 de outubro de 2022 para atualização, quando se verificou que mais um curso atingiu a nota máxima. Para efetivar a busca, foram utilizadas como filtros as seguintes condições:

“Consulta avançada por Curso de Graduação”

- | | |
|---|--|
| 1. Curso: Pedagogia | 4. Grau: Licenciatura |
| 2. Gratuidade do Curso: Sim | 5. Índice: Conceito de Curso (CC) – 4 e 5 |
| 3. Modalidade: Presencial | 6. Situação: Em atividade |
| 7. Tipo de Instituição de Ensino Superior: Universidades Federais. | |

Figura 3 - Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC) com os critérios aplicados para a seleção dos Projetos Pedagógicos de Curso inseridos na pesquisa

The screenshot displays the e-MEC system interface for course regulation. At the top, there is a navigation bar with links for 'Participe', 'Serviços', 'Legislação', and 'Canais'. Below this, the e-MEC logo is prominently displayed, along with a banner for the 'Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior'. A secondary banner promotes the '14ª Concurso Inovação na Gestão Pública Federal'. The main content area is titled 'Consulta Avançada' and contains a search form with the following fields and options:

- Buscar por:** Radio buttons for 'Instituição de Ensino Superior', 'Curso de Graduação' (selected), and 'Curso de Especialização'.
- Nome, Sigla ou Código da Instituição:** A text input field.
- Curso:** A text input field containing 'PEDAGOGIA' and a checkbox for 'Pesquisa Exata'.
- Classificação de Curso:** Four dropdown menus for 'Selecione Área Geral', 'Selecione Área Específica', 'Selecione Área Detalhada', and 'Selecione Área Curso'. A note indicates a filter is unavailable due to an update in the CINE Brasil table.
- UF:** A dropdown menu.
- Município:** A dropdown menu.
- Gratuidade do Curso:** A dropdown menu set to 'Sim'.
- Modalidade:** Radio buttons for 'A Distância' and 'Presencial' (selected).
- Grau:** Radio buttons for 'Bacharelado', 'Licenciatura' (selected), 'Tecnológica', and 'Sequencial'.
- Índice:** A dropdown menu set to 'CC' and radio buttons for '1', '2', '3', '4' (selected), '5', and 'SC'.
- Situação:** A dropdown menu set to 'Em Atividade'.
- Código de verificação:** A CAPTCHA image showing 'b3571' and a text input field for the code, with a 'Trocar imagem' button.
- Botão:** A 'Pesquisar' button at the bottom right.

At the bottom of the page, there is a copyright notice: '© 2022 Ministério da Educação - Sistema e-MEC. Todos os direitos reservados.' and the e-MEC logo.

Fonte: Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC)

A partir da pesquisa realizada no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC),

foram encontrados 25 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia que atenderam aos quesitos (filtros) da busca propostos.

A Região Norte do Brasil, por ter a maior quantidade populacional indígena e ser a segunda região com maior quantidade de cursos de Pedagogia, a partir dos critérios até aqui estipulados, tornou-se um foco importante deste estudo, ainda que nenhum dos cursos de graduação em Pedagogia atingisse a nota máxima de Conceito de Curso do Ministério da Educação equivalente a nota cinco (5). Logo se optou por trazer para esta análise aqueles que tinham atingido o Conceito de Curso quatro (4), máxima nota atingida na região (Figura 2).

Então são estes os cursos de Pedagogia dos *campi* de: Ariquemes e Guajará-Mirim da Universidade Federal de Rondônia (UNIR); os dos *campi* de Macapá e Oiapoque da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) os cursos dos *campi* Parintins e Benjamin Constant; os dos *campi* de Óbidos e Santarém da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); do *Campus* Breves da Universidade Federal do Pará (UFPA) e o curso ofertado no *campus* Arraias da Universidade Federal do Tocantins (UFT) (Quadro 1).

Na sequência apresentaram-se os cursos de Pedagogia das outras quatro regiões do Brasil que possuíam a maior nota no Conceito de Curso equivalente a nota cinco (5). Da Região Nordeste cumpriam com os quesitos para serem inseridos no estudo os Projetos Pedagógicos dos seguintes cursos: dois no Estado do Ceará no *Campus* Fortaleza da Universidade Federal do Ceará (UFC) sendo um diurno com o código n.º 38 273 e um noturno com o código n.º 13 967; o do *campus* Mamanguape na Universidade Federal da Paraíba (UFPB); o do *campus* Caruaru da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) o do *campus* Feira de Santana e neste mesmo estado o curso localizado no *campus* São Francisco do Conde da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) que tem sede no Estado do Ceará (Quadro 1).

Na Região Centro-Oeste, foi encontrado apenas um curso, no *campus* Campo Grande da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), com a maior nota. Já a Região Sudeste esteve representada pelos cursos de Pedagogia das Universidades Federais de São Carlos (UFSCar) *campus* São Carlos, Federal de Lavras (UFLA) *campus* Lavras, Federal do Espírito Santo (UFES) *campus* São

Matheus, Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) *campus* Praia Vermelha e a Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) *campus* Seropédica.

E na Região Sul os cursos de Pedagogia dos *campi* de Chapecó, Florianópolis e Rio Grande, respectivamente, das Universidades Federais da Fronteiras Sul (UFFS), de Santa Catarina (UFSC) e a do Rio Grande (FURG).

Quadro 1 – Cursos de Pedagogia, inseridos no estudo, após seleção no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC)

CÓDIGO IES	UNIERSIDADE	SIGLA	CIDADE SEDE	CÓDIGO DO CURSO	CC	VAGAS ANUAIS	DATA INÍCIO
REGIÃO NORTE							
699	Federal de Rondônia	UNIR	Ariquemes	(116782)	4 (2013)	45	16/02/2009
699	Federal de Rondônia	UNIR	Guajará Mirim	(16007)	4 (2017)	50	01/03/1988
830	Federal do Amapá	UNIFAP	Oiapoque	(1270476)	4 (2019)	50	20/03/2014
830	Federal do Amapá	UNIFAP	Macapá	(17199)	4 (2010)	50	19/12/1991
4	Federal do Amazonas	UFAM	Parintins	(112100)	4 (2012)	50	01/06/2007
4	Federal do Amazonas	UFAM	Benjamin Constant	(101614)	4 (2018)	50	25/11/2005
15059	Federal do Oeste Do Pará	UFOPA	Óbidos	(1395909)	4 (2019)	40	13/03/2018
15059	Federal do Oeste Do Pará	UFOPA	Santarém	(12040)	4 (2015)	100	15/03/1991
569	Federal do Pará	UFPA	Breves	(12111)	4 (2015)	50	05/07/1995
3849	Federal do Tocantins	UFT	Arraias	(17144)	4 (2014)	80	01/08/2001
REGIÃO NORDESTE							
15497	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	UNILAB	São Francisco do Conde	1272856	5 (2022)	80	23/12/2016
579	Federal da Paraíba	UFPB	Mamanguape	107356	5 (2011)	50	07/05/2007
580	Federal de Pernambuco	UFPE	Caruaru	101092	5 (2010)	80	27/03/2006
583	Federal do Ceará (D)	UFC	Fortaleza	38273	5 (2014)	630	01/01/1991
583	Federal do Ceará (N)	UFC	Fortaleza	13967	5 (2014)	80	01/01/1963
4503	Federal do Recôncavo da Bahia	UFRB	Feira de Santana	1322584	5 (2018)	30	29/10/2015
REGIÃO CENTRO OESTE							
694	Federal de Mato Grosso do Sul	UFMS	Campo Grande	1292684	5 (2018)	50	21/05/2014
REGIÃO SUDESTE							
592	Federal de Lavras	UFLA	Lavras	1314420	5 (2018)	100	02/03/2015
7	Federal de São Carlos	UFSCAR	São Carlos	112622 ⁴	5 (2011)	60	16/07/2007
573	Federal do Espírito Santo	UFES	São Matheus	1278626	5 (2017)	50	27/02/2013
586	Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	Rio de Janeiro	(14349)	5 (2015)	150	11/04/1931
574	Federal Rural do Rio de Janeiro	UFRRJ	Seropédica	(97018)	5 (2010)	40	23/04/2007
REGIÃO SUL							
15121	Federal da Fronteira Sul	UFFS	Chapecó	5000402	5 (2013)	100	29/03/2010
585	Federal de Santa Catarina	UFSC	Florianópolis	14237	5 (2013)	100	19/01/1959
12	Federal do Rio Grande	FURG	Rio Grande	(111450)	5 (2018)	90	05/03/2007

D: Diurno. N: Noturno. CC: Conceito do Curso. CPC: Conceito Preliminar de Curso. ENADE: Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes. IDD: Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado. Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta ao Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC).

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta ao Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC)

3.3 Metodologia de análise de dados

3.3.1 Análise de conteúdo pela técnica de Laurence Bardin

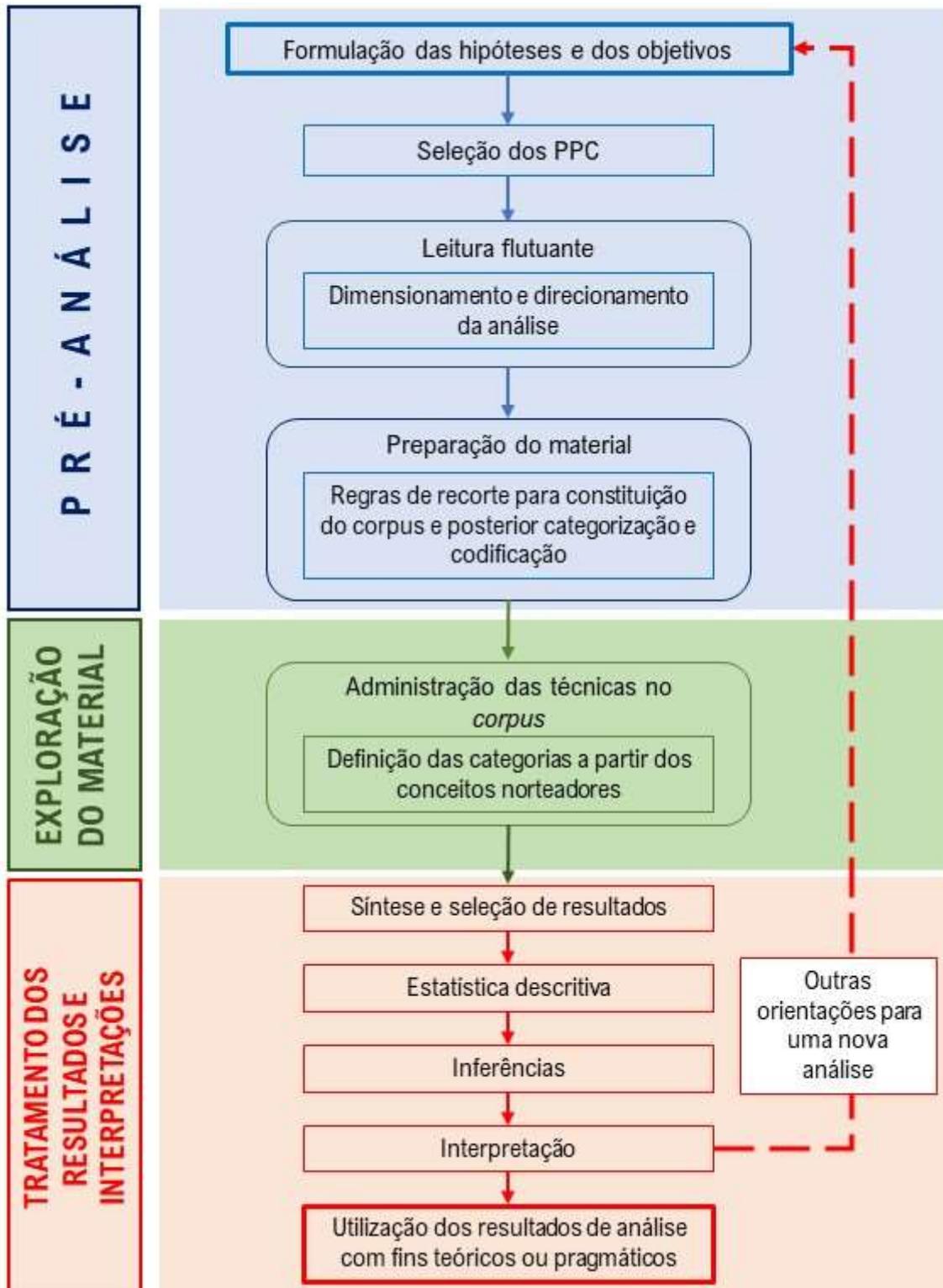
A obtenção dos dados sobre as metodologias inseridas nos planos de ensino foram feitas de forma particularizada, com a maior definição dos documentos e com as melhores condições possíveis na transcrição dos recortes metodológicos deles. A condução do diagnóstico dos dados foi efetivada por análise de conteúdo que atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes formas de conteúdo (SILVA e FOSSÁ, 2015). Optou-se pela técnica proposta por Bardin (1977), na qual as etapas são organizadas em três fases: **Pré-análise**, **Exploração do material** e **Tratamento dos resultados (inferência e interpretação)**.

A **Pré-análise** consistiu na sistematização das ideias iniciais, fase esta que compreendeu a leitura geral do material eleito para análise. Efetuou-se a organização dos planos de ensino para poder conduzir as operações sucessivas de análise. Nesta fase aconteceu leitura flutuante, definição do corpo de análise, formulação das hipóteses e objetivos assim como na elaboração de indicadores.

Concluída esta primeira fase, partiu-se para a segunda, **Exploração do material**, que significou construir as operações de codificação, recortes dos textos em unidades de registro (palavras, frases e parágrafos); definir as regras de contagem e classificar e agregar as informações em categorias simbólicas ou temáticas. Ou seja, as palavras-chave foram identificadas, fez-se um resumo de cada parágrafo com o intuito de realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias foram agrupadas, de acordo com os termos que se relacionaram dando origem às categorias iniciais, intermediárias e finais as quais possibilitaram as inferências.

E finalmente a terceira fase, o **Tratamento dos resultados, inferência e interpretação**, quando foram captados os conteúdos dos planos de ensino e se estabeleceram as categorias respaldadas no referencial teórico (Figura 4).

Figura 4 – Diagrama de fluxo para aplicação da técnica de análise de conteúdo de Laurence Bardin na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos



Fonte: Adaptado pela autora, a partir de Laurence Bardin (1977)

3.3.2 Estatística descritiva e comparativa da análise de conteúdo

Os recortes obtidos a partir dos 25 Projetos Pedagógicos de Curso para a montagem do *corpus* textual foram inseridos como registros individuais, de forma a construir um banco de dados no *software* Microsoft Excel® e para ter uma visualização particularizada de erros. Este mesmo programa permitiu a aplicação de filtros pós-categorização e a apresentação da estatística descritiva mediante gráficos e tabelas para ilustrar mais didaticamente valores como frequências absolutas e relativas.

O *software Graph Pad Prism*® combina bioestatística básica e ajuste de curva, convertidos em gráficos consistentes com a apresentação dos dados científicos (com qualidade da amostra do resultado de cada análise). Os gráficos criados podem ser alterados e visualizados por meio do acionamento de botões da barra de ferramentas para acessar cada particularidade e, quando a visualização estiver terminada, pode-se dar um outro comando para obter um conjunto de gráficos correspondentes. Este foi utilizado para aplicar o Teste de Kolmogorov-Smirnov com o intuito de verificar a normalidade dos dados, e o Teste de Levene para avaliar a homogeneidade das variâncias. Para as comparações entre os grupos identificados, mediante as medidas de tendência central, aplicou-se o Teste “t” *de student* para amostras independentes com um índice de confiança de 95%.

3.3.3 Análise lexicográfica sobre o *corpus* textual

Para a descoberta de informação relevante existente dentro dos recortes dos Projetos Pedagógicos de Curso, mediante análise estatística textual, classificando, quantificando, e correlacionando as informações neles contidas, valeu-se do *software* de análise textual gratuito e com fonte aberta, desenvolvido por Pierre Ratinaud e licenciado por GNU GLP (v2): IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*).

A ferramenta IRAMUTEQ vem se consolidando como recurso para as pesquisas qualitativas, especialmente as que se apresentam com grandes volumes de texto, e, por vezes, os pesquisadores limitam o número de participantes pela dificuldade de se trabalhar com número muito expressivo de informações. As pesquisas qualitativas pelo rigor metodológico exigido vêm apoiando-se na ferramenta

citada, ao trazer um viés quantitativo para a pesquisa qualitativa. Este é um instrumento inovador que auxilia na análise de discursos, pois é um *software* por meio do qual se podem executar análises desde lexicográfica básica como a determinação de frequência de palavras; análises multivariadas, como por exemplo, a Nuvens de Palavras, Análise de Similitude até Classificação Hierárquica Descendente (CHD) todos podendo ser visualizados em ilustrações que são geradas pelo próprio aplicativo (CAMARGO; JUSTO, 2013).

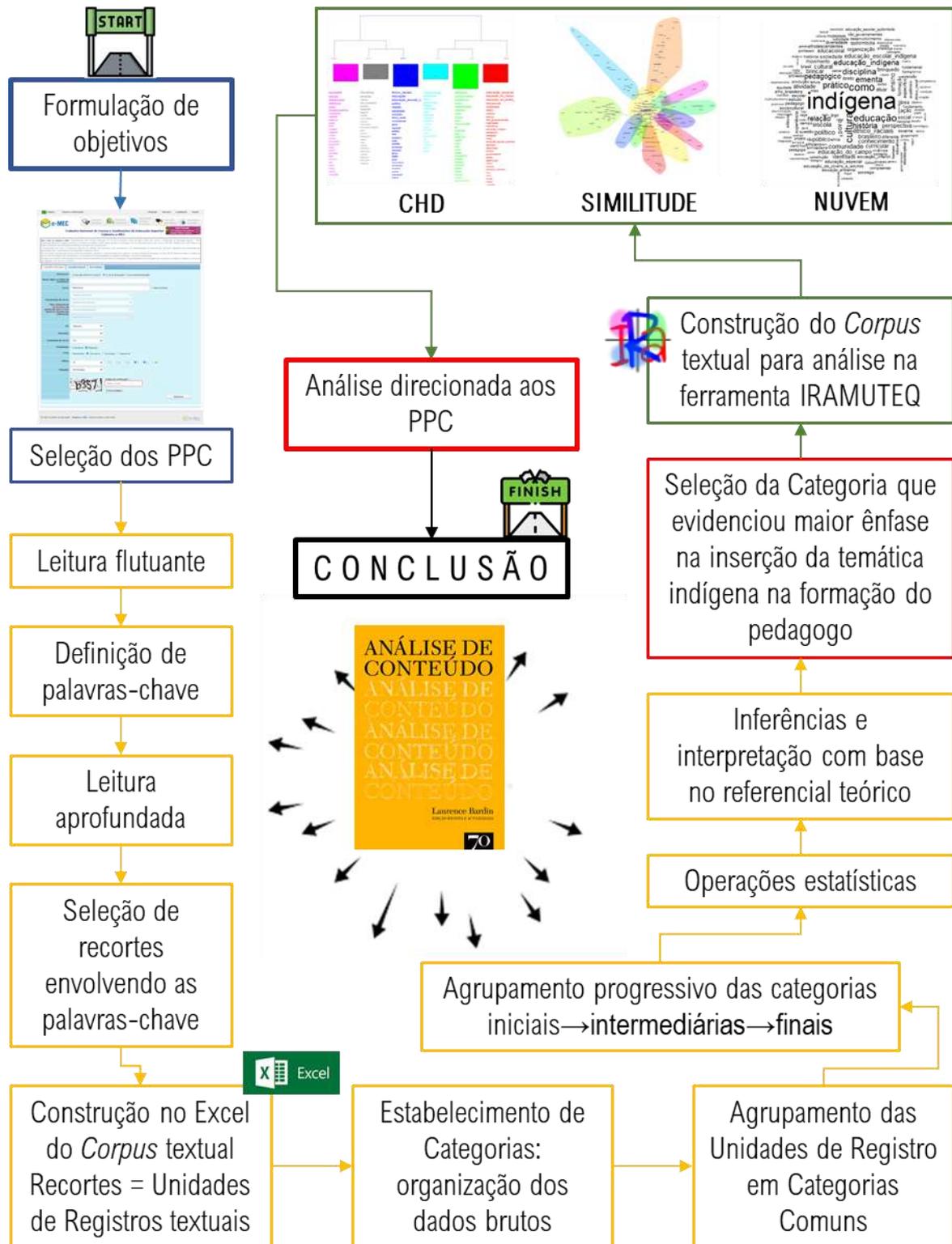
A análise no presente trabalho ocorreu na seguinte sequência: 1) seleção dos recortes a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos para a constituição do *corpus* na análise de Bardin. Uma vez realizada a categorização, selecionaram-se os trechos correspondentes às categorias de interesse de análise para a construção do *corpus* em arquivo único com a codificação preconizada para rodar no IRAMUTEC. 2) Várias leituras profundas foram realizadas para acondicionar o *corpus* de forma a excluir informações desnecessárias e que não contribuiriam com os quesitos do estudo. 3) Finalmente os resultados do processamento realizado pelo *software* foram expressos numa Nuvem de palavras, em Análise de Similitude e em Classificação Hierárquica Descendente (CHD), mediante um dendrograma.

Para classificar os PPC em níveis de tratamento da temática indígena de forma **ACENTUADA; MODERADA; LEVE e AUSENTE**, e para evitar a subjetividade, foram atribuídos pesos em grau de importância (de um a quatro) às classes para calcular as médias ponderadas relativas à contribuição de segmentos de texto de cada um. Após, foi calculado o percentual para cada PPC, tomando como referência o maior dos valores de média ponderada.

Sendo assim, consideraram-se os PPC que tratavam a temática indígena de forma: **acentuada** com percentual entre 60% e 100%; **moderada** entre 25% e 59,99%, **leve** de 1% até 24,99% e **ausente** aqueles com valor de 0%.

Uma vez descritos todos os métodos e ferramentas utilizados no estudo, a Figura 5, a título de esclarecimento, ilustra as etapas, detalhadamente descritas, percorridas até o desfecho da análise.

Figura 5 - Fluxograma da pesquisa “A temática indígena nos projetos pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil na segunda década do século XXI”



Fonte: Elaborado pela autora.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, conforme a Técnica de Laurence Bardin

4.1.1 Exploração do material e construção das operações de codificação: recorte, agregação e enumeração

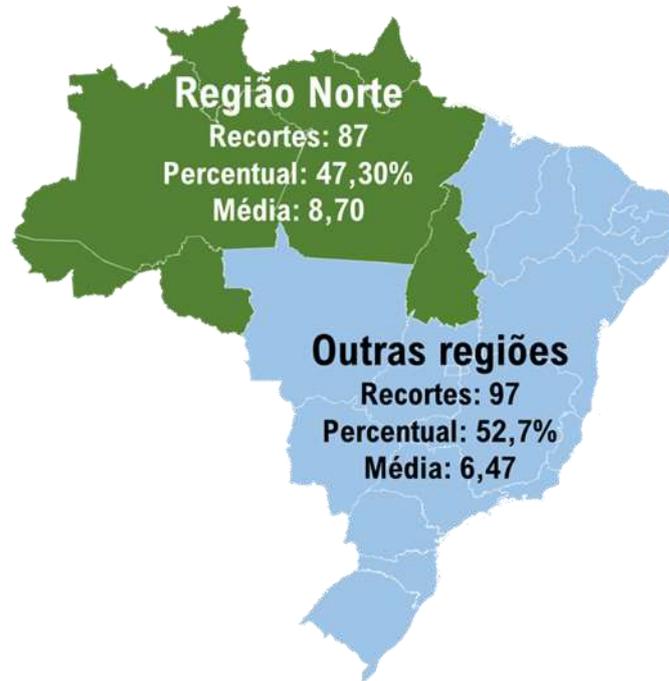
A pré-análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Pedagogia compreendeu a sistematização das ideias iniciais que permitiram estabelecer indicadores para interpretar as informações obtidas. Todos os 25 documentos compuseram a seleção do *corpus* de análise, para cuja criação foram extraídos trechos dos PPC que continham os termos: indígena e sua variante em plural.

A partir da exploração do material, foi possível extrair 184 recortes que, uma vez compilados em planilhas do Microsoft Excel, constituíram-se nos registros de uma base de dados. As operações de contagem permitiram determinar que o aporte de registros vindos de cursos ofertados na Região Norte foi de 87 recortes o que representou 47,3% do total, tendo como valor médio 8,7 (Figura 6). Já a contribuição vinda dos PPC dos cursos das outras quatro regiões do Brasil representaram 52,7% do total, sendo 97 recortes para um valor médio de 6,47 recortes.

O levantamento mostrou que dos cursos, inseridos neste estudo, que são oferecidos no Nordeste, no Centro-oeste, no Sudeste e no Sul, os que mais registros aportaram foram São Francisco do Conde/UNILAB (25), Chapeco/UFS (16), São Matheus/UFES (10), Campo Grande/UFMS (9), São Carlos/UFSCar com 8 registros. Já da Região Norte foram os seguintes: Óbidos/UFOPA (21), Benjamim Constant/UFAM (17), Parintins/UNIR (14), Guajará-Mirim/UNIR (11) e Oiapoque/UNIFAP com 10 registros.

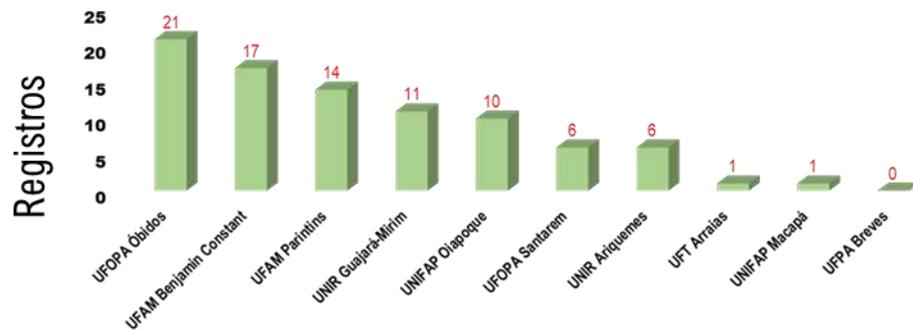
Ainda quando a quantidade de cursos de cada região, assim como o número de recortes extraídos destes é diferente numericamente, não houve diferenças estatísticas ($p=0,444$), quando comparados os dois grupos, utilizando o Teste t. Sendo assim, ao longo do estudo, foram trabalhados os resultados de forma igualitária independentemente da região do curso.

Figura 6 - Contribuição de recortes para constituição do *corpus* textual por regiões e cursos



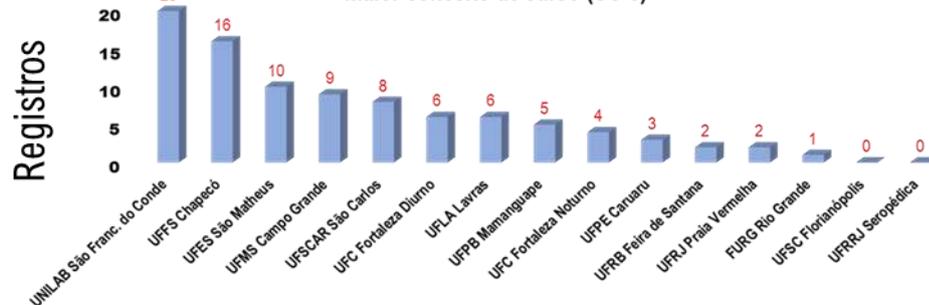
A

Registros gerados por PPC de Pedagogia da Região Norte com o maior conceito de curso atingido (CC-4)



B

Registros gerados por PPC de Pedagogia das Regiões NE, CO, SD e S com o maior conceito de curso (CC-5)



Fonte: Elaborado pela autora

4.1.2 Estabelecimento, agrupamento de unidades de registro e agrupamento progressivo de categorias

Ao se tratar de determinar as Categorias Iniciais, sendo as primeiras apreensões dos documentos analisados, resultantes da codificação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos inseridos no estudo, identificaram-se 12 delas. (Quadro 2).

Quadro 2 - Categorias iniciais identificadas no *corpus* textual construído a partir de recortes dos Projetos Pedagógicos dos Cursos mediante a Técnica de Laurence Bardin

Nº	CATEGORIAS INICIAIS
1	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.
2	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.
3	Disciplinas de História da Educação Brasileira, Meio ambiente voltado às terras indígenas e de Educação Escolar Indígena.
4	Material didático e Ludicidade nas práticas pedagógicas.
5	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.
6	Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo.
7	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.
8	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.
9	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.
10	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.
11	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.
12	Bibliografias específicas

Fonte: Elaborado pela autora

A “**Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia**” foi identificada como categoria inicial, numerada como um (1), e nela estão contidos recortes que abrangem desde a justificativa da oferta; competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo profissional pedagogo nas práticas pedagógicas com diferentes públicos; os princípios norteadores dos cursos; as demandas sociodemográficas e as estratégias dos cursos para atingir e manter o credenciamento, autorização e reconhecimento. A categoria inicial dois (2) nomeada “**Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação**” descreve as características que deverão adquirir um formando em

Pedagogia, ressaltando que este será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais em todas as etapas de ensino e suas modalidades.

Recortes que abordavam a educação intercultural indígena, dentro do contexto histórico-cultural brasileiro foram agrupados dentro da categoria inicial número três (3) nomeada como: **“Disciplinas de História da Educação Brasileira, Meio ambiente voltado às terras indígenas e de Educação Escolar Indígena”**. Na categoria inicial quatro (4), nomeada como **“Material didático e Ludicidade nas práticas pedagógicas”**, incluíram-se os achados sobre a relevância do brinquedo e do brincar em diferentes culturas para a construção do aprendizado. A **“Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares”**, identificada como categoria inicial cinco (5), diz respeito a dois elementos fundamentais do tripé da universidade brasileira, sendo assim os excertos que a compõem se relacionam a estas temáticas.

A categoria inicial seis (6) **“Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo”** envolve os recortes dos projetos em que se declararam os nomes dos docentes, assim como suas especialidades. A **“Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal”**, identificada como categoria inicial sete (7), se referiu a trechos dentro dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, principalmente ementas de disciplinas que abordavam o homem e a multiculturalidade, porém sem ser a temática indígena o foco central. Recortes que abordaram a discussão sobre os espaços de ressignificação da educação e da docência com o aprofundamento e diversificação de estudos voltados à pluralidade e singularidade foram alocados dentro da categoria inicial oito (8), intitulada **“Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo”**.

Quando nos documentos reitores dos cursos de Pedagogia inseridos no presente estudo se identificaram recortes que tratavam sobre a inserção do curso na universidade local e sua interação com outros cursos e sua relação com o entorno (fronteiras, limites e divisas), assim como com o contexto político social que favorecia a criação e manutenção da infraestrutura dos mesmos, estes trechos foram classificados dentro da categoria inicial nove (9) com título **“Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação”**. A categoria dez (10) com nome **“Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas”** versou, precisamente, sobre os documentos norteadores de uma política

Nacional para a Educação Escolar Indígena. Já trechos sobre a questão do acesso, sucesso e permanência dos indígenas na educação superior foram agrupados dentro de uma categoria inicial, nomeada como **“Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior”**, sendo a número onze (11). E finalmente a categoria inicial doze (12) listou todas as bibliografias específicas da temática que davam sustento teórico tanto aos Projetos Pedagógicos dos Cursos quanto às disciplinas específicas relacionadas a esta temática, sendo assim se intitulou esta categoria homonimamente como **“Bibliografias específicas”**.

A partir das Categorias Iniciais foi possível criar e nomear quatro (4) Categorias Intermediárias. Estas surgiram do agrupamento resultante da leitura aprofundada, busca, análise sobre o *corpus* e o conceito norteador de cada uma das 12 Categorias iniciais. (Quadro 3).

A categoria intermediária número um **“I. Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia”** foi construída, envolvendo as categorias iniciais um, dois e três: (1) Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia; (2) Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação e (3) Disciplinas de História da Educação Brasileira, Meio ambiente voltado às terras indígenas e de educação escolar indígena. Após verificada a relação entre os conceitos norteadores de cada uma delas, foram agrupadas em termos de educação escolar indígena, levando em conta as habilidades do egresso para as especificidades desta educação, as políticas indígenas bem como a expansão e o desenvolvimento territorial em termos etnoculturais.

A construção da categoria intermediária número dois **“II. Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas”**, constituiu-se a partir das categorias iniciais quatro e cinco: (4) Material didático e Ludicidade nas práticas pedagógicas; e (5) Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares. Sendo assim a partir dos conceitos norteadores, este agrupamento se deu pelo entendimento de que as duas categorias somam para erigir a importância dos recursos didáticos e do lúdico, aplicados em atividades integradoras que têm em conta variadas vivências no campo educacional que

extrapolam os muros da escola e possuem penetrabilidade nas comunidades onde irão atuar os egressos.

A análise de relação dos conceitos norteadores das categorias seis, sete e oito: (6) Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo; (7) Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal; e (8) Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo; sinalizou para a construção da categoria intermediária número três “**III. Multiculturalismo no processo educacional**”. Esta relação torna-se evidente, uma vez que o processo educacional atinge os pressupostos da multiculturalidade, e se faz necessário que atores sociais, entre eles professores com domínio da temática, sejam capazes de levantar discussões fundamentadas metodologicamente.

A construção da quarta e última categoria intermediária “**IV. Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos**” envolveu as categorias nove, dez, onze e doze: (9) Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação; (10) Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas; (11) Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no Ensino Superior; e (12) Bibliografias específicas. Este agrupamento, feito após análise dos conceitos norteadores, aborda políticas afirmativas para os indígenas adentrarem no Ensino Superior e abarca o preparo do futuro pedagogo para exercer a docência e a gestão, conforme a legislação vigente num contexto histórico determinado.

Quadro 3 - Construção das Categorias Intermediárias pautadas na interpretação feita a partir dos recortes, e os conceitos norteadores que descrevem as Categorias Iniciais

No	Categorias Iniciais	Conceitos Norteadores	Categorias Intermediárias
1	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Indica habilidades a serem atingidas pelo futuro profissional para o exercício da docência na educação intercultural indígena.	I. Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.
2	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Considera a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	
3	Disciplinas de História da Educação Brasileira, Meio ambiente voltado às terras indígenas e de Educação Escolar Indígena.	Concebem especificidades do processo ensino e aprendizagem, das práticas pedagógicas e construção das políticas indígenas no Brasil.	
4	Material didático e Ludicidade nas práticas pedagógicas.	Reconhece o material didático como meio para facilitar, incentivar e ou possibilitar o processo de ensino e aprendizagem no ensino indígena, valorizando a Ludicidade e as raízes do brincar e brinquedos indígenas.	II. Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.
5	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Aborda sobre a execução atividades integradoras orientadas para pesquisa e extensão considerando a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	
6	Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo.	Identifica docentes especializados na temática indígena, multicultural e especial.	III. Multiculturalismo no processo educacional.
7	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Discutem-se os fundamentos e metodologias nas diferentes disciplinas regulares do currículo aproximando-as com a temática indígena.	
8	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Ressignifica a formação intercultural do professor e suas práticas pedagógicas.	
9	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualiza a formação superior consoante à inserção do aluno em tempos espaços geograficamente demarcados.	IV. Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.
10	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Atende normativas constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a organização e andamento das escolas indígenas.	
11	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Apoia que grupos indígenas possam acessar, permanecer e lograr sucesso no ensino superior por meio da sua entrada pelas políticas afirmativas.	
12	Bibliografias específicas	Fundamentam o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	

Fonte: Elaborado pela autora

O segmento posterior às categorias iniciais e intermediárias dão sustentação às duas categorias finais que foram concebidas com base nas interpretações dos conceitos norteadores, possibilitando a inferência dos resultados. As categorias finais representam o âmago do aparato das significações que foram se identificando ao longo da análise dos *corpora* da pesquisa (Quadro 4).

Quadro 4 - Construção das Categorias Finais pautadas na interpretação feita a partir dos recortes, e os conceitos norteadores que descrevem as Categorias Intermediárias

Categorias Intermediárias	Conceitos Norteadores	Categorias Finais
I. Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	Projetos Pedagógicos de Curso que demonstram ênfase na abordagem indígena.	I A temática indígena na formação de professores.
II. Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	Consideração aos processos singulares de aprendizagem com didática voltada aos alunos nas comunidades indígenas.	
III. Multiculturalismo no processo educacional.	Respeito aos diferentes modos de ser, pensar e fazer que refletem os modelos de ensino.	II O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
IV. Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	Preconização de documentos norteadores que subsidiam os cursos de Pedagogia para a diversidade cultural.	

Fonte: Elaborado pela autora

A categoria final um “**I. A temática indígena na formação de professores**” agrupou as categorias intermediárias um e dois: I. Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia; e II. Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas. Sendo considerados nesta os Projetos Pedagógicos de Curso que demonstraram ênfase na abordagem indígena, atendimento a processos singulares de aprendizagem com didática voltada aos alunos das comunidades indígenas.

A categoria final dois “**II. O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural**”, envolveu as categorias intermediárias três e quatro: III. Multiculturalismo no processo educacional; e IV. Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos. Aqui se demonstra o zelo aos diferentes modos de ser, pensar e fazer que

refletem os modelos de ensino, sob a égide de documentos norteadores que subsidiam os cursos de Pedagogia para a diversidade cultural.

Com o objetivo de tornar clara a maneira de sistematizar a construção gradual das categorias de análise, que surgiram por meio da extração dos recortes advindos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia, foi elaborado o Quadro 5.

Quadro 5 – Síntese da progressão das Categorias de análise

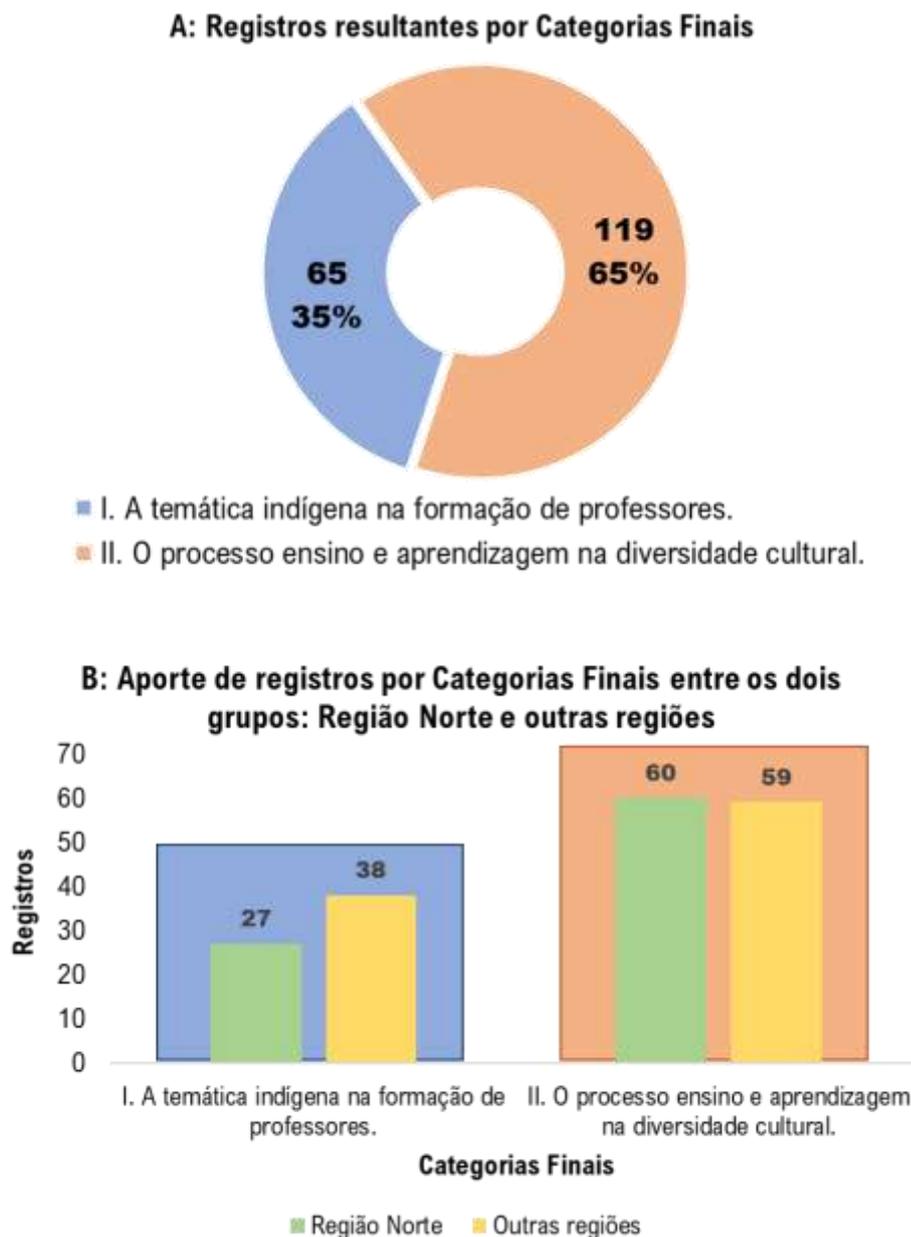
No	Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias	Categorias finais
1	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	I Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	I A temática indígena na formação de professores
2	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.		
3	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.		
4	Material didático e Ludicidade nas práticas pedagógicas.	II Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	
5	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	III Multiculturalismo no processo educacional.	II O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
6	Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo.		
7	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.		
8	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	IV Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	
9	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.		
10	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Bibliografias específicas	
11	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.		
12	Bibliografias específicas		

Fonte: Elaborado pela autora.

A categoria final I foi criada a partir de 65 recortes, o que equivale a 35% do total de registros, e a categoria final II foi construída com 119 recortes, equivalentes a 65% do total (Figura 7 A). A análise sobre este aporte de registros, quando feita para

verificar possíveis diferenças entre os dois grupos estudados (Cursos da Região Norte e Cursos das outras quatro regiões), evidenciou que a construção resultante na categoria I debelou menos registros da Região Norte (27), já a categoria final II, teve um registro a menos (59) dos provenientes de PPC de cursos das outras quatro regiões do Brasil (Figura 7 B).

Figura 7 – Relação entre quantidade de registros levantados e as categorias finais. A: Frequências absoluta e relativa da quantidade de registros que contribuíram para criação de cada categoria. B: Aporte de registros a cada categoria por grupos: cursos ofertados na Região Norte e Cursos ofertados nas outras regiões do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma avaliação geral da progressão durante o processo de concepção das categorias, permitiu identificar que a categoria final **“I. A temática indígena na formação de professores”** possui os aspectos mais relevantes para se ponderar o aparecimento da temática indígena dentro dos corpos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos em contraposição à Categoria Final II.

A **categoria final I**, melhor evidencia aspectos dentro dos PPC como mostrado pelas categorias intermediárias construídas I e II: **“Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia”** assim como as **“Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas”**. Estas permitem desvendar melhor uma projeção tangível dos cursos para um melhor preparo do futuro pedagogo que poderá desenvolver seu trabalho com povos originários.

Sendo assim, a partir dos registros que conformaram a categoria I se elaborou o *corpus* textual que, processado no *software* IRAMUTEQ, deu origem à Nuvem de Palavras, Análise de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente (Análise da Organização de Classes), as quais permitiram um aprofundamento na análise para posterior inferência e interpretação. Dos vinte e cinco (25) PPC inseridos no estudo, daqui em diante as análises serão realizadas apenas com vinte deles, pois os documentos norteadores de Arraias/UFT, Breves/UFPA, Caruaru/UFPE e Florianópolis contribuíram com recortes que se enquadraram apenas na categoria final II; e Seropédica/UFRRJ não continha nenhum recorte relacionado ao vocábulo pesquisado indígena(s) ou temática indígena.

4.2 Nuvem de palavras

O IRAMUTEQ identificou e classificou gramaticalmente as palavras contidas no *corpus*, assim sendo na Nuvem de Palavras o adjetivo **indígena** como sendo a palavra de maior frequência nos PPC analisados se repetindo **80 vezes**, seguido do advérbio **como** (31); o substantivo **cultura** (29); o substantivo **educação** (28); o adjetivo **práticas** (23); os substantivos: **disciplina** e **ementa** (22); o substantivo **história** (20); a construção textual **educação_indígena** (19); o adjetivo **pedagógico** e o substantivo **relação** (18); o substantivo **escola**; o adjetivo **político** e a construção textual **étnico-raciais** (17); os substantivos **comunidade** e **povo** (16); o substantivo **ensino** (15); o

Quadro 6 - Termos mais frequentes resultantes do *corpus* textual, construído a partir dos 25 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia melhor avaliados no Brasil e na Região Norte e suas funções dentro do contexto relacionado à temática indígena

PALAVRA	FUNÇÃO GRAMATICAL	F	CONTEXTO
como	advérbio	31	Este advérbio, que conceitualmente define diversas circunstâncias, deve sua alta frequência dentro do <i>corpus</i> analisado pelo fato de ter majoritariamente uma função explicativa dentro do contexto dos PCC que têm como papel delimitar um direcionamento. O principal exemplo quando se define o perfil do graduado: “Atuar como pedagogo na educação_básica, na condição de docente da educação_infantil e [...]”; “[...] deverão atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes [...]”.
cultura	substantivo	29	Utiliza-se este substantivo dentro dos PPC, principalmente para contextualizar a leitura nas populações indígenas e afro-brasileiras: “ cultura indígena” “ cultura afro-brasileira”, além de outras formas mais impessoais em que a palavra cultura é aplicada: “a cultura como resultante da atividade do ser humano”.
educação	substantivo	28	Este substantivo <i>per se</i> , “sem formar parte de uma construção textual alternativa”, é utilizado para contextos não relacionados com as modalidades de ensino, exemplo: “ educação brasileira”, “direito à educação ”, “financiamento da educação ”, “políticas públicas voltadas para a educação ” o que poderia se chamar dentro deste contexto como: uma forma do substantivo mais “genérica”.
práticas	adjetivo	23	Ligado a termos como “ práticas pedagógicas”, “ práticas curriculares”, “ práticas educacionais” e “atividades práticas ” o adjetivo evidencia o dinamismo no desenvolvimento de habilidades dos PPC de cursos de Pedagogia que utilizam este vocábulo. Outra forma de uso achada em menor proporção foram: “ práticas de equidade”, “ práticas culturais” e no contexto de “eliminar práticas racistas e discriminatórias”.
disciplina	substantivo	22	Representa o número total de disciplinas declaradas nos 20 PPC analisados nesta segunda fase do estudo. Não equivale necessariamente a uma disciplina por PCC, uma vez que alguns PPC não declararam disciplinas e outros declararam várias.
ementa	substantivo	22	Representa o número total de ementas declaradas nos vinte PPC analisados. Não equivale necessariamente a uma disciplina por PCC, uma vez que alguns PPC não declararam disciplinas e outros declararam várias.
história	substantivo	20	Este substantivo resulta ser de grande importância dentro dos PPC, não sendo apenas o nome de uma disciplina a ser ministrada, e sim, o termo base de temporalidade em que são contextualizados povos tradicionais, comunidades tradicionais, e minorias dentro dos PPC.
educação_indígena	construção textual alternativa*	19	Esta construção textual alternativa, neste caso com função de substantivo, teve a função de revelar dentro dos PPC a modalidade de ensino destinada à formação de alunos indígenas, para a qual os formandos dos cursos que a declararam terão habilidades desenvolvidas, assim como está declarado no perfil do egresso do curso como uma das aptidões do graduado. Porém é importante ressaltar que o uso desta frase muitas vezes se confunde e é utilizada de forma errada no lugar da expressão “ Educação Escolar Indígena ”. A Educação Indígena abrange tudo o que resulta da passagem do tempo, desde o nascimento, em um processo amplo, sincrético, pessoal e comunitário nas famílias e comunidades indígenas para garantir que o indígena seja livre para viver sua vida como quiser fora dos limites da liberdade (MELIÁ 2008). Já a “ Educação Escolar Indígena ”, que se apresenta na última linha deste mesmo quadro, envolve aportes da Educação Indígena e é vista como avanço nas formas de transmissão e produção de conhecimentos. Sendo assim este termo deveria ser revisto pelos colegiados e corrigidos nos Projetos Pedagógicos.
pedagógico	adjetivo	18	Envolve a família de vocábulos como pedagógico e pedagógica(s). Este adjetivo acompanha termos que conferem dinâmica ao trabalho definido nos PCC, por exemplo: “ação pedagógica ”, “prática pedagógica ”, “trabalho pedagógico” e inclusive no sentido de projeção “perspectiva didático pedagógica ” dos cursos.
relação	substantivo	18	Envolve os termos relações e relação. No <i>corpus</i> esteve destinado a abordar as “ relações étnico-raciais”. Esta temática é abordada em sete dos vinte PCC estudados. E uma única vez com um outro sentido: “a relação entre o jogo e a cultura”

PALAVRA	FUNÇÃO GRAMATICAL	F	CONTEXTO
escola	substantivo	17	Quando o termo foi utilizado no singular se utilizou para se referir à escola como instituição, como elemento norteador do ensino de uma nação, p. ex.: “[...] é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania [...]. Já quando utilizada em plural se fazia referência as áreas de atuação do futuro pedagogo, p. ex.: [...] habilitar o profissional para atuar em escolas da educação_básica [...].
político	adjetivo	17	Este adjetivo está representado nos PPC pelos termos político, política e políticas. Utilizado principalmente para ressaltar a necessidade de políticas públicas relacionadas com a educação (sejam novas políticas como fomentar as existentes). Por exemplo: “[...], financiamento da educação, críticas e perspectivas das atuais políticas públicas voltadas para a educação, políticas públicas étnico_raciais e indígenas [...]”.
étnico_raciais	construção textual alternativa*	17	Esta construção textual alternativa para IRAMUTEQ teve uma estreita relação com o substantivo relação pois no <i>corpus</i> esteve destinada a abordar as “relações étnico-raciais ”. Esta temática é abordada em sete dos vinte PCC estudados, e prevê a formação de um profissional capaz de respeitar e trabalhar a multiculturalidade, p. ex.: “No caso das abordagens étnico_raciais e de modalidades especiais de ensino a formação do pedagogo contemplará fundamentos e abordagens pedagógicas da educação_indígena, educação_do_campo, educação_especial e educação_de_jovens_e_adultos [...]”; “[...]diversidade sociocultural e relações étnico_raciais , multiculturalismo e interculturalismo [...]”.
comunidade	substantivo	16	Termo utilizado nos PPC para contextualizar sempre algum tipo de grupo: “ comunidades indígenas”, “ comunidades quilombolas”, “ comunidades tradicionais, diaspóricas, rurais ou ribeirinhas”. E utilizada em uma ocasião de forma mais genérica: “É necessário que o formando saiba que entre os povos indígenas a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades , bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira”.
povo	substantivo	16	Termo utilizado nos PPC para contextualizar sempre algum tipo de grupo ou às vezes dois grupos: “ povos indígenas”, “ povos indígenas e afrodescendentes”, “ povos indígenas e afro-brasileiro” “ povos tradicionais”, e “ povos tradicionais e afrodescendentes”
ensino	substantivo	15	Termo usado nos PPC com três sentidos, primeiro constituindo parte de nomes de disciplinas, p. ex.: “ Ensino de História e Geografia”, “ Ensino de História e Cultura Indígena”, “ Ensino de Línguas Estrangeira, Materna e Indígena”. Segundo, para níveis de ensino p. ex.: “ Ensino Normal”, “ Ensino Infantil” e “ Ensino Fundamental”. E terceiro, para abordar o ensino na sua forma universal, p. ex.: “[...] na luta pela democratização e universalização do ensino ”, e “[...] organização dos sistemas de ensino [...]”.
conhecimento	substantivo	14	Substantivo utilizado na maioria dos PPC constituindo frases tais como: “áreas do conhecimento ”, “campos do conhecimento ” e para evidenciar o conhecimento das diversas comunidades p. ex.: “Preservação ambiental e conhecimentos ancestrais afro_brasileiros e indígenas” e “[...]que promove debate sobre a produção acadêmica a respeito de conhecimentos e direitos dos povos indígenas”.
cultural	adjetivo	14	Adjetivo utilizado nos PPC para modificar termos em frases como: “padrões culturais ”, “legado cultural ”, “caráter cultural ”, “patrimônio cultural ”, “identidade cultural ”, “natureza cultural ”, “brinquedo como objeto cultural ”, “práticas culturais ” e “avanço cultural ”.
educação_escolar_indígena	construção textual alternativa*	14	Esta construção textual alternativa, neste caso com função de substantivo, teve o papel de revelar dentro dos PPC, a modalidade de ensino destinada à formação de alunos indígenas, para a qual os formandos dos cursos que a declararam terão habilidades desenvolvidas, assim como está declarado no perfil do egresso do curso como uma das aptidões do graduado. O termo “ educação escolar indígena ” refere-se às formas de transmissão e produção de conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é um equipamento de propriedade do povo colonizador (Baniwa, 2006).

F: Frequência com que aparece a palavra dentro do *corpus* textual. ***Construção textual alternativa**: Refere-se à construção da frase numa estrutura requerida para ser analisada pelo IRAMUTEQ como sendo uma unidade única. **PPC**: Projetos Pedagógicos de Curso que, no caso deste trabalho, são de Pedagogia. **Fonte**: Elaborada pela autora.

A análise da frequência de aparecimento dos vocábulos na Nuvem de Palavras permitiu identificar, como principal aspecto, o uso muitas vezes equivocado dos termos “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena” como se tivessem o mesmo significado. A construção textual Educação_Escolar_Indígena foi utilizada apenas em 6 dos 20 Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia estudados, sendo estes: Óbidos/UFOPA, Chapecó/UFFS, Macapá/UNIFAP, São Francisco do Conde/UNILAB, Benjamin Constant/UFAM e Parintins/UFAM. É muito possível que os outros 14 projetos possam estar usando o termo “*Educação_Indígena*” com a interpretação errada, considerando que ambas as frases tenham o mesmo significado.

Segundo Meliá (2008), a educação indígena abrange tudo o que decorre no passar do tempo, desde o nascimento, num processo amplo, sistêmico, singular e coletivo, na família e nas comunidades indígenas que propicia que o indígena seja espontâneo em seu viver no bojo da liberdade. Abarca o escopo de todas as expressões e manifestações artístico-culturais, como suas tradições: músicas, danças, festas, pinturas corporais, artesanato, comidas, atividades de pesca, caça, dentre outros. Portanto, a educação indígena ocorre na comunicação dos saberes e dos valores tradicionais originários comunicados oralmente e por experiências, elaborados nesses processos de transmissão, os quais permitem a produção dos saberes singulares dos povos indígenas.

A **educação indígena** trazida do dia a dia para a escola apoiaria a dinâmica escolar, na **educação escolar indígena**, pois permitiria um olhar sistêmico e abrangente sobre todos os atores envolvidos no processo educacional e também sobre o “currículo, as linguagens, as práticas didáticas, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade, entre outros” (DELMONDEZ, 2014, p. 640). Em suma, “a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (BANIWA, 2006, p. 129).

Ao longo da história, desde a chegada dos europeus em 1500, tem se assinalado negativamente a diferença entre brancos e indígenas, por meio de ações sociais intencionais de exclusão dos indígenas.

É como se apenas os indígenas tivessem que estar preparados para a convivência intercultural, e, nós, os brancos, temos sido pouco instruídos nas

escolas urbanas para lidar com a diferença. Além disso, a escola indígena pode servir como instrumento ideológico para a homogeneização cultural, caso não conceba a interculturalidade dentro de um projeto de emancipação e ainda reproduza as práticas pedagógicas da escola urbana. (DELMONDEZ, 2014, p. 640)

Em sendo assim, a educação escolar indígena visaria ao fortalecimento da cultura indígena, como também ao preparo para convivência em circunstâncias interculturais, porém cabe refletir como os não indígenas se comportariam para experienciar esse convívio. Assim, a escola indígena é um instrumento político com poder emancipatório, ao se tornar o local, de fato, educativo para todos, quando as diferenças forem consideradas fonte de estímulo e enriquecimento na ideologia da nação brasileira de caráter pluriétnico, é inaceitável qualquer forma de tentativa de eliminação de maneiras diferentes de expressões culturais, justificadas sob um ideal de integração nacional (DELMONDEZ, 2014).

Uma vez feita a verificação em cada uma das 19 vezes em que foi utilizada a frase “Educação Indígena” dentro do *corpus*, utilizando como embasamento esta discussão teórica, foi possível determinar, em cada contexto, que em todas elas, o verdadeiro sentido deveria ser, na verdade, a frase “**Educação Escolar Indígena**”.

4.3 Análise de similitude

A Análise da similitude revela quão próximas ou distantes se encontram as palavras umas das outras e, desta forma, se faz uma representação em forma de árvore de palavras com suas ramificações, a partir das relações estabelecidas entre elas nos textos, permitindo melhor entender o texto, sua estrutura organizacional e sua importância relativa. As ligações entre os vocábulos de um *corpus* são representadas por meio de indicadores estatísticos em uma Análise de Similitude. A teoria dos grafos – ramo da matemática que estuda as relações que surgem entre os objetos de uma coleção – serve de base para a análise da semelhança ou similaridade. Isso viabiliza, no caso de um texto ou conjunto de textos, reconhecer as relações entre as palavras (SALVIATI, 2017). As concorrências entre as palavras e seu resultado trazem indicações da conexão entre elas, para auxiliar na identificação da estrutura e representação na Análise de similitude, representada na Figura 9.

De acordo com a “**árvore de coocorrência**” foi possível verificar que existem 13 grupos/campos, sendo um grupo central (GC) que possui como núcleo a palavra “**indígena**”. Ao redor deste grupo central, apresentam-se os restantes 12 grupos (G1 até G12), em que outros termos estabelecem conexões mais ou menos robustas com vocábulo central “indígena”.

A análise de termos contidos no Grupo Central (GC) mostra termos-chave na formação específica como “educação_escolar_indígena”, “saber”, “história”, “movimento”, “cultural” e “formar”, demonstrando que os Projetos Pedagógicos de Cursos processados pelo *software*, na sua maioria, abordam a temática indígena de forma expressiva em relação a aspectos educativos na formação do pedagogo.

Ao verificar a relação do termo central com os vocábulos principais de cada grupo, foi possível constatar que as conexões mais robustas ocorreram entre o Grupo Central (GC) e os grupos G1, G10, G11, G12, G8 e G4 aproximadamente nesta ordem. Sendo assim, a relação com o **Grupo 1** (G1) “indígena – ementa” evidencia a presença e a importância de disciplinas específicas da temática indígena nos currículos da Pedagogia. Outros termos no Grupo um (1) que reforçam esta relação são as palavras: “disciplina”, “educação”, “relação” e a construção textual “étnico-raciais”.

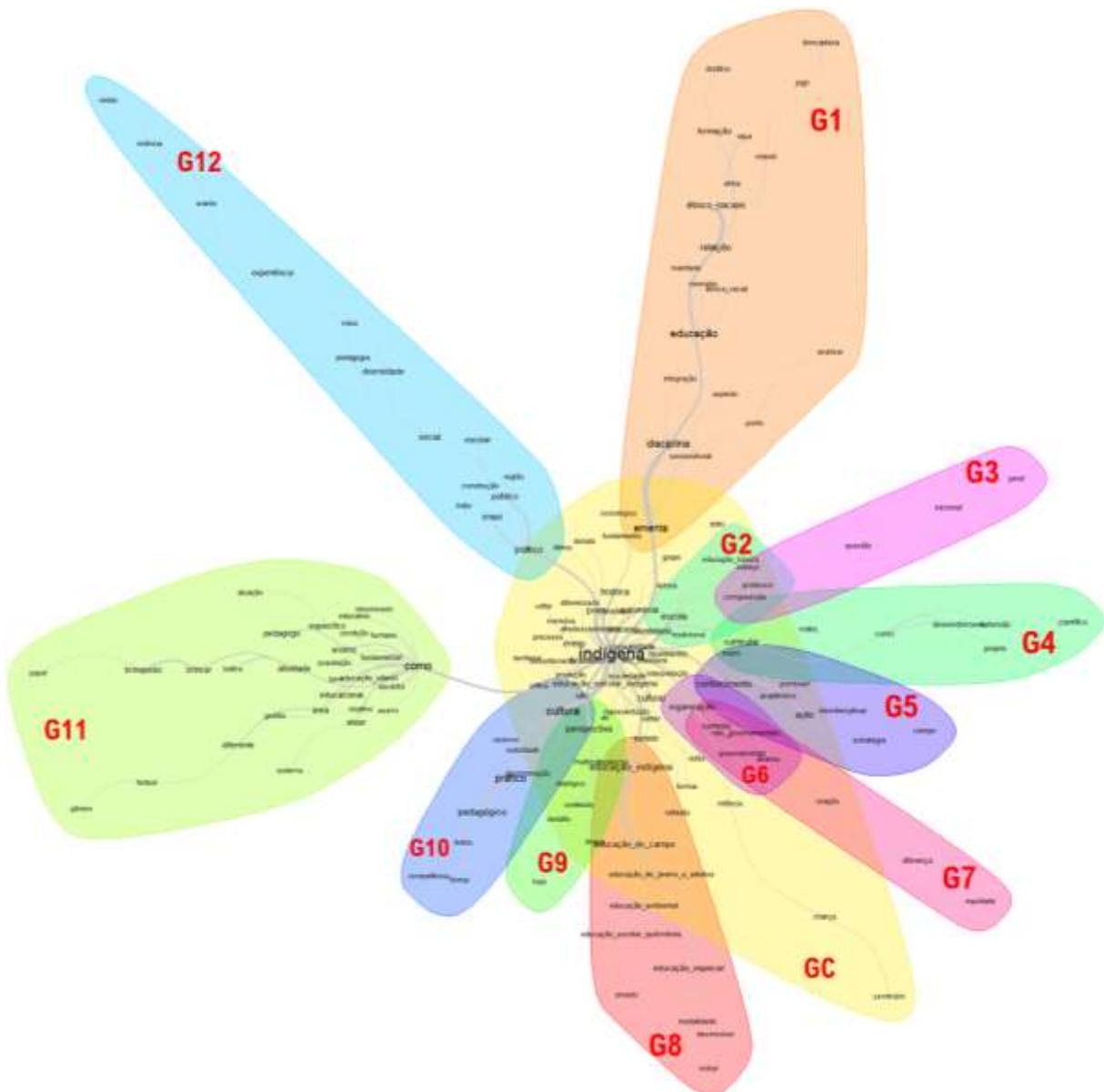
A relação com o **Grupo 10** (G10) se demonstra com a conexão “indígena – cultura” e aparecem neste grupo os termos “prático” e “pedagógicas” que revelam a importância das práticas pedagógicas em relação à “Ludicidade”, termo que também está neste grupo.

A Análise de similitude entre o Grupo Central (GC) e o **Grupo 11** (G11), mostra a conexão direta da dupla de palavras “indígena – como”, considerando a palavra “como” um advérbio com função explicativa, e os termos contidos no mesmo grupo G11 evidenciaram a dinâmica da atuação, projetada para o futuro profissional através das palavras “docente”, “atividade”, “lúdico”, “brincar”, e “brinquedo”, assim como os termos “atuação” e “gestão”.

A relevância de questões políticas em relação à temática indígena sobressalta a relação do Grupo Central (GC) com o **Grupo 12** (G12), com a conexão das palavras “indígena – político”, aparecendo outras palavras associadas como “Brasil”, “público”, “escolar” e “diversidade”.

Já a relação das palavras “indígena – estudo” aparece na ligação do Grupo Central (GC) com o **Grupo 8 (G8)**. Inicia-se o campo com a frase “educação indígena”, seguida de todas as outras modalidades de ensino: “educação do campo”, “educação de jovens e adultos”, “educação ambiental”, “educação escolar quilombola” e “educação especial”, todas sendo confirmadas neste grupo pela presença da palavra “modalidade” também entre elas. Foi possível observar de igual forma, que, no **Grupo 4 (G4)**, se concentram os termos: “curricular”, “matriz”, “curso”, “desenvolvimento”, “projeto” e “científico”

Figura 9 - Análise de similitude entre os Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte



Fonte: Gerada pelo IRAMUTEQ a partir do *corpus* textual.

4.4 Análise da Organização de classes – Dendrograma de Classificação Hierárquica Descendente (CHD)

O dendrograma e suas classes advieram da análise de conteúdo dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia das 20 Universidades Federais do Brasil, detalhadas no método desta investigação científica (Figura 10).

A partir dos 20 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia que deram aporte à **categoria final I**, após a aplicação da técnica de Laurence Bardin, foram criadas seis classes semânticas, relacionadas entre si, através da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), resultado do processamento do *corpus* pelo *software* IRAMUTEQ, que gerou um relatório completo, colorido, seguindo a seguinte codificação: classe um (1) **vermelho**, classe dois (2) **grafite**, classe três (3) **verde**, classe quatro (4) **celeste**, classe cinco (5) **azul** e a classe seis (6) **rosa** (APÊNDICE II).

A separação do *corpus* feita pelo *software* reconheceu os 20 textos, com um quantitativo de 781 palavras diferentes (formas distintas). A frequência mínima de formas distintas, ou seja, palavras distintas no universo da amostra maior ou igual a três foi de 187. Do aporte de vocábulos diferenciados, o *software* entendeu pertinente analisar 571 palavras.

Embasado nos dados apresentados anteriormente, o programa utilizou como parâmetro a divisão do *corpus* em segmentos textuais, classificando-os em relação à sua correspondência de palavras. Desta forma, o *corpus* foi seccionado em 105 segmentos de texto ponderáveis de um total de 142, para um nível de aproveitamento de 73.94% do total do *corpus*. Este percentual foi demonstrado em classes na Classificação Hierárquica Descendente, que se apresentou em um dendrograma (Figura 10).

Por meio da Classificação Hierárquica Descendente foi possível analisar e discutir as classes que formataram o dendrograma, cuja ordem, preconizada na concepção das análises no IRAMUTEQ de esquerda à direita, foi: classe seis (6), classe dois (2), classe cinco (5), classe quatro (4), classe (3) e classe um (1).

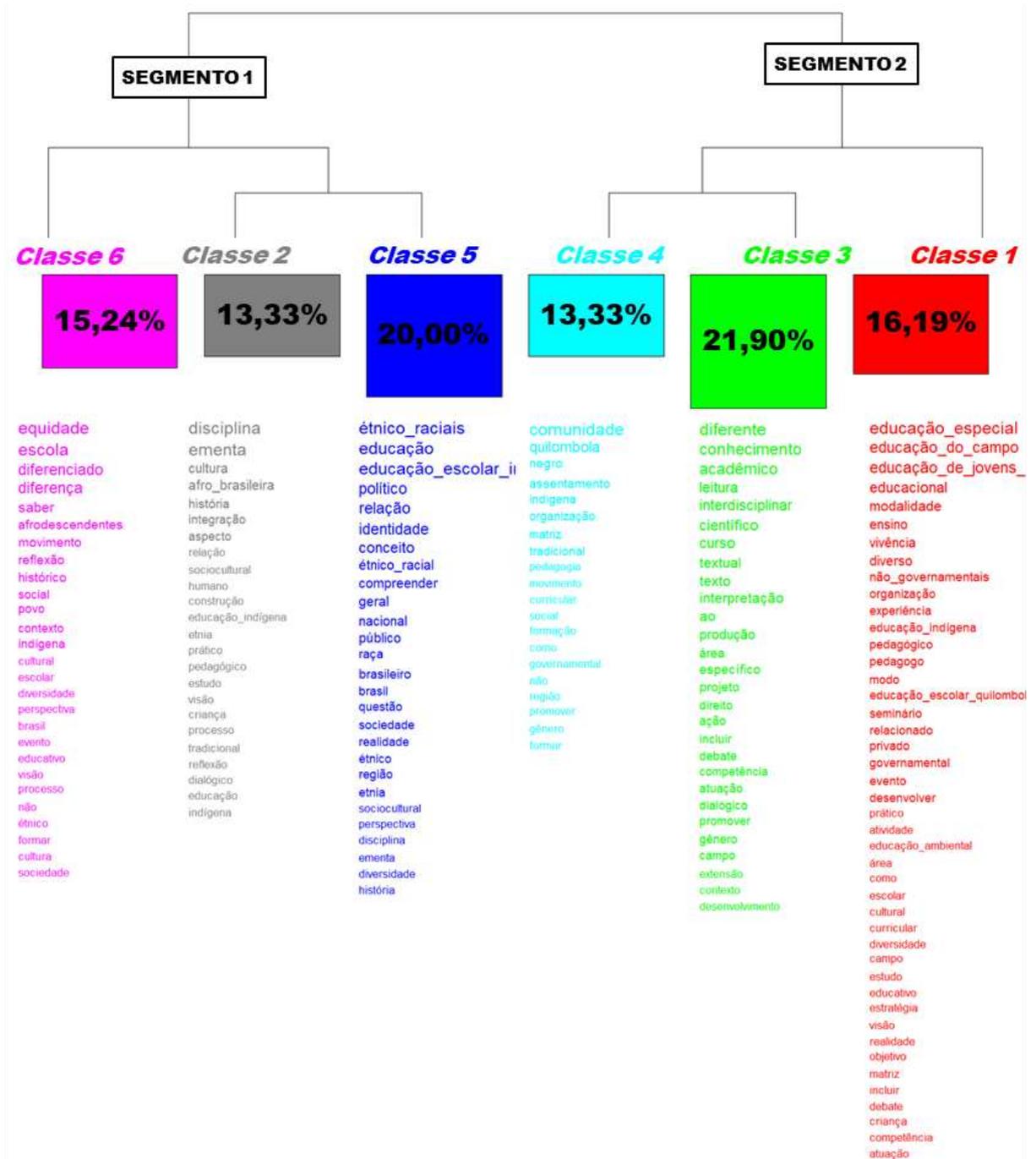
Os dois segmentos e cada uma das classes receberam, através da análise qualitativa, inferência e interpretação da pesquisadora, uma construção e nomeação, baseadas no contexto expresso.

O dendrograma esclarece as bifurcações realizadas no *corpus* até a constituição das classes finais. Na leitura, observada da esquerda para direita, verificou-se uma divisão do *corpus* principal com o aparecimento de dois segmentos. O **SEGMENTO UM (1)** nomeado após análise como: “**O LEGADO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NA CONCEPÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO**” que abrange a classe seis (6) “*Legado cultural dos povos tradicionais na perspectiva da Educação Escolar Indígena*”, classe dois (2) “*Raízes socioculturais da Ludicidade indígena e seu papel nas práticas pedagógicas*” e a classe cinco (5) “*Políticas públicas educacionais para a diversidade étnico-cultural brasileira*” (Figura 11).

O **SEGMENTO DOIS (2)** com nome: “**PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA COMPROMETIDOS COM A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NAS MODALIDADES DE ENSINO**” que compreende a classe quatro (4) “*Compromisso político e socioeducacional da matriz curricular com grupos minoritários*”, a classe três (3) “*Currículo interdisciplinar na perspectiva dialógica com diferentes culturas*” e a classe um (1) “*Práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de educação*” (Figura 11).

É possível visualizar no **SEGMENTO 1** que as classes cinco (5) e dois (2) estão estreitamente interligadas uma à outra, e que de uma forma mais distante elas se relacionam com a classe seis (6) que se encontra numa haste independente. Todo o discurso contido na classe cinco (5) está estreitamente relacionado ao conteúdo da classe dois (2) e estes dois conteúdos guardam uma relação menos direta com a classe seis (6), que, se analisado de forma global, oferecem um maior discernimento para a estruturação da ideia central, para, por exemplo, dar nome ao segmento todo. O **SEGMENTO 2** contém as classes quatro (4) e (3) estreitamente interligadas, e a classe um (1) um pouco mais distante numa haste independente (Figuras 10 e 11).

Figura 10 – Dendrograma das classes obtidas a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte



Fonte: Gerado pelo IRAMUTEQ a partir do corpus textual.

No **SEGMENTO 1**, a classe seis (6) está constituída por 16 segmentos de texto o que representa 15,24%; a classe dois (2) com 14 segmentos de texto para 13,33% e a classe cinco (5) com 21 segmentos de texto representando 20,00% do total. Já no **SEGMENTO 2** tem-se a classe quatro (4) com 14 segmentos de texto, representando 13,33%; a classe três (3) tem 23 segmentos de texto que representam 21,90%, e a classe um (1) que possui 17 segmentos de texto o que representa 16,19% do total do *corpus* textual (Figura 11).

Figura 11 – Nomeação e designação de temáticas das classes obtidas a partir dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia melhor avaliados no indicador Conceito de Curso (CC) no Brasil e na Região Norte



Fonte: Adaptado pela autora a partir do IRAMUTEQ. Resultados próprios da presente pesquisa. **ST:** Segmentos de texto

4.4.1 Análise das classes contidas no SEGMENTO 1: “O LEGADO CULTURAL DOS POVOS INDÍGENAS NA CONCEPÇÃO DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO CONTEXTO BRASILEIRO”

Classe seis (6)

A “**Classe seis (6)**”, nomeada como: “**LEGADO CULTURAL DOS POVOS TRADICIONAIS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**” foi constituída por 16 segmentos de texto que correspondem a 15,24% do *corpus* total.

Os segmentos resultaram da contribuição dos PPC dos *campi* Fortaleza/UFC-diurno, Lavras/UFLA e Mamanguape/UFPB com dois segmentos cada (12,5%); e Rio Grande/FURG, Fortaleza Noturno/UFC, São Matheus/UFES, Chapecó/UFFS, Óbidos/UFOPA, Macapá/UNIFAP, Oiapoque/UNIFAP, Ariquemes/UNIR, Guajará-Mirim/UNIR e São Francisco do Conde/UNILAB um segmento (6,25%) cada.

As palavras mais frequentes para esta classe e contabilizadas como as mais expressivas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos de texto, foram: equidade ($\chi^2=23,13$), escola ($\chi^2=22,28$), diferenciado ($\chi^2=17,18$) e diferença ($\chi^2=17,05$).

Para Wallon (1979), a escola é um caminho importante para a constituição do sujeito, assim ela desponta como um dos principais ambientes constituintes do sujeito, em termos sociais, afetivos e cognitivos. Para o autor, a escola é como uma promotora ideal do desenvolvimento e deveria estimular os vínculos de cooperação, o trabalho em equipe e o espírito de solidariedade, ao invés de destacar o preconceito, a rivalidade, a pressão e as individualidades.

O foco das práticas educativas, o qual é humanizador, não pode ser perdido, pois o ser humano é inacabado, desprovido de condições de sobrevivência insólita, porém, com a mediação de adultos, constrói um arcabouço de saberes e práticas que lhe permite viver em sociedade. Portanto, “a educação é um triplo processo de humanização, de socialização e de singularização” (CHARLOTE *apud* LIBÂNEO, 2005, p. 4-5).

A formação do professor em um curso de Pedagogia exige coerência sistêmica, a qual pronuncia de forma lógica as inúmeras políticas públicas voltadas à formação docente e às necessidades formativas dos graduandos. Isso se dá ao entrelaçar a

legislação pertinente, aos projetos pedagógicos, aos currículos, ao sistema de avaliação, sem desconsiderar outros aspectos como a formação continuada dos professores e sua perspectiva profissional/salarial (BRASIL, 2020).

Como Freire (1983) bem descreve, a formação de professores não deve ancorar-se apenas em cursos e treinamentos os quais os tornem meramente técnicos. Além do aporte teórico, o professor requer no escopo de sua formação o conhecimento de uma metodologia que se preocupe com uma educação diferenciada, visto serem múltiplos os saberes dos jovens e adultos. Assim, cumpre aos cursos de Pedagogia considerar que a escola e o professor devem se atentar à concepção de vida e de sociedade em seus métodos e objetos de conhecimento a serem trabalhados com os alunos, pois a significatividade perpassa pelo domínio do novo conhecimento.

Os novos conhecimentos ou saberes perpetuam-se na memória, como no legado cultural das populações afrodescendentes e indígenas no Brasil, o qual permite discutir diferenças entre as culturas, concepções de interculturalidade na perspectiva da educação indígena, movimento indígena no contexto histórico da criação de suas escolas diferenciadas, segundo os PPC dos *campi* Rio Grande/FURG e Fortaleza/UFC-noturno. Também as ações educativas produzidas e gerenciadas na instituição escola, dentro e fora dela, são abordadas no PPC do *campus* Fortaleza/UFC-diurno.

Tanto para os professores, como para formadores de professores, a clareza e a fundamentação das ações propostas em sala de aula estão em poder diferenciá-las de outros tipos de atividades. Nesse sentido, as indicações de atividades perpassam pela reflexão sobre quais delas (atividades) devem estar presentes para configurar que houve ensino ou intenção deste (HIRST, 1971).

Nesse sentido, o PPC da Pedagogia do *campus* Ariquemes/UNIR traz a abordagem sobre cultura indígena e apoia eventos de natureza cultural e esportiva para contribuir no fortalecimento da escola como espaço de formação e informação, favorecendo o convívio social do graduando para sua inserção em um universo multicultural.

Paulo Freire (2018) expressa que os dominantes (opressores) se valem da educação com objetivo de uma prática de dominação para com os dominados (oprimidos) em oposição à Pedagogia da Libertação. Para ele, a educação deve ser

prática da liberdade, cujo movimento libertário deveria partir dos próprios oprimidos, dispostos a transformar sua realidade, mudando a ideia de uma educação bancária, em que o que se é ensinado nunca poderá ser mudado, e os conteúdos são fragmentos da realidade.

Por esta razão, segundo Grupioni (2013), diante dos embasamentos legais para a garantia dos direitos indígenas, incluindo a educação escolar indígena diferenciada com conjunções culturais específicas, reside, no encontro transdisciplinar e intercultural, um lugar privilegiado para a formação de indígenas como professores.

Tal formação gera importante reflexão sobre inclusão escolar e social para todos os povos representativos da diversidade humana, segundo o PPC do *campus* São Matheus/UFES e bem assim, ações educativas para a equidade e cidadania, segundo os PPC dos *campi* Lavras/UFLA, Óbidos/UFOPA e Mamanguape/UFPB. Neste último, prima-se para que o egresso identifique que os povos indígenas e a escola se constituem elo de desenvolvimento pessoal com valorização das culturas e sustentabilidade econômica.

Assim, reconhecer uma educação focada nas especificidades culturais dos povos indígenas só será possível se professores indígenas puderem acessar a formação inicial e continuada, pensadas à luz de pedagogias indígenas (BRASIL, 1998).

Portanto, é importante o destaque no PPC do *campus* Macapá/UNIFAP, ao propor discussão sobre a visão estereotipada acerca dos povos indígena e afrodescendentes e no PPC do *campus* Oiapoque desta mesma instituição, uma proposta de discussão com ênfase para a educação em saúde indígena, língua materna, línguas indígenas, didatização de saberes, bilinguismo e multiculturalismo, reconhecendo as diversidades de culturas dos povos originários.

Conseqüentemente, a formação superior de professores indígenas vem sendo estimulada por editais federais ou convênios com secretarias de educação, e tem ocorrido em várias universidades brasileiras por meio de Cursos de Licenciatura Interculturais (GRUPIONI, 2008). No entanto, para o preparo deste professor indígena, demanda-se uma imersão nos fundamentos antropológicos sobre a especificidade das culturas indígenas para conceber as matrizes conceituais destes projetos, fundamentadas no preparo deste professor para ser pesquisador e ator

principal de suas ações pedagógicas dentro das escolas indígenas e comunidades (GRUPIONI, 2006).

Os conhecimentos tradicionais indígenas, o uso e a valorização da língua materna deveriam ter primazia sobre a incorporação de conhecimentos da sociedade envolvente, ou saberes outros não indígenas. A dinâmica da formação do professor indígena está em capacitar agentes da comunidade para a docência, embasadas na legislação e em associação com outras iniciativas de desenvolvimento comunitário e proteção territorial, respeitando o espaço escola não como um fim em si mesma, mas integrada a outros espaços de convivência e saberes (GRUPIONI, 2013).

Nesse contexto, em São Francisco do Conde/UNILAB, o PPC discute o movimento indígena, o surgimento da educação escolar indígena no Brasil e a cosmovisão indígena nos conteúdos curriculares, os quais legitimam a escola indígena como diferenciada e intercultural na visão dos povos indígenas.

Até aqui, abordaram-se estratégias que discutem a concepção de ensino, pois a falta de clareza sobre o conceito de ensino ou de compreensão sobre o que é ensinar equivoca todo o contexto educacional. A ambiguidade sobre as atividades docentes se dá sobre o dilema de práticas corretas ou não, executadas por parte dos professores e, intenções como transmitir conhecimento, aculturar, ou doutrinar margeiam a lógica do ensinar.

Além desta falta de lucidez, há outros problemas a serem discutidos que incluem, por exemplo, novas tecnologias e dispositivos de ensino e o uso efetivo dos diversos métodos pedagógicos, intrinsecamente ligados ao conceito de ensinar. Este implica diretamente sobre o que os docentes fazem em sala de aula ou em outros espaços, posto que uma compreensão equivocada do termo “ensinar” pode desencadear ações flagelantes em sua prática docente. Assim, a maneira, a crença e a caracterização da atividade de ensinar são determinantes para a práxis pedagógica.

Classe dois (2)

A “Classe dois” com nome: “**RAÍZES SOCIOCULTURAIS DA LUDICIDADE INDÍGENA E SEU PAPEL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**” foi composta por 14 segmentos de texto que correspondem a 13,3% do *corpus* total e está estreitamente associada à **Classe cinco (5)**. A temática Ludicidade aparece apenas em 3 dos 25 Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, incluídos no estudo, os que se destacaram, sendo os *campi* Lavras/UFLA e Fortaleza/UFC-diurno com 5 segmentos de texto (35,70%) cada e o *campus* Fortaleza/UFC-noturno que contribuiu com 4 segmentos de texto (28,6%).

As palavras mais reiteradas para esta classe, e que foram contabilizadas como as mais significativas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos de texto foram: disciplina ($\chi^2=49,84$); ementa ($\chi^2=49,56$); cultura ($\chi^2=21,07$); afro-brasileira ($\chi^2=20,07$); e história ($\chi^2=15,66$).

Para Nicolau (1986), a criança precisa interagir com outras crianças e adultos para trocar experiências, as quais podem ser intermediadas por um brinquedo ou jogo, os quais desempenham importante função no desenvolvimento infantil. Sendo fundamentalmente ativas, elas necessitam desenvolver habilidades sensório-motoras e, para tanto, ter a oportunidade de olhar, tocar, sentir, cheirar, ouvir e construir e desconstruir brinquedos e brincadeiras. Nessa exploração lúdica, podem criar e vivenciar circunstâncias do mundo que as envolve, estabelecendo-se no contexto social e cultural em que vivem e, assim entender, participar, e colaborar com ele.

O professor, ao lançar mão de brincadeiras indígenas, africanas ou outras, traz para as práticas pedagógicas suas culturas com suas características, podendo promover que os alunos se sintam valorizados, e assim gerar um empoderamento sadio na prática das relações étnico-raciais. A Ludicidade é um recurso importante para resgatar histórias e culturas dos povos, propicia aproximação com ritmos, expressão corporal, e artefatos durante as brincadeiras. Com o intuito de valorizar a diversidade racial, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos são um convite à reflexão na luta contra o segregacionismo, apoio às atividades não discriminatórias e uma forma de enaltecer a herança cultural (LIMA, 2019).

No curso de Pedagogia do *campus* Lavras/UFLA, a disciplina sobre o lúdico na Educação Infantil fortalece o fazer pedagógico por meio das atividades como

jogos. As suas significações e aplicabilidade, cujas bases estão nas teorias da educação, trazem o papel do lúdico no desenvolvimento e no processo da aprendizagem. Dá-se por intermédio do brinquedo e da brincadeira, o meio para despertar a criação imaginária nas brincadeiras, sobretudo em espaços oportunizados para tal, como por exemplo, na brinquedoteca. Este PPC ressalta o propósito em resgatar com os acadêmicos brincadeiras e jogos infantis com proeminência nas práticas dos povos tradicionais e afrodescendentes.

Em diferentes culturas, brincar, brinquedos e brincadeiras são maneiras de adentrar no meio sociocultural do adulto, estabelecendo uma forma de absorção e reinvenção da realidade em que se situam (SANTOS, 1999).

O curso de Pedagogia do *campus* Fortaleza/UFC-diurno traz incrementos pedagógicos da cultura indígena na disciplina Ludopedagogia, e reafirma a cultura como resultante da atividade do ser humano sobre os objetos culturais, fazendo da atividade lúdica experiências socioculturais.

Sempre associado à infância, o brinquedo como “*pan-humano*”, faz referência a algo primitivo, bastante enraizado em nossas culturas, nos espaços e períodos, pelo qual é possível recontar histórias de vidas e fazê-las novas. Como previa Houaiss, na década de 1980, “talvez venhamos a fazer a nossa história através dos brinquedos” (HOUAISS, 1982, p. 38).

Em se tratando de brinquedos e brincadeiras, da mesma maneira, já apontava Mead (1963), que as crianças são produtoras de cultura, e não apenas receptoras moldáveis, assim como Cohn (2019), revela que a cultura é uma expressão da diversidade, e os infantes indígenas fazem parte dela.

Como consta no PPC de Pedagogia do *campus* Fortaleza/UFC-noturno, a disciplina Ludopedagogia aborda os aspectos socioculturais da Ludicidade, cuja cultura é resultado da ação do homem que a vive, a inventa e reinventa. O brincar e o brinquedo têm seus papéis culturais, pois, nas características sociológicas do lúdico, a história do brincar e do brinquedo, a regionalidade e a universalidade expõem as raízes do lúdico brasileiro indígena, dentre outros, como os de origem portuguesa e africana.

Santino *et al*, (2020) discutem que são necessários aprofundamentos em pesquisas que apontem para a não aculturação da infância indígena, devendo se

considerar a interculturalidade como aporte a essa fase da vida. Pensar na infância e em crianças é discorrer sobre a continuidade da vida. É manter uma travessia entre o passado de cada um de nós, como nos tornamos nesse presente e projetamos o futuro.

Para Froebel, considerado o pai do Jardim da Infância, o jogo é o mais singelo pertence da infância e, por meio dele, se produz e reproduz a vida na natureza e em todos os aspectos do viver. A criança que tem oportunidade de brincar vai se estruturando como ser humano criativo, dinâmico, resiliente (KISHIMOTO, 2017).

Somente na comunicação há sentido para a vida humana; o pensamento do educador mediatizado pelo pensamento dos educandos e ambos pela realidade cotidiana se intercomunicam e geram a autenticidade do pensamento (FREIRE, 2018).

As atividades lúdicas poderão facilitar para que uma criança, jovem ou adulto educando expressem e internalizem os novos saberes de uma maneira dinâmica, o que, segundo Freire (1996, p.22), permitirá um sentimento de pertencimento e contribuição, pois nenhum ser humano deve ser tratado “como um espaço vazio a ser preenchido, mas como ser aberto, consciente e motivado a construir e desenvolver, criar e sempre disposto a mudanças”.

Os jogos e as brincadeiras indígenas fazem parte da cultura de cada etnia e possuem suas razões e simbolismos. O contexto social experienciado por cada povo, com suas práticas corporais, se liga à cosmologia e ao *modus vivendi* das sociedades indígenas, as quais têm sua visão de mundo e, no cotidiano, os jogos e as brincadeiras representam aspectos da realidade e da identidade singular das culturas indígenas. Os esportes indígenas, que fazem parte do escopo das competições oficiais no Brasil, se traduzem em oportunidade de propiciar interação entre diversas etnias, evocando também, além dos jogos e brincadeiras tradicionais, outros aspectos culturais como: adornos corporais, pinturas danças ritos artesanato, religiosidade, organização social (ALMEIDA; ALMEIDA; GRANDO, 2010).

O professor como mediador, ao propor uma prática pedagógica direcionada ao educando, poderá fazê-lo atrelado ao lúdico, e assim proporcionar um fortalecimento nas relações entre os próprios aprendizes e entre educadores e estes, instigando o desejo de aprender, alcançar objetivos e ampliar as perspectivas. Sendo assim, a

permanência de um jovem adulto na escola demanda metodologias com um viés lúdico que permita recriar um ambiente educacional feito por eles e para eles (GALDINO, 2012).

A história do brincar e do brinquedo é citada, valorizando a regionalidade e a universalidade do lúdico, do brincar, e do brinquedo, trazendo à tona as raízes das brincadeiras em especial as indígenas, portuguesas e africanas, na trajetória de vida dos povos como aspecto cultural da atividade humana sobre aquilo que ele cria e vive. Este planejamento dos cursos garante a recuperação, a manutenção e a perpetuação das experiências lúdicas, as quais vêm agregar características sociológicas ao brincar e, neste sentido, a formação de um pedagogo ou educador deve entender a sociedade e a educação brasileira como multicultural, sócio-histórica e diversificada, pois as teorias e o papel da Ludicidade na aprendizagem são peculiares à cada cultura.

Em suma, os cursos de Pedagogia dos *campi* Lavras/UFLA, Fortaleza/UFC-diurno e Fortaleza/UFC-noturno mostram sua intenção de trabalhar a educação de maneira lúdica, que inclua esporte, arte, linguagem e preparo para o trabalho com a multiculturalidade e a diversidade dos povos tradicionais dentro do espaço geográfico do Brasil, visando graduar profissionais que vejam as crianças como inventoras e construtoras-imaginárias, maestros que farão uso das atividades pedagogicamente lúdicas para criar, recriar, inventar e inserir-se no contexto em que vivem.

Classe cinco (5)

A **“Classe cinco”**, nomeada como: **“POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A DIVERSIDADE ÉTNICO-CULTURAL BRASILEIRA”**, estreitamente relacionada com a recém-analisada **Classe dois (2)**, foi formada por 21 segmentos de texto que correspondem a 20,00% do *corpus* total.

Contribuíram para sua constituição os *campi*: Parintins/UFAM com cinco segmentos de texto, representando 23,80% da classe; São Matheus/UFES, Chapecó/UFFS e Benjamin Constant/UFAM com três segmentos cada (14,3%); Macapá/UNIFAP e Guajará-Mirim/UNIR com dois, equivalentes a 9,50% cada e os PPC dos *campi* Lavras/UFLA, São Carlos/UFSCar e São Francisco do Conde/UNILAB com um segmento de texto cada, representando 4,80% do total.

As palavras mais frequentes para esta classe, e que foram contabilizadas como as mais expressivas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos foram: étnico-raciais ($\chi^2=28,04$); educação ($\chi^2=26,58$); educação_escolar_indígena ($\chi^2=25,61$); político ($\chi^2=22,47$); relação ($\chi^2=21,31$); identidade ($\chi^2=21,00$) e conceito ($\chi^2=16,63$).

Para Libâneo (2012), o binômio currículo-ensino compõe os caminhos assertivos para alcançar o âmago do papel da escola, qual seja: a aprendizagem dos alunos. Portanto, para tal deverá cumprir metas ou objetivos por meio de um planejamento. Um planejamento traduz-se num Projeto Político- Pedagógico curricular, com seus planos de ensino, estratégias de organização escolar, administração e avaliação. Tal documento traz em seu bojo a história da escola, seu público interno e externo, o contexto e a inserção político-social da escola e um conglomerado de disciplinas, ementas, métodos, que, no todo, formam o currículo.

Nesse sentido, para a constituição do currículo de um curso legislam as políticas públicas educacionais para as diferentes modalidades de educação e múltiplos públicos da diversidade brasileira. Tais temas são expressos no PPC de diversos cursos de Pedagogia no Brasil, como no do *campus* São Matheus/UFES no qual é valorizada a educação de várias etnias e raças, como a Educação Indígena e a Educação do Campo. Nele há discussão sobre políticas públicas educacionais, como gestão escolar, financiamento, a ordem política constitucional e críticas e perspectivas das atuais políticas públicas, voltadas para a educação.

As políticas de ações afirmativas e sua legalidade no enfrentamento à discriminação, com propostas que articulem teoria e prática direcionadas a uma educação para as relações etnoculturais, são discutidas no PPC do *campus* Guajará-Mirim da UNIR. O curso de Pedagogia do *campus* São Francisco do Conde/ UNILAB incorpora no PPC uma importante reflexão sobre a noção de índio para os não indígenas.

Ademais, um Projeto Político-Pedagógico deve ser político, pois tem um norte a alcançar e está sempre em reconstrução para tal fim (GADOTTI, 1993). Assim, as diretrizes pedagógicas para a Educação Básica compreendem uma base nacional comum aos currículos, ao tratar de metas para o alcance da aprendizagem dos alunos, que são comuns a estes documentos norteadores do Ensino Fundamental e Médio. Cabe, então, determinar e executar de forma consoante o pacto entre os entes

federativos e a viabilização de diretrizes pedagógicas, com observância das desigualdades nos níveis locais, estaduais e regionais (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, traz para o bojo das discussões em seu PPC, o *campus* Parintins/ UFAM, as políticas públicas brasileiras para educação escolar indígena e a etno-história das sociedades indígenas na Amazônia, suas lutas e conquistas por uma educação que respeite as identidades culturais dos povos amazônicos, e ainda, a análise da organização sociopolítica das sociedades indígenas. O PPC do *campus* Macapá/UNIFAP propõe a reflexão sobre educação e relações étnico-raciais e sua conexão com a sociedade nacional e a política nacional de educação escolar indígena e afrodescendente para a ação pedagógica do educador diante das diferenças socioculturais e linguísticas.

Segundo Santomé (1998), o currículo deve contemplar a interdisciplinaridade e abarcar sob sua égide uma multiplicidade de práticas educacionais a serem trabalhadas nos diversos espaços de educação e públicos e, dessa forma, aprimorar os meios para ensinar e aprender.

O PPC do *campus* Chapecó/UFFS enfatiza as relações étnico-raciais como também discute as políticas públicas e a educação escolar indígena na construção da identidade na diversidade nacional. A educação para e nas relações de conceitos de raça e etnia, assim como as histórias infantis na perspectiva dos indígenas brasileiros, consta no PPC do *campus* Lavras da UFLA.

Para Candau (1997), o desafio está em transitar por fronteiras de múltiplos conhecimentos com uma gama de linguagens, para criar táticas de ensino e aprendizagem, usando recursos diferenciados que possam repelir as formas de aceção dos alunos, preconceito e discriminação nos espaços educativos.

Na cidade de São Carlos, no *campus* da UFSCAR, o PPC de Pedagogia aborda didáticas e educação nas relações pluriétnicas, buscando promover, com seus acadêmicos, a construção de experiências interculturais. A UFAM no PPC do curso de Pedagogia com sede no *campus* Benjamin Constant discute políticas para educação escolar indígena na Amazônia *versus* educação indígena com destaque para a importância de atender as demandas de aprendizagem dos grupos étnicos distintos com enfrentamento dos desafios e problemáticas da educação desses distintos grupos para sua afirmação étnica e identitária.

Esta afirmação étnica e identitária deve ser capaz de identificar e dar voz aos sujeitos que representam a diversidade de culturas no Brasil, como: raça, cor, etnia, ao usar estratégias para o respeito e o acolhimento aos desiguais, e de estimular professores a abraçar desafios para desenredar os currículos para o alcance dos alunos que compõem a multiculturalidade no âmbito educacional.

Enfim, para que as práticas pedagógicas inclusivas ganhem robustez no Brasil em cada campo da diversidade humana, alcançando maior progresso na inclusão como prática social e educacional, ao valorizar a diversidade dos saberes e dos homens, há de se fortalecer a inclusão dos alunos, adequar os currículos, executar a formação continuada dos professores e de outros atores da educação, envolver a família, a comunidade e expor à sociedade a desafios, avanços e, inclusive, a retrocessos.

4.4.2 Análise das classes contidas no SEGMENTO 2: “PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA COMPROMETIDOS COM A PERSPECTIVA MULTICULTURAL NAS MODALIDADES DE ENSINO”

Classe quatro (4)

A “**Classe quatro**”, denominada com o título: “**COMPROMISSO POLÍTICO E SOCIOEDUCACIONAL DA MATRIZ CURRICULAR COM GRUPOS MINORITÁRIOS**”, possui proximidade com a **Classe três (3)** e se encontram ambas sobre uma mesma haste no dendrograma. A **classe quatro** está estabelecida por 14 segmentos de texto que correspondem a 13,33% do *corpus* total.

Quatro dos segmentos (28,60%) foram originados do PPC do *campus* São Francisco do Conde/UNILAB, os *campi* São Matheus/UFES, Mamanguape/UFPB e Óbidos/UFOPA contribuíram com dois segmentos cada (14,30%) e os *campi* Fortaleza/UFC-diurno, Campo Grande/UFMS, Feira de Santana/UFRB e Praia Vermelha/UFRJ com um , representando 7,10% cada.

As palavras mais reiteradas para esta classe e contabilizadas como as mais significativas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos de texto foram: comunidade ($\chi^2=71,84$); quilombola ($\chi^2=41,22$); negro e assentamento com o mesmo valor $\chi^2=20,07$.

Ao considerar a educação em espaços informais, formais e não formais de educação, Gohn (2008) classifica o processo educativo que ocorre na família e no convívio social com outros grupos durante o desenvolvimento humano como informal. A aprendizagem formal ocorre nas instituições formalizadas de educação, enquanto a educação não formal acontece em espaços diversos de convivência. Não há disputa nem concorrência entre as três, mas são complementares e, apesar de certas similaridades entre educação não formal e formal, a concordância está na formação de um cidadão capaz, desenvolvida em espaços onde se realizam ações educativas (GOHN 2010).

Públicos diversos apresentam demandas diversas nesse vasto país, as quais PPC, como os dos campi Praia Vermelha/ UFRJ, Óbidos/UFOPA e São Francisco do Conde/ UNILAB valorizam, propondo educação em classes hospitalares, estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais em comunidades quilombolas, com pessoas especiais, negras, indígenas, mulheres, pobres, idosos, movimentos sociais, intelectuais, LGBTQIAP+. Tais cursos de Pedagogia apontam que o egresso, como agente intercultural, poderá se valer da função da Extensão e da Educação Não Formal para fazer o compromisso político-social de educar grupos minoritários.

Nessa vastidão de público e culturas, há de se lidar com a falta de definição sobre o acordo de colaboração entre os entes federados, mesmo diante da existência de regras de organização da Educação Nacional, pois as políticas educacionais se diferenciam nas esferas municipal, estadual e federal, como por exemplo, em salários e planos de carreira; infraestrutura; diferentes propostas pedagógicas; em diálogos não tão efetivos com o sistema nacional de avaliação; e com as contraditórias propostas de entes governamentais e da iniciativa privada. Sendo assim, é premente fortalecer os elos responsáveis pela educação, em todos os níveis do governo, os quais têm a responsabilidade constitucional de prover educação básica a todos os cidadãos (BARUFFI, 2021).

Em se tratando de espaços onde possam ocorrer processos educativos, o PPC do *campus* Fortaleza/UFC-diurno traz em seu escopo exemplos em que podem ser desenvolvidas práticas educativas e ressalta a importância das organizações não governamentais no acesso a sindicatos, associações, assentamentos diversos, como de agricultores, e também comunidades indígenas e quilombolas. Do mesmo modo,

o PPC de Pedagogia do *campus* Feira de Santana/UFRB apoia o papel das organizações não governamentais e instituições públicas no acesso às comunidades de pescadores e ribeirinhos, dentre outros.

Tal qual os movimentos e os incrementos na educação, os quesitos como: recursos humanos, gestão e financiamento, necessitam ser supridos na velocidade em que se apresentam estas demandas. Por este motivo, cabe constantes acordos em todos os níveis e setores de educação. Nessa interação, exercem papel fundamental os professores e demais atores envolvidos na administração e gestão (UNESCO, 1990).

Os órgãos governamentais educacionais e outros, assim como os sociais, poderão se organizar entre si, bem como as organizações governamentais e não governamentais com o setor privado, comunidades, famílias, grupos religiosos e outros, para tratar de prover as necessidades do campo educacional (UNESCO, 1990).

O compromisso social e político das instituições de educação é expresso em vários PPC, como do *campus* São Matheus/UFES, o qual traz na matriz curricular do curso de Pedagogia um compromisso social e político para com os grupos de grande expressividade na região. Nesse sentido, o *campus* Campo Grande/UFMS se atenta à formação do pedagogo como sujeito crítico para lidar com os diferentes povos, o que é reforçado no PPC de Pedagogia do *campus* Mamanguape/UFPB. Nele, as experiências com comunidades indígenas podem robustecer a formação do licenciado em Pedagogia para compreender a escola como uma organização complexa, cuja função social e formativa é promover, em conjunto com outras organizações não governamentais, o desenvolvimento pleno do ser humano, assim como articular comunidades tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.

As reflexões explanadas nesta Classe quatro (4) levam a interpretar que estes documentos norteadores prezam por formar um profissional que se conscientize de que a Sociedade Civil Organizada (SCO), a qual incorpora associações, sindicatos, entidades representativas, dentre outros, investe na oportunidade de representar os cidadãos junto ao poder público e seus representantes para os mobilizar em prol do atendimento das demandas educacionais da população.

Nesta visão haveria uma substituição de comportamentos arraigados no tradicionalismo e posturas engessadas para uma abertura, em que se encaixam a interdisciplinaridade e a contextualização do currículo. Os campos das práticas pedagógicas em pesquisa extrapolam os muros da academia para, justamente, adentrar espaços sociais onde se dão os encontros com processos educativos não formais, campos férteis para serem objeto de investigação científica, a qual se norteia pelo rigor das metodologias sem esquivar-se dos desafios que certamente se apresentarão.

Classe três (3)

A “**Classe três**” que recebeu como título: “**CURRÍCULO INTERDISCIPLINAR NA PERSPECTIVA DO MULTICULTURALISMO**”, relaciona estreitamente com a recém-analisada **Classe quatro (4)** e foi constituída por 23 segmentos de texto que correspondem a 21,90% do *corpus* total. Cinco dos segmentos foram originados do PPC do *campus* São Carlos/UFSCar equivalendo a 21,70%; os *campi* Chapecó/UFFS, Oiapoque/UNIFAP e Guajará-Mirim/UNIR contribuíram com três segmentos de texto (13,00%) cada. Os *campi* Campo Grande/UFMS, Mamanguape/UFPB e Óbidos/UFOPA aportaram dois segmentos cada, equivalendo a 8,70%; e para completar esta classe contribuíram com um segmento de texto Praia Vermelha/UFRJ, Parintins/UFAM e Santarém/UFOPA com um percentual de 4,40% cada.

As palavras mais frequentes para esta classe e contabilizadas como as mais expressivas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos de texto foram: diferente ($\chi^2=22,69$); conhecimento ($\chi^2=19,43$) e acadêmico ($\chi^2=18,72$).

Foi possível identificar que os PPC dos cursos de Pedagogia que contribuíram para esta classe compreendem a importância do multiculturalismo como vertente da sociedade brasileira e como condição preexistente para uma relação dialógica e potencial na legitimação das identidades formadoras dos homens que se relacionam e validam as políticas para a diversidade cultural (ARAÚJO *et al.*, 2018).

Tem-se por exemplo, o PPC de Pedagogia do *campus* São Carlos/UFSCAR, o qual, por meio de estudos indígenas na perspectiva dialógica, volta-se ao aperfeiçoamento da leitura, escrita e interpretação de textos acadêmicos em

diferentes áreas do conhecimento, ressaltando que os direitos dos povos indígenas, como parte das ações de direitos humanos, se efetivam com a produção e compreensão de textos em perspectiva dialógica, pois a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 1989).

Nesse pressuposto, as práticas pedagógicas para ações interdisciplinares são valorizadas no PPC de Pedagogia do *campus* Campo Grande/UFMS, na perspectiva de que os conteúdos curriculares, conectados a conteúdos disciplinares de vários campos do conhecimento, se comuniquem em ações interdisciplinares e multiculturais.

Em se tratando de multiculturalidade, Marques (2017, p. 469) questiona as maneiras que as universidades trabalham a questão da interculturalidade, sendo que muitas delas mantêm um engessamento de modelo voltado à “formalização, padronização e a hierarquização do conhecimento”. Todavia, o sujeito histórico, que se constrói com a educação, advém do movimento dialético em que, a um só tempo, constitui o social e é constituído por ele (VIGOTSKI, 2000).

Já o diálogo intercultural é proposto no PPC de Pedagogia do *campus* Parintins/UFAM, ao promover mecanismos de conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena. A integração entre diferentes áreas de conhecimento é proposta no PPC de Pedagogia do *campus* Óbidos/UFOPA, podendo abranger um campo específico e ou interdisciplinar como na educação escolar quilombola e educação com pessoas privadas de liberdade e, por isso, a formação dos pedagogos como agentes interculturais.

Dessa forma, com foco no conhecimento plural e emancipatório, há de se ressignificar o papel do professor e as práticas pedagógicas com vistas à compreensão libertadora das singularidades das culturas representadas nas escolas (MARQUES, 2017).

O entendimento sobre particularidades das culturas é abordado no PPC de Pedagogia do curso com sede no *campus* Santarém/UFOPA, no qual as competências e as habilidades próprias do pedagogo devem ser trabalhadas para o exercício profissional em campos diversificados. Da mesma maneira, o PPC de Pedagogia do *campus* Oiapoque/UNIFAP prevê e executa projetos de pesquisas de

caráter interdisciplinar e transdisciplinar em biodiversidade e outras áreas corroborando o PPC de Pedagogia do *campus* Guajará-Mirim/UNIR, ao propor a formação de um educador com postura ética e profissionalismo para conhecer e interferir no contexto socioeducacional, valorizando os diferentes saberes no universo multicultural.

Ao tratar de escolas indígenas, Brito (2017) robustece o entendimento sobre processos de educação que se relacionam à aprendizagem significativa e às práticas sociais, de modo que a formação dos professores aborde uma práxis educativa na escola indígena, a qual venha a ser incorporada em seu cotidiano docente.

Para as populações indígenas, a cultura e o grupo social onde estão inseridos são indispensáveis para fortalecer suas culturas e saberes tradicionais, os quais se perpetuam, mantendo suas tradições, com sua medicina, músicas, histórias, mitos, artesanatos, danças, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros (GRUPIONI, 2013).

Desta maneira autenticam os processos próprios de ensino e aprendizagem garantidos aos povos indígenas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (BRASIL, 2012).

Para Secchi (2012), os professores que atuam na formação de docentes indígenas necessitam poder decodificar, recompor e mesmo ressignificar os modelos padrões de ensino e aprendizagem hegemônicos em suas culturas. Um modelo educacional imposto representa o quanto um fator externo pode impactar a formatação dos contornos das escolas indígenas e, é entre “a padronização imposta pelos programas de formação e os padrões de exigências requeridos pela sua comunidade local, que o professor indígena está moldando o seu perfil profissional” (SECCHI, 2012, p. 344).

Pelos segmentos encontrados na Classe três (3), pode-se observar que os PPC destes cursos de Pedagogia, objetos da análise desta classe, de alguma maneira, apresentam, em seu discurso teórico, o posicionamento dos colegiados que se preocupam com as questões relacionadas ao currículo interdisciplinar na perspectiva do multiculturalismo, com um olhar para a diversidade (etnia, gênero, raça, etc.) e para relações socioculturais do mundo contemporâneo.

Classe um (1)

Numa outra haste do **Segmento 2** está diagramada a “**Classe um**”, a qual tem como designação: “**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DIFERENTES MODALIDADES DE EDUCAÇÃO**”. Ela foi formada por 17 segmentos de texto que correspondem a 16,19% do *corpus* total. Os *campi* São Matheus/UFES, Mamanguape/UFPB elencaram três segmentos (17,70%) cada. Já os *campi* Fortaleza/UFC-noturno, Óbidos/UFOPA e Oiapoque/UNIFAP aportaram dois segmentos cada, equivalendo a 11,79% e Rio Grande/FURG, Feira de Santana/UFRB, Benjamin Constant/UFAM, Parintins/UFAM e Santarém da UFOPA abonaram um segmento de texto (5,90%) cada.

As palavras mais reiteradas para esta classe e contabilizadas como as mais significativas ($p < 0,0001$) dentro dos segmentos de texto foram: educação_especial ($\chi^2=44,83$); educação_do_campo ($\chi^2=33,17$); educação_de_jovens_e_adultos ($\chi^2=32,94$); educacional ($\chi^2=26,72$); modalidade ($\chi^2=21,53$); ensino, vivência e diverso, com $\chi^2=15,99$. Vale ressaltar que também fazem parte desta classe as construções textuais educação_indígena, educação_escolar_quilombola e educação_ambiental ainda que os valores de qui-quadrado não sejam altamente significativos.

As modalidades de ensino, apresentadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, compreendem Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2013, p. 40-46).

Todavia, a educação integral do homem está ancorada na humanização e é tarefa da Pedagogia, em que não se exclui o desenvolvimento da razão que retoma a subjetividade, a autonomia da consciência humana, baseadas nas capacidades cognitivas e afetivas para problematizar e compreender o cotidiano (LIBÂNEO, 2005).

Ainda, para Saviani (2008), a importância da escola precisa ser resgatada, bem como os interesses dos alunos, respeitando seu desenvolvimento psicológico e seus ritmos de aprendizagem. Faz-se necessário integrar os conteúdos à realidade concreta, sendo uma produção histórico-cultural. A prática social torna-se o ponto de

partida e chegada em termos de objetos de conhecimento a serem abordados sem perder de vista a transformação social.

Assim, o PPC de Pedagogia do *campus* Rio Grande/FURG considera que deve haver um debate teórico e metodológico sobre as organizações educacionais, suas visões pedagógicas e práticas educacionais nos diversos campos: social, político, histórico e cultural. Corrobora também o PPC de Pedagogia do *campus* Fortaleza/UFC-noturno, sobre as organizações governamentais e não governamentais e suas ações sobre as diversas modalidades de educação, como por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a inserção desta nas diversas culturas afrodescendentes e indígenas.

Assim, pesquisa, extensão, seminários, eventos científicos-culturais, estudos curriculares, devem promover experiências aos discentes, segundo o PPC de Pedagogia dos *campi* Mamanguape/UFPB e Oiapoque/UNIFAP, com diferentes grupos e espaços.

O PPC de Pedagogia do *campus* São Matheus/UFES se preocupa com o entorno da Universidade, com uma matriz curricular que reflita a prática pedagógica dentro dos grupos historicamente excluídos da sociedade, como os quilombolas e outros. A Educação do Campo é abordada também no PPC do *campus* Feira de Santana/UFRB, no qual o egresso do curso de Pedagogia será capaz de considerar a pesquisa e extensão como oportunidades de experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário. Quanto à diversidade de sujeitos presentes na Amazônia, o PPC do *campus* Óbidos/UFOPA traz uma proposta de análise da realidade educacional para elaborar estratégias de ações educativas.

Em se tratando das abordagens étnico-raciais e de modalidades especiais de ensino, a formação do pedagogo contemplará fundamentos e abordagens pedagógicas para os diferentes públicos, o que, segundo o PPC de Pedagogia do *campus* Parintins/UFAM, se voltaria para as especificidades da educação escolar indígena, educação do campo, educação especial, educação de jovens e adultos e outras.

Ao longo da análise desta classe, foi possível reconhecer que, nos documentos norteadores dos cursos que para ela contribuíram, as modalidades de educação como no caso, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional

e Tecnológica, Educação Básica do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola, carecem de investimento para alcançar qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, e este aporte financeiro poderia emanar de um conglomerado de ações, cujo principal foco seja o bem estar e aprendizado dos alunos, garantidas suas condições de acesso, permanência e sucesso na modalidade educativa em curso.

Os PPC dos cursos de Pedagogia dos *campi* explanaram em seus documentos norteadores que a função do professor engloba mais do que o desenvolvimento cognitivo, pois o aprendizado ocorre em todos os aspectos constituintes do sujeito: cognitivo, biológico, social e afetivo. Este último precisa encontrar na escola um espaço de discussão, que deixe aflorar emoções, sentimentos e afetos, pois a função social da escola é, além de ser prioritariamente mobilizadora dos conhecimentos, os quais são patrimônio da humanidade, é ainda lugar de acolhimento e escuta.

4.5 Análise de encerramento com foco nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia inseridos no estudo.

Neste tópico, aborda-se de forma integral e específica a essência de cada um dos Projetos Pedagógicos de Curso de Pedagogia inseridos no estudo, direcionada ao objeto da pesquisa. Sendo assim, será tratada a contribuição de cada um deles a cada etapa da construção da análise desta pesquisa.

Para a realização deste estudo foram analisados 25 documentos, concernentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia (PPC), dentre os quais, de acordo com a análise de Bardin, os que despontaram em maiores contribuições foram: São Francisco do Conde/UNILAB (25); Óbidos/UFOPA (21); Benjamin Constant/UFAM (17); Chapecó/UFFS (16), Parintins/UFAM (14), Guajará-Mirim/UNIR (11); São Matheus/UFES e Oiapoque/UNIFAP (10).

Uma vez realizada a evolução da categorização dos PPC que mais contribuíram em criar progressivamente a **categoria final I “A temática indígena na formação de professores”** identificou-se serem aqueles que se originaram dos *campi* Parintins/UFAM; Óbidos/UFOPA; São Francisco do Conde/UNILAB seis recortes de cada; e Chapecó/UFFS e Mamanguape/UFPB com cinco recortes cada. Já a maior contribuição para a construção da **categoria final II “O processo ensino**

e aprendizagem na diversidade cultural”, que não foi analisada com a ferramenta IRAMUTEQ por ser mais ampla e não se referir especificamente à temática indígena dentro da proposta curricular, esteve a cargo dos *campi* São Francisco do Conde/UNILAB (19); Óbidos/UFOPA (15); Benjamin Constant/UFAM (14) e Chapecó/UFFS (11). Os PPC dos cursos de Pedagogia, que mais aportam a esta última categoria, se caracterizaram por evidenciar um viés voltado ao cumprimento das legislações políticas de inclusão, acesso e permanência, mediante a reserva de vagas/cotas e processos seletivos específicos.

Entretanto, é importante ressaltar que a contribuição, em quantidade de registros/recortes de um PPC qualquer ao *corpus*, utilizada para a criação das categorias na análise de Bardin, não significou sua proeminência para a fundamentação da formação do pedagogo para o exercício da profissão voltado às populações indígenas.

Sendo assim, para o aprofundamento na solidez dos PPC quanto ao alicerce **Formação de professores e práticas pedagógicas, para o exercício da profissão, na Educação Escolar Indígena**, se afinou a análise no conteúdo evoluído até a **categoria final I (Quadro 7)**. Com esta categoria final, se construiu o *corpus* textual que foi processado na ferramenta “*software* IRAMUTEQ”, onde foram realizadas as apreciações descritivas Nuvem de palavras e de Análise de similitude, assim como a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) analítica.

A partir da análise de CHD se obtiveram dois segmentos nomeados a partir do seu conteúdo como: **SEGMENTO 1: “O legado cultural dos povos indígenas na concepção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia no contexto brasileiro”** e **SEGMENTO 2: “Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia comprometidos com a perspectiva multicultural nas modalidades de ensino”**; distribuídas nos mencionados segmentos se obtiveram **seis classes** lexicográficas, representadas em um dendrograma, nomeadas da seguinte forma:

1. Práticas pedagógicas nas diferentes modalidades de educação.
2. Raízes socioculturais da Ludicidade indígena e seu papel nas práticas pedagógicas.
3. Currículo interdisciplinar na perspectiva do multiculturalismo.
4. Compromisso político e socioeducacional da matriz curricular com grupos minoritários.

5. Políticas públicas educacionais para a diversidade étnico-cultural brasileira.
6. Legado cultural dos povos tradicionais na perspectiva da educação escolar indígena.

A análise e a sustentação teórica até aqui realizadas, após a leitura aprofundada dos segmentos de texto que constituíram cada uma das classes, permitiram definir em ordem decrescente o grau em que cada uma delas mostrou o trabalho didático-pedagógico voltado à temática indígena, ficando da seguinte forma: Classe 6 > Classe 2 > Classe 3 > Classe 5 > Classe 4 > Classe 1. Além de serem elencadas por ordem de importância, foi-lhes atribuído um peso, de modo a poder calcular a média ponderada da seguinte maneira: Classe 1-Peso 1; Classe 2-Peso 3; Classe 3-Peso 2; Classe 4-Peso 1; Classe 5-Peso 2 e Classe 6-Peso 4.

Sendo assim, para cada PPC se calculou o valor da “Média Ponderada” pela seguinte fórmula: $\bar{x} = [(AC1*1) + (AC2*3) + (AC3*2) + (AC4*1) + (AC5*2) + (AC6*4)]/13$, em que AC equivale ao aporte de segmentos de texto dos PPC a cada classe, e o valor de cociente 13 é a soma de todos os pesos (Quadro 7).

Para estabelecer a escala, atribuiu-se o valor de 100% à maior das médias e, por regra de três simples, se calcularam os percentuais para cada PPC. Posteriormente, foram ordenados de forma decrescente e estabelecida a escala de quatro níveis de tratamento, dependendo das faixas percentuais a seguir: Entre 100% e 60% tratam a temática indígena de forma **ACENTUADA**; Entre 59,9% e 25% tratam de forma **MODERADA**; Entre 24,9% e 1% a tratam de forma **LEVE**, e aqueles com valor igual a zero (0) foram classificados como tratamento **AUSENTE**, o que para o desfecho desta pesquisa “**A TEMÁTICA INDÍGENA NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE PEDAGOGIA MELHOR AVALIADOS NO BRASIL NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI**” resultou:

- No nível de tratamento **ACENTUADO**, foram colocados os PPC de Pedagogia dos *campi*: Lavras/UFLA, Fortaleza/UFC-diurno, Fortaleza/UFC-noturno, Mamanguape/UFPB, Chapecó/UFFS e São Matheus/UFES (Quadro 7).

- No nível de tratamento **MODERADO**, foram incluídos os PPC de Pedagogia dos *campi*: Guajará-Mirin/UNIR, Parintins/UFAM, Óbidos/UFOPA, Oiapoque/UNIFAP, São Carlos/UFSCar, São Francisco do Conde/UNILAB, Macapá/UNIFAP e Benjamin Constant/UFAM (Quadro 7).
- No nível de tratamento **LEVE**, se apresentaram os PPC de Pedagogia dos *campi*: Campo Grande/UFMS, Rio Grande/FURG, Ariquemes/UNIR, Praia Vermelha/UFRJ, Santarém/UFOPA e Feira de Santana/UFRB (Quadro 7).
- No nível de tratamento **AUSENTE**, se encontraram os PPC de Pedagogia dos *campi*: Arraias/UFT, Breves/UFPA, Caruaru/UFPE, Florianópolis/UFSC e Seropédica/UFRRJ (Quadro 7).

Uma vez apresentados os resultados, feitas as discussões e as considerações para classificar em níveis os PPC dos cursos de Pedagogia, objetos deste estudo, chegou-se às seguintes conclusões, esquematizadas no Quadro 7. Neste, pode-se observar que dentre as universidades classificadas em nível ACENTUADO, nenhuma delas pertence à Região Norte.

Em termos de demarcação geográfica no Brasil, embora essa região apresente maior número de brasileiros autodeclarados indígenas, desponta-se aí a necessidade de estudos futuros que se aprofundem na temática da formação de pedagogos para o trabalho com os povos indígenas.

Quadro 7 - Resumo das contribuições de recortes/registros e segmentos textuais dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Pedagogia, inseridos na pesquisa. Número de PPC incluídos no estudo = 25

CAMPUS SEDE	INSTITUIÇÃO	BARDIN			CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE									NÍVEL
		CI	CII	T	C1 *1	C2 *3	C3 *2	C4 *1	C5 *2	C6 *4	MÉDIA PONDERADA	%		
Lavras/UFLA	Universidade Federal de Lavras	3	3	6	0	5	0	0	1	2	1,923	100,00	ACENTUADO	
Fortaleza/UFC-diurno	Universidade Federal do Ceará	0	1	1	0	5	0	1	0	2	1,846	96,00		
Fortaleza/UFC-noturno	Universidade Federal do Ceará	3	14	17	2	4	0	0	0	1	1,385	72,02		
Mamanguape/UFPB	Universidade Federal da Paraíba	0	0	0	3	0	2	2	0	2	1,308	68,02		
Chapecó/UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul	2	7	9	0	0	3	0	3	1	1,231	64,01		
São Matheus/UFES	Universidade Federal do Espírito Santo	0	3	3	3	0	0	2	3	1	1,154	60,01	MODERADO	
Guajará Mirim/UNIR	Universidade Federal de Rondônia	5	11	16	0	0	3	0	2	1	1,077	56,01		
Parintins/UFAM	Universidade Federal do Amazonas	1	1	2	1	0	1	0	5	0	1,000	52,00		
Óbidos/UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	0	0	0	2	0	2	2	0	1	0,923	48,00		
Oiapoque/UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	4	2	6	2	0	3	0	0	1	0,923	48,00		
São Carlos/UFSCar	Universidade Federal de São Carlos	3	1	4	0	0	5	0	1	0	0,923	48,00	LEVE	
São Francisco do Conde/UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira	3	8	11	0	0	0	4	1	1	0,769	39,99		
Macapá/UNIFAP	Universidade Federal do Amapá	4	2	6	0	0	0	0	2	1	0,615	31,98		
Benjamin Constant/UFAM	Universidade Federal do Amazonas	1	0	1	1	0	0	0	3	0	0,538	27,98		
Campo Grande/UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul	5	0	5	0	0	2	1	0	0	0,385	20,02		
Rio Grande/FURG	Universidade Federal do Rio Grande	6	15	21	1	0	0	0	0	1	0,385	20,02	AUSENTE	
Ariquemes/UNIR	Universidade Federal de Rondônia	4	6	10	0	0	0	0	0	1	0,308	16,02		
Praia Vermelha/UFRJ	Universidade Federal do Rio De Janeiro	6	8	14	0	0	1	1	0	0	0,231	12,01		
Santarém/UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará	1	1	2	1	0	1	0	0	0	0,231	12,01		
Feira de Santana/UFRB	Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0,154	8,01		
Arraias/UFT	Universidade Federal do Tocantins	1	5	6	0	0	0	0	0	0	0,000	0,00	AUSENTE	
Breves/UFPA	Universidade Federal do Pará	3	5	8	0	0	0	0	0	0	0,000	0,00		
Caruaru/UFPE	Universidade Federal de Pernambuco	6	19	25	0	0	0	0	0	0	0,000	0,00		
Florianópolis/UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina	3	7	10	0	0	0	0	0	0	0,000	0,00		
Seropédica/UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,000	0,00		

CI: Categoria final I; CII: Categoria final II; T: Total; C1: Classe 1; C2: Classe 2; C3: Classe 3; C4: Classe 4; C5: Classe 5; C6: Classe 6; *: Peso ponderado.

Fonte: Elaborado pela autora.

5 CONCLUSÕES

Este estudo contempla o objetivo de analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia mais bem conceituados no Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processo de Regulação dos Cursos das Instituições de Ensino Superior (e-MEC), com vista a valorizar o preparo do egresso para a multiculturalidade. As inferências e as interpretações sobre as análises da frequência de palavras e outras multivariadas, como a Nuvens de palavras, Análise de similitude e Classificação Hierárquica Descendente (CHD), viabilizaram estabelecer níveis de tratamento da temática indígena nestes documentos reitores, podendo classificá-los em: Ausente, Leve, Moderado, e Acentuado dos *campi* que ofertam Curso de Graduação em Pedagogia nas Universidades Federais do Brasil.

Ao analisar a questão problema sobre se os Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação de Pedagogia melhor avaliados no Brasil inserem a temática indígena em suas propostas pedagógicas para a formação intercultural dos pedagogos, pôde-se constatar que: em resposta a esse questionamento, obter do Ministério da Educação (MEC) o conceito de curso (CC) 4 ou 5 não significa que o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia aborde a formação do egresso para o trabalho com populações indígenas.

O fato de que nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Pedagogia possam constar leis, decretos, resoluções, portarias e quaisquer atos normativos sobre a educação escolar indígena, não assegura que, no seu processo de formação, o pedagogo adquira habilidades e competências necessárias para o trabalho pedagógico com populações tradicionais. O futuro egresso só estará apto, se os objetos de conhecimento nesta área estiverem atrelados ao ensino, com disciplinas específicas, pesquisa, extensão e ações comunitárias. E isso independe da região geográfica onde se oferta o curso de Pedagogia.

A despeito da aparente disparidade na quantidade de recortes extraídos para a construção do *corpus* de estudo, a partir dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia inseridos neste estudo, quanto à temática indígena, de forma global, não houve diferenças entre a Região Norte e o conjunto constituído pelas demais quatro regiões.

Notou-se no estudo de frequência de aparecimento das palavras que a nomenclatura *educação indígena* assemelha-se à definição de *educação escolar indígena*, o que revela haver um equívoco, pois, muito embora elas se entrelacem, elas se diferem. Cumpre à educação escolar indígena tratar de maneira diferenciada e intercultural os saberes tradicionais inerentes à educação indígena longe de ser instrumento de dominação, pelo contrário, cabe propor o diálogo para dar novo significado às práticas pedagógicas e educativas com respeito às diferenças de cada povo.

Conclui-se que esta investigação científica contribuirá para a reflexão dos atores envolvidos nos cursos de graduação em Pedagogia das universidades pertinentes e outras interessadas. Reitores, Diretores de Ensino, Procuradores Institucionais, Coordenadores de Cursos, Membros de Núcleo Docente Estruturante (NDE), Docentes, Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), estudantes, assim como atores de outros cursos de graduação poderão desfrutar desse estudo e se munirem destes desfechos, para refletir acerca da estruturação e da reestruturação de PPC, a fim de que sustentem o papel social das universidades públicas.

Assim as universidades poderão ofertar cursos de Graduação em Pedagogia com maior imersão em políticas públicas educacionais e inclusivas, que as consolidem como espaço de formação docente para trabalhar com populações indígenas, sustentando a função da universidade pública. O protagonismo e o empoderamento de grupos minoritários devem ser objeto da formação integral do ser humano, na promoção do diálogo entre os conhecimentos, no aprimoramento docente e, sobretudo, na reflexão e na avaliação da missão formadora das universidades.

Por fim, foi possível verificar como os PPC, inseridos no estudo, concebem as práticas pedagógicas e a formação de pedagogos visando habilitar o graduando para o trabalho com povos indígenas no processo educacional, diverso e multicultural.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, C. W. Dois mundos. **Revista USP**, v. 1, n. 13, p. 15–25, 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25593>. Acesso em: 23 out. 2022.
- ALMEIDA, A. J. M.; ALMEIDA, D. M. F.; GRANDO, B. S. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** [online], v. 32, n. 2-4, p. 59-74., 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200005>. Epub 29 Jul 2011. ISSN 2179-3255. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892010000200005>. Acesso em: 27 dez. 2022.
- ALMEIDA, L. C. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: imagens da formação sob a ótica da prática profissional de seus formados. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação) - UNICAMP, Campinas, 2004.
- ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E.; PINHO, M. J. de. Transdisciplinaridade e educação intercultural: a formação do professor indígena Apinayé em perspectiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 8, n. 4, p. 804–825, jan. jun./jun. 2014. DOI: 10.21723/riaee.v8i4.4693. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4693>. Acesso em: 01 abr. 2022.
- ALVES, A. C.; ROCHA, N. A. Diálogos (inter) culturais em educação e línguas: conceitos e discussões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 14, n. 4, p. 2318-2332, set. 2019. <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12193>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12193/8774>. Acesso em: 17 mar. 2022.
- AMARAL, W. R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná**: sujeitos e pertencimentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- ANTUNES, C. P.; BERGAMASCHI, M. A. Formação de professores indígenas numa perspectiva intercultural. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, n. 1, p. 107-131, dez. 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n03sespecial/v07n03sespeciala06.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- ARAUJO V. A.; COSTA T. B.; TAVARES M. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/471/0>. Acesso em: 27 fev. 2022.
- ARMONIA, P. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Resolução n.º5, de 22 de junho de 2012. **Ministério da Educação**, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Brasília - DF, p. 13, 22 jun. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/resolucaoeduc_campo.pdf. Acesso

em: 10 abr. 2022.

AVELAR, A. C.; ROA, A. O.; CUSATI, I. C. Articulações entre educação intercultural e práticas de internacionalização entre o México e o Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 1182–1204, 2019. DOI: 10.21723/riaee.v14i3.12486. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12486>. Acesso em: 4 mar. 2022.

BACKES, J. L. A construção de pedagogias decoloniais nos currículos das escolas indígenas. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 41-58, jan. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8290/3750>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BACURY, G. R.; MELO, E. A. P.; GONÇALVES, T. O. Trajetórias de vida e formação de professores indígenas nos estados do Tocantins e Amazonas. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 172–199, jan. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015172>. Acesso em: 11 mar. 2022.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo, 2010.

BANIWA, G. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARDIN, L. **L'Analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 233p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARUFFI, M. M. **Políticas educacionais**. Mônica Maria Baruffi – Indaial: UNIASSELVI, 2021.

BERGAMASCHI, M. A., KURROSCHI, A. R. S. Estudantes indígenas no Ensino Superior: o programa de acesso e permanência na UFRGS. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 1-20, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45654/28834>>. Acesso em: 06 jun. 2022.

BERNIERI, C. G. P.; MACHADO, S. A. Tendências e desafios para a política de formação dos gestores: uma análise interdisciplinar de educação intercultural no campo. **Revista Observatório**, Palmas, TO, v. 6, n. 1, p. 1-20, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2020v6n1a14pt>. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BICALHO, P. Resistir era preciso: o Decreto de Emancipação de 1978, os povos indígenas e a sociedade civil no Brasil. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 40, p. 136-156, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2237-101X02004007>>. Acesso em: 23 out. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República do Brasil dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **[Constituição (1988)]**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **LDB - Lei n.º 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 jun 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados e Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, março, 2011.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF - Brasil: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em:
https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 27 fev. 2023

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. 1. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas., 1998 (CDU 37 (=081)). Disponível em:
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002078.pdf>. Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES 11/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de abril de 2002. Seção 1, pág. 32. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>. Acesso em: 29 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Edital de convocação nº 5**, de 29 de junho de 2005, 2005a. Disponível em:
<<https://ensinosuperiorindigena.files.wordpress.com/2012/01/edital-prolind-2005.pdf>>. Acesso em 05 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o

Curso de Pedagogia, 2005b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 12 711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências, 2012a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm. Acesso em: 21 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Diretrizes sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**, 2012b. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 03 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15547-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf-1&Itemid=30192>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. **Lei nº 13 005**, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)**, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao/planejamento>. Acesso em 04 out 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Continuada de professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de professores da educação Básica (BNC- Formação Continuada)**. 2020b. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-CNE-CP-14-2020.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 14 407**, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Disponível em:
<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14407&ano=2022&data=12/07/2022&ato=f37QzZE5kMZpWT777> Acesso em 29 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares - Cursos de Graduação**.

Brasília, MEC-SEF. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 24 out. 2022.

BRITO, R. P. S; FONSECA, M. C. F. R. Apropriação de Práticas Discursivas da Matemática Escolar: considerações a partir de uma experiência de formação intercultural de educadores indígenas. **Bolema**: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, SP, v. 31, n. 58, p. 542-563, ago. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/YkG8xyGMRRLTGtBDSHgRgFB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 11 mar. 2022.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. **Tutorial para o uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil, 2013.

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CAMPANI, A.; SILVA, R. M. G. DA; PARENTE, P. M. M. Inovação curricular no contexto universitário: a experiência do curso Magistério Indígena Tremembé Superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. esp2, p. 1301–1319, set. 2018.

Disponível em: <https://redib.org/Record/oai_articulo1723960-inova%C3%A7%C3%A3o-curricular-contexto-universit%C3%A1rio-a-experi%C3%Aancia-do-curso-magist%C3%A9rio-ind%C3%ADgena-trememb%C3%A9-superior>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CAMPOS, N. S.; GRANDO, B. S.; PASSOS, L. A. Educação e diversidade: as experiências exitosas que reconhecem os saberes e fazeres da cultura na escola. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, São Paulo, v. 10, n. 4, p. 1261-1277, dez. 2015.

<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v10i4.6332>.

CANDAU, V. M. F. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. *In*:

CANDAU, V.M.F. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 237-50.

CARMO, C. M. do. Grupos minoritários, grupos vulneráveis e o problema da (in)tolerância: uma relação linguístico-discursiva e ideológica entre o desrespeito e a manifestação do ódio no contexto brasileiro. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 64, p. 201-203, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i64p201-223>. Acessado em: 12 out. 2022.

CATAPAN, A. H.; KASSICK, C. N.; OTERO, W. R. I. Metodologia para elaboração de matriz curricular: integração e transversalidade. **Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 10, p. 27, 2016. Disponível:

<https://doi.org/10.19177/prppge.v10e0201627-45>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CERNICCHIARO, A. C. A Terra como corpo: a “economia do cuidado” contra as cinzas do “povo da mercadoria”. **Alea Estudos Neolatinos**, v. 23, n. 1, p. 122–138, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1517-106X/2021231122138>. Acesso em: 24 out. 2022.

CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2014.

COHN, C. Crianças indígenas: introdução ao dossiê, estado da arte e agenda de pesquisas. **R@u: Revista de Antropologia da UFSCar**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 10- 34, 2019. Conferência proferida no I Seminário de Educação de Campinas. Traduzida e publicada em julho de 2001 por Leituras SME.

CORREA, R. A. **A educação matemática na formação de professores indígenas**: os professores Ticuna do Alto Solimões. 2001. 410p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1591776>. Acesso em: 16 abr. 2022.

COTRIM, L. G.; CARMO, D. M. A. DO; SIQUEIRA, A. M. DE O. Estudo preliminar de indicadores de qualidade de um curso de graduação em engenharia química. **REVES - Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 1, p. 15001-15012, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18540/revesv4iss1pp15001-15012>. Acesso em: 10 nov. 2022.

COUTINHO, L. C. S. **Curso de Pedagogia da Unicamp**: processo de reformulação curricular. 2002. 117 f. Trabalho de Conclusão de Curso – (Bacharel em Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, Campinas, SP, 2002.

CREPALDE, R. S.; KLEPKA, V.; PINTO, T. H. O. Interculturalidade e conhecimento tradicional sobre a Lua na formação de professores no/do campo. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 2, n. 3, p. 836-860. 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3643>. Acesso em: 09 abr. 2022.

CRUZ, M. C. Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas. Goiânia: Ed. da PUC. Goiás, 204 p. **Liames**: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, v. 11, n. 1, p. 169-172, 7 maio 2011. Universidade Estadual de Campinas. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/view/1501>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CRUZ, P. L. C. A. da; STAMATTO, M. I. S. Na grande pátria, nossa tão amada, o culto que lhe devemos”: o ensino de história no grupo escolar barão de Mipibu, RN. **Cadernos de História da Educação**, Mipibu, RN, v. 17, n. 2, p. 515-530, maio 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/43301/22603>. Acesso em: 20 mar. 2022.

CRUZ, V. M. C. *et al.* Limites da educação ambiental e de oficinas de reciclagem frente ao descarte inadequado do óleo de cozinha em centros urbanos. **Revista Metropolitana de Sustentabilidade (ISSN 2318-3233)**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 137–147, 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.fmu.br/index.php/rms/article/view/1986>. Acesso em: 10 mar. 2022.

CUNHA, M. C. D. Índios na Constituição. **Novos estudos CEBRAP**, v. 37, n. 3, p. 429-443, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.25091/S01013300201800030002>. Acesso em 23 out. 2022.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 632-641, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>. Epub 09 Out 2014.

ISSN 1807-0310. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822014000300012>. Acesso em: 14 dez. 2022.

FERNANDES, S. R. **Licenciatura em Pedagogia no Brasil**: raízes político-pedagógicas de sua história recente. 2019. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4341>. Acesso em: 15 mar. 2022.

FERREIRA, B. **Ûn si ag tũ pẽ ki vênh kajrãnrãn fã**: o papel da escola nas comunidades kaingang. 2020. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/219241/001123153.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 mar. 2022.

FERRI, E. K. **Políticas públicas de ações afirmativas na educação superior para indígenas**: estudo de caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2015. 375 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/971372?guid=4bf9bc28a878fe86c6e6&returnUrl=%2fresultado%2flistar%3fguid%3d4bf9bc28a878fe86c6e6%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d971372%23971372&i=3>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FRANÇA, B. L. F. de C. Por que devemos falar sobre a valorização de Comunidades e Povos Tradicionais no Brasil? 23 nov. 2022. **Portal Fundação Getúlio Vargas**. [Governamental]. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/devemos-falar-sobre-valorizacao-comunidades-e-povos-tradicionais-brasil>. Acesso em: 27 fev. 2023. (Rio de Janeiro, RJ - Brasil).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso: 27 dez. 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018.

GADOTTI, M. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. *In*: GADOTTI, M.; ROMÃO, E. J. (org.). **Autonomia da escola**: princípio e proposta. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALDINO, A.; GALDINO, S. A ludicidade como mediação pedagógica no contexto da educação de jovens e adultos na escola municipal Marcionílio Rosa – Irecê/BA. **Revista Discentis**, n.1, p. 14-26, dez. 2012. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/9700>. Acesso em: 05 mar

2022.

GALLOIS, D. T. (org.) **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**: exemplos no Amapá e Norte do Pará. São Paulo: IEPÉ, 2006.

GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade e estruturas colegiadas das escolas. **Ensaio: aval. pol. Públ. Edu.**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOHN, M. G. M. **Educação não formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, J. B. **Enoterritorialidade e a homologação da Terra Indígena Morro dos Cavalos**. 2015. 46 f. TCC (Bacharel) - Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015. Disponível em: <https://licenciaturaindigena.paginas.ufsc.br/files/2015/04/Jo%C3%A3o-Batista-Gon%C3%A7alves.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

GORETE NETO, M. Línguas em conflito em cursos de licenciatura intercultural indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1339-1363, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653506433861>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/tb8YtqKnBrSWNKWDrxxCWzd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

GRUPIONI, L. D. B. (org.). **Formação de Professores Indígenas**: repensando trajetórias. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. **Olhar longe, porque o futuro é longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. São Paulo, USF- FFLCH, 2008. 237 p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Departamento de Antropologia Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Doi: 10.11606/T.8.2009.tde-24082009-170851. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-24082009-170851/publico/LUIS_DONISETE_BENZI_GRUPIONI.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a Antropologia se defronta com a Educação: formação de professores índios no Brasil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 69-80, ago. 2013. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072013000200006>. Acesso em: 07 mar. 2022.

GUERCH, C. A. Formação docente para a diversidade: um saber plural. **Holos**, Natal, RN, v. 6, p. 1-17, 29 dez. 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6272>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GUEROLA, C. M. Cultura vs. Estado: relações de poder na educação escolar indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, São Francisco do Conde, BA, v. 57, n. 3, p. 1443-1466, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/010318138653436430722>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/nRRBXBpn53rF55RzV5JCksd/?lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

GUILHERME, M; LOURENÇO, F. Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: andante ma non troppo. **Revista Lusófona de Educação**, Barcelona, v. 31, n. 31, p. 179-197, 2015. Disponível em:
<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5387>. Acesso em: 03 abr. 2022.

GUILHERME, M.; LOURENÇO, F. Da práxis de-colonial e intercultural no ensino superior indígena: Andante ma non troppo. *Revista Lusófona de Educação*. **Anais[...]**. CeIED, 2015. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/35255>. Acesso em: 03 abr. 2022.

HENTZ, M. I. B. Formando professores indígenas: o direito à língua como ação política. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 10, n. 4, p. 279-290, dez. 2013. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p279>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2013v10n4p279/26092>. Acesso em: 20 abr. 2022.

HENRIQUES, R.; GESTEIRA, K.; GRILLO, S.; CHAMUSCA, A. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos Secad**. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoindigena.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

HIRST, Paul H. What is teaching? **Journal of Curriculum Studies**, v. 3, n. 1, p. 5-8, 1971. Trad.: Pomba, Olga (2001).

HOFFMANN, M. B. **Fronteiras étnicas, fronteiras de Estado e imaginação da nação: um estudo sobre a cooperação internacional norueguesa junto aos povos indígenas**. Rio de Janeiro: UFRJ/PPGAS, Museu Nacional, 2008. XXI. 344 f.: il. 1v. Tese (Doutorado) - UFRJ/Museu Nacional/ Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, 2008.

HOUAISS, A. Brinquedos brasileiros. In: OLIVEIRA, P. S. **Brinquedos artesanais e expressividade cultural**. São Paulo: SESC-LAZER, 1982. p. 35-39. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=11074&Itemid=. Acesso em: 18 maio 2022.

JESUS, Y L. **Potencialidades e desafios ao ensino de ciências em uma escola indígena kurâ-bakairi a partir da pesca com o timbó**: perspectivas intercultural e decolonial. 2019. 160 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão–Se, 2019. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11412/2/YASMIN_LIMA_JESUS.pdf. Acesso em: 21 mar. 2022.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em:
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4386868/mod_resource/content/1/Jogo%2C%20brinquedo%2C%20brincadeira%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 09 mar.

2022.

KOEPPE, C. H. B.; BORGES, R. M. R.; LAHM, R. A. O ensino de ciências como ferramenta pedagógica de reconstrução das representações escolares sobre os povos indígenas. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, MG, v. 16, n. 1, p. 115-130, abr. 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1983-21172014160108>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/C8gp5BwgzQZPxXB4sRbFCyp/?lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2022.

KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.

KRENAK, A; CESARINO, P. N. As alianças afetivas. *In: Incerteza Viva: dias de estudo*. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p. 169-184.

LAHASS, L.; ALVES, L. C.; LITTIG, J. A história da matemática contribuindo para a formação de professores indígenas: um olhar sobre a perspectiva sociocultural **Educação Matemática Pesquisa**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Espírito Santo, v. 19, n. 2, p. 409-420, 7 set. 2017. <http://dx.doi.org/10.23925/1983-3156.2017v19i2p409-420>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/32708/pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Goiânia, n. 24, p. 113-147. dez. 2004. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.352>. Acesso em: 10 mar. 2022.

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas resignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In: Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. São Paulo: Alínea, p. 1-37, 2005.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10.ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012. 543 p.

LIMA, A. C. de S. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, RS, v. 24, n. 50, p. 377-448, abr. 2018. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-71832018000100013>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/58QN4yyWCXJxQJpjbS7t5L/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

LIMA, M. E. G. P.; LOPES, L. P.; RODRIGUES, D. C. A.; RODRIGUES, S. M. Brincadeiras africanas para a educação inclusiva. **Scias**, Belo Horizonte, - MG, v. 2, n. 1, p. 76-89, jan. 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/3646>. Acesso em: 03 mar. 2022

LISBÔA, F. M. Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a educação indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 56, n. 2, p. 669-688, ago. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/010318138649254275971>.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/qg7Gp4PG9BFRyLPq9LKCjG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2022.

MARQUES, L. O. C. Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, TO, v. 2, n. 2, p. 447-471, 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2017v2n2p447>. Disponível em: Vista do Interculturalidade na formação de professores do campo: análise de uma experiência (uft.edu.br). Acesso em: 04 abr. 2022.

MEAD, M. Papers in honor of Melville J. Herskovits: socialization and enculturation. **Current Anthropology**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 184-188, 1963.

MELO, R. M. de. **Objetos de coleção, pesquisa e educação: representações sobre os povos indígenas no Museu Júlio de Castilhos (1901-1958)**. 2019. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7718015. Acesso em: 08 abr. 2022.

MINTZ, S. W. Cultura: uma visão antropológica. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042010000100010>. Acesso em: 31 maio 2010.

MIQUELETTI, E. A.; LOURENÇO, R. A criação de uma escola indígena: relações interculturais e identitária. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 165-191, jul. 2014. Disponível em: <https://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/438>. Acesso em: 10 abr. 2022.

MIRANDA, R. M. *et al.* **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007. 48 p. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/grad/Pedagogia/projeto-politico-pedagogico/>. Acesso em: 09 out. 2022.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 1, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MONTEIRO, A. S.; MASCARENHAS, S. A. do N. Educação escolar diferenciada, formação de professores indígenas e currículo. **Eccos**, São Paulo, n. 54, p. 1-15, jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17338/8480>. Acesso em: 03 abr. 2022.

MOURA, R. D.; CONRADO, M. P. Diálogos interculturais: variações do conceito de diversidade à inclusão da pessoa com deficiência através de dispositivos digitais. **Revista Direitos Fundamentais & Democracia**, Curitiba, PR, v. 22, n. 3, p. 253-271, dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v22i3984>. Acesso em: 03 abr. 2022.

NASCIMENTO, C. O. C. do; BRUNO, J. S. Desafios para a equidade racial nas universidades: os processos de continuidade da colonização na esfera epistemológica de formação. **Revista Internacional Interdisciplinar Interthesis**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 1, p. 16-34, fev. 2019. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

<http://dx.doi.org/10.5007/1807-1384.2019v16n1p16>. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/interthesis/article/view/1807-1384.2019v16n1p16/38448>.
Acesso em: 10 abr. 2022.

NICOLAU, M. L. M. **A educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Papirus, 1986.

PAULA, L. R. O ensino superior indígena como política pública: elementos para a construção de um modelo metodológico de avaliação e comparação de experiências locais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 795-810, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a08v94n238.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2022.

PAVAN, R.; LOPES, M. C. L. P.; BACKES, J. L. A construção de um diálogo intercultural com indígenas por meio da pesquisa-ação não convencional. **Acta Scientiarum. Education**, Campo Grande, MT, v. 36, n. 1, p. 163-173, 20 fev. 2014. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v36i1.21295>. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/21295/pdf_18. Acesso em: 15 mar. 2022.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. Movimento de busca pelas transformações das concepções e práticas de formação de professores na Universidade de São Paulo. **RIDPHE_R Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, v. 7, 15 dez. 2021. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/15953>. Acesso em: 13 mar. 2022.

PINTO, F. de F. **O exercício da docência na perspectiva intercultural do curso de licenciatura formação de professores indígenas da universidade federal do Amazonas**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

PIRES, M. F. DE C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface**, v. 2, n. 2, p. 173–182, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831998000100010>. Acesso em: 28 set. 2022.

PONSO, L. C. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 3, p. 1512-1533, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/010318138653744444791>. Acesso em 10 abr. 2022.

POZZER, A.; CECCHETTI, E. Escolas indígenas: contextos, percepções e desafios interculturais. **Aula**, Salamanca, v. 26, p. 53, 31 jul. 2020. Ediciones Universidad de Salamanca. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14201/aula2020265371>. Acesso em: 13 mar. 2022.

RAMIRES, L. C.; MEDEIROS, H. Q. Saberes tradicionais e língua materna Kaiowá e Guarani na educação escolar indígena na escola Nandejara, reserva indígena Te'yikue, Caarapó (MS). **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 41, n. 1, p. 43402, maio 2019.

Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v41i1.43402>. Acesso em: 27 abr. 2022.

RODRIGUES, F. C. C.; TEMBÉ, M. K. O. S. Festa da Moça na Aldeia São Pedro: contribuições para educação intercultural indígena, diálogo e reflexão acerca da diversidade cultural. **Revista Cocar**: Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém-Pará, v. 14, n. 28, p. 485-505, jan. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3134>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SALVIATI, M. E. **Manual do aplicativo IRAMUTEQ**. Planaltina, 2017. Disponível em:

<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-mariaelisabeth-salviati> Acesso em: 12 dez. 2022.

SANTINO, F. S. ; CIRÍACO, K. T. ; PRADO, J. H. Interculturalidade e infância indígena no contexto urbano: concepções de um grupo de professoras da Educação Infantil. **Interações**, Campo Grande, MS, v. 22, n. 2, p. 653-669, abr./jun. 2021. DOI:

<https://doi.org/10.20435/inter.v22i2.3019>. Acesso em: 11 mar 2022.

SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, A. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 71–83, 2008.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100007>. Acesso em: 24 out. 2022.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as Ciências. Porto: Afrontamento, 1987. *In*: ARAUJO V. A.; COSTA T. B.; TAVARES M. Multiculturalismo, interculturalismo e pluriculturalismo: debates e horizontes políticos e epistemológicos. **Revista @mbienteeducação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 11, n. 1, p. 29-44 jan./abr. 2018.

SANTOS, E. F. dos. **Formação de docentes indígenas**: interculturalidade e prática docente mura. 2018. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Amazonas, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6413767. Acesso em: 09 mar. 2022.

SANTOS, R.M. R.; PANIAGO, M. C. L. Professores indígenas e não indígenas em formação continuada: conexões e diálogos no Facebook. **Telus**, Campo Grande, MS, ano 17, n.34, p. 61-79, set./dez. 2017.

SANTOS, R. C.; SANTOS, R. C. Ancestralidade e produção de saúde na comunidade indígena Xokós, Sergipe: a educação popular como proposta de formação pelo diálogo intercultural. **Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 13, n. 7, p. 160-175, jul. 2020. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/rep>. Acesso em: 21 mar. 2022.

SANTOS, S. M. P. dos (org.). **Brinquedoteca**: o lúdico em diferentes contextos. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, V. M. Notas desobedientes: decolonialidade e a contribuição para a crítica feminista à ciência. **Psicologia & Sociedade**, v. 30, e100112., 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SECCHI, D. A formação de professores indígenas para a diversidade. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 46, p. 331-346, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/411/377>.pdf. Acesso em: 06 jun. 2022.

SEIXAS, P. S. *et al.* Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 113-122, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100012>. Acesso em: 24 out. 2022.

SILVA E NETO, J. da; GOMES, A. C. R. Interculturalidade e ações afirmativas: um olhar a partir das políticas curriculares nacionais para a formação de pedagogos e a inclusão de estudantes indígenas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 1, p. 383-402, mar. 2022. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/repod-v11n1a2022-63834>. Acesso em: 20 mar. 2022.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. 2013. *In*: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4. **Anais [...]**. Brasília, DF, 2013.

SILVA, L. R.; LIMA, S. M. P.; VASCONCELLOS, N. A. L. M. Diversidade cultural - diálogos interdisciplinares entre povos indígenas e não indígenas - uma experiência na formação inicial docente. **Revista Ambivalências**, Sergipe, v. 4, n. 7, p. 309, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21665/2318-3888.v4n7p309-323>. Acesso em: 11 abr. 2022.

SILVA, M. F.; TEIXEIRA, O. P. B. Educação superior indígena: análise do discurso do indígena sobre o papel do professor não indígena na sua formação acadêmica. **Etd - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 20, n. 4, p. 1036-1058, 14 out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20396/etd.v20i4.8650072>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SKOLAUDE, L. S.; CANON-BUITRAGO, E. A.; BOSSLE, F. A educação física na educação escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re)conhecimento intercultural. **Movimento (Esefid/Ufrgs)**, Porto Alegre, RS, v. 26, p. 1-16, fev. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22456/1982-8918.90042>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, S. A. L.; CABRAL, A. N. M. A.; MARCELINO, A. C. G. O diálogo intercultural e a educação das relações étnico-raciais na formação de professores: um espaço democrático na educação. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, v. 3, n. 3, p. 1-16, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/247387>. Acesso em: 01 abr. 2022.

SURUÍ, C. *et al.* O protagonismo Paiter Suruí no cenário educacional indígena: elementos para um diálogo possível de interculturalidade. **Polis (Santiago)**, Porto Velho, RO, v. 13, n. 38, p. 243-267, ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-65682014000200012>. Disponível em: Acesso em: 23 mar. 2022.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DA FRONTEIRA DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso:** de Pedagogia - Licenciatura. Chapecó - SC: Universidade da Fronteira do Sul, 2019. 271 p. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclpch>. Acesso em: 04 out. 2022.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (Bahia). **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Pedagogia:** *Campus dos Malês*. São Francisco do Conde - BA, 2019. 138 p. Disponível em: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%C3%A3o-19.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (Paraíba). **Projeto Político-Pedagógico Curso de Pedagogia Campus Mamanguape:** modalidade: Licenciatura. Paraíba: Universidade Federal da Paraíba, 2006. 46 p. Disponível em: <http://www.ccae.ufpb.br/lcc/contents/documentos/ppc-lcc-atualizado-em-2012.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS (Minas Gerais). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia:** (modalidade presencial). Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2017. 203 p. Disponível em: <http://www.ded.ufla.br/wp-content/uploads/2018/07/PPC-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 08 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL (Mato Grosso). **Projeto Pedagógico:** Pedagogia. Campo Grande, 2018. 69 p. Disponível em: <https://faed.ufms.br/files/2019/01/PPC-Completo-2019.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Campus Caruaru.** Pernambuco, 2010. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO). Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/39106/479817/PPC_Pedagogia+atualizado+01.11.pdf/e8795ade-3756-4756-a13f-18cae218a79d. Acesso em: 05 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Guajará-Mirim – RO: Fundação Universidade Federal de Rondônia, 2016. 164 p. Disponível em: [file:///C:/Users/silvana.faria/Downloads/UNIR-Guajar%C3%A1%20Mirim-16007-Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Pedagogia_-_pdf_2016%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/silvana.faria/Downloads/UNIR-Guajar%C3%A1%20Mirim-16007-Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Pedagogia_-_pdf_2016%20(1).pdf). Acesso em: 15 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico:** Curso de Licenciatura em Pedagogia. Ariquemes, RO, 2018. 338 p. Disponível em:

file:///C:/Users/silte/Downloads/UNIR-Ariquemes-116782-CC4%20-%20Adequacoes_PPC_Dezembro_2018%20(1).pdf. Acesso em: 06 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2020. 83 p. Disponível em: https://Pedagogia.paginas.ufsc.br/files/2021/03/p37_83_PPC.pdf. Acesso em: 11 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. São Carlos, 2017. 177 p. Disponível em: <https://www.prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/Pedagogia/ppc-licenciatura-Pedagogia-atualizado-2020.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ – UNIFAP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus Binacional de Oiapoque**. Oiapoque - Ap, 2019. 155 p. Disponível em: <https://www2.unifap.br/Pedagogia-oiapoque/sobre-o-curso/informacoes-gerais/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ. **Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura em Pedagogia**. Macapá: Universidade Federal do Amapá, 2009. 22 p. Disponível em: <https://www2.unifap.br/Pedagogia/projeto-do-curso-de-Pedagogia/>. Acesso em: 09 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS Zootecnia – Parintins. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Universidade Federal do Amazonas Zootecnia: Parintins, 2012. Disponível em: <https://icsez.ufam.edu.br/cursos-de-graduacao/Pedagogia-novo/ppc.html>. Acesso em: 13 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Benjamin Constant - Am: Universidade Federal do Amazonas, 2007. 99 p. Disponível em: <file:///C:/Users/silte/Downloads/UFAM-Benjamin%20Constant-101614-CC4-PPC%20PEDAGOGIA%20BENJAMIN%20CONSTANT%202007.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico: Curso de Graduação em Pedagogia (diurno)**. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657468 Acesso em 03 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Projeto Pedagógico: Curso de Graduação em Pedagogia (noturno)**. Fortaleza-CE: Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=657469 Acesso em 03 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Projeto Pedagógico de Curso: Pedagogia - Licenciatura - Matutino**. *Campus São Matheus*: Universidade Federal do Espírito Santo, 2018. Disponível em: https://prograd.ufes.br/sites/prograd.ufes.br/files/field/anexo/ppc_681_Pedagogia_lic_mat.pdf Acesso em: 03 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ – UFOPA. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará

– Ufopa, 2015. 143 p. Disponível em: http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/copy_of_PPCPEDAGOGIA.pdf/view. Acesso em: 06 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus* Regional de Óbidos**. Óbidos – Pará: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/silte/Downloads/PPC_E_ANEXOS-_Pedagogia-bidos_2018_28.12.2018_-_Consepe_-_E-MEC.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia**: a *Campus* Universitário do Marajó Breves. Breves: Universidade Federal do Pará, 2011. 128 p. Disponível em: https://www.campusbreves.ufpa.br/images/documentos_institucionais/PPC-novo-Pedagogia.pdf. Acesso em: 08 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia *Campus* Feira de Santana**. Bahia: UFRB, 2015. Disponível em: https://ufrb.edu.br/portal/index.php?option=com_chronoforms5&chronoform=ver-graduacao&id=46. Acesso em 22 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (Rio de Janeiro). **Projeto Pedagógico de Curso ppc**: curso de licenciatura em Pedagogia. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015. 100 p. Disponível em: <http://www.educacao.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/08/PPC-atualizado-2014-2015.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Pedagógico do Curso de graduação**: Pedagogia Licenciatura. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2018. 63 p. Disponível em: <https://prograd.furg.br/images/PPC-Pedagogia.pdf>. Acesso em: 09 out. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**: curso de Pedagogia do *Campus* de Arraias. Palmas - TO, 2007. Disponível em: <https://docs.uft.edu.br/share/proxy/alfresco-noauth/api/internal/shared/node/5VzTu0cSTbq3gjS2CRjvxQ/content/05-2007%20-%20PPP%20Pedagogia%20Arraias.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia**. *Campus* Seropédica. Seropédica/RJ, 2007 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1BtC6blmg0kzD9CuSKnxZMfGedVFlyVMO/view> Acesso em 02 fev. 2022.

VEIGA, L. P. A. Eu, professora: uma narrativa autobiográfica. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 183-191, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3582/3265>. Acesso em: 02 mar. 2022.

VIVEIROS DE CASTRO, E. O recado da mata. *In*: KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015. p. 11-41.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONT'EV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo, SP: ícone, 2010. 228 p.

WALLON, H. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Vega, 1979.

XAVIER, C. P. **Percepções sobre a formação docente no diálogo com as culturas que atravessam o curso de Pedagogia/Uems/Maracaju**. 2014. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MT, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1454077. Acesso em: 19 mar. 2022

XERENTE, C. K. Saberes indígenas na escola. Articulando e construindo saberes. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, GO, v. 2, n. 1, p. 83-87, ago. 2017. Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/racs.v2i1.48999>. Acesso em 05 abr. 2022.

ZAN, Dirce D. P. *et al.* **Projeto Pedagógico curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Campinas – catálogo 2019**. Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_Pedagogia_-_catalogo_2019_0.pdf. Acesso em: 10 mar 2022.

ZEPHIRO, K. A.; MARTINS, N. J. Educação escolar indígena diferenciada e intercultural entre os guarani mbyá do rio de janeiro: o legítimo e o real. **Periferia**, Duque de Caxias, RJ, v. 7, n. 1, p. 1-20, 26 jun. 2015. Universidade de Estado do Rio de Janeiro. <http://dx.doi.org/10.12957/periferia.2015.21968>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/21968>. Acesso em: 03 abr. 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE I – CORPUS DE ANÁLISE DOS 25 PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO PROCESSADOS COM A TÉCNICA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DE Laurence Bardin.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Contexto)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
FURG Rio Grande 111450	22	Índigena(s)	Disciplina História da Educação I – Ementa: Compreensão da história como Ciência. Problematização da História e da História da Educação: um debate teórico e metodológico atual. Discussão sobre o processo de historicização e as perspectivas teóricas do estudo de História da Educação, com ênfase no processo educativo da sociedade moderna e contemporânea. Destaque a algumas organizações educacionais, visões pedagógicas e práticas educacionais nos diversos campos: o social, o político, o histórico e o cultural. História, memória e legado cultural das populações afrodescendentes e indígenas no Brasil. Legado cultural. A História da Educação como um dos fundamentos da educação brasileira e como forma de compreender os processos educativos e o cotidiano escolar atual.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Noturno 13967	21	Índigena(s)	Competências e habilidades a serem desenvolvidas: Criatividade a ser demonstrada no exercício docente - Na renovação das práticas pedagógicas relacionadas à educação de pessoas com necessidades especiais, na educação do campo, em organizações governamentais e não-governamentais, em educação de jovens e adultos e inserção nas diversas culturas, entre elas, afrodescendentes e indígena;	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Noturno 13967	26 e 47	Índigena(s)	Disciplinas por núcleos - Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos - Educação indígena - Ementa: Diferença e interculturalidade na perspectiva da educação indígena. Movimento Indígena e contexto histórico da criação das escolas diferenciadas indígenas. Ser Índio hoje. Realidade atual da educação indígena no Brasil e no Ceará. Cultura indígena nas práticas curriculares. Perspectivas e desafios políticos da educação indígena e do Magistério Indígena. Desdobramentos pedagógicos da cultura indígena na educação regular.	Discutir a Educação Escolar Indígena em práticas pedagógicas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Noturno 13967	47	Índigena(s)	FONTELES Filho, José Mendes: Educação e Subjetivação Indígena. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da UFC, Fortaleza, 2003.	Discutir a Educação Escolar Indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFC Fortaleza Noturno 13967	69	Índigena(s)	Ludopedagogia I – Aspectos socioculturais - O que é ludicidade. A cultura como resultante da atividade do ser humano que cria e vive a ludicidade. O brincar e o brinquedo como objetos culturais. A atividade lúdica e as experiências sócio-culturais: características sociológicas do brincar. A história do brincar e do brinquedo. A regionalidade e a universalidade do brincar e do brinquedo. As raízes do brincar e dos brinquedos brasileiros: indígena, portuguesa e africana. O brincar e o brinquedo na trajetória pessoal: um olhar sócio-histórico.	Compreender a ludicidade e as raízes do brincar e brinquedos indígenas.	Material didático e ludicidade nas práticas pedagógicas.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Diurno 38273	13	Índigena(s)	Princípios Norteadores: 1. Totalidade dos processos educacionais - A escola, assim como as empresas, clínicas e hospitais, organizações não-governamentais, sindicatos, associações, assentamentos de agricultores, comunidades indígenas e quilombolas, etc., devem ser apresentados ao educador em formação como sendo mais do que um espaço físico. Eles precisam ser vistos como contextos sociais, culturais, linguísticos e políticos nos quais circulam metas, memórias, valores e intencionalidades múltiplas. Assim sendo, quanto mais relações forem estabelecidas entre os espaços educativos e os futuros educadores, melhores poderão ser vislumbradas as possibilidades de desenvolvimento profissional desses sujeitos. Além da criação de significados para a educação e a docência, o princípio da totalidade dos processos educacionais preocupa-se com o fato de que o formando deve ser capaz de ampliar suas ações para outros espaços que vão além do chão da sala de aula;	Ressignificar a formação intercultural do professor e suas práticas pedagógicas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAL DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFC Fortaleza Diurno 38273	14	Indígena(s)	Princípios norteadores; 5. Articulação dos conhecimentos teóricos com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional - A articulação teoria e prática na formação do pedagogo aponta para formas alternativas da didática, nas quais o estudante do Curso possa exercer sua capacidade de reflexão e de crítica acerca de ações educativas produzidas e gerenciadas, não apenas no espaço da escola, mas também em empresas, clínicas e hospitais, organizações não-governamentais, sindicatos, associações, assentamentos de agricultores, comunidades indígenas e quilombolas, etc. Para isso, as disciplinas do Núcleo de Estudos Básicos e do Núcleo de Estudos Integradores do curso devem oferecer a cada semestre, por meio de um planejamento articulado entre os professores, desafios aos estudantes a fim de que estes possam planejar, executar e avaliar seus próprios projetos de ações educativas nesses espaços. Sob a orientação não apenas dos professores de prática de ensino, mas de todos os professores do semestre, os estudantes devem ser encaminhados ao exercício da observação a fim de contemplar, no desenvolvimento de seus projetos, os aspectos sociais, culturais, linguísticos e políticos que constituem a realidade dos espaços supracitados;	Articular teoria e prática na formação de professores e práticas pedagógicas para comunidades indígenas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Diurno 38273	20	Indígena(s)	Competências e habilidades a serem desenvolvidas: b. Criatividade a ser demonstrada no exercício docente - Na renovação das práticas pedagógicas relacionadas à educação de pessoas com necessidades especiais, na educação do campo, em organizações governamentais e não-governamentais, em educação de jovens e adultos e inserção nas diversas culturas, entre elas, afrodescendentes e indígena;	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Diurno 38273	25 e 45	Indígena(s)	COMPONENTES CURRICULARES POR NÚCLEOS: Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos - Educação Indígena - Ementa: Diferença e interculturalidade na perspectiva da educação indígena. Movimento Indígena e contexto histórico da criação das escolas diferenciadas indígenas. Ser Índio hoje. Realidade atual da educação indígena no Brasil e no Ceará. Cultura indígena nas práticas curriculares. Perspectivas e desafios políticos da educação indígena e do Magistério Indígena. Desdobramentos pedagógicos da cultura indígena na educação regular.	Discutir Educação Escolar Indígena no Brasil, formação intercultural de professores e práticas pedagógicas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFC Fortaleza Diurno 38273	45	Indígena(s)	SILVA, Rosa Helena Dias da: A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais. Tese de doutoramento. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 1997. RATTS, Alessandro J. P. : Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1996. OLIVEIRA JR, Gerson Augusto: Torém: brincadeira dos índios velhos. São Paulo: Annablume, Fortaleza, 2006.	Valorizar a autonomia dos professores indígenas.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFC Fortaleza Diurno 38273	65	Indígena(s)	Ludopedagogia I – Aspectos socioculturais - O que é ludicidade. A cultura como resultante da atividade do ser humano que cria e vive a ludicidade. O brincar e o brinquedo como objetos culturais. A atividade lúdica e as experiências sócio-culturais: características sociológicas do brincar. A história do brincar e do brinquedo. A regionalidade e a universalidade do brincar e do brinquedo. As raízes do brincar e dos brinquedos brasileiros: indígena, portuguesa e africana. O brincar e o brinquedo na trajetória pessoal: um olhar sócio-histórico.	Compreender a ludicidade e as raízes do brincar e brinquedos indígenas.	Material didático e ludicidade nas práticas pedagógicas.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UFES São Matheus 1278626	6 e 7	Indígena(s)	Partindo do quadro apresentado, o projeto do Curso de Pedagogia, incide na reflexão acerca da demanda da região focalizando a ação docente como um instrumento capaz de palmilhar o caminho da ética, da democracia e da apropriação e aquisição do conhecimento para a população alvo do Ensino Fundamental. Dentro dessa perspectiva a matriz curricular a ser trabalhada, dentro do Curso de Pedagogia, pressupõe um compromisso social e político para com os grupos de forte representação na região como as comunidades quilombolas, comunidades indígenas, comunidades de assentamento e comunidades rurais.	Elaborar Projeto de Curso de Pedagogia reflexivo, comprometido com comunidades indígenas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFES São Matheus 1278626	15 e 16	Indígena(s)	Objetivos: Um curso que se pretende perene, com docentes altamente qualificados, viventes e sensíveis às questões educacionais da região, há de ser um motor para o avanço cultural e educacional de todo o entorno e para além do Norte do Espírito Santo, acentuando e aprimorando as experiências anteriores. Elaborado a partir de uma matriz curricular que objetiva refletir a prática pedagógica dentro dos grupos historicamente excluídos da sociedade com forte presença na região como os quilombolas, comunidades de assentamentos, comunidades indígenas e comunidades rurais, a grade curricular abrange, em todos os seus eixos, a reflexão acerca da inclusão escolar e social, reconhecendo e afirmando a diversidade humana. Como proposição dessa matriz curricular, o Curso de Pedagogia do CEUNES, por meio dos Núcleos de Estudos, Pesquisa e Extensão do corpo docente do Departamento de Educação e Ciências Humanas, tem como alvo desenvolver o aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica voltada para a educação das pessoas com deficiências, educação de jovens e adultos, educação étnico-racial, educação indígena e educação do campo, dentre outras que se fizerem necessárias conforme demanda e realidade da região.	Ressignificar a formação intercultural do professor e suas práticas pedagógicas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFES São Matheus 1278626	40	Indígena(s)	Disciplina: Cultura, Diversidade e Educação - Ementa: Fundamentos de antropologia. Conceitos e interpretações das culturas. Cultura popular, cultura de elite, cultura erudita, cultura de massa e suas historicidades. Relações entre cultura e educação. O esgarçamento da cultura popular no "mercado" moderno. A escola como locus de diversidade cultural. Educação e cultura na região norte do Espírito Santo. Cultura e relações étnico-raciais e indígenas	Discutir fundamentos da antropologia, o multiculturalismo no Brasil e a escola como locus de diversidade cultural.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFES São Matheus 1278626	45	Indígena(s)	Disciplina: Educação em contextos não escolares - Ementa: Ementa: Cultura e transmissão cultural. Transmissão cultural e a educação não formal. Educação não formal no Brasil. Comunidades quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, indígenas. Movimentos sociais, organizações, associações e cooperativas da sociedade civil e suas práticas educativas. Comunidades Regionais.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFES São Matheus 1278626	51	Indígena(s)	Disciplina: Estágio supervisionado em contextos não escolares - Ementa: Observação, análise e atuação (projetos) em comunidades quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, indígenas, movimentos sociais, organizações, associações e cooperativas da sociedade civil no tocante as suas práticas educativas. Registro formal de todo o processo (elaboração de Relatório).	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFES São Matheus 1278626	58	Indígena(s)	Disciplina: Gestão Escolar I - Ementa: A educação brasileira e a ordem política e constitucional; Políticas educacionais e políticas públicas; organização dos sistemas de ensino: níveis e modalidades; Direito à educação e legislação educacional; Financiamento da Educação; críticas e perspectivas das atuais políticas públicas voltadas para a educação. Políticas públicas étnico-raciais e indígenas.	Abordar políticas públicas para educação étnico-raciais e indígenas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFES São Matheus 1278626	59	Indígena(s)	Disciplina: Gestão Escolar II - Ementa: Gestão e Administração (diferenças conceituais). Gestão Escolar e a construção do Projeto Político Pedagógico. Autonomia da Escola: um conceito relativo e uma realidade em construção. Gestão Escolar Democrática. Contexto histórico e a proposta da gestão democrática. As reformas educacionais e a gestão da educação. Experiências inovadoras de gestão educacional e escolar. Gestão escolar em educação do campo, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados, indígenas.	Discutir gestão educacional e escolar indígena.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFES São Matheus 1278626	63	Indígena(s)	Disciplina: História do Espírito Santo - Ementa: A constituição histórica do estado do Espírito Santo e seus principais temas. As correlações das dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas na compreensão e análise da história local. As novas tendências teóricas e metodológicas da pesquisa da história do Espírito Santo. A ocupação do norte do Estado do Espírito Santo, os conflitos com os grupos indígenas no século XIX, a degradação ambiental e a presença negra na região.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFES São Matheus 1278626	73	Indígena(s)	Disciplina: Movimentos Sociais e Educação - Ementa: Movimentos sociais e as interlocuções educativas. Dinâmica da realidade multicultural. Os movimentos sociais e a interface político cultural. A Pedagogia e os movimentos sociais. Dinâmica da realidade multicultural. A temática étnico-racial e indígena. Movimentos sociais e o meio-ambiente.	Respeitar o multiculturalismo no Brasil.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFES São Matheus 1278626	74	Indígena(s)	MELIA, Bartolomeu. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola. 1979.	Refletir sobre Educação Indígena e Alfabetização.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	6	Indígena(s)	Processo Seletivo Regular - Além da reserva de vagas garantida por Lei, a UFFS adota, como ações afirmativas, a reserva de vagas para candidatos que tenham cursado o ensino médio parcialmente em escola pública ou em escola de direito privado sem fins lucrativos, cujo orçamento seja proveniente, em sua maior parte, do poder público e também a candidatos de etnia indígena.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	7	Indígena(s)	Processos seletivos especiais - PIN (Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas), que, instituído pela Resolução nº 33/2013/CONSUNI em 2013, na Universidade Federal da Fronteira Sul, constitui um instrumento de promoção dos valores democráticos, de respeito à diferença e à diversidade socioeconômica e étnico-racial, mediante a adoção de uma política de ampliação do acesso aos seus cursos de graduação e pós-graduação e de estímulo à cultura, ao ensino, à pesquisa, à extensão e à permanência na Universidade. O acesso ocorre através de processo seletivo especial para o preenchimento de vagas suplementares, em cursos que a universidade tem autonomia para tal. O estudante indígena que obtiver a vaga será matriculado como estudante regular no curso de graduação pretendido e estará submetido aos regimentos institucionais.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	65	Indígena(s)	Atendimento às legislações específicas - Educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais (optativo)	Debater legislações específicas para Educação escolar indígena.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	73, 189 e 269	Indígena(s)	Seminário temático em educação indígena e afrodescendente - Ementa aparece ainda indefinida no PPC.	Apresentar Seminário temático em educação indígena.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFFS Chapecó 5000402	73, 183 e 269	Indígena(s)	Disciplina Educação escolar indígena e educação das relações étnico-raciais - Ementa: Políticas públicas e a educação escolar indígena. Relações Étnico-Raciais e o currículo da educação básica. A escola e a construção da identidade na diversidade. Escola, práticas pedagógicas e relações étnico-raciais. Panorama geral sobre as relações étnico-raciais e a questão da identidade nacional	Debater legislações específicas para Educação escolar indígena.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFFS Chapecó 5000402	79	Indígena(s)	Disciplina História da Fronteira Sul - Ementa Construção dos sentidos históricos. Noções de Identidade e de Fronteira. Invenção das tradições. Processos de povoamento, despovoamento e colonização. Conflitos econômicos e políticos. Choques culturais no processo de colonização. Questão indígena, cabocla e afrodescendente.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFFS Chapecó 5000402	140	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da (Orgs.); FERREIRA, Mariana K. Leal ORGS.). Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP: Global, 2001. 396 p. (Antropologia e educação) ISBN 8526006 72X (broch.).	Discutir fundamentos da antropologia, o multiculturalismo no Brasil e a escola como locus de diversidade cultural.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	183	Indígena(s)	JESUS, Suzana Cavalheiro de. No campo da educação escolar indígena. Appris, 2015. Curitiba:	Refletir sobre educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	183	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: FAPESP/Global, 2001.	Discutir fundamentos da antropologia, o multiculturalismo no Brasil e a escola como locus de diversidade cultural.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	183	Indígena(s)	INEP. Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil. Brasília: INEP, 2007.	Contextualizar estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	183	Indígena(s)	LADEIRA, Maria Elisa. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. Revista de Estudos e Pesquisas, FUNAI, Brasília, v. 1, n. 2, p. 141-155, dez. 2004.	Debater legislações específicas para Educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	32	Indígena(s)	5.4 Referenciais legais e institucionais - Destaca-se também o conjunto de políticas que tratam sobre a acessibilidade de estudantes com deficiências (Resolução nº 6/2015/CGRAD – aprova o Regulamento do Núcleo de Acessibilidade da UFFS, que tem por finalidade primária atender, conforme expresso em legislação vigente, servidores e estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quanto ao seu acesso e permanência na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), podendo desenvolver projetos que atendam a comunidade regional, e os programas que visam, respectivamente, promover a inserção e a permanência de alunos indígenas e haitianos, nos diferentes cursos ofertados pela instituição (Resolução nº 33/2013/CONSUNI – institui o Programa de Acesso e Permanência dos Povos Indígenas (PIN) da Universidade Federal da Fronteira Sul e Resolução nº 32/2013/CONSUNI – institui em parceria entre a UFFS e a Embaixada do Haiti no Brasil, o Programa de Acesso à Educação Superior da UFFS para estudantes haitianos – PROHAITI, com o objetivo de contribuir para integrar os imigrantes haitianos à sociedade local e nacional, por meio do acesso aos cursos de graduação da UFFS, e qualificar profissionais que ao retornar, possam contribuir com o desenvolvimento do Haiti).	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	107	Indígena(s)	O caráter cultural, histórico e social da infância. Dimensões sociológicas e antropológicas das infâncias – indígenas, afrodescendentes, caboclas e europeias. Infâncias nos diferentes contextos (campo e cidade). Temas contemporâneos sobre criança e infância.	Discutir dimensões da sociologia e antropologia referentes à infância indígena.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFFS Chapecó 5000402	60, 73 e 213	Indígena(s)	Leitura e Produção Textual para Indígenas I - Ementa: Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos da esfera acadêmica: fichamento, resumo, resenha e seminário. A internet como fonte de pesquisa. Mecanismos de textualização. Tópicos gramaticais. Revisão textual. Normas da ABNT.	Compreender, produzir e circular textos orais e escritos para indígenas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFFS Chapecó 5000402	107	Indígena(s)	NUNES, Ângela M. O lugar da criança nos textos sobre sociedades indígenas brasileiras. In: SILVA, Aracy Lopes da; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva; NUNES, Ângela (Orgs.). Crianças indígenas: ensaios antropológicos. São Paulo: Global, 2002, p.236 – 275.	Discutir dimensões da sociologia e antropologia referentes à infância indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFFS Chapecó 5000402	215	Indígena(s)	Leitura e Produção Textual para Indígenas II - Ementa: Compreensão, produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros acadêmicos: resenha, ensaio e artigo científico. Mecanismos de textualização. Tópicos gramaticais. Revisão textual.	Compreender, produzir e circular textos orais e escritos para indígenas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFLA Lavras 1314420	48	Indígena(s)	Núcleo de Formação Geral (Dividido em 4 eixos) - O "Eixo de fundamentos das práticas educativas e diversidade" contempla os conteúdos norteadores da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos. Consideram-se a diversidade e a abordagem multicultural como principal base para promoção de práticas educativas inclusivas. Neste eixo a disciplina GDE 150 Educação, Ambiente e Agroecologia atende às orientações do art. 5.º do Decreto n.º 4.281, de 25 de junho de 2002. As disciplinas GDE165 História e culturas afro-brasileiras e indígenas e GDE187 Educação para as relações étnico-raciais: uma análise discursiva, atendem às orientações do art. 2 da Resolução n.º 1, de 17 de julho de 2014.	Atender a Política Nacional de Educação Especial.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFLA Lavras 1314420	48, 116, 121, 123 e	Indígena(s)	Disciplina História e culturas afro-brasileiras e indígenas - Ementa: Estudo das relações étnico-raciais e da história e cultura afro-brasileira e indígena. Reflexão sobre concepções de raça e etnia. Discute práticas educativas de promoção da igualdade e respeito à diversidade cultural no exercício da cidadania.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFLA Lavras 1314420	48	Indígena(s)	Disciplina Cultura Afro e Indígena	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFLA Lavras 1314420	106	Indígena(s)	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA, AFRICANA E INDÍGENA: O "Eixo de fundamentos das práticas educativas e diversidade" contempla os conteúdos norteadores da ação pedagógica nos diferentes espaços educativos. Consideram-se a diversidade e a abordagem multicultural como principal base para promoção de práticas educativas inclusivas. Neste eixo as disciplinas GDE165 História e culturas afro-brasileiras e indígenas e GDE187 Educação para as relações étnico-raciais: uma análise discursiva atendem às orientações do art. 2 da Resolução n.º 1, de 17 de julho de 2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFLA Lavras 1314420	149	Indígena(s)	Disciplina O Lúdico na Educação Infantil - Ementa: lúdico no trabalho pedagógico da Educação infantil. A atividade do jogo, do brinquedo e da brincadeira: definições e aplicabilidade. As teorias explicativas do papel do jogo no desenvolvimento e no processo da aprendizagem. A relação entre o jogo e a cultura por meio dos jogos tradicionais infantis. O jogo e a construção de representação na criança. A brincadeira do faz-de-conta, a criação imaginária e noção de atividade na ação pedagógica. O espaço do lúdico e do brincar na educação infantil. A brinquedoteca: elaboração e prática pedagógica. Conteúdo Programático: Unidade IV – Atividades Práticas Revivendo as brincadeiras. As atividades práticas implicam em resgatar com os/as graduandos/as brincadeiras e jogos infantis com ênfase nas práticas dos povos originários e afrodescendentes. - Vivências de jogos e brincadeiras africanas e afro-brasileira; - Vivências de jogos e brincadeiras indígenas e regionais; - Vivências de jogos e brincadeiras regionais. Conteúdo Programático: Unidade I-Educação para e nas relações étnico-raciais: - Conceitos de raça e etnia; - Lei 10.639/03; - Lei 11.645/08, Unidade II – Valores Civilizatórios de Matriz Africana: - Espaço e tempo; - Matriarcado; - Concepção de circularidade; - Ancestralidade e Ubuntu. Unidade III – Os povos tradicionais: - Abdaya Ayala; - Noção de tempo e espaço na América; - Histórias infantis na perspectiva dos indígenas brasileiros. Unidade IV – Práticas para equidade: - Similaridades nas culturas africanas e dos povos tradicionais; - O papel da escola e o que diz a LDB sobre povos indígenas e afro-brasileiros; - Construção coletiva de práticas de equidade – diferenças não são sinônimos de desigualdade	Discutir dimensões da sociologia e antropologia referentes à infância indígena.	Material didático e ludicidade nas práticas pedagógicas.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UFLA Lavras 1314420	163	Indígena(s)	MONTE, Nielta Lindenberg. Cronistas em viagem e educação indígena. Belo Horizonte: Aulentica, 2008.	Contextualizar narrativas históricas da educação escolar indígena no Brasil	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	10	Indígena(s)	ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE AÇÕES INTERDISCIPLINARES: Com a reestruturação do Curso, tivemos a oportunidade de viabilizarmos a formação desse sujeito crítico a partir da organização da Matriz Curricular que foi pensada, analisada e discutida ponto a ponto pelo grupo de professores/as na perspectiva de desenvolvermos os conteúdos curriculares conectados a conteúdos disciplinares de outros campos do conhecimento, na busca de fomentar e implementar ações interdisciplinares. As temáticas Direitos Humanos, História Africana, Indígena e Afro-brasileira,	Desenvolver estratégias para o desenvolvimento de ações interdisciplinares.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFMS Campo Grande 1292684	20, 26 e 39	Indígena(s)	Disciplina Educação Indígena - Ementa: Fundamentos históricos da construção das políticas indígenas no Brasil e as especificidades das práticas pedagógicas.	Conceber especificidades das práticas pedagógicas e construção das políticas indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFMS Campo Grande 1292684	39	Indígena(s)	Brasil. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena. 2012. [Disponível Em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=Com_Docman&view=Download&alias=10806-pceb013-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192 , Acesso em 17 de Set. de 2018].	Conhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	39	Indígena(s)	Meliã, Bartolomeu. Educação Indígena na Escola. Cadernos Cedes, Ano Xix, N.º. 49, 1999. [Disponível Em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=Sci_Arttext&pid=S0101-32621999000200002&lng=en&nrm=iso&lng=pt , Acesso em 17 de Set. de 2018]	Discutir Educação Indígena na escola.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	39	Indígena(s)	D'Angelis, W. R. Proposta para Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: em Aberto 76. Brasília: Inep/mec. P. 34-43. 2003. [Disponível Em: http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/articulo/download/2182/2151 , Acesso em 17 de Set. de 2018]	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAL DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFMS Campo Grande 1292684	39	Indígena(s)	Cadernos Cedes. Educação Indígena e Interculturalidade. N. 49. Unicamp, 1999. [Disponível Em: https://www.cedes.unicamp.br/publicacoes/edicao/281 , Acesso em 17 de Set. de 2018]	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	60	Indígena(s)	Disciplina Relações Étnico-Raciais: Conceitos fundamentais: Diversidade, raça, etnia e preconceito. Bases epistemológicas para a compreensão do racismo. História da África, Cultura Africana e Afro-brasileira. História e cultura indígena. História e cultura da formação do povo brasileiro. O papel dos Movimentos Sociais. Os efeitos das Ações Afirmativas. Legislação brasileira: a Lei 10.639/03 e 11.645/08. Estratégias de atuação para a educação anti-racista nas diversas áreas do conhecimento.	Compreender as relações étnico-raciais.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	60	Indígena(s)	Luciano, Gerssem dos Santos. o Índio Brasileiro: o que Você Precisa Saber sobre os Povos Indígenas no Brasil de Hoje. Brasília, Df: Secad, 2006. 227 P. (Educação para Todos ; 12). Isbn 85-98171-57-3.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFMS Campo Grande 1292684	63	Indígena(s)	POLÍTICAS - 8.1. CAPACITAÇÃO DO CORPO DOCENTE: A UFMS oferece cursos de curta duração em "História e Culturas Indígenas" e "Gênero e Formação de Professores", além de organizar-se para propiciar a capacitação do corpo docente priorizando as seguintes áreas: a. Práticas Pedagógicas no Ensino Superior b. Formação Inicial de Docentes para o Ensino Superior c. Formação de Gestores para Cursos de Graduação	Discutir a Educação Escolar Indígena em práticas pedagógicas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFPB Mamanguape 107356	8	Indígena(s)	JUSTIFICATIVA: Diante disso, torna-se necessário as Universidades, enquanto parte desse sistema, participar de forma lúcida e crítica, exercendo sua função social de conquista e vivência da cidadania dos integrantes da sociedade que se quer democrática. Esse desafio, presente, sobretudo nos cursos de formação de professores, une-se à necessidade de esses cursos articularem a formação aos aspectos inovadores que se apresentam no mundo contemporâneo. No caso específico do pedagogo, ele deve ser credenciado a atuar, como docente e gestor, em diferentes níveis de ensino e áreas, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Normal e áreas que desenvolvem atividades com os alunos tradicionalmente incluídos na categoria da educação especial, jovens e adultos e indígena.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFPB Mamanguape 107356	9	Indígena(s)	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO CURSO: As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFPB Mamanguape 107356	11	Indígena(s)	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA DO CURSO: Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFPB Mamanguape 107356	14	Indígena(s)	COMPETÊNCIAS, ATITUDES E HABILIDADES: No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham, das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: •promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; •atuar como agentes interculturais, com vistas a valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. Essas mesmas orientações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFPB Mamanguape 107356	19	Indígena(s)	ESTRUTURA CURRICULAR - Os estudantes desenvolverão seus estudos mediante: Atividades complementares, envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFPE Caruarú 101092	42	Indígena(s)	Disciplina EDUC0036 – MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO - EMENTA: Estudar as principais abordagens e perspectivas analíticas sobre movimentos sociais. Conhecer os principais conteúdos das lutas dos movimentos sociais - operário, feminista, ambientalista, contra-cultura, indígena, negro, GLBT, terra, direitos humanos e anti-globalização. Refletir sobre a contribuição destes na ampliação da esfera pública de modo a compreender a dimensão educativa dos movimentos sociais na formação de sujeitos políticos, atores na elaboração e implementação de políticas sociais. Discutir o papel dos movimentos sociais na articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino e reconhecer os processos educativos nos diversos lócus sociais.	DISCUTIR MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: luta dos movimentos indígenas	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFPE Caruarú 101092	82	Indígena(s)	ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno, Terra de quilombos, terra indígenas, "babaquais livres", "castanhais do povos", faxinais e fundos de pastos: Terra Tradicionalmente Ocupadas. 2a. Edição, Manaus: PGSCA-UFAM, 2008	DISCUTIR Terra Tradicionalmente Ocupada	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFPE Caruarú 101092	99	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Práticas pedagógicas na escola indígena. São Paulo: Global, 2001. 378 p.	Conhecer Práticas pedagógicas na escola indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFRRB Feira de Santana 1322584	11	Indígena(s)	5. Lei nº 11.645/2008, que estabelece a inclusão da temática História, Cultura Afro-brasileira e Indígena, no oficial das redes de ensino;	Abordar políticas públicas para educação étnico-raciais e indígenas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFRRB Feira de Santana 1322584	15	Indígena(s)	Portanto, o licenciado em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas por movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições públicas, associação de agricultores familiares, pescadores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, etc.	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFRRJ Rio de Janeiro 14349	13	Indígena(s)	JUSTIFICATIVA DA OFERTA - Tanto como gestores, quanto como docentes no sistema público, esses profissionais podem atuar em escolas, hospitais (em Classes Hospitalares), em estabelecimentos prisionais, escolas em assentamentos rurais, escolas indígenas, escolas especiais, em comunidades quilombolas, tanto em turmas regulares, quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público.	Conhecer espaços de atuação cursos de formação de professores.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFRRJ Rio de Janeiro 14349	28	Indígena(s)	O Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos objetiva proporcionar o conhecimento mais acurado de algumas das muitas áreas alcançadas pela Pedagogia. Segundo o Parecer CNE/CP 5/2005 "o projeto Pedagógico de cada instituição deverá circunscrever áreas ou modalidades de ensino que proporcionem aprofundamento de estudos, sempre a partir da formação comum da docência na Educação Básica e com objetivos próprios do Curso de Pedagogia. Conseqüentemente, dependendo das necessidades e interesses locais e regionais, neste curso, poderão ser, especialmente, aprofundadas questões que devem estar presentes na formação de todos os educadores, relativas, entre outras, a educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial; educação indígena; educação nos remanescentes de quilombos; educação do campo; educação hospitalar; educação prisional; educação comunitária ou popular. O aprofundamento em uma dessas áreas ou modalidades de ensino específico será comprovado, para os devidos fins, pelo histórico escolar do egresso, não configurando de forma alguma uma habilitação. (grifo nosso).	Conhecer espaços de atuação cursos de formação de professores.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFSCAR São Carlos 112622	48-49	Indígena(s)	Disciplina DIDÁTICAS E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - Objetivos: Construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira, eliminar práticas racistas e discriminatórias, criar condições para a convivência respeitosa, apoiar o fortalecimento de identidades, pertencimento étnico-racial e auto estima, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004, assim como histórias e culturas dos povos indígenas, conforme a Lei 11645/2008.	Estudar meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os histórica, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender didáticas próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFSCAR São Carlos 112622	49	Indígena(s)	BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/BB 14/1999 Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília, 1999. (www.mec.gov.br/cne)	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFSCAR São Carlos 112622	49	Indígena(s)	AZOINAYCE, R. W. & JANUÁRIO, E. (2004.) Entrevista com o Professor Rony Paresi Cadernos de Educação Indígena, Barra dos Bugres, MT, UNEMAT, 3º grau Indígena, v. 3, n. 1, p. 160-163, http://indigena.unemat.br/publicacoes/cadernos3/CadernosDeEducacaoEscolarIndigena_V3.pdf	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFSCAR São Carlos 112622	49	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luis Donisete B. A temática indígena na escola, novos subsídios para professores de 1o e 2º. Brasília, Ministério da Educação e Cultura, Assessoria de Educação Escolar Indígena; USP Mari grupo de educação Indígenas, UNESCO, 1995.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFSCAR São Carlos 112622	62	Indígena(s)	BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Decreto 6861 de 27/05/2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF:MEC/CNE, 2009.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFSCAR São Carlos 112622	86	Indígena(s)	450120 – HISTORIA E GEOGRAFIA: CONTEÚDOS E SEU ENSINO Almeja-se integrar a previsão das diretrizes curriculares específicas para cada nível de ensino, o ensino de História e Cultura dos africanos e seus descendentes no contexto brasileiro e da diáspora junto aos outros grupos que compõem a sociedade brasileira como indígenas, quilombolas, entre outros.	Discutir fundamentos e metodologias do ensino de geografia para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sob o multiculturalismo.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFSCAR São Carlos 112622	114	Indígena(s)	171522 - EDUCAÇÃO NO CAMPO (DÉ) Número de créditos: 04 – Carga horária: 60h (teóricas). Ementa: Paradigmas da educação do campo Brasileiro. Relações econômicas e sociais contemporâneas no campo e na cidade. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. O currículo das escolas do campo. O papel dos movimentos sociais na educação do campo. Escolas unidocentes com classes multisseriadas.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFSCAR São Carlos 112622	145	Indígena(s)	1000868 ESTUDOS INDÍGENAS: PERSPECTIVA DIALÓGICA (DTPP) Número de créditos: 04 – Carga horária: 60h (teóricas). Ementa: Estudos indígenas na perspectiva dialógica é disciplina voltada ao aprimoramento da leitura, da escrita e da interpretação de textos acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento, focalizando temas sobre conhecimentos e direitos dos povos indígenas. Envolve leitura, interpretação, debate e produção de textos em perspectiva dialógica, articulando leitura de mundo e leitura da palavra (FREIRE & MACEDO, 1995). Faz parte de ações para efetivação da Lei 11.645, que prevê o ensino de história e cultura Africana, Afrobrasileira e Indígena nas instituições educacionais brasileiras. Contempla, ainda, o debate sobre direitos indígenas como parte das ações de Direitos Humanos. Objetivos: Tal proposta tem dois focos principais: proporcionar a estudantes indígenas e não indígenas a familiarização com estrutura e interpretação de gêneros textuais acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que promove debate sobre a produção acadêmica a respeito de conhecimentos e direitos dos povos indígenas.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Benjamin Constant 101614	6	Indígena(s)	Pertencente a Mesorregião Sudeste Amazônica, formada pelas microrregiões do Alto Solimões e Juruá constituídas pelos Municípios de Amaturá, Atalaia do Norte, Benjamin Constant, Fonte Boa, Jutaí, Santo Antônio do Itá, São Paulo de Olivença, Tabatinga e Tonantins (Alto Solimões); Caruarí, Eirunepé, Envira, Guajará, Ipixuna, Tamarati e Juruá, Benjamin Constant ocupa uma área de 8.793 Km2, representando 0,5598% do Estado, 0,2282% da região e 0,1035 do território brasileiro. Faz limite com as Repúblicas do Peru e Colômbia e com os municípios amazônicos de São Paulo de Olivença, Atalaia do Norte, Tabatinga, Eirunepé, Ipixuna e Jutaí. Possui, segundo dados do IBGE (2000), sua população de 23.219 habitantes é formada por uma grande diversidade de povos indígenas. Possui um complexo educativo formado por 67 escolas, sendo 61 municipais, 4 estaduais e 2 particulares (Censo Escolar 2007). Na área de saúde dispõe de uma Unidade Mista (Hospital Geral), que atende 29.179 habitantes/ano; três Unidades Básicas de Saúde, um Centro de Saúde com capacidade para atender anualmente 2.567 habitantes, um Laboratório Municipal, dois postos de saúde indígena na comunidade rural e dois postos de vigilância um sanitário e um epidemiológico.	Contextualizar os povos indígenas do Amazonas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	16	Indígena(s)	A "política" transformada em mecanismo de manipulação, de mando e submissão fez do apadrinhamento político a porta de entrada para a inserção ao mundo do trabalho e para o exercício da profissão, muitas das vezes sem a devida formação na área, fortalecendo o vínculo da fraternidade autoritária. A cultura que tão diversa se apresenta por toda esta pluralidade e singularidade, em especial a étnica, fortaleceu a contratação de professores leigos, principalmente para as comunidades rurais indígenas e não indígenas. Educacionalmente, o 2º. Grau, atualmente Ensino Médio, era o mais alto grau de formação na região e maior exigência de formação para prestação de concursos e ingresso ao trabalho remunerado, isso provocava o acomodamento e a desatualização do docente frente as novas exigências educacionais.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalismo o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	22, 23 e 82	Indígena(s)	Disciplina Educação Indígena - Ementa: Educação e Etnia. A integração/exclusão dos povos indígenas no processo de avanço do capitalismo. As políticas para educação escolar indígena no Brasil e sua aplicação na região amazônica. Educação indígena X educação escolar indígena. A educação escolar indígena na perspectiva da "Educação para Todos". Desafios e problemáticas da educação escolar indígena hoje. O alcance e a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos grupos étnicos. OBJETIVO GERAL: Compreender a questão da educação escolar indígena enquanto necessidade imposta pelo contato e enquanto processo de afirmação étnica e identitária dos povos indígenas diante da sociedade nacional.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Benjamin Constant 101614	25	Indígena(s)	Eixo Estruturante do desdobramento das Áreas Temáticas de Enriquecimento e Aprofundamento Curricular do Interesse do Aluno. 1. Escola e cultura indígena, 2. Linguística dos povos indígenas, 3 Prática Pedagógica na Educação Indígena.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFAM Benjamin Constant 101614	31	Indígena(s)	Atividades complementares.: b. As oficinas e/ou seminários estão pensados nas seguintes áreas: • Educação Indígena, • Educação de Jovens e Adultos, • Educação do Campo, • Educação Ambiental • Oficina de Produção Cultural para Crianças	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Benjamin Constant 101614	32	Indígena(s)	AZANHA, Gilberto. Etnodesenvolvimento, mercado e mecanismos de fomento: possibilidades de desenvolvimento sustentado para as sociedades indígenas no Brasil. In Etnodesenvolvimento e Políticas Públicas - bases para uma nova política indigenista. Antônio Carlos de Souza Lima e Maria Barroso-Hoffmann (org.), Rio de Janeiro: Capa Livraria e Laced, 2092.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	68	Indígena(s)	Disciplina POLITICA EDUCACIONAL E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO - EMENTA: As diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação nas várias conjunturas da Educação brasileira do séc. XX. Educação Básica: conceitualização, estrutura, organização e funcionamento (a Educação Infantil para crianças de 0 a 5 anos; O Ensino Fundamental de 9 anos; O Ensino Médio; A modalidade normal; Modalidades: educação especial, EAD, Educação indígena; Educação profissional). Os marcos conceituais e Legais da Educação Básica na Constituição Federal de 8 8 e as leis infraconstitucionais: Educação e cidadania, valorização do magistério; manutenção e desenvolvimento do ensino. O significado das Diretrizes e Bases nos diferentes contextos políticos.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	73	Indígena(s)	GALLOIS, Dominique. Sociedades indígenas e desenvolvimento: discursos, práticas, para pensar a tolerância. In Povos indígenas e tolerância. São Paulo: Edusp, 2001. UCDB. 2004.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	73	Indígena(s)	OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos "índios misturados"? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	NASCIMENTO, Adir Casaro. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão/exclusão. XIII ENDIPE, Recife, PE, 2006.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola Indígena: Palco das Diferenças. Campo Grande: Ed. UCDB. 2004.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	OLIVEIRA, João Pacheco. Uma etnologia dos "índios misturados" ? situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da & GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (Orgs.). A temática Indígena na sala de aula: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	SILVA, Rosa Helena Dias da. A Autonomia como valor e a articulação de novas possibilidades: um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus encontros anuais. Equador: Edições Abya-Yala, 1998.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Antropologia, história e educação. São Paulo: Global, 2001.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: Novos subsídios para professores de 1s. E 2º graus. Aracy Lopes da Silva e Luis Donisete Benzi Grupione (Orgs). São Paulo: Global, 1998.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Benjamin Constant 101614	82	Indígena(s)	SANTOS, Francisco Jorge dos. Além da Conquista: guerras e rebeliões indígenas na Amazônia pombalina. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas, 1999.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	18	Indígena(s)	Com base na CF/88 e criado em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96, que representa um importante referencial legal para romper o caráter excludente da educação. Observa-se agora a inserção de direitos educacionais não previstos nas legislações educacionais anteriores tais como: Educação Infantil, educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena, etc. Todos esses imperativos legais incidem diretamente no campo de conhecimento da Pedagogia e no processo de formação do professor para atuar no mercado de trabalho e nos espaços de cidadania.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	23	Indígena(s)	As Modalidades escolares: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Indígena estão contempladas na composição da nova matriz curricular do ICSEZ, no sentido de favorecer a especialização de conhecimentos, metodologias e práticas, voltadas para atender à diversidade e inclusão de sujeitos e dos contextos socioculturais, do desenvolvimento de abordagens pedagógicas especiais.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	28	Indígena(s)	Os problemas sociais contemporâneos implicam novos modos de vida, atuação cidadã e a formação dos sujeitos, com destaque as temáticas do meio ambiente, diversidade étnica e cultural, diversidade dos próprios sujeitos da educação, que se consubstanciam em disciplinas como: educação ambiental, indígena, jovens e adultos, cultura amazônica, dentre outros.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Parintins 112100	34-35	Indígena(s)	No caso das abordagens étnico-raciais e de modalidades especiais de ensino, a formação do Pedagogo do ICSEZ/UFAM contemplará fundamentos e abordagens pedagógicas da Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. A formação do Pedagogo nas estruturas de fundamentações e de abordagens pedagógicas específicas visam favorecer a atuação pedagógica inclusiva e afirmativa, na compreensão, interpretação e formulação de processos pedagógicos específicos para os sujeitos definidos nas citadas abordagens e modalidades de ensino. Em relação à configuração do Perfil Profissional do egresso do Curso de Pedagogia, essa perspectiva visa a constituição de estruturas orientadas para que o Pedagogo esteja apto à: Promover diálogo intercultural entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atua e os provenientes da sociedade majoritária, visando. Atuar como agente intercultural, com vistas à valorização de temas indígenas relevantes no intercâmbio com a sociedade nacional e global.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Parintins 112100	38	Indígena(s)	O pedagogo estará apto para atuar como: Docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Gestão Educacional. 1.2.3 Modalidades Educação Especial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental.	Estabelecer as competências do profissional pedagogo.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Parintins 112100	45, 47, 50, 64	Indígena(s)	Disciplina Educação Indígena - EMENTA: As Políticas Públicas Brasileiras para educação escolar indígena: da colônia à Constituição de 1988, LDB 9394/96 e outros dispositivos legais. A etno-história das sociedades indígenas na Amazônia. As lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica. OBJETIVO GERAL: Estudar as concepções, a história e as políticas públicas relacionadas à educação escolar indígena, assim como analisar e compreender a organização sócio-política das sociedades indígenas.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Disciplinas de História da Educação brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Parintins 112100	68	Indígena(s)	Educação, Meio Ambiente e Identidades Étnico-racial e cultural Ementa: educação ambiental, diversidade sócio-cultural e relações - étnico-raciais, multi e interculturalismo, educação indígena, educação do campo, identidades socioculturais.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Contexto)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFAM Parintins 112100	89	Indígena(s)	JUNQUEIRA, C. Antropologia indígena. São Paulo: EDUC, 1991.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	96	Indígena(s)	Disciplina EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS - OBJETIVO. EMENTA: Conceitos de raça, etnia e identidade. O negro no Brasil. O índio no Brasil. A presença negra na Amazônia. Políticas públicas e a questão étnico-racial no Brasil. Racismo. Perspectiva didático-pedagógica de educação antirracista. GERAL: Compreender a importância do conhecimento de conceitos, história e cultura relativos a temática negro-indígena para o desenvolvimento de relações étnico-raciais saudáveis e sua implicação para a capacitação de identificação e superação das manifestações de preconceito, racismo e discriminação.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFAM Parintins 112100	97	Indígena(s)	JUNQUEIRA, Campos. Antropologia indígena: uma introdução, história dos povos indígenas do Brasil. São Paulo: EDUC, 1991.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	97	Indígena(s)	MELIÁ, B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	98	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes, FERREIRA, Mariana Kwall Leal (org).. Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	133	Indígena(s)	SILVA, A.L ; GRUPIONE, L.D.B.(Orgs). A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º. e 2º graus. São Paulo: Global, 1998.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFAM Parintins 112100	138	Indígena(s)	LOPES DA SILVA, A. & GRUPIONI, L. D. B. A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	12 e 13	Indígena(s)	Em 2018, a UFOPA disponibilizou 1.511 vagas pelo processo seletivo dos seus cursos de graduação, registrando um percentual de mais de 80% de ingresso de estudantes oriundos de escolas públicas, e contabiliza hoje 417 estudantes indígenas e 235 quilombolas. A Instituição já formou e diplomou 4.278 alunos de graduação e 268 alunos de mestrado e doutorado. Atualmente mantém 7.319 alunos ativos nos cursos de graduação, incluídos alunos vinculados às licenciaturas ofertadas pelo Parfor. Conta com 477 alunos matriculados nos programas de mestrado e doutorado, 98 em mestrados profissionais, 304 em mestrados acadêmicos e 75 no doutorado. No seu quadro de servidores, a UFOPA possui 597 servidores/técnicos, 484 servidores/docentes efetivos, destes 271 são doutores, 204 mestres e 09 especialistas. A Instituição disponibiliza vários tipos de auxílios aos estudantes para assegurar a permanência, principalmente, em casos de vulnerabilidade social (bolsas a alunos indígenas, bolsa permanência e bolsa moradia, além de Pibic, Pibid, entre outras). Atualmente, a instituição está em processo de reelaboração do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2018-2024. Mantém parcerias com a Capes/MEC-Fapespa e o CNPq/MCTI-Fapespa, em ações fundamentais para a criação e manutenção do Programa Bolsas Professor Visitante Nacional Sênior (PVNS) e o Programa de Bolsas de Desenvolvimento Científico Regional (DCR). Em 2017, foi credenciada para ofertar cursos superiores na modalidade à distância, Portaria nº 784/SERES/MEC, de 13 de setembro de 2017, publicada no DOU de 14 de setembro de 2017, Seção 1, página 17.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização , legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFOPA Óbidos 1395909	23	Indígena(s)	No percurso da formação o futuro pedagogo participa de uma formação cuja base está à docência que o habilita a atuar em dois momentos da Educação Básica: na condição de docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (RESOLUÇÃO Nº 02/2015 - Art. 2º).	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Óbidos 1395909	28-29	Indígena(s)	A Estrutura curricular do curso tem a docência como base, mas abrange a gestão educacional e o trabalho pedagógico em âmbitos escolares e não escolares. Tem na pesquisa em educação e no trabalho docente, princípios orientadores da formação. O percurso acadêmico abrange a Formação Básica Indígena - FBI materializada no Ciclo Básico Indígena (02 semestres iniciais de nivelamento), para alunos que ingressaram por meio do Processo Seletivo Especial Indígena - PSEI, que se encontra em discussão quanto a sua implantação nos <i>Campi</i> . Dessa forma, os semestres/periodos letivos, presenciais, extensivos, regulares e permanentes diversificam. Com a ampliação da Formação Básica Indígena, esta formação passa a ter 10 (dez) semestres/periodos letivos; os alunos do noturno terão 09 (nove) semestres/periodos letivos, e os alunos do diurno terão 08 (oito) semestres/periodos letivos. A Estrutura curricular do curso, está ancorada em Núcleos, Eixos e Dimensões, estas, organizadas pelo conjunto dos componentes curriculares (disciplinas e atividades), que envolvem: aulas, práticas, estágios, vivências pedagógicas e outras.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	34-35	Indígena(s)	FORMAS DE INGRESSO NO CURSO - O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Oeste do Pará, <i>Campus</i> Regional de Óbidos, em consonância com a Resolução CNE/CP N.º 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, e a Resolução CNE/CP N.º 2, de 01 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O Curso apresenta seu Currículo estruturado em Núcleos, Eixos e Dimensões, com duração de 08 (oito) semestres/periodos letivos diurnos; 09 (nove) semestres/periodos letivos noturnos e 10 (dez) semestres/periodos letivos destinados à Formação Básica Indígena. O ingresso no Curso de Pedagogia ocorre a cada ano, por meio de Processo Seletivo Regular - PSR e Processo Seletivo Especial - PSE (Indígena e Quilombola). No Art.3º, parágrafo único, a Resolução nº 177/2017, estabelece: as Políticas de Ações Afirmativas e Promoção da Igualdade Étnico Racial na Universidade Federal do Oeste do Pará se destinam, prioritariamente, aos grupos historicamente excluídos: indígenas, negros, quilombolas, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência e população LGBT, com ênfase às pessoas ingressantes através políticas de equidade de direitos, tais como: sistema de Cotas Sociais e Processos Seletivos Especiais.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	35-36	Indígena(s)	PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO - O profissional da educação formado no Curso de licenciatura em Pedagogia da UFOPA/ <i>Campus</i> Óbidos, possuirá a capacidade de atuar como Pedagogo/Professor de acordo com a legislação vigente. Assim, apresenta uma formação que o habilita a atuar em dois momentos da Educação Básica, na condição de docente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como nas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância, Educação Escolar Quilombola e Educação com Pessoas Privadas de Liberdade), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (RESOLUÇÃO Nº 02/2015 - Art. 2º).	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Óbidos 1395909	36	Indígena(s)	PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO - O Colegiado do Curso, por seu NDE, apresenta uma preocupação de garantir, na formação do profissional Pedagogo, condições que o possibilite a desenvolver seu trabalho, como professor (a), de modo que articule a diversidade e a diferença, a igualdade e a equidade, considerando os variados processos de inclusão social e escolar como a saber: PcDs, pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas que integram movimento LGBTTI, mulheres, idosos.	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Óbidos 1395909	40	Indígena(s)	Sobre a Formação Básica Indígena (FBI), na mesma resolução consta que os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada à particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, deverão: II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes. Destaca-se que, na UFOPA, a política de formação indígena já se encontra instalada desde 2016, no <i>Campus</i> Sede e vem sendo discutida e encaminhada a forma de implementá-la nos <i>Campi</i> fora de sede.	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Óbidos 1395909	44 e 45	Indígena(s)	Destaca-se a seguir algumas estratégias que compõem o campo de procedimentos metodológicos e formativo dos futuros Pedagogos da UFOPA do <i>Campus</i> de Óbidos que consolidam a articulação de conhecimentos teórico-práticos, vivências e análise da realidade educacional, por meio de atividades como: a) Proposição de diversas estratégias de ações educativas a serem realizadas com a diversidade de sujeitos presente na Amazônia, a saber: Pessoas com deficiência - PcDs, Povos indígenas, Comunidades Quilombolas, Comunidades Tradicionais do Campo (ribeirinhos, comunidades de várzea, comunidades de planalto, assentados);	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFOPA Óbidos 1395909	65-66	Índigena(s)	O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), aprovou a Resolução nº 194 de 24 de abril de 2017 que instalou a Formação Básica Indígena (FBI) na UFOPA. A FBI destina-se a alunos que ingressaram na instituição por meio do Processo Seletivo Especial Indígena (PSEI), com o objetivo de promover a integração e melhores condições para a permanência dos (as) alunos (as) indígenas que ingressam na UFOPA pelo Processo Seletivo Especial. Os alunos indígenas cursarão, concomitantemente, ao currículo de formação do Pedagogo, conteúdos de Ciências Exatas, Ciências Humanas, Tecnologias e Língua Portuguesa, perfazendo 560 horas adicionais ao currículo. Por esta decisão, somente estes alunos poderão concluir o curso em até 10 semestres. Para os <i>Campi</i> , a efetivação dessa política ainda se encontra em discussão.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	87 e 88	Índigena(s)	Apoio ao Aluno - Além disso, a UFOPA atua com ações afirmativas de permanência nas áreas social, atendimento psicológico, Pedagógico e esportivo, tendo em vista o bom desempenho acadêmico do aluno. Ou seja, a assistência ao aluno na UFOPA é uma das ações que está diretamente relacionada ao cumprimento de seu objetivo estratégico de promover valores éticos e democráticos e inclusão social, pois auxilia de forma democrática e ética na superação das dificuldades de aprendizagem do aluno no ambiente universitário e de inclusão social desde o seu ingresso. Adotou uma política de inclusão social da UFOPA que envolve além das ações de acessibilidade, os Processos Seletivos Especiais (PSE Quilombola e PSE Indígena), ações de inovação tecnológica e de empreendedorismo.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	96	Índigena(s)	Política de Ações Afirmativas - Compõem a Diretoria de Ações Afirmativas da PROGES e tem por objetivo apoiar o estudante, orientando-o quanto aos meios de resolver as dificuldades encontradas na vida estudantil, proporcionando-lhe melhores condições de vida universitária, e tem as seguintes atribuições: <i>ü</i> Fortalecer ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas; <i>ü</i> Implantar programas e projetos que visem a permanência dos estudantes dos diversos cursos; <i>ü</i> Promover palestras, seminários, oficinas, exibição de filmes, debates, assim como outras atividades voltadas para a preparação de estudantes indígenas e quilombolas visando o nivelamento de aprendizagem. As políticas de ações afirmativas são encaminhadas pela Coordenação de Cidadania e Promoção da Igualdade Étnico-Racial cujas finalidades são: a) Acompanhar o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas, quilombolas e estudantes com necessidades especiais dentro da Universidade; b) Elaborar políticas que minimizem o número de evasão desses estudantes; c) Encaminhar aos Órgãos competentes da Universidade relatórios anuais de avaliação de Assistência aos estudantes; d) Sugerir mecanismos de aperfeiçoamento do ingresso e da permanência dos discentes, a partir das avaliações parciais realizadas e; e) Disponibilizar dados referentes aos estudantes beneficiários da política de ações afirmativas para as Unidades Acadêmicas, a fim de permitir o acompanhamento e qualificação dessa política no âmbito das Unidades e Cursos da UFOPA.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	96 e 97	Índigena(s)	Política de Ações Afirmativas - Articuladas às atividades de assistência estudantil, a PROGES busca garantir suas ações afirmativas tanto na sede quanto nos <i>Campi</i> por meio de palestras, seminários, oficinas, exibição de filmes, debates, assim como de outras atividades voltadas para a preparação de estudantes indígenas e quilombolas, visando ao nivelamento de aprendizagem, em relação a questão indígena, merece destaque a Formação Indígena Básica - FBI que se encontra em processo consolidação em Santarém e nos <i>Campi</i> .	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	98	Índigena(s)	Inclusão Social e Inovação Tecnológica - Nesta perspectiva, para compor a sua política de inclusão social, a UFOPA criou além do Processo Seletivo Regular - PSR e dos Processos Seletivos Especiais (PSEQ Quilombola e PSEI Indígena) a Agência de Inovação Tecnológica (AIT), por meio da Resolução n.º 54/2014. A Agência de Inovação Tecnológica da instituição está vinculada a Proppit, mas nasceu com a missão de identificar oportunidades e promover atividades de estímulo à inovação, ampliando o impacto do ensino, da pesquisa e da extensão e possibilitando a inclusão social dos alunos, dos diferentes cursos, além de viabilizar a participação e o envolvimento dos seus professores, em favor do desenvolvimento do que seja ecologicamente correto; economicamente viável; socialmente justo e; culturalmente aceito, cumprindo dessa forma as exigências legais pertinentes a Inovação Tecnológica.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	101 e 103	Índigena(s)	Projetos de Pesquisas - Ensino superior indígena na Amazônia e formação de professores Coordenadora: Profa. Dra. Maria Antônia Vidal Ferreira O tema Ensino Superior Indígena na Amazônia e formação de professores objetiva investigar o percurso acadêmico dos estudantes indígenas no ensino superior relacionando-o à formação de professores que trabalham com esse público. Conjugado a esse foco de análise pretende-se discutir os principais modelos de universidade na perspectiva eurocêntrica, bem como os pressupostos de uma universidade popular na e para a Amazônia. Sob o fulcro da teoria histórico-crítica o estudo buscará a voz empírica e acadêmica dos principais atores desse roteiro escrito pelas normativas institucionais implementadas pelas políticas públicas.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	105	Índigena(s)	Apoio à participação em atividades de Iniciação Científica - O Programa PIBIC/UFOPA 2018-2019 possui três subprogramas (PIBIC, PIBIC-Af e PIBITI), os quais possuem distintas modalidades de bolsas de acordo com a agência de fomento que irá custear a bolsa. O subprograma PIBIC-Af possui quotas destinadas exclusivamente para indígenas (PIBIC-Af/Índigena) e quilombolas (PIBIC-Af/Quilombola) as quais serão custeadas pela UFOPA.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFOPA Óbidos 1395909	111	Indígena(s)	Material didático. - O Material didático, envolve todos os recursos físicos, naturais, culturais e tecnológicos, utilizados com maior ou menor frequência em todos os componentes curriculares: disciplinas, atividades e ou projetos, sejam quais forem os métodos, as metodologias ou técnicas empregadas pelos professores, visando auxiliar o aluno a realizar a sua aprendizagem de forma mais eficiente e eficaz, constituindo-se num meio para facilitar, incentivar e ou possibilitar o processo ensino aprendizagem no atendimento à diversidade de alunos atendidos pela UFOPA (indígenas, quilombolas e deficientes).	Reconhecer o material didático como meio para facilitar, incentivar e ou possibilitar o processo de ensino e aprendizagem no ensino indígena.	Material didático e ludicidade nas práticas pedagógicas.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Óbidos 1395909	145	Indígena(s)	REQUISITOS LEGAIS E NORMATIVOS: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, nos termos da Lei Nº 9.394/96, com a redação dada pelas Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, e da Resolução CNE/CP Nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 3/2004.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	217	Indígena(s)	VENTURI, Gustavo & BOKANY, Vilma. Indígenas no Brasil: demandas dos povos e percepções da opinião pública. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	222	Indígena(s)	Disciplina Fundamentos Teóricos-Práticos da História 75h - Ementa: Reflexões e discussões teórico-metodológicas sobre base teórica, conteúdos e conceitos da história ensinada e a prática escolar do ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio sócio-histórico-cultural. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Os PCNs e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental e diversidade.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	234	Indígena(s)	Disciplina Educação do Campo 60h - Ementa: Identidade da Educação do Campo. Formação humana vinculada a uma concepção de campo. Políticas públicas que garantam o acesso universal à educação. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo. Práticas educativas escolares e não escolares nas comunidades indígenas, quilombolas e camponesas. Valorização e formação dos educadores. Escola no projeto da Educação do Campo: socialização e vivência de relações sociais; Socialização e produção de diferentes saberes.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Óbidos 1395909	284	Indígena(s)	METODOLOGIA NO LABORATÓRIO DIDÁTICO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO BÁSICA - A formação do pedagogo tem a docência por base e pretende habilitá-lo para atuar na Educação Básica, como docente da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), em diferentes áreas do conhecimento, promovendo a integração entre elas, abrangendo um campo específico e/ou interdisciplinar (RESOLUÇÃO Nº 02/2015 - Art. 2º).	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Santarem 12040	15	Indígena(s)	Atualmente, a Universidade possui 6.218 (seis mil, duzentos e dezoito) alunos de Graduação matriculados, dos quais 837 (oitocentos e trinta e sete) são alunos oriundos da UFPA e UFRA, vinculados ainda ao antigo modelo acadêmico; 2.213 (dois mil, duzentos e treze) são alunos que já ingressaram no novo modelo acadêmico, via Enem ou via Programa de Ação Afirmativa que permite o acesso de indígenas ao ensino superior por um processo seletivo especial; e 3.148 (três mil, cento e quarenta e oito) alunos vinculados ao PARFOR. Na Pós-graduação, existem 636 (seiscentos e trinta e seis) alunos já matriculados nos cursos de Mestrado, Especialização e Doutorado.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Santarem 12040	15	Indígena(s)	Outro fator que representa esta carência diz respeito à atuação do pedagogo: Educação Infantil, 1º ciclo do Ensino Fundamental e nas modalidades específicas como: Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Afro-descendente, Educação Ambiental, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, especificidades emanadas de aspectos sócio-culturais, geográficos, históricos e pessoais. São poucos os habilitados para a organização, gestão e coordenação pedagógica em ambientes escolares, bem como, em ambientes não-escolares. Em 2009 com a criação da UFOPA (BRASIL/MECM, lei 12.085, 2009), o curso de Pedagogia torna-se independente institucionalmente, e com o tempo passa a definir um novo modelo e estrutura curricular que prioriza o desenvolvimento local e define novos olhares sobre o perfil de formação acadêmica.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Santarem 12040	28	Indígena(s)	Competências e habilidades - As competências e habilidades próprias do pedagogo, decorrentes do projeto Pedagógico do Curso devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação, tais como: educação especial, educação de jovens e adultos, educação indígena e do campo, educação ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UFOPA Santarem 12040	82	Indígena(s)	Disciplina Fundamentos Teórico-Práticos de História - Ementa: Ementa: Reflexões e discussões teórico-metodológicas sobre conteúdos e conceitos sobre a história ensinada e a prática escolar do ensino de história. Organização da sociedade brasileira e amazônica no período colonial, imperial e republicano. História local e patrimônio histórico. História da cultura afro-brasileira, africana e indígena. Os PCNs e o ensino de história.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UFOPA Santarem 12040	136	Indígena(s)	APOIO AOS DISCENTES - A Diretoria de Ações Afirmativas, ligada a PROGES tem como objetivo apoiar o estudante, orientando-o quanto aos meios de resolver as dificuldades encontradas na vida estudantil, proporcionando-lhe melhores condições de vida universitária, e tem as seguintes atribuições: 1. Fortalecer ações afirmativas para estudantes indígenas e quilombolas; 2. Implantar programas e projetos que visem a permanência dos estudantes dos diversos cursos; 3. Promover palestras, seminários, oficinas, exibição de filmes, debates, assim como outras atividades voltadas para a preparação de estudantes indígenas e quilombolas visando o nivelamento de aprendizagem.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFOPA Santarem 12040	37, 38, e 39	Indígena(s)	APIO AOS DISCENTES - A Coordenação de Cidadania e Igualdade Étnico-Racial, vinculada à Diretoria de Ações Afirmativas, a Coordenação de Cidadania e Igualdade Étnico-Racial tem como finalidades: 1. Acompanhar o ingresso e a permanência dos estudantes indígenas, quilombolas e estudantes com necessidades especiais dentro da Universidade; 2. Elaborar políticas que minimizem o número de evasão desses estudantes; Fortalecer ações educativas que integram a cultura esportiva a diversas formas de atendimento pessoal e social, voltadas para os estudantes indígenas e quilombolas proporcionando a eles e seus familiares e/ou responsáveis, o acesso à prática esportiva.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UFT Arraias 17144	19	Indígena(s)	Cabará ao colegiado do curso em conformidade com a legislação vigente e com a Resolução 004/2005 e 009/2005 do Conselho de Ensino e Pesquisa - CONSEPE efetivar o aproveitamento e convalidação das Atividades Acadêmico-Científico-Culturais. Dentre as Atividades complementares, além das previstas na referida legislação que regulamenta esta questão podem ser destacadas palestras, publicações, projetos de portadores de necessidades educacionais especiais, o indígena e os afro-descendentes. O curso realiza anualmente a semana acadêmica que apresenta: oficinas mesas-redondas, palestras, minicursos e momento cultural envolvendo alunos e toda a comunidade de Arraias e seu entorno.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIFAP Macapá 17199	20	Indígena(s)	EMENTÁRIO - Disciplina EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: Os povos indígenas e afro-descendentes e sua relação com a sociedade nacional. Visão estereotipada acerca dos povos indígena e afro-descendente na sociedade. Movimentos indígenas e afro-descendentes e direitos conquistados. Educação escolar indígena e Afro-descendente. Política Nacional de Educação Escolar Indígena e Afro-descendente. Ação pedagógica do educador e as diferenças sócio-culturais e linguísticas.	Compreender a História como ciência e o legado cultural dos povos indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIFAP Oiapoque 1270476	8	Indígena(s)	APRESENTAÇÃO - A consolidação do credenciamento do <i>Campus</i> foi amparada pelo Parecer CNE/CES Nº 204/2010. A transformação em <i>Campus</i> Binacional ocorreu através da Resolução Nº 01/2013 do CONSU/UNIFAP. A partir de julho de 2007 foi criado e implantado o curso Licenciatura Intercultural Indígena específico para formação de professores Indígenas no formato de módulos que funcionasse no período de Janeiro a Março e no mês de julho, com oferta de 30 vagas anuais. Em Janeiro de 2013, através da resolução nº 01/2013-Consu/UNIFAP, o <i>campus</i> de Oiapoque foi transformado em <i>campus</i> Binacional de Oiapoque. Foi designado um Diretor da Sede para gerenciar este novo momento de preparo para a implantação de mais sete (7) curso novos, estes agora como curso regulares.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIFAP Oiapoque 1270476	9	Indígena(s)	Dados da Direção Geral do <i>Campus</i> Binacional (2015), indicam que são atendidos cerca de 1000 (mil) acadêmicos, distribuídos em seus oito cursos de graduação oferecidos e distribuídos nos três turnos, a saber: (1) Pedagogia, (2) Enfermagem, (3) Ciências Biológicas, (4) Intercultural Indígena, (5) Direito, (6) História, (7) Geografia e (8) Letras-Francês. Com exceções dos cursos de Enfermagem, ministrado em período integral e o Intercultural Indígena, de forma intervalar, os demais cursos têm suas atividades acadêmicas distribuídas entre os três turnos, manhã, tarde e noite, dependendo das especificidades de cada curso. As aulas são distribuídas de segunda a sábado, entre aulas teóricas e de campo.	Oportunizar formação superior em oito cursos no Oiapoque -AP	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIFAP Oiapoque 1270476	13	Indígena(s)	De forma interdisciplinar, o PPC do curso de Pedagogia propõe ainda, projetos, ações e diretrizes que possibilitem aos acadêmicos o acesso a conhecimentos científicos que abordam temáticas: a) Educação das relações étnico-raciais; b) Ensino de história e cultura afro-brasileira; c) Ensino de história e cultura indígena, todas no sentido de atendimento à Resolução CNE/CP n. 01/2004.	Propor projetos, ações e diretrizes para a Pedagogia do <i>Campus</i> Oiapoque.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIFAP Oiapoque 1270476	18	Indígena(s)	CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO/DADOS DO CURSO. Segundo a Minuta do Projeto Universidade Binacional <i>Campus</i> do Oiapoque (2011), desde 1998, a Universidade Federal do Amapá desenvolve atividades de ensino de graduação, pesquisa e extensão no município de Oiapoque. Em 2007, foi criada a Licenciatura em Educação Escolar Indígena (Atualmente, no <i>campus</i> Binacional), o curso chama-se Licenciatura Intercultural Indígena. A Licenciatura em Educação Escolar Indígena, implantada em 2007, obedece a uma perspectiva interdisciplinar e apresenta um núcleo comum de conhecimentos ou de disciplinas. Os cursos do <i>campus</i> de Oiapoque implantados em 2013 seguiram essa mesma concepção e organizaram-se em um tronco comum ou mesmo eixo temático. Os Projetos Pedagógicos, por sua vez, apresentam a correlação entre disciplinas teóricas e práticas afins aos cursos que integram um mesmo tronco com objetivo de viabilizar o cumprimento dos créditos semestrais pelos discentes. Dentre os cursos criados encontra-se o de Pedagogia	Correlacionar disciplinas teóricas e práticas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNIFAP Oiapoque 1270476	32	Indígena(s)	Assim, para cada ano serão abordados temas transversais que serão definidos pelo Colegiado de Pedagogia do <i>Campus</i> Binacional para que os estudantes possam integrar os conhecimentos adquiridos em cada disciplina tendo como base para a reflexão acadêmica os seguintes documentos: a) a Resolução CNE/CP Nº 1 DE 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; b) a Lei Nº 9.795 de 1999 e o Decreto Nº 4.281 de 2002, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental; c) a Resolução CNE/CP Nº 01 de 30 de maio de 2012 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Os temas transversais – tais como: direitos humanos, questões étnico-raciais, questões ambientais, questões indígenas – serão trabalhados pelas seguintes disciplinas.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIFAP Oiapoque 1270476	33	Indígena(s)	TEMAS TRANSVERSAIS - QUESTÕES INDÍGENAS: Educação e tecnologias digitais História da Educação; Sociologia da Educação; Didática e Formação Docente; Pesquisa educacional; Currículos na Educação Infantil e Ensino Fundamental; Alfabetização e Letramento; Educação, Ludicidade e Corporeidade; Literatura Infanto-Juvenil; Teoria e prática do ensino de artes; Educação de Jovens e adultos; Teoria e Prática do Ensino de Geografia; Teoria e Prática do ensino de História; Teoria e Prática do Ensino de Ciências; Educação, identidade cultural e territorial.	Propor abordagens indígenas como temas transversais.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIFAP Oiapoque 1270476	41	Indígena(s)	Representação estudantil - reporta-se ao exercício de cargo de representação estudantil em órgãos colegiados, a exemplo de Colegiados de Curso, DCE, Centro Acadêmico etc. Envolve o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, através de atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, orientadas pelo corpo docente da instituição e/ou articuladas às disciplinas, e as áreas de conhecimentos, podem ser realizadas através de seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências e experiências no âmbito da atuação do Pedagogo, na educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações governamentais e não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas.	Valorizar a representação estudantil.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UNIFAP Oiapoque 1270476	49	Indígena(s)	Segundo a Minuta do Projeto Universidade Binacional <i>Campus</i> do Oiapoque (2011, p. 22-21), a Pró-Reitoria de Pesquisa e pós-graduação (PROPESPG-UNIFAP) propõe que as pesquisas nesse <i>campi</i> abarquem "as áreas que compõem os grupos de pesquisas registrados no Departamento de Pesquisa da UNIFAP, a saber: geologia, geografia física; biologia geral; zoologia aplicada; ecologia de ecossistemas; recursos hídricos; saneamento, epidemiologia, farmacologia; saúde pública, educação em saúde indígena, economia regional e urbana, planejamento paisagístico; sociologia urbana, sociologia da saúde, geografia humana, geografia regional; língua materna, línguas indígenas, didatização de saberes; língua estrangeira, bilinguismo e multiculturalismo; ciências aplicadas ao meio ambiente, Direito Comparado, entre outros". A referida minuta propõe as seguintes estratégias para instalação da pesquisa no <i>campus</i> do Oiapoque: ❖ o desenvolvimento de projetos de pesquisas de caráter interdisciplinar/transdisciplinar que associem temáticas locais às áreas de conhecimento supracitadas (biodiversidade; turismo; farmacologia; direito comparado; questões urbanas; geologia; multiculturalismo; bilinguismo; ensino de línguas estrangeira, materna e indígenas; história indígena e arqueologia; bens materiais e imateriais da cultura indígena);	Executar Atividades Integradoras Orientadas para Pesquisa	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UNIFAP Oiapoque 1270476	56	Indígena(s)	Edmilson de Jesus Cardoso Educação (Educação Inclusiva para a PNEE; Avaliação e Intervenção Pedagógica para o PNEE; Educação em Comunidades Afrodescendentes; Educação Indígena; Prática Pedagógica).	Atender a Política Nacional de Educação Especial.	Docentes com experiência em temáticas sobre multiculturalismo.	Critérios docentes e avaliativos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIFAP Oiapoque 1270476	60	Indígena(s)	Infraestrutura - Sala em L (Coordenações dos cursos Geografia e Licenciatura Intercultural Indígena). Sala com divisória (2 Laboratórios: História e Licenciatura Intercultural Indígena)	Organização da infraestrutura	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Ariquemes 116782	15 e 19	Indígena(s)	Breve histórico da Fundação Universidade Federal de Rondônia - A UNIR atua na extensão com o PROEXT e PIBEX e diversos programas de assistência e apoio estudantil, entre os quais Transporte, Alimentação, Moradia, Trabalho, Conexão de Saberes, Esporte e Cultura, e Indígena, além do apoio a eventos de natureza cultural e esportiva.	Executar Atividades Integradoras Orientadas para Extensão.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Ariquemes 116782	46	Indígena(s)	Outras Formas de Ingresso e Mobilidade: O preenchimento das vagas no curso atenderá aos critérios estabelecidos para as diferentes modalidades de ingresso da Universidade como ingresso via Processo Seletivo Regular e Complementar (Vestibulinho), Transferência Compulsória; Regime Especial; Programa de Mobilidade Acadêmica Interinstitucional e Intra-institucional ou outras formas autorizadas pelo Conselho Universitário, se houver, como políticas de ações afirmativas indígenas, afrodescendentes etc.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Ariquemes 116782	50	Indígena(s)	Núcleo de Fundamentos e Práticas Pedagógicas - Ao integrar o currículo desse Núcleo, o aluno deve ser capaz de: Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens das demandas diferenciadas: pessoas com necessidades especiais; jovens e adultos; quilombolas; camponeses; indígenas, respeitando os valores de sustentabilidade.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNIR Ariquemes 116782	57	Indígena(s)	Educação Ambiental - O aprofundamento teórico da temática ocorre, de forma específica, nas disciplinas: Educação Indígena (2º período); Educação do Campo e Sustentabilidade (3º período); Fundamentos e Prática do Ensino de História e Geografia (6º período); Fundamentos e Prática do Ensino de Ciências (6º período) e Formação Étnico-cultural Brasileira.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Ariquemes 116782	62, 73	Indígena(s)	Disciplina Educação Indígena - Ementa não declarada	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Ariquemes 116782	77	Indígena(s)	Sistema de Cotas - lei 13.409/2016 São reservas de vagas em instituições públicas e privadas para grupos específicos classificados por etnia, na maioria das vezes, negros e indígenas, Além da obrigatoriedade imposta pela Lei de Cotas, dentro de cada modalidade divididas em onze (12) cotas (C1 a C12). Sendo elas: Cota C1 (PCD) – Vagas reservadas aos candidatos com deficiências que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Cota C2 (Pretos) – Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Cota C3 (Pardos) – Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados pardos, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Cota C4 (Indígenas) – Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Cota C8 (Indígena Independente de Renda) – Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, independente de renda. COTA C11 (PPI-PCD Independente de Renda) - candidatos que tenham cursado todo o Ensino Médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos e indígenas independente de renda.	Garantir políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Políticas afirmativas com reserva de vagas a indígenas, com vistas à sua inserção e permanência no ensino superior.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	6	Indígena(s)	Sua população estimada em 2014 foi de 46. 203 habitantes, sendo assim, o oitavo município mais populoso do estado. Os povos indígenas são variadose, dentre eles, o mais destacado em Guajará-Mirim é o povo indígena Wari, e suas subdivisões como os Oro Waram, Oro Nao, Oro Mon, Oro At e outros. Possuem várias aldeias dentre elas; Lage Velho, Lage Novo, Sagarana, Capoeirinha, Tanajura, Ricardo Franco, Rio Negro Ocaia, Sotério, Baia das Onças, Graças a Deus, Limoeiro e outros.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	7	Indígena(s)	Guajará-Mirim possui a maior oferta de atrativos turísticos do estado de Rondônia, tais como: a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré; o Hotel Pakaas Palafitas Lodge; atrativos naturais como rios, mata preservada, balneários e parques; a fronteira com a Bolívia (além de atrações culturais, é possível comprar produtos importados do lado boliviano); passeios de barcos; artesanato indígena (wariis), ribeirinhos e de seringueiros dentre outras opções possíveis. Algumas datas comemorativas no município são destaque pela imponência em que se apresentam, a saber: - março - Programação de Oficinas Teatrais e Apresentação Teatral; abril – dia 10 – Aniversário do Município; - Feira de Artesanato Indígena; Maio – Festa do Divino Espírito Santo (comemoração que dura o mês todo); no mês de agosto apresenta-se o Duelo da Fronteira no qual, dois grupos denominados Boi Malhadinho e Flor do Campo fazem suas exibições no Bumbódromo, área que foi construída especificamente para comportar esse evento; 01 a 07 de setembro, a Semana da Pátria (comemorado com desfiles e concurso de fanfarras, assim como, a participação de escolas bolivianas); em novembro - FESTIN-AÇU - Festival Internacional de Teatro de Guajará-Mirim e o Encontro dos Filhos e Amigos de Guajará-Mirim e, em dezembro, no dia 08 – a Festa de Nossa Senhora do Seringueiro, padroeira da cidade. As datas que não foram especificadas são flutuantes.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	41	Indígena(s)	Disciplina LIBRAS I - Objetivo: Adquirir conhecimentos dos termos básicos do vocabulário da LIBRAS, para aplicação na comunicação com surdos, compreendendo a estrutura da língua e seus níveis linguísticos. Carga Horária: 60h - Ementa: Noções básicas da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) com vista a uma comunicação funcional entre ouvintes e surdos envolvendo a estrutura da língua de sinais e suas especificidades. Fundamentos da educação de surdos. O surdo no espaço escolar. Aplicabilidade da Língua de Sinais referente aos temas transversais, considerando também o contexto da História e Educação Indígena, Afro-brasileira e Meio Ambiente.	Atender a Política Nacional de Educação Especial.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	43-44	Indígena(s)	Disciplina DIDÁTICA II - Objetivo: Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico, considerando o conceito de planejamento, plano e projeto. Carga Horária: 80h - Ementa: Organização do trabalho pedagógico (planejamento, plano e projeto). Identificação e análise de estratégias de ensino, da natureza dos conteúdos e das formas de avaliação em consonância com as características da clientela escolar e da natureza dos conteúdos. Recursos para prática docente. Recursos pedagógicos de ensino, pesquisa e aprendizagem da história e da cultura afro-brasileira e africana e indígena. A avaliação como instrumento formativo. A formação crítica, reflexiva, profissional, científica, tecnológica e ética e suas relações com a ecopedagogia e a cidadania multicultural.	Estudar meios, instrumentos, modalidades, estratégias utilizadas para ensinar e aprender, situando-os historicamente, social e culturalmente. Busca conhecer e compreender didáticas próprias a diferentes raízes étnico-raciais que constituem a nação brasileira.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNIR Guajará-Mirim 16007	44-45	Indígena(s)	Disciplina LIBRAS II - Objetivo: Conhecer a cultura surda e a produção literária envolvendo temas transversais, assim como aprofundar a prática do uso de LIBRAS em situações discursivas mais formais. Carga Horária: 60h - Ementa: Cultura surda e a produção literária envolvendo temas transversais, considerando também o contexto da História e Educação Indígena e Afro-brasileira. Educação Bilingue no Brasil. Prática do uso da LIBRAS em situações discursivas mais formais. Aspectos Gramaticais da Língua de sinais e seus níveis linguísticos. Classificadores.	Atender a Política Nacional de Educação Especial.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	45-46	Indígena(s)	Disciplina PRINCÍPIOS DE SUPERVISÃO ESCOLAR - Objetivo: Propiciar ao aluno, a aquisição de conhecimentos específicos que lhe possibilite exercer, com eficiência, as funções da Supervisão Escolar. Carga Horária: 80h - Ementa: Supervisão de recursos humanos e liderança organizacional. Princípios orientadores ao funcionamento da Supervisão. Pontos de vista normativo e descritivo da supervisão. O ambiente organizacional da supervisão. Construção de um clima para supervisão. Comportamento de liderança e a eficiência em supervisão. Calendário Escolar. Projetos pedagógicos específicos: cultura afro-brasileira e indígena local; princípios de cidadania; uso sustentável do meio ambiente. Preenchimento e Correção de diário de classe.	Estabelecer as competências do profissional pedagogo.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	58-59	Indígena(s)	Disciplina METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - Objetivo: Promover o desenvolvimento de uma concepção de alfabetização e letramento para jovens e adultos articulada aos momentos históricos e existenciais das experiências vividas, tendo como aporte teórico as relações de poder, a produção e a reprodução social e cultural. Carga Horária: 60h - Ementa: Histórico da EJA no Brasil; bases epistemológicas das concepções de alfabetização, linguagem e letramento da EJA; bases legais; alfabetização, formação profissional, ética e cidadã da prática docente; alfabetização, letramento e práticas didático-pedagógicas da EJA; organização do trabalho pedagógico da EJA, considerando as práticas multiculturais, étnico-raciais, ecopedagógicas, o ensino, a pesquisa e a aprendizagem da história e da cultura Afro-brasileira e africana e indígena.	Promover o desenvolvimento de uma concepção de alfabetização e letramento para jovens e adultos.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNIR Guajará-Mirim 16007	60-61	Indígena(s)	Disciplina EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS - Objetivo: Modificar o ponto de referência no que se refere a visão do "outro", atingindo a complexidade de outras formações/práticas culturais de uma forma lógica própria partindo de seus parâmetros de cultura. Ementa: Aspectos conceituais, históricos e políticos presentes nas relações sociais e étnico-raciais no Brasil. Conceitos de raça e etnia, mestiçagem, racismo e racismo, preconceito e discriminação e suas principais formas de superação e combate. Cultura afro-brasileira e indígena. Políticas de Ações Afirmativas. Base legal de combate à discriminação. Estratégias articuladoras entre as teorias e práticas pedagógicas voltadas a uma educação para as relações étnico raciais.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Guajará-Mirim 16007	16-17	Indígena(s)	Em suma, o curso de Pedagogia da UNIR - Campus de Guajará-Mirim visa a habilitar o profissional para atuar em escolas da educação básica, o que inclui a competência para produzir e difundir conhecimentos, assim como planejar e executar tarefas específicas de sua área de atuação profissional, um educador com comportamento ético-profissional dotado de condições para conhecer e interferir no contexto sócio educacional, valorizando os diferentes saberes, a diversidade de linguagem e padrões culturais, que busque se atualizar profissionalmente e atuar de modo coletivo, engajando-se na luta pela democratização e universalização do ensino. Assim, o egresso do curso de Pedagogia deverá ser portador das seguintes competências e habilidades: Contribuir para que a escola seja um espaço de formação e informação, onde a aprendizagem dos conteúdos favoreça o convívio social, a inserção do aluno no dia a dia da sociedade e em um universo multicultural;	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Guajará-Mirim 16007	67	Indígena(s)	Metodologia de execução dos referenciais - Merecem ser apontadas aqui atividades científico-culturais realizadas anualmente que já se tornaram tradicionais no Curso de Pedagogia, tais como a Semana da Pedagogia, os Workshops de Didática; Colóquio Internacional de Educação Intercultural na Fronteira Brasil-Bolívia; Seminários de Formação da Prática Docente; Cursos de LIBRAS e outros que contam com a participação do corpo docente e discente, inclusive na organização. São oportunidades ricas para o contato com diferentes perspectivas de análise, oficinas, workshops que são devidamente valorizadas na atual organização curricular.	Propor atividades científico-culturais.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UNIR Guajará-Mirim 16007	40	Indígena(s)	CANDAUI, Vera Maria. Didática e interculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, Verbena Moreira S. de; SOUSA, Luciana Freire E. C. (Orgs.) Políticas educacionais escolares e alternativas de inclusão escolar. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	12	Indígena(s)	Lei no 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena";	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Concepção da aprendizagem para o multiculturalismo.	Multiculturalism o no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	14	Indígena(s)	Sabemos quais são os efeitos devastadores desse currículo eurocentrado, fruto da colonização portuguesa, dos genocídios físicos, filosóficos e epistemológicos dos indígenas/as e negros/as.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNILAB-São Francisco do Conde	29	Indígena(s)	Isso não exclui os desafios cotidianos sobre a importância da contribuição das mulheres como a rainha NdateYalladuWaaloo, o papel da resistência dos maroons no Suriname, a implantação das instituições do Código Indígena em Angola, a celebração da nossa africanidade, a restauração da África no centro do sistema atlântico e dos estudos do movimento das populações nas duas margens do Atlântico.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	31-32	Indígena(s)	Mesmo assim não foram criadas ainda as condições mínimas indispensáveis para a implementação da LDB, alterada pela Lei nº 10.639/03, situação que leva a maioria das escolas do sistema público de ensino a reproduzirem práticas culturais, sociais e curriculares eurocêntricas, que não atendem às necessidades e expectativas das populações não brancas, quais sejam, afrodescendentes e povos indígenas.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	33	Indígena(s)	Incluir na formação conhecimentos referentes à Educação Ambiental nos países da Integração, Religiosidade de Matriz Africana no Brasil, Religiosidades Tradicionais nos países Africanos da Integração, Sexualidade, Gênero e Educação, Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira, Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba, Educação Indígena, Educação Quilombola, Tradição Oral Africana, entre outras, as quais poderão ser aprofundadas na pós-graduação.	Elaborar Projeto de Curso de Pedagogia reflexivo, comprometido com comunidades indígenas.	Fundamentação teórico-metodológica e perfil profissional do egresso do Curso de Pedagogia.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNILAB-São Francisco do Conde	42 e 44	Indígena(s)	Ensino e aprendizagem e o tripé ensino, pesquisa e extensão - O projeto de ensino e de aprendizagem, relevando o papel da extensão e da educação não formal, parte assim dos problemas, ou melhor, da solução encaminhada pela comunidade negra, pelos pobres, pelos Movimentos Sociais, pelos Movimentos Negros/as e intelectuais, comunidades diaspóricas, indígenas, gênero, LGBTTTI (Lésbica, Gay, Travesti, Transexual, Transgênero e Intersexual) e outras. Nesse processo, ficará sempre assegurado um retorno à universidade: ou através dos benefícios sociais que produz, ou pelos novos conhecimentos que elabora, ou pelos recursos materiais que pode auferir.	Considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial no perfil do egresso.	Pesquisa, extensão, ações comunitárias e outras atividades complementares.	Práticas pedagógicas ou educativas com especificidade para povos indígenas.	A temática indígena na formação de professores.
UNILAB-São Francisco do Conde	44	Indígena(s)	As concepções curriculares subjacentes e explícitas no processo de ensino e de aprendizagem Uma proposta preliminar visando ao entendimento do processo de ensino e de aprendizagem, coerente com as Diretrizes Gerais da UNILAB, deve considerar a centralidade da África e da Diáspora, a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a superação das desigualdades raciais, de gênero, LGBTTTI, o currículo negro-indígena em expansão, a encruzilhada como conceito e lugar, o currículo dos lugares, a educação informal, não formal, os movimentos sociais e negros, as relações Sul-Sul, a consideração dos hipertextos teóricos e conceituais das diásporas negro-africanas, a articulação de uma federação dos lugares e mais ainda, uma tessitura entre os lugares constituintes do Recôncavo Baiano, dos países de língua oficial portuguesa e das diásporas negro/africanas.	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	52	Indígena(s)	Agente Intercultural - Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/06, § 1º, o caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão: I - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária; II - atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes. § 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas. (Grifos nossos).	Respeitar a concepção de aprendizagem nas diferentes culturas e formar o professor para a pluralidade cultural em suas práticas educativas.	Contextualização geopolítica, social e infraestrutura dos cursos de graduação.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	55	Indígena(s)	Estágio Curricular Supervisionado - Gestão de sistema educacional escolar e não escolar, planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educativas e não escolares, produtor e difusor do conhecimento, agente intercultural (em comunidades quilombolas, indígenas ou de populações de etnias e culturas específicas). Os estágios supervisionados serão constituídos de atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas em diferentes etapas contemplando estágios no Brasil e também nos países de origem dos discentes, quando houver condições, tais como: Implementação de projetos em comunidades quilombolas, indígenas e em comunidades de populações étnicas específicas no continente africano;	Estabelecer as competências do profissional pedagogo.	Professores como agentes interculturais nas diferentes modalidades de educação.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNILAB-São Francisco do Conde	81	Indígena(s)	Disciplina - Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos Ementa: Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.	Promover o desenvolvimento de uma concepção de alfabetização e letramento para jovens e adultos.	Abordagem indireta da temática indígena em disciplinas do currículo formal.	Multiculturalismo no processo educacional.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	93	Indígena(s)	Disciplina - Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-brasileira e Indígena Ementa: Relações entre educação, racismo e cultura afro-brasileira e indígena. Racismo como elemento estruturador das relações sociais e étnico-raciais no Brasil. Protagonismo africano e indígena na cultura brasileira. Estratégias de resistência dos povos negro e indígena, no Brasil. Patrimônio cultural, com lugares de memória e vivência da cosmovisão negra e indígena. Práticas pedagógicas e processos de ensino e aprendizagem empreendidos pelas populações negra e indígena no Brasil.	Conceber especificidades das práticas pedagógicas e construção das políticas indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNILAB-São Francisco do Conde	94	Indígena(s)	BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 13/2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2012. Seção 1, p. 18.	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Contexto)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNILAB-São Francisco do Conde	94	Indígena(s)	SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (orgs.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	94	Indígena(s)	SILVA, Edson; SILVA, Maria da Penha da (Orgs.). A Temática Indígena na Sala de Aula: reflexões para o ensino a partir da Lei 11.645/2008. 2ª Edição – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2016.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	94	Indígena(s)	FUNARI, Pedro Paulo; PINÓN, Ana (orgs.). A temática indígena na escola: subsídios para os professores. São Paulo: Editora Contexto, 2011.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	94	Indígena(s)	MONTEIRO, Rosângela Batista (Org.). Prática Pedagógicas para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no Ensino Médio: sociologia, história, filosofia, geografia. Seropédica, UFRJ: Evangraf, 2013.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	Educação Escolar Indígena - Ementa: Noção de Índio para os não indígenas o ponto de vista dos Índios. Crítica à antropologia da perda de identidade. Unidade na Diversidade da Cultura Indígena. Especificidade dos povos indígenas na Bahia. Contextualização histórica do Movimento Indígena e do surgimento da Educação Escolar Indígena no Brasil. Cosmologia Indígena nos conteúdos curriculares. Escola diferenciada e educação intercultural, na perspectiva dos povos indígenas. Laboratório de práticas pedagógicas de produção didática voltada para a apreensão da educação e cultura indígena na escola não indígena.	Conceber especificidades das práticas pedagógicas e construção das políticas indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	NOBRE, Domingos Barros. Uma Pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê?. São Paulo: Curt Nimendajú, 2009.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	RAMOS, Antônio Dari (org.). Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena. Curt Nimendajú, 2006	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	SCANDIUZZI, Pedro Paulo. Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: UNESP, 2009	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	BRASIL. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1998	Cumprir as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.

UNIVERSIDADE / CIDADE / CÓDIGO	PÁGINA	CATEGORIA INICIAIS DE ANÁLISE (Palavras-chave)	UNIDADE DE REGISTRO (Conteúdo)	UNIDADE DE RECORTE (Objetivo)	CATEGORIAS INICIAIS (Identificadas)	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIA FINAL
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	LUCIANO, Gersem J. S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional, 2006.	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	NASCIMENTO, Adir C. Escola indígena: palco das diferenças. Campo Grande/MS: UCDB, 2004	Fundamentar o conhecimento teórico científico na formação de professores e práticas pedagógicas na educação escolar indígena.	Bibliografias específicas.	Contextualização, legislação e embasamento teórico dos cursos.	O processo ensino e aprendizagem na diversidade cultural.
UNILAB-São Francisco do Conde	107	Indígena(s)	Educação Ambiental nos Países da Integração - Ementa: Educação ambiental nos países da integração. Racismo ambiental. Preservação ambiental e conhecimentos ancestrais afro-brasileiros e indígenas. Laboratório de educação ambiental.	Conceber especificidades das práticas pedagógicas e construção das políticas indígenas no Brasil.	Disciplinas de História da Educação Brasileira e de Educação Escolar Indígena.	Evidência da temática indígena na fundamentação teórico-política dos cursos de Pedagogia.	A temática indígena na formação de professores.

APÊNDICE II – CORPUS COULEUR: RELATÓRIO DE SEGMENTOS DE TEXTO POR CLASSES PROCESSADO E GERADO COM SOFTWARE IRAMUTEQ.

**** *FURG_Rio_Grande

disciplina história da educação ementa a história como ciência problematização da história e da história da educação

debate teórico e metodológico organizações educacionais visões pedagógicas e práticas educacionais nos diversos campos social político histórico e cultural

memória e legado cultural das populações afrodescendentes e indígenas no brasil

história da educação como um dos fundamentos da educação brasileira e como forma de compreender os processos educativos e o cotidiano escolar atual

**** *UFC_Fortaleza_Noturno

competências e habilidades criatividade no exercício docente na renovação das práticas pedagógicas relacionadas à educação_especial a educação_do_campo

organizações governamentais e não_governamentais a educação_de_jovens_e_adultos e a inserção nas diversas culturas afrodescendentes e indígena educação_indígena ementa

diferença e interculturalidade na perspectiva da educação_indígena movimento indígena e contexto histórico da criação das escolas diferenciadas indígenas

ser índio hoje a cultura indígena nas práticas curriculares perspectivas e desafios políticos da educação_indígena e do magistério indígena desdobramentos pedagógicos da cultura indígena na educação_regular

disciplina ludopedagogia ementa os aspectos socioculturais o que é ludicidade a cultura como resultante da atividade do ser humano que cria e vive a ludicidade

o brincar e o brinquedo como objetos culturais a atividade lúdica e as experiências socioculturais

características sociológicas do brincar a história do brincar e do brinquedo a regionalidade e a universalidade do brincar e do brinquedo

as raízes do brincar e dos brinquedos brasileiros indígenas portuguesa e africana o brincar e o brinquedo na trajetória pessoal um olhar sócio_histórico

**** *UFC_Fortaleza_Diurno

teoria e prática na formação do pedagogo para formas alternativas da didática

capacidade de reflexão e de crítica acerca de ações educativas produzidas e gerenciadas no espaço da escola mas também em empresas

clínicas e hospitais em organizações não_governamentais sindicatos associações assentamentos de agricultores comunidades indígenas e quilombolas

disciplina educação_indígena ementa

diferença e interculturalidade na perspectiva da educação_indígena movimento indígena e contexto histórico da criação das escolas diferenciadas indígenas

ser índio hoje cultura indígena nas práticas curriculares perspectivas e desafios políticos da educação_indígena e do magistério indígena

desdobramentos pedagógicos da cultura indígena na educação_regular disciplina ludopedagogia ementa aspectos socioculturais o que é ludicidade

a cultura como resultante da atividade do ser humano que cria e vive a ludicidade o brincar e o brinquedo como objetos culturais

a atividade lúdica e as experiências socioculturais características sociológicas do brincar a história do brincar e do brinquedo

a regionalidade e a universalidade do brincar e do brinquedo as raízes do brincar e dos brinquedos brasileiros indígena

portuguesa e africana o brincar e o brinquedo na trajetória pessoal um olhar sócio_histórico

**** *UFES_São_Matheus

a ação docente como um instrumento da ética da democracia e da apropriação e aquisição do conhecimento para a população alvo do Ensino Fundamental

a matriz curricular dentro do curso de pedagogia pressupõe um compromisso social e político para com os grupos de forte representação na região como as comunidades quilombolas e comunidades indígenas

avanço cultural e educacional de todo o entorno com uma matriz curricular que objetiva refletir a prática pedagógica dentro dos grupos historicamente excluídos da sociedade como os quilombolas

comunidades de assentamentos comunidades indígenas e comunidades rurais a grade curricular abrange em todos os seus eixos

a reflexão acerca da inclusão escolar e social reconhecendo e afirmando a diversidade humana por meio dos núcleos de estudos

pesquisa e extensão têm como alvo desenvolver o aprofundamento das questões relacionadas à prática pedagógica voltada para a educação_especial educação_de_jovens_e_adultos

educação étnico_racial educação_indígena e educação_do_campo dentre outras que se fizerem necessárias conforme demanda e realidade da região

disciplina gestão escolar ementa a educação brasileira e a ordem política e constitucional as políticas educacionais e políticas públicas

a organização dos sistemas de ensino os níveis e modalidades o direito à educação e legislação educacional

financiamento da educação críticas e perspectivas das atuais políticas públicas voltadas para a educação políticas públicas étnico_raciais e indígenas

**** *UFFS_Chapecó

disciplina educação_escolar_indígena e educação das relações étnico_raciais ementa

as políticas públicas e a educação_escolar_indígena as relações étnico_raciais e o currículo da educação_básica a escola e a construção da identidade na diversidade

as práticas pedagógicas e relações étnico_raciais o panorama geral sobre as relações étnico_raciais e a questão da identidade nacional

o caráter cultural histórico e social da infância as dimensões sociológicas e antropológicas das infâncias indígenas afrodescendentes

caboclas e europeias infâncias nos diferentes contextos campo e cidade temas contemporâneos sobre criança e infância

disciplina leitura e produção textual para indígenas ementa

compreensão produção e circulação de textos orais e escritos de diferentes gêneros acadêmicos resenha ensaio e artigo científico mecanismos de textualização tópicos gramaticais e revisão textual

**** *UFLA_Lavras

disciplina história e culturas afro_brasileiras e indígenas ementa estudo das relações étnico_raciais e da história e cultura afro_brasileira e indígena reflexão sobre concepções de raça e etnia

disciplina o lúdico na educação_infantil ementa lúdico no trabalho pedagógico da educação_infantil a atividade do jogo

do brinquedo e da brincadeira definições e aplicabilidade as teorias explicativas do papel do jogo no desenvolvimento e no processo da aprendizagem

a relação entre o jogo e a cultura por meio dos jogos tradicionais infantis o jogo e a construção de representação na criança

a brincadeira do faz_de_conta a criação imaginária e noção de atividade na ação pedagógica o espaço do lúdico e do brincar na educação_infantil a brinquedoteca atividades práticas revivendo as brincadeiras

vivências de jogos e brincadeiras africanas e afro_brasileira vivências de jogos e brincadeiras indígenas e regionais

educação para e nas relações étnico_raciais conceitos de raça e etnia histórias infantis na perspectiva dos indígenas brasileiros

práticas para equidade similaridades nas culturas africanas e dos povos tradicionais o papel da escola e o que diz a ldb sobre povos indígenas e afro_brasileiros

construção coletiva de práticas de equidade diferenças não são sinônimos de desigualdade

**** *UFMS_Campo_Grande

estratégias para o desenvolvimento de ações interdisciplinares ocorridas com a reestruturação do curso

a formação desse sujeito crítico a partir da organização da matriz curricular que foi pensada

analisada e discutida ponto a ponto pelo grupo de professores na perspectiva de desenvolvermos os conteúdos curriculares conectados a conteúdos disciplinares de outros campos do conhecimento na busca de fomentar e implementar ações interdisciplinares

as temáticas direitos humanos história africana indígena e afro_brasileira disciplina educação_indígena ementa fundamentos históricos da construção das políticas indígenas no brasil e as especificidades das práticas pedagógicas

**** *UFPB_Mamanguape

o pedagogo como docente e gestor em diferentes níveis de ensino e áreas tais como educação_infantil Ensino Fundamental

ensino normal e áreas que desenvolvem atividades com os alunos tradicionalmente incluídos na categoria da educação_especial jovens e adultos e indígena

as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia que incluem

as experiências de formação de professores indígenas para a formação do licenciado em pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover

com equidade educação para e na cidadania

é necessário que o formando saiba que entre os povos indígenas a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica

territorial das comunidades bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira

estrutura curricular serão realizadas atividades complementares trabalho de curso atividades de monitoria de iniciação científica e de extensão

seminários eventos científicos_culturais estudos curriculares de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências a educação_especial

a educação_do_campo a educação_indígena a educação_escolar_quilombola em organizações não_governamentais escolares e não_escolares públicas e privadas

**** *UFRB_Feira_de_Santana

portanto o licenciado em pedagogia com ênfase em educação_do_campo será capaz de considerar a diversidade das experiências educacionais e de desenvolvimento territorial agrário que vêm sendo desenvolvidas por movimentos sociais

organizações não governamentais instituições públicas associação de agricultores familiares pescadores ribeirinhos indígenas quilombolas etc

**** *UFRJ_Rio_de_Janeiro

tanto como gestores quanto como docentes no sistema público esses profissionais podem atuar em escolas hospitais

em classes hospitalares em estabelecimentos prisionais escolas em assentamentos rurais escolas indígenas escolas especiais em

comunidades quilombolas

tanto em turmas regulares quanto em projetos educativos desenvolvidos pelo poder público

**** *UFSCAR_São_Carlos

disciplina didáticas e educação das relações étnico_raciais com os objetivos construir experiências de formação em que os participantes possam vivenciar

analisar e propor estratégias de intervenção em que se busquem valorizar culturas que constituem a nação brasileira eliminar práticas racistas e discriminatórias

criar condições para a convivência respeitosa apoiar o fortalecimento de identidades pertencimento étnico_racial e auto estima assim como histórias e culturas dos povos indígenas

disciplina história e geografia ementa ensino de história e cultura dos africanos e seus descendentes no contexto brasileiro e da diáspora junto aos outros grupos que compõem a sociedade brasileira como indígenas quilombolas

disciplina estudos indígenas perspectiva dialógica ementa

estudos indígenas na perspectiva dialógica voltada ao aprimoramento da leitura da escrita e da interpretação de textos acadêmicos em diferentes áreas do conhecimento

direitos dos povos indígenas envolve leitura interpretação debate e produção de textos em perspectiva dialógica

articulando leitura de mundo e leitura da palavra

direitos indígenas como parte das ações de direitos humanos com os objetivos de proporcionar a estudantes indígenas e não indígenas a familiarização com estrutura e interpretação de gêneros textuais acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento

ao mesmo tempo em que promove debate sobre a produção acadêmica a respeito de conhecimentos e direitos dos povos indígenas

**** *UFAM_Benjamin_Constant

disciplina educação_indígena ementa educação e etnia a integração e exclusão dos povos indígenas no processo de avanço do capitalismo

as políticas para educação_escolar_indígena no brasil e sua aplicação na região amazônica educação_indígena versus educação_escolar_indígena

a educação_escolar_indígena na perspectiva da educação para todos desafios e problemáticas da educação_escolar_indígena hoje o alcance e a importância de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos grupos étnicos

sendo o objetivo geral compreender a questão da educação_escolar_indígena enquanto necessidade imposta pelo contato e enquanto processo de afirmação étnica e identitária dos povos indígenas diante da sociedade nacional

escola e cultura indígena linguística dos povos indígenas prática pedagógica na educação_indígena atividades complementares

as oficinas e ou seminários estão pensados nas seguintes áreas educação_indígena educação_de_jovens_e_adultos educação_do_campo educação_ambiental oficina de produção cultural para crianças

**** *UFAM_Parintins

no caso das abordagens étnico_raciais e de modalidades especiais de ensino a formação do pedagogo contemplará fundamentos e abordagens pedagógicas da educação_indígena educação_do_campo educação_especial e educação_de_jovens_e_adultos

promover diálogo intercultural entre conhecimentos valores modos de vida orientações filosóficas políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena

o pedagogo estará apto para atuar como docente na educação_infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na gestão educacional

disciplina educação_indígena ementa

políticas públicas brasileiras para educação_escolar_indígena a etno_história das sociedades indígenas na Amazônia as lutas e conquistas dos movimentos indígenas por uma educação que respeite as identidades culturais específicas da realidade amazônica

sendo o objetivo geral estudar as concepções a história e as políticas públicas relacionadas à educação_escolar_indígena assim como analisar e compreender a organização sociopolítica das sociedades indígenas

educação meio ambiente e identidades étnico_racial e cultural ementa educação_ambiental diversidade sociocultural e relações étnico_raciais multiculturalismo e interculturalismo educação_indígena educação_do_campo identidades socioculturais

disciplina educação para relações étnico_raciais ementa conceitos de raça etnia e identidade o índio no brasil

políticas públicas e a questão étnico_racial no brasil perspectiva didático_pedagógica de educação antirracista compreender a importância do conhecimento de conceitos

história e cultura relativos à temática negro_indígena para o desenvolvimento de relações étnico_raciais saudáveis e sua implicação para a capacitação de identificação e superação das manifestações de preconceito racismo e discriminação

**** *UFOPA_Óbidos

atuar como pedagogo na educação_básica na condição de docente da educação_infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental

bem como nas modalidades educação_de_jovens_e_adultos educação_especial educação_profissional_e_tecnológica educação_do_campo educação_escolar_indígena educação_a_distância

educação_escolar_quilombola e educação com pessoas privadas de liberdade nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas podendo abranger um campo específico e ou interdisciplinar

articular a diversidade e a diferença a igualdade e a equidade considerando os variados processos de inclusão social e escolar como a saber

pessoas negras pessoas indígenas pessoas que integram movimento lgbtqiap mulheres idosos

os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas professores da educação_do_campo e da educação_escolar_quilombola

deverão atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes articulação de conhecimentos teórico_práticos

vivências e análise da realidade educacional por meio de atividades como proposição de diversas estratégias de ações educativas a serem realizadas com a diversidade de sujeitos presente na amazônia

a saber pessoas com deficiência povos indígenas comunidades quilombolas comunidades tradicionais do campo ribeirinhos comunidades de várzea comunidades de planalto assentados

**** *UFOPA_Santarém

as competências e habilidades próprias do pedagogo decorrentes do projeto Pedagógico do Curso devem credenciá-lo ao exercício profissional em áreas específicas de atuação

tais como educação_especial educação_de_jovens_e_adultos educação_indígena e educação_do_campo educação_ambiental e outras áreas emergentes do campo educacional

**** *UNIFAP_Macapá

disciplina educação e relações étnico_raciais ementa povos indígenas e afrodescendentes e sua relação com a sociedade nacional

visão estereotipada acerca dos povos indígena e afrodescendentes na sociedade movimentos indígenas e afrodescendentes e direitos conquistados educação_escolar_indígena e afrodescendente

política nacional de educação_escolar_indígena e afrodescendente ação pedagógica do educador e as diferenças socioculturais e linguísticas

**** *UNIFAP_Oiapoque

ações e diretrizes que possibilitem aos acadêmicos o acesso a conhecimentos científicos que abordam temáticas como educação das relações étnico_raciais

ensino de história e cultura afro_brasileira ensino de história e cultura indígena questões indígenas educação identidade cultural e territorial representação estudantil

planejamento e o desenvolvimento progressivo do trabalho de curso monitoria de iniciação científica e de extensão seminários

eventos científicos_culturais estudos curriculares de modo a propiciar vivências e experiências no âmbito da atuação do pedagogo na educação_especial

a educação_do_campo a educação_indígena a educação_escolar_quilombola em organizações governamentais e não_governamentais escolares e não_escolares públicas e privadas

educação em saúde indígena língua materna línguas indígenas didatização de saberes bilinguismo e multiculturalismo

executar projetos de pesquisas de caráter interdisciplinar e transdisciplinar em biodiversidade turismo farmacologia direito comparado questões urbanas

geologia multiculturalismo bilinguismo ensino de línguas estrangeira materna e indígenas história indígena e arqueologia bens materiais e imateriais da cultura indígena

**** *UNIR_Ariquemes

a unir atua na extensão com o proext e pibex e diversos programas de assistência e apoio estudantil

entre os quais transporte alimentação moradia trabalho conexão de saberes esporte e cultura indígena além do apoio a eventos de natureza cultural e esportiva

a educação_ambiental terá o aprofundamento teórico da temática de forma específica nas disciplinas

educação_indígena educação_do_campo e sustentabilidade fundamentos e prática do ensino de história e geografia fundamentos e prática do ensino de ciências e formação étnico_cultural brasileira

**** *UNIR_Guajará_Mirim

disciplina educação para relações étnico_raciais contempla a visão do outro a complexidade de outras formações e práticas culturais partindo de seus parâmetros de cultura ementa

aspectos conceituais históricos e políticos presentes nas relações sociais e étnico_raciais no brasil conceitos de raça e etnia

mestiçagem racismo e racialismo preconceito e discriminação e suas principais formas de superação e combate cultura afro_brasileira e indígena

políticas de ações afirmativas base legal de combate à discriminação estratégias articuladoras entre as teorias e práticas pedagógicas voltadas a uma educação para as relações étnico_raciais

habilitar o profissional para atuar em escolas da educação_básica o que inclui a competência para produzir e difundir conhecimentos

assim como planejar e executar tarefas específicas de sua área de atuação profissional

formar um educador com comportamento ético_profissional dotado de condições para conhecer e interferir no contexto socioeducacional valorizando os diferentes saberes

a diversidade de linguagem e padrões culturais que busque se atualizar profissionalmente e atuar de modo coletivo engajando se na luta pela democratização e universalização do ensino

contribuir para que a escola seja um espaço de formação e informação favoreça o convívio social a inserção do aluno no dia a dia da sociedade e em um universo multicultural

**** *UNILAB_São_Francisco_do_Conde

o formando se munirá do papel da extensão e da educação_não_formal comunidade negra pobres movimentos sociais

movimentos negros e intelectuais comunidades diaspóricas indígenas gênero lgbtqiap e outras assegurado um retorno à universidade

atuará na gestão do sistema educacional escolar e não_escolar planejamento execução coordenação acompanhamento e avaliação de tarefas

educativas e não escolares

será produtor e difusor do conhecimento como agente intercultural em comunidades quilombolas indígenas ou de populações de etnias e culturas específicas

trabalhará na implementação de projetos em comunidades quilombolas e indígenas

disciplina lugares de memória e práticas pedagógicas afro_brasileira e indígena ementa as relações entre educação racismo e cultura afro_brasileira e indígena

protagonismo africano e indígena na cultura brasileira resistência patrimônio cultural memória e vivência da cosmovisão práticas pedagógicas e processos de ensino_aprendizagem

disciplina educação_escolar_indígena incorpora na ementa a noção de índio para os não_indígenas o ponto de vista dos índios

crítica à antropologia da perda de identidade diversidade da cultura indígena especificidade dos povos indígenas na bahia

movimento indígena e surgimento da educação_escolar_indígena no brasil cosmovisão indígena nos conteúdos curriculares escola diferenciada e educação_intercultural na perspectiva dos povos indígenas

laboratório de práticas pedagógicas de produção didática voltada para a apreensão da educação e cultura indígena na escola não indígena

disciplina educação_ambiental nos países da integração ementa preservação ambiental e conhecimentos ancestrais afro_brasileiros e indígenas