



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR**

**Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura
Intercultural Indígena**



Redenção – CE, 2023



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO- BRASILEIRA**

Ministro da Educação
Camilo Sobreira de Santana

Reitor

Prof. Dr. Roque do Nascimento Albuquerque

Vice-Reitora

Prof. Dra. Cláudia Ramos Carioca

Pró-Reitor de Ensino de Graduação

Prof. Dr. Thiago Moura de Araújo

Diretora do Instituto de Humanidades

Prof. Dra. Luma Nogueira de Andrade

COORDENAÇÃO PARFOR EQUIDADE

Licenciatura Intercultural Indígena

Coordenador Institucional

Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

Coordenador de Curso

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco

Coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena/UNILAB

Profa. Dra. Carla Susana Alem Abrantes

Vice Coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena/UNILAB

Coordenador Local

Cleber Tapeba

Prof. Ms. José Cleber da Silva Nogueira

Coordenador Local dos Povos Indígenas

Cacique Kauan Pitaguary

Prof. Ms. João Paulo da Silva Lima

Vice Coordenador Local do Povos Indígenas

Núcleo Docente Estruturante

1. Adolfo Pereira de Souza Junior
2. Aline Cristina de Oliveira Abbonizio
3. Carla Susana Alem Abrantes
4. Francisca Rosália Silva Menezes
5. João Paulo da Silva Lima (Kauan Pitaguary)
6. José Cleber da Silva Nogueira (Cleber Tapeba)
7. Rhuan Carlos dos Santos Lopes
8. Roberto Kennedy Gomes Franco
9. Rosangela Ribeiro da Silva.

Colegiado do Curso

Adolfo Pereira de Souza Junior
 Aline Cristina de Oliveira Abbonizio
 Andrea Yumi Sugishita Kanikadan
 Cacique Kauan Pitaguary (João Paulo da Silva Lima)
 Carla Susana Alem Abrantes,
 de Proença Lopes, Luma Nogueira de Andrade
 Eduardo Gomes Machado
 Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro
 Francisca Rosália Silva Menezes
 João Paulo da Silva Lima (Kauan Pitaguary)
 Joceny de Deus Pinheiro
 Jon Anderson Machado Cavalcante
 José Cleber da Silva Nogueira (Cleber Tapeba)
 José Josberto Montenegro Sousa
 Joserlene Lima Pinheiro, Leandro
 Kátia Anacé (Kátia Coelho Castro de Morais Lopes)
 Reginaldo de Oliveira Nunes
 Rhuan Carlos dos Santos Lopes

Ricardino Jacinto Dumas Teixeira
Ricardo César Carvalho Nascimento
Robério Américo do Carmo Souza
Roberto Kennedy Gomes Franco
Rosangela Ribeiro da Silva
Salvio Fernandes de Melo
Suzenilson Kanindé (Suzenilson da Silva Santos)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES
PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
BÁSICA – PARFOR

CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA

Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, da Unidade Acadêmica das Auroras, Redenção-CE, a ser implementado em 2024

Redenção – CE, 2023

IDENTIFICAÇÃO DA MANTENEDORA

Mantenedora: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Sigla: UNILAB

Natureza Jurídica: Autarquia Pública Federal

CNPJ: 12.397.930/0001-00

Endereço: R. José Franco de Oliveira, s/n - Zona Rural, Redenção - CE,
62790-970/CAMPUS DAS AURORAS

Telefone: (85) 3332-6101

E-mail: ih@unilab.edu.br

Página Eletrônica: www.unilab.edu.br

SUMÁRIO

Sumário

1.	Identificação do Curso.....	Erro! Indicador não definido.
2.	Apresentação	10
3.	Contextualização da Educação Escolar Indígena no Ceará	14
4.	Justificativa.....	25
4.1.	Das Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNILAB com os Povos indígenas	31
5.	Objetivos, Metas e Indicadores.....	37
6.	Princípios Curriculares	41
7.	O Processo de Ensino/Aprendizagem.....	43
8.	Perfil Profissional.....	47
9.	Competências e Habilidades Gerais e Específicas	48
10.	Áreas de Atuação	52
11.	Formas de Ingresso	53
12.	MATRIZ CURRICULAR.....	54
12.1.	Da Alternância Pedagógica como pressuposto Metodológico....	54
12.2.	Arquitetura da Matriz Curricular	60
12.3.	Síntese da Alternância Pedagógica por Grupos de Formação e suas Aprendizagens dos Conteúdos específicos das áreas, conforme Resolução CNE/CP N° 02/2019/BNC-FORMAÇÃO.....	65
12.4.	Integralização da Matriz Curricular.....	69
12.5.	Fluxo da Integralização da Matriz Curricular com a ordenação dos componentes curriculares por Grupos de Formação	70
12.6.	Resumo da Matriz Curricular	73
12.7.	Fluxograma.....	74
12.8.	Fluxo da Integralização da Matriz Curricular com a ordenação dos componentes curriculares por semestre letivo	75
12.9.	Ementários da Matriz Curricular e Referenciais Bibliográficas das Disciplinas.....	79
13.	Prática como Componente Curricular (PCC).....	127
14.	Estágio como Componente Curricular	131
15.	Atividades Complementares	135

16.	Atividades de Extensão	137
17.	Avaliação	140
17.1.	Da Aprendizagem	140
17.2.	Do Ensino	142
17.3.	Do Currículo	142
18.	Condições de Oferta do Curso	143
18.1.	Recursos Materiais	144
18.2.	Recursos Humanos	146
18.2.1.	Equipe técnico-administrativa	146
18.2.2.	Grupo de Estudos com os Povos Indígenas - GEPI	147
18.2.3.	O Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAABI/UNILAB)	148
18.2.4.	Corpo Docente	148
18.2.5.	Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)	149
18.2.6.	Funcionamento do colegiado do Curso	150
18.2.7.	Atuação da coordenação	151
18.2.8.	Corpo discente	152
19.	Política e Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade ...	153
20.	Referências Bibliográficas	155
21.	Anexos	164
21.1.	Minibiografia do Coletivo de Trabalho Pedagógico que produziu a proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Unilab para concorrer ao edital nº 23/2023/Parfor Equidade.	165
21.2.	ATA DE APROVAÇÃO DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/PARFOR/UNILAB DA 9ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE UNIDADE ACADÊMICA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES/IH	179
21.3.	Portaria de criação do Grupo de Trabalho que nomeia Docentes da Unilab para participarem da criação da Licenciatura Intercultural Indígena.	183

21.4. DECLARAÇÃO da Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará – OPRINCE indicando os membros dos Povos Indígenas para compor a Coordenação Compartilhada da Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena.....	185
21.5. Declarações de Caciques, Lideranças e Entidades do Movimento Indígena de Participação da Feitura da Proposta Pedagógica de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB.	186
21.6. Fotos das reuniões, debates e encaminhamentos do Coletivo de Trabalho Pedagógico de escrita da Proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB.	193

1. Apresentação

Desde 2007, os estados e municípios brasileiros, com a adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, elaboraram Planos de Ações Articuladas - PAR, contendo diagnósticos dos sistemas locais e as demandas por formação de professores. A partir desses dados, viu-se a necessidade de formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e implantação de uma política nacional de formação destes profissionais. Nesta perspectiva, por meio do Decreto nº 8.752, de maio de 2016, o MEC instituiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR, com a finalidade de organizar os planos estratégicos da formação inicial e continuada, com base em arranjos educacionais acordados nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Como complemento, com vistas a uma maior democratização e diversificação desta política, o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, instituiu o Programa Nacional de Fomento à Equidade na Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR EQUIDADE.

O PARFOR EQUIDADE é resultado da determinação do Ministério da Educação – MEC –, que, por intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), busca incrementar e fortalecer a formação de professores, em licenciaturas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais, para atendimento das redes públicas de educação básica e das redes comunitárias de formação por alternância, que oferecem educação escolar indígena, quilombola e do campo, assim como educação especial inclusiva e educação bilíngue de surdos.

A Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), por meio do seu Instituto de Humanidades, aderiu ao PARFOR/EQUIDADE e, com isso, propõe na perspectiva da formação integral/omnilateral da Pedagogia da Alternância estruturada em ciclos formativos compostos de um Tempo Ambiente Acadêmico (TTA) e de um Tempo Território Indígenas (TTI), que se interseccionalizam, este Projeto Pedagógico para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Primeira Licenciatura.

Desde a sua fundação, em 2010, a UNILAB tem a formação de professores como um esteio basilar de sua missão como instituição pública de ensino superior. Atualmente, a universidade abriga sete cursos de licenciatura, sendo três deles vinculados ao Instituto de Humanidades: Licenciatura em História, Licenciatura em Sociologia e

Licenciatura em Pedagogia, o que confere à UNILAB experiência, expertise e compromisso com a formação de quadros para atuar na docência da Educação Básica.

Este Projeto Pedagógico é guiado, também, pelas orientações da ampla legislação educacional específica, a destacar: (Artigo 231, Art.210, “§ 2º; “Art. 215 § 1º; Art. 231; Art. 242, § 1º; Art.210, § 2º; Artigo 231) da Constituição de 1988; (Art 26, § 4º; Artigo 32 § 3º; Art. 78, Art. 79) da LDB 9394/96; Lei nº. 10.172/01/PNE, Lei nº 13.005/14, e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998; Referenciais para formação de professores indígenas (RFPI/2002); Portaria Ministerial 559/91 e da Resolução CNE/CEB nº 003/99, da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, da Lei nº. 10.172/01, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012; do Plano Nacional de Educação – PNE, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio – Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015; e ainda, Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, complementarmente, Lei 10.639/2003 (Educação das relações Étnico-Raciais/ERER); Res. n.1/2004; Lei 11.645/08 e Lei n. 12.288/2010, entre outros textos acadêmicos e/ou de movimentos sociais, que, politicamente, impuseram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no 9.394/96. E finalmente, pela Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Sua proposta é criar, sob o abrigo do Instituto de Humanidades (IH) da UNILAB, um curso de graduação na forma de uma licenciatura, na modalidade presencial, que habilite profissionais para atender no mundo do trabalho às diversas funções demandadas para atuar no contexto da Educação Escolar Indígena, “com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” dos Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue. (Conforme previsto pelo inciso I, do artigo 3º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015). Para tanto, apresenta uma matriz pedagógica construída a partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que busca alinhar as normativas da Resolução CNE/CP Nº 02/2019, que define as diretrizes

curriculares nacionais para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com as especificidades da educação indígena.

O Curso pretende formar professores-pesquisadores em uma perspectiva interdisciplinar que permita desenvolver saberes e fazeres voltados ao ensino, em articulação com a prática da pesquisa, bem como a preservação e valorização da cultura e dos valores ancestrais dos povos originários que habitam o território brasileiro. O Curso se propõe, ainda, a promover a formação de professores e professoras aptos a lidar com a transformação do conhecimento através das práticas educativas e de pesquisa no meio acadêmico-científico, em diálogo com os saberes tradicionais dos povos indígenas.

A criação do Curso na Unilab expressa e reforça a intensidade da presença estudantil indígena na Universidade e a articulação da comunidade acadêmica com o movimento indígena cearense. A Unilab é a universidade cearense que mais acolhe discentes indígenas, e há a vontade dos povos e comunidades indígenas de uma presença estudantil ainda maior na instituição. Em diferentes momentos, várias lideranças indicam a importância de uma ampliação da presença de discentes indígenas na Unilab. Portanto, o curso atende demandas do movimento indígena, e particularmente, da Organização dos Professores Indígenas do Ceará (OPRINCE), mas também do Coletivo de Estudantes Indígenas da Unilab (COESI), da Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará (FEPOINCE), da Associação das Mulheres Indígenas do Ceará (AMICE) e da Organização das Juventudes Indígenas do Ceará. Desse modo, entende-se que o Curso fortalecerá as relações entre a Universidade e os povos e comunidades indígenas, através dos vetores do ensino, da pesquisa e da extensão, considerando-se particularmente as escolas indígenas, fomentando uma interlocução entre diferentes agentes, epistemologias, culturas e conhecimentos.

O curso tem duração de oito semestres, com o tempo de integralização mínima de quatro anos e máximo de cinco anos e meio. A carga horária total é de 3.515 horas e ficará sediada na Unidade Acadêmica dos Auroras, no município de Redenção, no estado do Ceará, onde está sediado o Instituto de Humanidades da UNILAB.

A implementação deste curso, como bem demonstra o projeto, tem o potencial de impactar ampla e positivamente a realidade da educação indígena no Ceará, contribuindo assertivamente para uma maior e melhor qualificação dos serviços públicos

de educação básica, vinculados à diversidade de povos, territórios e comunidades indígenas locais, no estado.

Por fim, destacamos o Coletivo de Trabalho Pedagógico por nós articulado que produziu a proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Unilab para concorrer ao edital nº 23/2023/Parfor Equidade (**SEGUE MINIBIOGRAFIA EM ANEXO**), de caciques, pajés, lideranças, professores indígenas, estudantes indígenas, representantes de instâncias do Movimento Indígena como a Organização dos Professores Indígenas do Ceará/OPRINCE, o Coletivo de Estudantes Indígenas da Unilab/COESI, a Rede Indígena de Memória e Museologia Social – RIMEMUS – BRASIL, a Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará/FEPOINCE, a Organização Indígena Karão Jaguaribaras/ OINKARAS (Aldeia Feijão – Aratuba– CE), (**SEGUE DECLARAÇÕES DE APOIO EM ANEXO POR ESTES ASSINADAS**), e ainda, professores e servidores técnico-administrativos que trabalham na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB (**SEGUE EM MINIBIOGRAFIA EM ANEXO**).

2. Contextualização da Educação Escolar Indígena no Ceará

A história da educação escolar indígena tem longa duração, remontando ao processo brutal de genocídio (morte física de um povo), etnocídio (descaracterização e absorção de uma determinada cultura em relação à outra na história) e epistemicídio (destruição e/ou inferiorização de conhecimentos tradicionais), em nome da fé e da ganância mercantilista/colonial/capitalista na América Latina.

A este respeito, vejamos o que pontua a legislação educacional, especificamente o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01/PNE, pg.59)

No Brasil, desde o século XVI, a oferta de programas de educação escolar às comunidades indígenas esteve pautada pela catequização, civilização e integração forçada dos índios à sociedade nacional. Dos missionários jesuítas aos positivistas do Serviço de Proteção aos Índios, do ensino catequético ao ensino bilíngüe, a tônica foi uma só: negar a diferença, assimilar os índios, fazer com que eles se transformassem em algo diferente do que eram. Nesse processo, a instituição da escola entre grupos indígenas serviu de instrumento de imposição de valores alheios e negação de identidades e culturas diferenciadas.

Em síntese histórica-educativa, como vemos, este processo de (des)ocupação tinha como intencionalidade “limpar” o território dos chamados “selvagens”. Para tanto, três formas clássicas foram utilizadas, ou seja, “civilizou-se” por meio dos aldeamentos religiosos, da escravidão, e, ainda, mediante assassinatos em massa dos povos indígenas.

Apesar dos ataques violentos às suas culturas, fruto da necessidade de lucro dos “colonizadores” ou do processo de “cristianização”, “civilização”, por parte da Igreja Católica, entretanto, os nativos não deixaram de resistir, seja de maneira explícita/violenta, ou, também, por meio de formas dissimuladas, como o sincretismo cultural com os colonizadores.

Segundo Ferreira (2001) O processo de aculturação executado pelos Jesuítas no Brasil, por exemplo, pautava-se na catequese/educação dos indígenas, preparando-os para o mundo do trabalho colonial, bem como forjando-os para o mundo da salvação espiritual. Para tanto, diversas eram as escolas indígenas impostas pelas variadas ordens religiosas em atividade no Brasil-Colônia.

De acordo com Viveiros de Castro (2002), o plano era de cristianizar, civilizar e europeizar os povos em pauta, os quais, para Nóbrega, em 1558, deveriam ser educados tanto para não comer carne humana, quanto para não guerrear sem licença do governador,

fazer-lhes ter somente uma mulher; vestirem-se; tirar-lhes os feiticeiros; fazê-los viver “quietos”, sem se mudar para outra parte, tendo terras repartidas que lhes bastassem. Assim, o foco central do processo educativo deveria ser os *culumins* (as crianças), ainda não totalmente afetadas pelos “vícios” dos pais, os quais para os padres eram autóctones, tidos como sem Fé, sem Rei e sem Lei.

Com a expulsão das ordens religiosas, tem-se uma descontinuidade nesta dinâmica de oferta de educação escolar indígena regular, tanto no Império, quanto com o advento da República, em 1889. Uma conclusão resta evidente, entretanto, a de que essa longa história da educação escolar indígena teve papel social determinante para que uma pluralidade étnico-cultural sem fim de homens e mulheres, classificados pejorativamente pelo projeto colonizador, como índios, cotidianamente fossem violentados por um processo brutal de aculturação, morte física e psíquica, doenças, escravidão, terror e tortura. Eles enfrentaram desafios em seus contextos específicos que, para muitos, nem mesmo preparados estavam. A justificativa disso tudo era o interesse em educá-los como “cristãos civilizados”.

De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 56),

Gestada na modernidade ocidental, inspirada na ciência moderna que ordena e fragmenta o conhecimento, a escola imposta aos indígenas foi portadora de um projeto educativo para a formação de cristãos e súditos da Coroa portuguesa e, posteriormente, de cidadãos portadores de uma identidade nacional.

É importante, ainda, fazer uma consideração: mesmo com o ataque às suas culturas, esses sujeitos não deixaram de resistir, seja de forma violenta (com guerras sangrentas), ou dissimuladamente, com negociações e acordos, sendo influenciados, mas, influenciando, dialeticamente, essas histórias.

Historicamente, suas estratégias de resistência, organização e consciência, fazem-se na luta pela terra expropriada, pela identidade étnica negada. Além disso, este “fazer-se”, desigual e combinado, evidencia-se também como território híbrido de (res) significados da educação escolar indígena diferenciada, estabelecida por ampla legislação educacional pós-1988, com a Constituição.

De modo complementar, Luciano (2006, p. 159), acentua que,

[...] as escolas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias

históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato.

Com efeito, observa-se que, neste caldo cultural, em curso na virada do século XX para o XXI, fruto da luta e resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas, contraditoriamente, tal perspectiva educacional, focada no respeito às tradições desses povos, tendo o bilinguismo, a interculturalidade e a especificidade como sustentáculos essenciais do trabalho educativo, permitiu para a história da educação escolar indígena brasileira/cearense uma série de recursos didático-pedagógicos inovadores para a consolidação do processo de ensino-aprendizagem escolar. Conforme Tassinari (2011, p. 50), referida experiência educativa seria um “espaço de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como um espaço de incompreensões e de redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios”.

Essa região de fronteiras, esse "entre lugares", passa a ser também espaço da disputa política de memórias e reivindicação pelo direito a existir, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas. De acordo com Bergamaschi e Medeiros (2010, p. 66),

[...] a ancestralidade é evocada para afirmar permanências culturais e identidades étnicas. E na escola, uma região reconhecida como fronteira, onde predominam os conhecimentos originariamente ocidentais, os povos indígenas afirmam a importância dos saberes ancestrais, buscando práticas que assegurem a tradição.

De como complementar, Streck, Adams e Moretti (2010, p. 24, 25), comentam que,

A América Latina é fruto das heranças coloniais, mas ao mesmo tempo das resistências [...] Para “escravar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana. A primeira identificada com o projeto da modernidade e as duas outras, as dominadas, que carregam até hoje as consequências em termos de subalternidade e resistência: a colonialidade. Como aparecem historicamente os projetos pedagógicos nesse contexto? Contribuíram para superar as inferioridades e dependências ou para legitimar a crença epistêmica de que não somos capazes e por isso temos que ter o aval do norte para validar nossos caminhos de emancipação humana e social? Acreditamos que a atitude adequada não seja negar o legado da modernidade, mas reconhecê-lo e contextualizá-lo histórica e

epistemologicamente questionando, contudo, a lógica da monocultura eurocêntrica e abrir caminhos para outros paradigmas. Superar a colonialidade significa deixar de ser apêndice das transformações e assumir igualmente o protagonismo da construção de sociedades que valorizem as características da diversidade dos nossos povos.

Sobre esse processo, Eduardo Galeano (2012, p.05) ensina que:

É a América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu ou, mais tarde, norte-americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e de consumo, os recursos naturais e os recursos humanos. O modo de produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação à engrenagem universal do capitalismo. [...] A história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Sob tal aspecto, pode-se afirmar que, na realidade latino-americana, os povos indígenas se configuram como um dos segmentos mais excluídos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como evidenciam as investigações sobre a produção material da existência destes indivíduos.

Posto isto, a inserção dos indígenas no mundo do trabalho, é afetada pelo aprofundamento dos antagonismos da relação Trabalho Assalariado e Capital, ou seja, pelas desigualdades sociais impostas pelo sistema capitalista, ao tempo em que tem como essência a exploração mútua entre os indivíduos, proporcionando miséria e gerando contradições com as quais nos deparamos diariamente.

Esbulhados de suas terras originárias, e, por conseguinte, de suas relações de produções ancestrais, a gênese histórica da luta dos povos indígenas pela retomada de suas terras originárias no Brasil e por conseguinte de condições de trabalho, educação, saúde, entre outros meios mínimos necessários à produção da existência “para além do capital” (MÉSZÁROS, 2011), são marcadas nas palavras de Galeano (2012, p. 29), por “...uma guerra que derramou rios de sangue...”. Isto porque, nossa herança mercantilista colonial/capitalista, tem no latifúndio, ou seja, na propriedade privada da terra, fenômeno determinante de exclusão e morte de inúmeros seres humanos, entre eles, mulheres, homens e crianças indígenas, explorados/subalternizados por uma lógica desigual e combinada de “historicídios” que se articulam com as violências de classe, raça, gênero, etnia e diversidade sexual, praticadas em nome da fé e da ganância por lucros.

Retrospectivamente, a luta pela terra na região do Nordeste brasileiro, articula-se com o comércio extrativista, com a pecuária extensiva, com a criação do boi, e ainda, com as plantações em larga escala da cana-de-açúcar, que transformadas em mercadorias de exportação, possibilitaram que os povos indígenas fossem violentados por aldeamentos religiosos, escravização, assassinatos em massa, mediante guerras e/ou disseminação de doenças como armas biológicas (covid-19, gripe, sarampo, tuberculose, varíola, entre outros vírus e/ou bactérias).

Desta feita, cabe mais uma vez enfatizar a importância desta proposta de Licenciatura Intercultural Indígena, ao tempo em que problematizamos a inserção subalterna de referidos povos no mundo do trabalho, e ainda, de nosso engajamento em denunciar as precárias condições de vida de indígenas que esbulhados de seus territórios tem suas condições materiais de vida pauperizadas. Nesta proposta pedagógica de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena, desejamos caracterizar a inserção de trabalhadoras e trabalhadores indígenas no mundo laboral em tempos neoliberais. Especificamente, a “exclusão includente” Kuenzer (2002) experienciada pelos Povos Indígenas, no Estado do Ceará, Nordeste do Brasil.

Em nossas hipóteses, o mercado colonial/mercantilista/capitalista, ao tempo em que, expropria ao longo da história, as terras originárias dos indígenas, por conseguinte, os exclui de suas relações de produções ancestrais, para incluí-los como força de trabalho compulsória, escravizada e/ou assalariada, diversas formas precarizadas de inserção laboral.

Agregado a nossa argumentação, (PABLO GENTILI, 2009, p.1061), ressalta,

O conceito de exclusão includente pretende chamar a atenção sobre a necessidade de pensar o conjunto de dimensões que estão presentes em todo processo de discriminação, alertando para o fato de que, a partir desta multidimensionalidade, a necessária construção de processos sociais de inclusão (associados à realização efetiva dos direitos humanos e cidadãos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva) sempre depende de um conjunto de decisões políticas orientadas a reverter as múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis

Conclusivamente, para Gentili (2009), a exclusão includente mantém a marginalização de alguns grupos sociais, negando assim a efetivação dos direitos humanos na sua plenitude. Em nossa interpretação, as consequências ainda incalculáveis

de tudo isso produzem um ônus social irreparável às classes não hegemônicas e excluídas historicamente pelas relações de mercantilização capitalista, a destacar a pauperização das diversas etnias indígenas no Brasil.

Agregado a estas análises, sobre a população indígena, Ricardo Antunes (2020), colabora:

Veja o caso das comunidades indígenas. Elas têm plena consciência que o mundo capitalista dos brancos não lhes traz felicidade, mas devastação. E elas dizem: Nós não queremos extração de minério nas nossas terras. Vai poluir nossos rios, trazer dores. É o que estamos vendo agora, o abandono dessas populações.

De forma complementar, (KRENAK, 2020), denúncia:

Vivemos uma fase grotesca do capitalismo, mas não acho que estamos em uma crise que vai diminuir a potência dele. O capitalismo tem produzido uma mudança em si mesmo porque não fomos capazes de produzir uma mudança fora. Ele vai destruir o mundo do trabalho como conhecemos, e vai dispensar a ideia de população. Essa, para mim, é a próxima missão do capitalismo: se livrar de ao menos metade da população do planeta. É um programa do necrocapitalismo.

Nas considerações do líder indígena Ailton Krenak, mediante a crítica do capitalismo, necessitamos problematizar nossa relação predatória com o meio físico da natureza e social da cultura. Nas sábias reflexões ancestrais de (KRENAK, 2020), “devemos considerar uma possibilidade de fuga se conseguirmos perceber que o tipo de vida capitalista e o mundo do trabalho nessa lógica de exploração, abona nossa liberdade”.

O cenário histórico-educativa dos povos indígenas no Brasil, emerge desta conjuntura, conforme o Censo Demográfico Indígena do IBGE de 2023 são 1.693.535 indígenas autodeclarados, sendo 305 etnias e falantes de 274 línguas, o que corresponde a 0,83% da população que ocupa o território brasileiro. Sendo, na região Norte são 753.357 indígenas; Região Nordeste conta com 528.800; Centro-Oeste tem 199.912; Sudeste registra 123.369; Sul contabiliza 88.097 indígenas. No tocante à situação educacional, os dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 divulgados pelo MEC, revelam que o Brasil contabilizou um número de 3.541 escolas indígenas.

A respeito das peculiaridades da educação escolar indígena no Ceará, conforme dados apontados pelo movimento indígena, neste momento temos 17 povos indígenas que habitam o território do Estado do Ceará, cerca de 56.353 pessoas

autodeclaradas indígenas conforme, IBGE, 2023, sendo 21 os municípios em que os povos indígenas ocupam com suas aldeias o Estado, sendo assim distribuídos:

	ETNIA	Municípios com Aldeias Indígenas no Estado do Ceará
1.	Anacé	Caucaia
2.	Gavião	Monsenhor Tabosa
3.	Isú kariri	Brejo Santo
4.	Jenipapo-kanindé	Aquiraz
5.	Kalabaça	Poranga e Crateús
6.	Kanindé	Aratuba e Canindé
7.	Karão jaguaribaras	Canindé e Aratuba
8.	Kariri	Crateús e Crato
9.	Pitaguary	Maracanaú e Pacatuba
10.	Potiguara	Crateús, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente e Tamboril
11.	Quixelô	Iguatu
12.	Tabajara	Crateús, Poranga, Quiterianópolis, Monsenhor Tabosa e Tamboril
13.	Tapeba	Caucaia
14.	Tapuia kariri	São Benedito
15.	Tremembé	Itapipoca, Acaraú e Itarema
16.	Tubiba tapuia	Boa viagem
17.	Tupinambá	Crateús

No estado do Ceará existem atualmente 42 escolas indígenas diferenciadas, interculturais e bilíngues, com cerca de 691 docentes e aproximadamente 8.364 discentes matriculados. Sendo 38 escolas indígenas na rede estadual e 4 escolas das redes municipais de ensino de Maracanaú e Caucaia e uma creche localizada em Itapipoca, distribuídas em 16 municípios: Acaraú, Aquiraz, Aratuba, Canindé, Caucaia, Crateús, Itapipoca, Itarema, Maracanaú, Monsenhor Tabosa, Novo Oriente, Pacatuba, Poranga, São Benedito, Tamboril e Quiterianópolis.

Sobre a reivindicação de mais cursos de formação de professores com proposta pedagógica diferenciada, específica, bilíngue e intercultural para os povos indígenas, segundo o coordenador da Organização dos Povos Indígenas do Ceará - OPRINCE, Fábio Jenipapo-Kanindé, considera:

Eu acredito que hoje nós temos em torno de uns 400 alunos que ainda não tiveram acesso a sua primeira graduação, são nossa juventude que concluíram o ensino médio, esse número de alunos que estão saindo do ensino médio, muitos deles não tem uma continuidade na formação superior. Nós temos em torno de mais de 300 professores que ainda não tem licenciatura intercultural indígena, e ainda, temos em torno de 280 professores que estão cursando graduação na modalidade EAD, principalmente pedagogia. (2023)

Como observamos, é grande a demanda por cursos de formação de professores no estado do Ceará. A esse respeito, no estado do Ceará, vejamos o comentário da professora Angélica Anacé (2017),

O meu objetivo na nossa escola indígena é retomar nossos jogos indígenas, né, que é o arco e flecha, a lança, o carregar tora. Então, assim, eu sou uma das atletas indígenas, onde só participei de um jogo indígena pois não teve mais esse jogo, e assim, eu vi que nós temos essa necessidade de recuperar esses jogos indígenas. Meus próprios alunos dizem assim: professora a gente vai pra quadra hoje né, eles esperam que a gente só vai aplicar aquela modalidade de hoje que é futebol que é o que mais faz a cabeça. Eu pretendo aqui, a partir desse ano, onde já estou ocupando essa vaga trabalhar jogos modernos e resgatar os jogos tradicionais que são os jogos indígenas. Então assim, o meu objetivo da minha formação é trabalhar justamente isso, a recuperação de todos os fatores culturais, com relação a dança, a música, ao esporte, estamos tentando recuperar tudo isso, a parte do teatro. Então eu não sei se a outra professora trabalhava isso, mas eu aprendi por ela não ser índia, por ela não ter consciência do que é ser índio, essa vontade, esse orgulho, então, não é desmerecendo, mas eu acho que pra ensinar as culturas tradicionais indígenas é melhor um índio ensinar pra outro índio. Se é uma pessoa que nunca viveu muito tempo naquela aldeia, ela não vai saber o que é viver, o que é índio, o que é sentir-se índio. Então, um dos meus objetivos é esse abordar todos os fatores culturais da escola relacionados, dança, esporte e tudo mais em relação a isso. O que eu puder já em relação a isso é o meu objetivo.

A fala da professora, dentre outras coisas, ressalta a reivindicação política pelo direito à docência indígena, bem como da luta pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída de baixo para cima.

Na mesma direção, temos a fala da professora do Povo Kanindé, que pertence ao município de Aratuba, Ivoneice (2015), quando pondera que:

Quando eu comecei aqui na escola indígena que não era esse prédio, eu ensinava debaixo das árvores, nas casas dos vizinhos, a gente percebe a

diferença de lá para agora, pois antes muitas crianças cresciam com o entendimento de que não eram índios e diziam que aqui no Fernandes não tinha índios, mais, no entanto temos famílias na comunidade que dizem que não são índios, mais todos somos de uma única família e viemos do mesmo lugar, essas crianças estavam crescendo desse jeito não se reconhecendo enquanto tal, com o trabalho cultural desenvolvido pela escola, hoje as crianças, jovens, velhos, ou seja, toda a comunidade dizem que são índios.

Fica perceptível na análise das falas que alguns projetos, aulas e atividades, desenvolvidos pelos professores indígenas nas escolas diferenciadas cearenses, permitem-nos compreender com mais profundidade o processo formativo de conscientização étnica pelo qual passam os alunos indígenas. Uma vez que a escola tem o importante papel de formar culturalmente seus estudantes, isso nos faz compreender até que ponto a instituição tem utilizado os espaços possíveis para a resistência e protagonismo na execução da proposta diferenciada, visto que é nesse ponto que se encontra a diferença de seu currículo em relação a outras escolas tradicionais brasileiras.

A entrevista do professor e liderança indígena João Kennedy Tapeba, aluno do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Unilab, reafirma essa reivindicação, ao pontuar que,

Nós enquanto comunidade indígena, o que nós fazemos, sentamos com o gestor e colocamos, olha a gente quer professores indígenas, não vamos aceitar de jeito nenhum um professor não índio aqui dentro, se vier um professor que não seja índio a escola fecha, eu, por exemplo, como liderança, deixei isso bem claro na minha comunidade, olha se vier um professor que não seja índio a gente vai fechar a escola, a escola vai parar porque a gente não vai aceitar nenhum professor que não seja índio, deixei bem claro. Um dia antes a gente se reuniu, a gente viu lá quem tinha se inscrito, a gente ficou com essa preocupação, aí deixamos isso bem claro, aí foi esclarecido tudo. (2017)

Apreende-se com essa radicalidade crítica sobre o exercício da docência por não-indígenas, uma consciência étnica indígena engajada no combate à discriminação étnico-racial. Uma das contradições denunciadas é que, limitado em sua formação, a prática desse docente não-indígena na sociabilidade colonizadora do capital é resultado de um processo educativo permeado pela memória histórica, hegemônica e dominante. Fica contundente nas entrevistas que professores não-indígenas têm pouco ou quase nenhum engajamento com a epistemologia da educação escolar indígena diferenciada, salvo raras exceções.

A esse respeito, em seus escritos sobre o indianismo, Mariátegui (2007), afirma que “a solução do problema do índio deve ser uma solução social. Seus realizadores devem ser os próprios índios”, e ainda que “a revolução social historicamente precisa da insurreição dos povos coloniais”.

Mariátegui, ao analisar a questão da educação indígena na América Latina, ainda nas primeiras décadas do século XX, articula a união indissociável entre “Educação e Economia”, afirmando que,

O problema da educação não pode ser bem compreendido se não for considerado como um problema econômico e social. O erro de muitos reformadores residiu em seu método abstratamente idealista, em sua doutrina exclusivamente pedagógica. Seus projetos ignoram a íntima engrenagem que há entre economia e a educação e pretenderam modificar esta sem conhecer as leis daquela. Consequentemente, não conseguiram reformar nada senão na medida em que as leis econômicas e sociais permitiram. (Mariátegui, 1994, pg. 65).

Para MARIÁTEGUI (2007), como se percebe, “o problema do índio é o problema da terra”, portanto, uma questão de “educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008). Finalmente, para Mariátegui (2007), “os programas e os sistemas de educação pública dependeram dos interesses da economia burguesa.” e argumentava contra a alienante a educação imposta pelos colonizadores capitalistas, reivindicando a necessidade de uma educação anticapitalista, anticolonial, contra-hegemônica, autônoma e horizontalmente “promovida pelos próprios índios”, (2007) o que necessariamente se articularia com a crítica prática da propriedade privada da terra.

Finalmente, sobre o lugar social da cultura ancestral indígena na construção da história do Brasil, Suzenilson Kanindé, liderança do seu povo, primeiro estudante indígena a defender dissertação na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) sobre um Museu Indígena como estratégia interdisciplinar de formação entre os kanindé de Aratuba no Ceará”, e professor indígena, aponta que,

Entre os professores é uma tática descolonizar o processo de educação do europeu, subverter essa história através de um olhar do próprio indígena, simplesmente entender o que é que o próprio indígena quer. Nessa linha de descolonização do processo da educação, nós encontramos uma coisa interessante, não só de se contar história, mas de se produzir também uma história que era subvertida antigamente pelo olhar do colonizador, que é esse negócio

que o cara vai lá ver a história do povo e conta, nós não, nós vamos pensar no processo educativo diferente, de subverter ao olhar do próprio indígena, e se é para se ter uma história contada pelo próprio indígena, então o indígena vai lá, pesquisa seu povo e conte a sua própria história, sobre a sua própria versão. (2020)

Aprendemos com a fala de Suzenilson Kanindé que a educação escolar indígena diferenciada passa a ser também espaço da disputa política “para se ter uma história contada pelo próprio índio”, ao tempo em que os índios reivindicam o direito ao trabalho docente indígena, mediante o exercício de práticas culturais plurais que evocam uma ancestralidade de raízes históricas profundas, suprimidas pela historiografia tradicional.

A esse respeito, (Oliveira, 2016, pg. 29), afirma que isso ocorre porque, “a memória que os movimentos e organizações indígenas tentam construir na contemporaneidade é muito diferente das representações do romantismo.”

Dessa forma, interpretamos a docência indígena como experiência social na medida em que, dialeticamente, sujeitos históricos vivenciam as tramas da vida cotidiana, organizam sua vida em um conjunto de práticas, como pensamentos, ideias e sentimentos, em relações de reciprocidade e de interesses, organizações familiares e de parentesco, nas relações de trabalho, nas formas de exercícios e (des)estruturação de poderes, nas relações de dominação e de resistência. Enfim, nas distintas maneiras de sociabilidade engendradas historicamente como necessidades e valores, para a história da formação de professores indígenas no Estado do Ceará.

3. Justificativa

A Alvorada do ano de 2023 é peculiarmente importante para o movimento indígena no que diz respeito às novas possibilidades de participação política e inserção no mundo do trabalho, o fato é que no contexto do novo governo do presidente eleito Luís Inácio Lula da Silva, após a derrota do projeto ultradireitista/genocida/anti-indigenista bolsonarista, um novo espaço laboral/político é criado, a saber, o Ministério dos Povos Originários, sendo assumido por uma mulher, Sônia Guajajara, líder indígena, filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (Psol) e formada em Letras e em Enfermagem.

Articulada com essa nomeação de Sônia Guajajara para o novo Ministério, temos também pela primeira vez na história do Brasil a indígena Joenia Wapichana na gestão da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai), órgão responsável pela proteção e promoção dos direitos das diferentes etnias do país. Joenia Wapichana é a primeira mulher indígena a exercer a advocacia no país e também a primeira deputada federal indígena do Brasil, filiada ao partido Rede Sustentabilidade.

Da mesma forma, destacamos a indicação de Weibe Tapeba para assumir o cargo de secretário no Ministério da Saúde na SESAI - Secretaria Especial de Saúde Indígena. Weibe é advogado e vereador pelo PT do município de Caucaia no estado do Ceará, e ainda, conhecida liderança do povo Tapeba. Outras lideranças do estado do Ceará também passaram a ocupar cargos, tais como Thiago Anace que assumiu a Coordenação Regional Nordeste II - FUNAI, Ceiza Pitaguary, a Secretaria de Gestão Ambiental e Territorial Indígena, e ainda, Jorge Tabajara que atua como Secretário-Executivo da Secretaria dos Povos Indígenas, entre outros.

Nas trilhas do atual Governo Federal, o governador recém eleito pelo Partido do Trabalhadores, Elmano de Freitas, criou, pela primeira vez no estado do Ceará a Secretaria dos Povos Indígenas, nomeando para o cargo Cacika-Irê do povo Jenipapo-Kanindé, filiada ao PCdoB, professora indígena e mestra em antropologia pela Universidade Federal do Ceará, além de ter sido uma das fundadoras da Articulação Nacional das Mulheres Indígenas Guerreiras da Ancestralidade (ANMIGA) e vice-coordenadora da Articulação das Mulheres Indígenas do Ceará (AMICE).

Retrospectivamente, estas conquistas são frutos da luta e da resistência dos movimentos sociais organizados dos povos indígenas em emergência étnica no território brasileiro, fundamentalmente, no contexto da luta contra a ditadura civil-militar e pela

redemocratização, a partir da 1970. Na década de 1980, tanto as políticas indigenistas, quanto o movimento indígena ganharam novo fôlego, especialmente por conta dos debates em torno da Constituinte. Um marco importante é a inclusão do artigo 231 da Constituição de 1988 em que se reconhece “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”.

Neste contexto, as configurações do mundo do trabalho para os povos indígenas foram se metamorfoseando e conquistando algum nível de inserção em atividades laborais, para além da pesca, agricultura, coleta e caça, no âmbito de suas práticas tradicionais. A destacar, cargos de gestão na Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, na Política Nacional de Educação Escolar Indígena, e ainda, trabalham em suas aldeias, como professores, agentes de saúde e agentes de saneamento.

Entretanto, o assalariamento, a pauperização e a proletarização dos referidos povos precisam ser analisados com mais profundidade. Vejamos, por exemplo, as imagens/notícias chocantes do genocídio do povo Yanomami, decorrente da política anti-indigenista que asseverou os problemas dos povos indígenas nos últimos anos no Brasil. Esta infeliz permanência histórica, no século XXI, materializa-se na voraz necessidade de produção de lucros do agronegócio. Produzindo, de maneira dramática, ainda mais precarização e potencializando a vulnerabilidade social da classe pobre, entre estes, os povos indígenas.

Emerge das contradições do mundo do trabalho a reivindicação política do movimento no que diz respeito à garantia do cumprimento da Legislação Escolar Indígena. Uma das pautas demandadas para a efetividade de uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngue e intercultural, é que os/as ocupantes destas funções sejam indígenas. Reivindica-se, mediante a consciência étnica, o direito ao trabalho docente indígena, inclusive daquela mesma etnia em que trabalha, sendo um sujeito educado por aquela cultura, pela cosmovisão de seu povo, que compartilhe das histórias, das lutas e das vivências. Portanto, pela retomada do protagonismo de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída horizontalmente.

Assertivamente, sobre isso, aprendemos com o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, pág. 15),

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida através de professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

A reivindicação política pelo direito ao trabalho docente indígena, reafirma a compreensão de “que o próprio educador deve ser educado” (MARX, 2002) pelo mundo físico da natureza e social da cultura indígena. De forma complementar, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, pág. 15 e 52), ressalta:

Caso se defina como necessidade a habilitação dos docentes índios, a exemplo dos cursos por módulos, esta poderá ser adotada na oferta do Ensino Superior, devendo fazer parte dos programas de extensão das universidades.

Temos como fontes documentais para esta análise uma ampla legislação educacional específica, a destacar: (Artigo 231, Art.210, “§ 2º; “Art. 215 § 1º; Art. 231; Art. 242, § 1º; Art.210, § 2º; Artigo 231) da Constituição de 1988; (Art 26, § 4º; Artigo 32 § 3º; Art. 78, Art. 79) da LDB 9394/96; Lei nº. 10.172/01/PNE, Lei nº 13.005/14, e do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998; Referenciais para formação de professores indígenas (RFPI/2002); Portaria Ministerial 559/91 e da Resolução CNE/CEB nº 003/99, Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais, e ainda, complementarmente, Lei 10.639/2003 (Educação das relações Étnico-Raciais/ERER); Res. n.1/2004; Lei 11.645/08 e Lei n. 12.288/2010, entre outros textos acadêmicos e/ou de movimentos sociais, que, politicamente, impuseram alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB no 9.394/96.

Vale destacar ainda que, os princípios inspiradores da legislação Escolar Indígena da Educação Básica, também devem perpassar a Modalidade de Educação Universitária Indígena, pois,

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas

por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades. (RCNEI, 1998, pág. 34).

Retrospectivamente, até meados da década de 1990, o acesso dos povos indígenas ao ensino superior no Brasil constitui elemento basicamente ausente das pautas de organizações e principalmente pelo governo e/ou universidades. Fato também de não existir uma discussão em torno de uma formação para os próprios indígenas que viesse contribuir para uma atuação mais contundente em seus projetos e comunidades locais, mesmo que na época já existissem indígenas adentrando a universidade, mais ainda não com uma proposta de formação específica e diferenciada.

A demanda do movimento indígena brasileiro por educação superior remete principalmente ao ano de 2003 quando o então único órgão do governo que atendia essas demandas era a FUNAI. Nesta, existia uma coordenação de educação escolar indígena que ao longo dos anos perdeu forças e até mesmo foi extinta.

Ao longo dos anos no Brasil a educação superior indígena passou a ser muito mais reivindicada pelo movimento, tendo uma grande ênfase então no governo de Luís Inácio Lula da Silva, principalmente com a construção de alguns projetos e ações que vieram a contribuir fortemente para a implementação de uma política de educação superior específica, mesmo que ainda tivessem algumas críticas à referidos projetos e ações por não ter sido efetivada a sua institucionalização, o que poderíamos considerar também a negação preconceituosa aos direitos dos povos indígenas.

A partir do cruzamento de fontes e dados do Censo Demográfico 2010 e do balanço do Censo 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), percebemos um aumento da ordem de 374% nas matrículas nas universidades de indígenas. A síntese de dados indica que os números evoluíram de 9.764, em 2011, para 46.252 em 2021. Entretanto, a presença dos indígenas universitários corresponde apenas a 3,3% do universo de 1.693.535 indígenas autodeclarados, conforme o Censo Demográfico Indígena do IBGE de 2023. Em comparação à população estudantil geral no ensino superior, os indígenas representam míseros 0,5%. Segundo ainda a sequência de análises dos dados, somente 428 do universo de 483 mil professores de ensino superior

são indígenas. Estes dados evidenciam as lacunas formativas da inserção dos povos indígenas na Universidade, fatos que justificam a necessidade de criação de licenciaturas interculturais indígenas.

Pertencente à geração que passou a ter acesso à formação universitária, Gabriel Tapeba, professor indígena defendeu em 2023 sua dissertação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades na UNILAB/CE, cuja investigação voltava-se “A Luta dos Povos Indígenas por inserção, permanência e conclusão na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB/CE”, em resumo, relata,

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a luta pela inserção e permanência, assim como a conclusão de alunos indígenas no ensino superior da UNILAB. Busca-se entender esse processo, as dificuldades e conquistas com a chegada ao espaço acadêmico nessa Universidade pelos povos originários. Para isso, metodologicamente, serão realizadas entrevistas nas aldeias indígenas para registro de falas de estudantes matriculados, assim como de egressos desta Universidade, assim como a aplicação de um formulário enviado a partir do grupo de WhatsApp do coletivo de estudantes indígenas-COESI, além da utilização de fontes escritas diversas, por exemplo, da metodologia da história oral. Temos como ponto de partida minha trajetória como aluno do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira-UNILAB. Graças a um edital voltado especificamente para os povos indígenas e quilombolas, pude ingressar e realizar meus estudos em 2021 nesta Universidade. Minha pesquisa faz parte da linha: Trabalho, desenvolvimento e migrações que foi essencial para a inclusão de minha pesquisa, pois vai ao encontro do tema escolhido, evidenciando os desafios que nós povos indígenas passamos ao desejarmos participar e ser incluído em algo que ainda é tão excludente, a Universidade. A participação de indígenas no Ensino Superior, salienta o comprometimento e a consideração pelos povos originários de nosso país, nos possibilitando a inserção em ambientes acadêmicos, antes não sendo uma realidade para minha aldeia, meu povo e meus parentes de todo Brasil. Contudo, não somente o ingresso, mas a permanência e a finalização desse processo educacional inclusivo deve ser ênfase nessa pesquisa, evidenciando dados e relatando as comprovações e estratégias para um futuro melhor para nós, povos originários. Com a visitação nas aldeias indígenas, registrando metodologicamente os relatos dos estudantes e com o registro de formulário e pesquisas bibliográficas, almejassem obter registros que possibilitem a ampliação de fontes de pesquisas e de reconhecimento dos povos indígenas do Ceará e destacar essa importância da ocupação do ambiente universitário pelos povos originários.

No estado do Ceará, essas conquistas vêm se dando gradativamente ao longo dos anos através do ingresso de indígenas na universidade, seja pelas licenciaturas interculturais indígenas que se iniciam em meados de 2009 ou com a entrada destes nos

curso de graduação regular de algumas universidades neste estado. Esta conquista se deu de forma participativa no ano de 2005 quando lideranças e representantes das etnias que habitam o Ceará iniciaram coletivamente um processo de reivindicação, comunicação, discussão e deliberação acerca da possibilidade de estabelecer a criação de um curso indígena de graduação a nível superior em uma universidade pública no estado do Ceará.

A reserva obrigatória de vagas para povos indígenas nas universidades federais foi estabelecida pela Lei 12.711/2012, também conhecida como Lei de Cotas. Essa lei visa garantir o acesso de grupos historicamente excluídos do ensino superior, como negros, indígenas e estudantes de escolas públicas, à universidade. A reserva de vagas para indígenas é um importante mecanismo de inclusão social e reconhecimento dos direitos dos povos originários do Brasil. Deste período em diante, cinco turmas conseguiram formação em licenciaturas interculturais, segundo dados da Organização dos Professores Indígenas do Ceará/OPRINCE.

Segundo (AIRES, 2009, pg. 18), ao analisar “à emergência do professor indígena como figura-chave nas mobilizações étnicas”, no estado do Ceará, Nordeste do Brasil,

É possível perceber uma mudança sensível dos discursos e ampliação dos elementos táticos usados pelo movimento indígena com a entrada em cena dos professores, como, por exemplo, o emprego de um vocabulário específico em sintonia com a linguagem utilizada nos documentos oficiais e a produção de um calendário de atividades relacionadas com as escolas indígenas, tais como festas, feiras, celebrações e inúmeros outros eventos. (AIRES, pg. 35, 36).

Neste cenário de formação de professores indígenas, destacamos as experiências de interiorização da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB em ensino, pesquisa e extensão, exemplificando sua relação com os povos indígenas, pontuando, por exemplo, a entrada de alunas e alunos indígenas nos diversos cursos de graduação regular e mestrado, por meio de editais específicos de ações afirmativas, em vagas ofertadas mediante critérios diferenciados, como o processo seletivo voltado às especificidades destes povos.

3.1. Das Experiências de Ensino, Pesquisa e Extensão da UNILAB com os Povos indígenas

A presença de estudantes indígenas representa um importante avanço no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças e nas políticas de inclusão adotadas pelas universidades brasileiras, embora apresente desafios. Em 2023, a UNILAB conta com estudantes provenientes de oito etnias indígenas cearenses: Anacé, Tapeba, Jenipapo-Kanindé, Pitaguary, Kanindé, Gavião, Tremembé, Karão Jaguaribaras. Destes, 89 cursam graduação e dois cursam mestrado, além de registrar um total de 319 egressos de graduação e pós-graduação.

Em síntese, a presença de estudantes indígenas na UNILAB representa um importante avanço na luta pela inclusão e valorização da diversidade social, cultural e epistêmica no ambiente acadêmico. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) no Ceará é um exemplo de instituição de ensino superior que tem se destacado pela presença de estudantes indígenas em seu corpo discente. Desde sua criação tem se proposto a ser uma universidade inclusiva, que valoriza a diversidade e busca promover a integração entre diferentes culturas e povos. Nesse contexto, o acesso e a permanência de estudantes indígenas fortalecem a proposta da Unilab, inclusive ao ampliar o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes tradicionais.

Os estudantes indígenas na UNILAB têm acesso a políticas de ações afirmativas, como cotas específicas. Além disso tem se destacado por suas iniciativas de pesquisa e extensão, que buscam valorizar a cultura e os conhecimentos desses povos, sobretudo, sendo demandada pelas lutas dos movimentos sociais, a História da Educação da UNILAB ancora-se em princípios da integração, cooperação e interculturalidade entre o Brasil e demais países falantes da língua portuguesa, especialmente os países africanos (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

Nascida como instituição brasileira de caráter transnacional, a instituição em tela está inserida no contexto de internacionalização da educação superior no Brasil. Ao mesmo tempo que busca atender à meta da interiorização, ao colaborar com processos educativos de regiões carentes de instituições de ensino superior, como o Maciço do Baturité, no Nordeste do Brasil.

A UNILAB resulta de uma proposta de universidade popular, com projeto pedagógico diferenciado, cuja proposição inicial consistia em oferecer metade de suas vagas para estudante originários de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), e a outra metade de estudante brasileiros, em especial de escolas públicas, além dos editais específicos que asseguram as Políticas de Ações Afirmativas para o ensino, a extensão e a pesquisa com a finalidade de promover o ingresso e a permanência de indígenas, negros, quilombolas, ciganos, povos e comunidades tradicionais, refugiados, pessoas com deficiência, pessoas com identidades trans e pessoas em situação de privação de liberdade ou egressas do sistema prisional. (RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB Nº 40, DE 20/08/2021).

Nas propostas pedagógicas de seus cursos, podemos destacar a presença de inúmeras disciplinas que em seu escopo programático versam sobre os povos indígenas. Além de projetos de iniciação à pesquisa (PIBIC), vinculados ao Programa de Iniciação à Pesquisa – PIBIC/UNILAB, que abordam as histórias e memórias da educação escolar indígena no Ceará, em sua maioria com discentes indígenas como bolsistas da instituição. Há também diferentes ações extensionistas pela inclusão em projetos que desenvolvem atividades acadêmica e socialmente significativas como cursos, oficinas e visitas sistemáticas aos territórios indígenas, buscando estreitar laços entre a UNILAB e os territórios e aldeias.

Como desdobramento destas experiências, é válido ressaltar, também, a orientação de trabalhos de conclusão de curso no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades acerca da temática indígena, além da orientação e participação dos docentes em bancas de trabalho de conclusão de curso de outros alunos engajados com o tema.

No ano de 2016, merece especial menção, decorrente da demanda interna de discentes e docentes e externa reivindicada pelo movimento indígena, a criação, na UNILAB, do GEPI – Grupo de Estudo com os Povos Indígenas. O Grupo emerge de um coletivo interdisciplinar de professoras e professores, alunas e alunos, tendo como membros os Prof.^a Dr.^a Andréa Yumi Sugishita Kanikadan, Prof.^a Dr.^a Caroline Farias Leal Mendonça; Prof. Dr. Rhuán Carlos dos Santos Lopes; e o Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco. O engajamento político do GEPI é pautado horizontalmente na construção de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas.

Posto isto, inúmeras têm sido as atividades que se desdobram desde a criação do Gepi na Unilab, as quais se articulam com o caráter indissociável do ensino, da

pesquisa e da extensão. A título de ilustração, pode-se destacar, por exemplo, a articulação da pauta de reivindicação do movimento indígena na luta pela ampliação do número de estudantes indígenas na UNILAB, da criação de projetos de extensão, focados na formação continuada dos/as professores/as indígenas que atuam nas Escolas, na exibição do Cine-Debate Indígena, da realização da Jornada Interdisciplinar com Povos Indígenas, de reuniões sistemáticas de estudos e debates da temática indígena, da presença em fóruns estaduais de educação e de cultura, de realização de mesas-redondas, palestras, aulas de campo, e, ainda, da participação política e no engajamento na luta por terra, trabalho, educação, saúde, entre outros meios necessários à produção da vida e da dignidade de povos indígenas cearenses.

Ressalta-se, além disso, no exercício da docência na UNILAB, um trabalho educativo, no qual a temática indígena é um dos focos centrais, como no caso da contribuição no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, com a oferta compartilhada da disciplina de Educação Intercultural Indígena, ou no curso de Licenciatura em História, com as disciplinas de História Indígena, Memória, História e Cultura e Historiografia, e, ainda, no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades – MIH/UNILAB, com a disciplina História, Trabalho e Educação.

Vale destacar a experiência docente no curso de Enfermagem, na disciplina de Fundamentos das Ciências Humanas Aplicadas à Saúde, em que um dos temas de investigação é a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas, espaço inclusive em que efetuamos aulas de campo no Pólo Indígena de Saúde Pitaguary, com alunos do referido curso vivenciam *in loco* situações e debates acerca de características e tradições de povos indígenas relacionadas ao trato com a saúde.

Neste processo, evidenciamos ainda, a emergência do COESI - Coletivo de Estudantes Indígenas da Unilab -, forma associativa e de organização político-acadêmica dos discentes indígenas, e também do SEPIR - Setor de Igualdade Racial - Unilab.

Outro fator que contribui com nossa argumentação sobre a justificativa dessa proposta de Licenciatura Intercultural Indígena, além dos apontados, é a articulação dos objetivos da proposta de educação universitária indígena com as diretrizes da UNILAB, em especial no que se refere aos objetivos de "promover, por meio de ensino, pesquisa e extensão de alto nível e em diálogo com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica, a formação técnica, científica e cultural de cidadãos" (Diretrizes Unilab, 2010) e

de contribuir para "criar espaços de debate e formação sobre cooperação solidária e interculturalidade". (Diretrizes Unilab, 2010, p.13).

Neste sentido, historicamente, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, propõe-se a "desenvolver formas de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, formando cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado." (Diretrizes Unilab, 2010). Tais aspectos reafirmam o fortalecimento do crescimento sustentável regional/local do seu entorno, conforme as diretrizes da instituição,

O Maciço do Baturité torna-se, desta forma, um campo aberto para a realização de estudos que promovam, com base no saber acadêmico e apoio da tecnologia, a busca de soluções para problemas concretos da realidade nordestina, buscando a melhoria dos seus indicadores sociais e econômicos. (Diretrizes Unilab, 2010, p.24).

Assinalamos a correlação destas diretrizes, no que se refere à demanda por formação continuada de professores indígenas que habitam o Ceará, e especificamente, aquelas localizadas em seu entorno, ou seja, na região do Maciço de Baturité e adjacências, ao postular a necessidade de serem "realizadas experiências de imersão no contexto social, político, econômico e cultural do Maciço do Baturité, articulando teoria e prática." (Diretrizes Unilab, 2010, p.34).

Destacamos, também, a perspectiva da UNILAB adotada como princípio da formação em nível superior, em seu artigo 3º, ao afirmar o "reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero" buscando superar desigualdades em que a "construção de um futuro autônomo, o reconhecimento e respeito às diferenças [seja] princípio de todas as atividades da UNILAB." (Cf.: Diretrizes Unilab, 2010)

Portanto, nossa justificativa se assenta no fato de que, ao tempo em que fomenta "implantação e desenvolvimento de programas/projetos de pesquisa e extensão articulados ao processo de ensino-aprendizagem, referenciados na realidade local do Maciço do Baturité"(Diretrizes Unilab, 2010, p.34) em contextos interculturais, como o das aldeias indígenas, a UNILAB, mobiliza esforços para auxiliar no processo de integração regional, em que conhecimento adquirido reciprocamente constitua fator de transformação e conquista de uma sociedades mais justas e equânimes. (CF.: Diretrizes Unilab, 2010, pg. .21).

Ainda assim, existem desafios a serem superados para garantir a efetiva inclusão e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, como a falta de professores indígenas e de currículos que valorizem os saberes e culturas indígenas, além de barreiras culturais, linguísticas e geográficas que dificultam o acesso à educação (ALMEIDA, 2010).

Em acordo com Gersem Baniwa, reconhecemos que:

o interesse dos povos indígenas pelo ensino superior está relacionado à aspiração coletiva de enfrentar as condições de vida [...], a educação superior como ferramenta para promover suas próprias propostas de desenvolvimento, por meio do fortalecimento de seus conhecimentos originários, de suas instituições e do incremento de suas capacidades de negociação, pressão e intervenção dentro e fora de suas comunidades. (Baniwa: 2010, p. 8),

Como afirma Amaral e Baibich-Faria (2012), “a permanência desses sujeitos no ensino superior somente se faz possível mediante a efetivação de um duplo pertencimento acadêmico e étnico-comunitário.” O alcance deste asseio, conforme assinala DAL BÓ (2018), encontra indícios nos últimos quinze anos, sendo em que ocorre um “aumento expressivo de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, propiciando, entre muitas coisas, uma presença significativa de estudantes indígenas em cursos de graduação e, mais recentemente, de pós-graduação por todo o país”.

Com a conquista do direito à educação, vem sendo debatido por pesquisadores o ensino pensado para estudantes indígenas nas Universidades, como vemos a seguir:

Decorrente dos processos de escolarização conquistados nas duas últimas décadas pelas sociedades indígenas no Brasil, o ensino superior público vem se tornando, muito recentemente, uma das pautas reivindicatórias do movimento indígena nacional. A universidade, como potencial e institucional espaço de produção e socialização do conhecimento acadêmico-científico e da constituição da inteligência nacional, torna-se alvo de direito e lugar a ser alcançado e ocupado pelos povos indígenas como sujeitos históricos e epistêmicos (AMARAL e BAIBICH-FARIA, 2012, p. 1).

Ainda nesta perspectiva,

A presença dos índios na universidade pública oportuniza ainda mais a manifestação das contradições, dos paradoxos e das incoerências que nela residem e a constituem, fundamentalmente, a partir das estratégias de ingresso e de permanência desses sujeitos no ambiente universitário. É nele que passam a se constituir e identificar como estudantes

indígenas universitários – categoria emblemática, uma vez que se forja a partir de relações sociais marcadas por interações, intercâmbios, resistências, resiliências, ocultamentos, negações e afirmações (AMARAL e BAIBICH- FARIA, 2010, p. 3).

Finalmente, a Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, ao mesmo tempo, está inserida no contexto de internacionalização da educação superior no Brasil e nos demais países de língua portuguesa, em especial os africanos, assim como atende à meta da interiorização de desenvolver regiões carentes de instituições de ensino superior - IES, como a região onde está implantada – o Maciço do Baturité - no Nordeste brasileiro, portanto, configurando-se como foco de irradiação de práticas pedagógicas que evocam ancestralidades indígenas africanas.

4. Objetivos, Metas e Indicadores

Objetivo 1:

- Promover reparação histórica aos povos indígenas por meio do ingresso, permanência e conclusão da Licenciatura Intercultural Indígena ofertada pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB na modalidade Parfor Equidade.

Meta:

- Formar para o mundo do trabalho docente indígenas para atuar como professores da Educação Básica, na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), no contexto da educação escolar indígena;

Indicadores:

- Imersão dos/as cursistas indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena com atividades desenvolvidas nos Tempos Ambiente Acadêmico/Universidade(TAA) e nos Tempos Território Indígena(TTI)/Comunidade, mediante alternância pedagógica, de ações de observação, planejamento e acompanhamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- Memorial de Experiências com Licenciatura Intercultural Indígena/PAFOR/UNILAB, redigidos pelos/as cursistas indígenas, como forma de descrição analítica de aprendizagens nos diferentes momentos formativos (Tempos Ambiente Acadêmico e Tempos Território Indígenas).
- Ao final dos 8 semestres da Licenciatura Intercultural Indígena graduar 100% dos cursistas indígenas matriculados.

Objetivo 2:

- Fortalecer o sistema de Ensino Escolar Indígena Brasileiro/Cearense com a ampliação da oferta de vagas para formação de professores indígenas em licenciaturas diferenciadas, específicas, bilíngues e interculturais

Meta:

- Executar 8 ciclos formativos, compostos de um Tempo Ambiente Acadêmico (TTA) e de um Tempo Território Indígenas (TTI), que pedagogicamente se alternam, oportunizando aos cursistas indígenas a articulação entre o tempo de estudo e o tempo de trabalho, e ainda, potencializar a relação teoria/prática,

entrelaçando os conhecimentos científicos e tecnológicos com os saberes indígenas. Posto isso, a alternância pedagógica TTA/TTI não diz respeito apenas a espaços (universidade/escola e comunidade), mas à natureza indissociável do conhecimento, ou seja, da *práxis* educativa como síntese dialética entre universidade/aldeias indígenas.

Indicadores:

- Garantir inserção, permanência e conclusão da Licenciatura Intercultural Indígena de 100% dos cursistas indígenas matriculados.
- Elaboração de Portfólio de Itinerários Formativos a ser produzido por cada cursista indígena, conforme orientação dos professores/as formadores/as. Dispor destes materiais, resultantes das experiências e aprendizagens como repertório a ser compartilhado para avaliação de resultados e proposição novos processos.

Objetivo 3:

- Forjar educação da consciência étnica de luta pela terra deflagrada pelo movimento indígena no contexto da Educação Escolar Indígena.

Meta:

- Promover engajamento político dos cursistas indígenas no processo educativo de luta e formação da consciência étnica por terra, trabalho, educação, saúde, entre outros meios mínimos necessários à produção da vida para além do capital.

Indicadores:

- Registros de participação das retomadas de territórios e tradições étnicas;
- Produção de Materiais didáticos pedagógicos;
- Registros Audiovisuais;
- Realização de Jornada Intercultural com Povos Indígenas de luta pela terra;
- Grupos de estudos e debates;
- Realização de mesas-redondas;

Objetivo 4:

- Habilitar professores-pesquisadores-extensionistas dentro de uma perspectiva intercultural que lhes permita desenvolver saberes e habilidades interdisciplinares voltadas ao ensino, à prática da pesquisa e da extensão, bem como da preservação

e valorização da cultura e dos valores ancestrais dos povos originários que habitam o território brasileiro;

Meta:

- Viabilizar condições necessárias à participação irrestrita a todo o processo formativo proporcionado e estimulado pelo curso de licenciatura intercultural indígena, desde o apoio à execução de ações e projetos sociais mediante a elaboração de propostas curriculares, materiais didáticos, sistemas de avaliação e calendários escolares adequados às necessidades e aos interesses dos povos indígenas;

Indicadores:

- Registros audiovisuais das vivências pautadas em exercícios de alteridade, de crítica social e política no trabalho educativo em contextos interculturais e na vida de modo geral;
- Engajamento em desenvolvimento de projetos e ações investigativas no contexto da educação escolar indígena, com ênfase em problemáticas historicamente relevantes às populações indígenas brasileiras;
- Proposição e execução de ações de extensão no contexto da educação escolar indígena;
- Participação dos/as cursistas indígenas em eventos científicos e culturais, desdobramentos das Atividades Complementares da Proposta Pedagógica;

Objetivo 5:

- Promover e consolidar articulações e interações entre o mundo escolar indígena, considerando agentes e saberes nativos das aldeias indígenas, da Universidade e da sociedade em geral.

Meta:

- Instrumentalizar a aquisição do manejo crítico de ferramentas culturais e recursos tecnológicos nos diversos âmbitos da vida sociocultural, relativos a diferentes tradições culturais;

Indicadores:

- Ações planejadas, registradas e socializadas entre universidade e escolas diferenciadas, específicas e bilíngues em torno das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 realizadas;

- Publicação de artigos científicos em periódicos e eventos acadêmicos;
- Organização e participação em eventos artísticos/culturais na universidade, equipamentos culturais urbanos, territórios indígenas, dentre outros;
- Assiduidade de cursistas no conjunto das ações formativas; reconhecido desempenho de atividades evidenciado em relatos de experiência individuais e coletivas;

5.Princípios Curriculares

Nossos princípios curriculares emergem da práxis da educação escolar indígena brasileira/cearense, e, portanto, dos fundamentos da educação escolar indígena diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Para tanto, subscrevemos os princípios prescritos pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, pág. 22 e 23), para o contexto de nossa Proposta Pedagógica Popular de Educação Universitária Indígena, Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue.

QUADRO SÍNTESE DOS PRÍNCÍPIOS CURRICULARES DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/UNILAB/ PARFOR EQUIDADE	
COMUNITÁRIA	Por que conduzida pela comunidade indígena, de acordo com seus projetos, suas concepções e seus princípios. Isto se refere tanto ao currículo quanto aos modos de administrá-la. Inclui liberdade de decisão quanto ao calendário escolar, à pedagogia, aos objetivos, aos conteúdos, aos espaços e momentos utilizados para a educação escolarizada.
INTERCULTURAL	Porque deve conhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação, experiências socioculturais, não considerando uma cultura superior a outra, mas sim estimulando entendimento e respeito entre seres humanos de identidade étnica. Ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contexto de desigualdade social e política.
DIFERENCIADA E ESPECÍFICA	Porque é concebida e planejada como reflexo de aspirações particulares de cada povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena.
BILÍNGUE/MULTI LINGUE:	Porque as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, os pensamentos e a política religiosa, as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é na maioria dos casos, manifestações através do uso de mais de um idioma. Mesmo os povos indígenas que são monolíngues em língua portuguesa continuam a usar o idioma de ancestrais como um símbolo poderoso por onde confluem muitos dos seus traços identificador, constituindo, assim um quadro de bilinguismo simbólico importante.

(FONTE: RCNEI, 1998, pg. 22, 23)

São por estes caminhos que assentamos os princípios curriculares de nossa proposta de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, na modalidade Parfor Equidade. Portanto, de uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas.



6. O Processo de Ensino/Aprendizagem

Como trabalhadoras e trabalhadores docentes, em sala de aula, nos territórios indígenas e nos demais espaços educativos, precisamos, ao tempo em que buscamos implementar os princípios curriculares de nossa Proposta Pedagógica Popular de Educação Universitária Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue e interdisciplinar, termos engajamento com um “trabalho educativo” (SAVIANI, 2003) contraposto à versão oficial da história da “branquitude” (CARDOSO, 2017), ou seja, que fundamentam a educação da consciência histórica (RÜSEN, 1992); (SCHMIDT & GARCIA, 2005); (FREIRE, 1979),

Na sequência didática de nossa proposta de Alternância Pedagógica o processo de ensino e aprendizagem se inspira na diversidade cultural em distintas situações históricas e ambientais das diferentes etnias, posto que os saberes dos povos originários na América Latina/Brasil, abrangem diversas cosmovisões, que são baseadas na espiritualidade e na conexão com a natureza.

Essas cosmogonias valorizam a interconexão entre todos os seres vivos, a harmonia com o meio ambiente, o respeito às tradições ancestrais e a busca por equilíbrio e sabedoria. A noção de tempo cíclico, o respeito aos antepassados e o papel da comunidade na tomada de decisões. Essas concepções originárias contribuem para uma compreensão mais holística e sustentável do mundo.

De modo complementar, a RESOLUÇÃO No 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, assinala que:

§ 1º Em todos os níveis e modalidades da Educação Escolar Indígena devem ser garantidos os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, contando preferencialmente com professores e gestores das escolas indígenas, membros da respectiva comunidade indígena.

Conectados com estes aspectos, apontamos em nossa concepção de processo de ensino aprendizagem questões de identidade, ancestralidade, resistência e descolonização, e ainda, questões sociais, políticas e ambientais, trazendo uma

abordagem estética singular e motivada, valorizando a diversidade cultural dos povos originários.

Em síntese, nosso processo de ensino aprendizagem tem como inspiração:

Aprendizagem comunitária	Valoriza o conhecimento coletivo da comunidade, envolvendo anciãos, líderes e membros da comunidade no processo educacional.
Educação da tradição viva	Reconhece a importância da transmissão oral do conhecimento, por meio de histórias, mitos e tradições orais.
Integração do conhecimento tradicional e científico	Busca combinar o conhecimento tradicional indígena com os conhecimentos científicos contemporâneos, promovendo uma abordagem interativa e não hierárquica entre humanos e não humanos.
Valorização da cultura, da produção artística e da língua indígena	Valoriza a indissociável relação entre produção de dinâmicas e artefatos artísticos e o meio ambiente, incentiva o uso das línguas e das tradições, práticas e saberes indígenas dentro do currículo.
Educação popular e dos movimentos sociais	Fomenta uma educação problematizadora, crítica, dialógica, associada à pesquisa e que intenciona produzir mudanças sociais.
Relação indissociável entre ensino, pesquisa, extensão, arte e cultura	Afirma a articulação entre ensino, pesquisa extensão, arte e cultura enquanto vetor curricular essencial às dinâmicas de ensino e aprendizagem.

A mobilização destas concepções no processo de ensino e aprendizagem, visam ao fortalecimento das identidades culturais indígenas, bem como à promoção do protagonismo e da autonomia das comunidades indígenas na educação, e à garantia uma educação que seja relevante e significativa para os estudantes indígenas, seus povos e comunidades e os territórios que habitam.

Para tanto, em nosso processo de ensino e aprendizagem, destacamos as possíveis “outras histórias” (HOBSBAWM, 1988), acerca da formação da população

brasileira, tais como o ensino da história indígena, suas lutas e a presença destas culturas ancestrais em nossas vidas.

De acordo com (SAVIANI, 2003), “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Peculiarmente, o projeto de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena, remete à importância promover formação de docentes qualificados ao exercício práticas didático-pedagógicas que respeitem as demandas do processo de ensino e aprendizagem da Educação Escolar Indígena, ou seja, que tenham por fio condutor regências, desde parâmetros de uma “história vista de baixo”, (MARX & ENGELS, 1982), (HOBSBAWN, 1998), (THOMPSON, 2001), (SHARPE, 1992), entre outros, engajados com os “excluídos da História” (PERROT, 2006).

Estas indicações de sequências didáticas, a serem concretizadas na educação escolar indígena evocam a concepção do “fazer-se” (THOMPSON, 2002; 1981) docente indígena, compreendendo não somente o âmbito da institucionalização do saber científico, no espaço-tempo da instituição escolar, mas transpõe-se para as experiências educativas das lutas sociais, históricas, econômicas, políticas, dentre outras.

Para tanto, destacamos um corpo docente vinculado ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB sensível à problemática dos povos indígenas, e ainda, que as aulas desta Licenciatura Intercultural Indígena/PARFOR/EQUIDADE, sejam ministradas por indígenas – alguns destes com formação acadêmica, outros mestres da saberes tradicionais, lideranças, troncos velhos, entre outros sujeitos da aldeia e seus ancestrais saberes e por docentes vinculados/as ao quadro da UNILAB.

O processo de ensino e aprendizagem se coaduna com uma educação escolar com os povos indígenas e não para os povos indígenas, de uma escola construída horizontalmente. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem, em seu cotidiano, sequencialidade e cumulatividade, será co-construído e permanentemente planejado, gerido e avaliado, em cada componente curricular e no conjunto do curso, com a participação direta de discentes e lideranças indígenas, assim como ocorreu na construção desta proposta.

Acreditamos, metodologicamente, que este caminho é uma interessante possibilidade de estimular a formação de professores/as indígenas para o mundo do

trabalho, e ainda, transversalmente, para a inserção dos objetivos postulados pela BNCC, BNC/FORMAÇÃO, Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI/1998, Referenciais para formação de professores indígenas (RFPI/2002) e pela imposição da Lei do Novo Ensino Médio (Lei 13.415/17) para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

7. Perfil Profissional

Em nosso Projeto Pedagógico de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, na modalidade Parfor Equidade, o perfil profissional é inspirado pelos princípios curriculares previstos pela Legislação Educacional Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue. Então, quer dizer que os profissionais terão como perfil profissional de atuação para o mundo do trabalho às diversas funções demandadas para atuar no contexto da Educação Escolar Indígena, “com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico”, conforme prescrito pelo inciso I, do artigo 3º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

De forma complementar, evocamos ainda o Art. 7º da Resolução CNE/CP nº 1, de 07 de janeiro de 2015, que institui “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e Ensino Médio e dá outras providências”, que em sua Seção I, ao tratar “Do perfil do professor indígena”, estabelece que,

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para:

- I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena;
- II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem;
- III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena;
- IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território;
- V - articulação das linguagens orais, escritas, midiáticas, artísticas e corporais das comunidades e povos indígenas no âmbito da escola indígena;
- VI - apreensão dos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento escolarizado e sua utilização de modo interdisciplinar, transversal e contextualizado no que se refere à realidade sociocultural, econômica, política e ambiental das comunidades e povos indígenas;
- VII - construção de materiais didáticos e pedagógicos multilíngues, bilíngues e monolíngues, em diferentes formatos e modalidades;

VIII - construção de metodologias de ensino e aprendizagem que sintetizem e potencializem pedagogias ligadas às especificidades de cada contexto escolar indígena; IX – compreensão das regulações e normas que informam e envolvem a política educacional dos respectivos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras;

X - compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante da escola indígena, promovendo e incentivando a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena;

XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade sócio educacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação;

XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena;

XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; e

XIV - identificação coletiva, permanente e autônoma de processos educacionais em diferentes instituições formadoras, inclusive daquelas pertencentes a cada povo e comunidade indígena.

Por fim, considerando os princípios da educação escolar indígena e sua diferenciação, nossa formação acadêmica visa uma ligação intrínseca com as práticas da cultura e do movimento indígena para atuar como professores da Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), no contexto da educação escolar indígena brasileira/cearense, e ainda, das demais funções demandadas pela comunidade indígena.

8. Competências e Habilidades Gerais e Específicas

No tocante às competências e habilidade em nossa proposta de Licenciatura Intercultural Indígena, tomamos como inspiração o prescrito pela legislação educacional específica para os povos indígenas, a destacar os Referenciais para formação de professores indígenas (RFPI/2002), quando aponta que,

Os professores indígenas têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados entre mundos, ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel

social novo, criando e ressignificando, a todo momento, sua cultura. Nesse processo, o professor indígena desempenha funções sociais específicas segundo o papel da escola para cada sociedade indígena em um determinado momento de sua história (BRASIL, 2002, p. 21).

Quer dizer que conforme os RFPI, o perfil que almejamos é que este profissional tenha habilidades e competências de se situar entre lugares, sendo, mediador com expertise em articular interações interculturais do mundo escolar indígena, saberes nativos da comunidade e a sociedade em geral.

Posto isso, subscrevemos os 21 elementos dos perfis dos professores indígenas prescritos nos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (RFPI/2002), para o contexto do sistema de Educação escolar indígena:

- 1.Reconhecer-se e ser reconhecido como pertencente à comunidade/povo indígena em que funciona a escola.
- 2.Ser apoiado e indicado pela comunidade por meio de suas formas de representação política.
- 3.Estar sensível às expectativas e às demandas da comunidade relativas à educação escolar de seus membros.
- 4.Saber dialogar com as lideranças de sua comunidade, com pais e alunos.
- 5.Relacionar-se de forma respeitosa com a comunidade, ajudá-la nas dificuldades e defender seus interesses.
- 6.Agir de acordo aos compromissos assumidos com a comunidade.
- 7.Ter comportamento compatível com a organização social e cultural da comunidade e com suas regras e princípios.
- 8.Demonstrar interesse pela aprendizagem e desenvolver os tipos de saberes (didáticos pedagógicos, psicossociais, culturais e políticos) implicados na função.
- 9.Demonstrar interesse e desenvolver capacidades bilíngues nas modalidades orais e escritas no português e nas línguas indígenas maternas (quando estas são faladas ou conhecidas).
- 10.Conhecer, valorizar, interpretar e vivenciar as práticas linguísticas e culturais consideradas significativas e relevantes para a transmissão e para a reprodução social da comunidade.
- 11.Tornar-se progressivamente um pesquisador, estimulador e divulgador das produções culturais indígenas entre as novas gerações e na sociedade envolvente.
- 12.Tornar-se um intelectual que reflete e faz refletir criticamente sobre a realidade do seu povo nas atuais circunstâncias históricas e ajuda a transformá-la.
- 13.Respeitar e incentivar a pesquisa e o estudo dos conhecimentos relativos à sociedade e ao meio ambiente junto dos mais velhos, dos caciques, das lideranças e dos demais membros de sua comunidade.
- 14.Tornar-se um líder capaz de mobilizar outros, a partir dos espaços educacionais, para identificar, entender e buscar soluções para os problemas da comunidade.
- 15.Ser criativo e participar de sua comunidade profissional, trocando experiências com outros professores indígenas e não-indígenas.

16. Ser conhecedor e transmissor dos direitos e deveres das sociedades indígenas no país e no mundo.
17. Ser capaz de conceber seu trabalho de forma abrangente, apoiando o preparo do aluno para a vida social.
18. Participar do cotidiano da aldeia, dos eventos culturais e tradicionais do seu povo.
19. Desenvolver e aprimorar os processos educacionais e culturais dos quais é um dos responsáveis, agindo como mediador e articulador das informações entre seu povo, a escola e a sociedade envolvente.
20. Relacionar a proposta pedagógica da escola à proposta política mais ampla de sua comunidade relativa ao seu presente e futuro.
21. Praticar no seu cotidiano a coerência entre a expressão verbal e a prática. BRASIL, 2002, p. 21).

De forma complementar, ainda sobre as competências gerais e específicas, incluímos também, os artigos 2º, 3º e 4º da RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).”, ao apontar que,

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Art. 3º Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. Parágrafo único. As competências gerais docentes, bem como as competências específicas e as habilidades correspondentes a elas, indicadas no Anexo que integra esta Resolução, compõem a BNC-Formação.

Art. 4º As competências específicas se referem a três dimensões fundamentais, as quais, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente. São elas:

- I - conhecimento profissional;
- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

São por estes caminhos que, assentamos nossa proposta Licenciatura Intercultural Indígena vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, na modalidade Parfor Equidade.

9. Áreas de Atuação

Os/as egressos/as do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ofertado Pela Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB na modalidade Parfor Equidade, terão como área de atuação no mundo do trabalho às diversas funções demandadas para atuar no contexto da Educação Escolar Indígena, “com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico” dos Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue. (Conforme previsto pelo inciso I, do artigo 3º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015).

Os egressos do curso de Licenciatura Intercultural Indígena aqui proposto atuarão, preferencialmente, como docentes da Educação Indígena, na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que conforme define a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), englobando os campos disciplinares de Filosofia, Geografia, História e Sociologia, podendo atuar, também como docentes desta mesma área nas redes regulares, públicas e privadas, da Educação Básica brasileira.

Os egressos acima referidos poderão, ainda, atuar em todas as demais áreas profissionais que necessitem de profissionais com formação em licenciatura na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Concluído todo o percurso formativo, os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do PARFOR/UNILAB estarão habilitados a atuar como educadores consistentes de suas responsabilidades na promoção do desenvolvimento e da democratização da educação no território brasileiro, e estarão ainda capacitados a contribuir, de forma ativa e positiva, na construção de uma participação mais ampla e justa da população indígena no sistema educacional brasileiro, condição necessária para a construção de um país social e culturalmente mais equânime e inclusivo.

10. Formas de Ingresso

Ingresso na Licenciatura Intercultural Indígena seguirá o regramento do Edital ° 23/2023/ PARFOR EQUIDADE, sob a responsabilidade da Unilab, que deverá proceder a seleção dos/as candidatos/as às vagas e deverá exigir, antes de matriculá-los/as, a comprovação de que atendem aos requisitos relacionados abaixo:

1. Ter currículo cadastrado na Plataforma Freire <<https://freire.capes.gov.br/>>
2. Ser selecionado/a pela Unilab, conforme as regras do Edital ° 23/2023/PARFOR EQUIDADE e demais critérios estabelecidos pela Unilab;
3. Possuir certificado de conclusão do Ensino Médio;
4. Possuir diploma de Licenciado para entrada como graduado;
5. Poderão se inscrever professores da rede pública de educação básica, das redes de formação por alternância, e o público de demanda social (cota);
6. 50% das vagas são destinadas à professores indígenas da rede pública da educação básica e/ou das redes de formação por alternância que já atuem no contexto da educação escolar indígena no Estado do Ceará sem possuir a formação adequada;
7. Exigir-se-á declaração de pertencimento à população indígena que habita o Estado do Ceará, fornecida pela Comunidade a que pertence o (a) candidato (a) e assinada por 3 (três) representantes da instância superior (lideranças) da comunidade a qual pertencem;
8. As vagas remanescentes poderão ser destinadas ao público da demanda social, por meio de processo seletivo a ser realizado pela Unilab com destinação de cotas para indígenas, quilombolas, pardos, pretos, populações do campo, pessoas surdas e para o público-alvo da educação especial, conforme legislação vigente e baseada em dados de cor/raça do estado do Ceará;
9. Na hipótese de inscrição para vagas remanescente, exigir-se-á comprovante de Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal para os (as) candidatos (as);

11.MATRIZ CURRICULAR

11.1.Da Alternância Pedagógica como pressuposto Metodológico

A Alternância Pedagógica tem um lugar fundante e essencial para a criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena, vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, na modalidade Parfor Equidade. Esta empreitada nos coloca o desafio de pensar em matriz curricular que se contrapõe, conforme apontam Fonseca e Medeiros (2006, p.111), “à fragmentação do trabalho pedagógico e suas rotinas”, que convencionalmente deslocam os/as discentes de suas comunidades como condição para cumprirem as exigências acadêmicas, a alternância pressupõe a integração de processos e tempos formativos vivenciados na universidade e nas comunidades.

A respeito da Alternância Pedagógica, o Ministério da Educação nos Referenciais para Formação de Professores Indígenas (2002), define que:

A carga horária dos cursos de formação de professores indígenas deve ser distribuída entre as etapas presenciais com suas periodicidades anuais ou bianuais, em calendários definidos nas propostas curriculares, e as etapas não presenciais ao longo do ano, distribuídas em calendários mais flexíveis. (BRASIL. REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS, 2002, p. 46).

Isto quer dizer que em termos de pressupostos metodológicos o presente projeto pedagógico referencia-se tanto em diretrizes e normativas para a educação escolar indígena, quanto na concepção da alternância pedagógica (BRASIL, 2023); (CUPOLILLO; OLIVEIRA, 2015), no que concerne à preocupação e o respeito às particularidades histórico-culturais dos diferentes povos indígenas do Ceará, do Nordeste e do Brasil, com o intuito de promover “diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências, bem como a articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família a escola, docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os/as educadores/as tradicionais da comunidade indígena”. (Cf.: RESOLUÇÃO Nº 1, 2015)

A formação deverá habilitar os/as egressos/as do curso ao exercício qualificado de diferentes funções na Educação Escolar Indígena, “com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico”,

conforme prescrito pelo inciso I, do artigo 3º, da Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015.

Desse modo, indicar princípios metodológicos que balizam esta proposta remete à maneira como serão operacionalizadas as rotinas do processo formativo que acontecerão ora no tempo-território-indígena- TTI, ora no tempo-ambiente-acadêmico – TAA, ressaltando-se, entretanto que as experiências vivenciadas em ambos os espaços e tempos são indissociáveis, uma vez que um como o outro constituem circunstância de aprendizagens recíprocas.

Presumindo-se a relevância tanto de um momento quanto do outro, o curso será organizado em ciclos alternados de desenvolvimento das atividades de ensino-aprendizagem, conforme diálogos com representações das comunidades envolvidas. Para estabelecer a alternância dos ciclos formativos será realizado um levantamento prévio das condições das comunidades para proporcionarem acolhimento às experiências formativas de cursistas da licenciatura intercultural, respeitando “espaços e tempos diversificados, observando-se o calendário sociocultural, econômico e ritual dos povos e comunidades indígenas”. (RESOLUÇÃO Nº 1, 2015: Art. 10, §1º)

Em cada semestre letivo serão desenvolvidos ciclos de atividades no tempo-território-indígena- TTI e no tempo-ambiente-acadêmico – TAA. A carga horária de cada semestre letivo deverá contemplar estudos presenciais no ambiente acadêmico e imersão de estudos orientados nos territórios das comunidades indígenas. Propõe-se que as atividades do TTI sejam realizadas em situação de imersão itinerante, a fim de oportunizar interações com o contexto histórico e social de diferentes povos, comunidades e escolas indígenas, levando em consideração os conhecimentos tradicionais, a ancestralidade, a memória, a oralidade, e o etnodesenvolvimento.

No TAA, as aulas serão ministradas no Campus Universitário, sendo constituídas por um híbrido de saberes tradicionais e conhecimentos acadêmico-científicos que, em seu conjunto contemplem os/as egressos/as a lecionarem, sobretudo, em escolas indígenas, nas quais a organização curricular e/ou pedagógica tem o caráter intercultural.

Para o processo formativo dos/as indígenas deverão ser promovidos momentos de interação entre os cursistas, docentes, lideranças comunitárias, pajés, caciques, lideranças do movimento indígena, dentre outras representatividades indígenas, de acordo com a Resolução nº 1/2015: "Os sábios, os “mais velhos” e as lideranças

políticas podem atuar como formadores, cabendo às instituições formadoras a adoção de estratégias específicas identificadas para este fim." Isto é, promover uma qualificação fundamentada na interculturalidade, que une saberes indígenas à conhecimentos acadêmico-científicos. Devendo considerar e atender, simultaneamente, às demandas locais por permanências culturais indígenas e fortalecimento da identidade étnica.

Esta noção emerge do diálogo permanente com os povos indígenas que demandam uma proposta pedagógica de licenciatura construída horizontalmente, sensível à autonomia e requerem políticas historicamente pautadas pelo movimento. Portanto, para uma formação diferenciada, específica, intercultural e interdisciplinar para o trabalho docente de indígenas que exercerão a docência em Escolas Indígenas, na Educação Básica (Ensino Fundamental II e Ensino Médio), na área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia), conforme prescrito pela **BNC-FORMAÇÃO, BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO**, entre outros documentos da legislação educacional vigente em geral e especial com referenciais que tratam da Educação Escolar Indígena brasileira e cearense.

Para tanto, projetamos o seguinte desenho para os possíveis itinerários nos diferentes tempos e espaços:

1. A organização dos itinerários de aprendizagens nos diversos espaços-tempos indígenas e/ou acadêmicos são planejados em nossa proposta de Alternância Pedagógica, mediante a interseccionalidade entre os Ciclos Formativos de Tempo-Ambiente-Acadêmico (TAA) e os Ciclos Formativos de Tempo Territórios Indígena (TTI). O objetivo é contemplar temporalidades/territórios/experiências educativas diferenciadas, específicas e interculturais, focando os saberes acumulados ao longo da experiência social, profissional, política e cultural de educandos - e também de seus povos, comunidades e territórios, bem como das escolas indígenas e seus agentes - e suas interações com o conhecimento acadêmico;
2. O Ciclo Formativo Tempo Territórios Indígena –TTI Yh/a, acontecerá nas aldeias, mediante a realização de estudos orientados, práticas como componente curricular, dinâmicas e ações extensionistas, estágios supervisionados, laboratórios de experiências interculturais, projetos sociais, dentre outros. Essa

estratégia oportuniza aos estudantes indígenas uma formação engajada com as vivências plurais das aldeias, cumprindo assim, inclusive, o artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que caracteriza a prática enquanto experiência de imersão no trabalho docente indígena, para além da experiência de estágio supervisionado;

3. O Ciclo Formativo Tempo-Ambiente-Acadêmico – TAA Xh/a, ocorrerá na UNILAB e demais ambientes universitários devidamente planejados e coerentes aos princípios da pedagogia intercultural;
4. Em nossa Proposta de Alternância Pedagógica, a Carga Horária de um Componente Curricular é integralizada, mediante a interseção/síntese das cargas horárias vivenciadas entre os ciclos formativos ($TAA\ Xh/a + TTI\ Yh/a = 01$ disciplinas XY h/a). Esta equação foi acordada com as lideranças do movimento indígena nos momentos de reuniões e debates, escrita e demais detalhes de construção coletiva de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab na modalidade PARFOR/EQUIDADE. Portanto, de uma proposta pedagógica de para Educação Indígena/Universitária/Diferenciada, específica, intercultural e bilíngue.



5. Na perspectiva da formação integral/omnilateral da Pedagogia da Alternância, estruturada metodologicamente em ciclos formativos, compostos de um Tempo Ambiente Acadêmico (TTA) e de um Tempo Território Indígenas (TTI), que se alternam, oportunizar aos cursistas indígenas a articulação entre o tempo de estudo e o tempo de trabalho, e ainda, potencializar a relação teoria/prática, entrelaçando os conhecimentos científicos e tecnológicos com os saberes indígenas. Posto isso, a alternância não diz respeito apenas a espaços (universidade/escola e comunidade), mas à natureza indissociável do conhecimento, ou seja, das práxis educativas como síntese dialética entre universidade/aldeias indígenas;
6. O TAA de cada componente curricular constitui-se de um quantitativo de X horas/aulas, e ocorrerá intensivamente nas primeiras semanas de cada mês, diuturnamente na UNILAB, conforme critérios e possibilidades de acolhimento solidário de cursistas e formadores, respeitando-se a alternância dos ciclos de (TAA Xh/a + TTI Yh/a = 01 disciplinas XY h/a). A organização curricular na Unilab se estrutura por semestres, constituindo-se temporalmente em cinco meses, com 100 dias letivos. O ciclo formativo de TAA, em nossa alternância pedagógica, se articula ao calendário regular das graduações na UNILAB;
7. O TTI de cada componente curricular (constitui-se de um quantitativo de Y horas/aulas), e ocorrerá articulado com a sequência didática da primeira semana de TAA, ou seja, nos interstícios das segundas, terceiras e quartas semanas de cada mês, mediante as vivências nas aldeias, de maneira itinerante, com o intuito de viabilizar aos cursistas e formadores e outros agentes do processo socioeducativo a experiência de imersão de aprendizagens no cotidiano das aldeias, conhecendo a organização social e política, movimento indígena, etnografias, rituais, escolas, dentre outros atinentes à consolidação dos ciclos formativos (TAA Xh/a + TTI Yh/a = 01 disciplina XY h/a) da Licenciatura Intercultural Indígena/PARFOR/EQUIDADE. Será realizada de modo itinerante, conforme critérios e possibilidades de acolhimento solidário de cursistas e formadores nos diferentes territórios indígenas do Ceará;

8. A Sequência Didática de nossa proposta de Alternância Pedagógica é composta por oito ciclos formativos de Tempo-Ambiente-Acadêmico (TAA) e oito ciclos formativos de Tempo Territórios Indígena (TTI). Para tanto, os alunos frequentarão oito semestres letivos obrigatórios, distribuídos em quatro anos, sendo cinco, as componentes curriculares obrigatórias mínimas a serem cursadas por semestre;

9. As regências da Carga Horária de uma Componente Curricular (TAA Xh/a + TTI Yh/a = 01 componente curricular XY h/a), dar-se-ão, sob a tutoria de Professor Formador (Docentes da IES) e/ou Formador Convidado (Mestres da Cultura e dos saberes tradicionais, lideranças, pajés, caciques, entre outras representatividades indígenas), conforme (Edital 23/2023(PARFOR EQUIDADE e Resolução nº 01/2015), que assumirão a responsabilidade de ministrar regências integralizadas pela interseção da sequência didática entre os ciclos de uma componente curricular (TAA Xh/a + TTI Yh/a = 01 disciplina XY h/a);

10. O Sistema Integrado de Gestão de Atividades/SIGAA/UNILAB e/ou Ambiente Acadêmico/AVA/UNILAB, será o canal para gestão, acompanhamento e articulação de regências, de sequências didáticas, entre os ciclos de um componente curricular (TAA Xh/a + TTI Yh/a = 01 disciplinas XY h/a), e ainda, para os estudos orientados dos discentes, com destaque para os fóruns, grupo de estudos, estudos orientados, e demais formas de comunicação, disponível no SIGAA e no contato via e-mail institucional.

Todos estes elementos metodológicos da Alternância Pedagógica são detalhados na arquitetura de nossa Matriz Curricular a seguir.

11.2.Arquitetura da Matriz Curricular

Nesta Proposta Pedagógica Popular de Educação Universitária Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue, que tem a Alternância Pedagógica como pressuposto Metodológico, desenhamos uma **MATRIZ CURRICULAR** de Licenciatura Intercultural Indígena/PARFOR EQUIDADE, vinculada à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, que organizar-se-á mediante **GRUPOS E SUAS RESPECTIVAS ÁREAS ESPECÍFICAS DE CONHECIMENTOS**, conforme a perspectiva prescrita pela Resolução CNE/CP N° 02/2019, que define as diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), quando estabelece que,

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

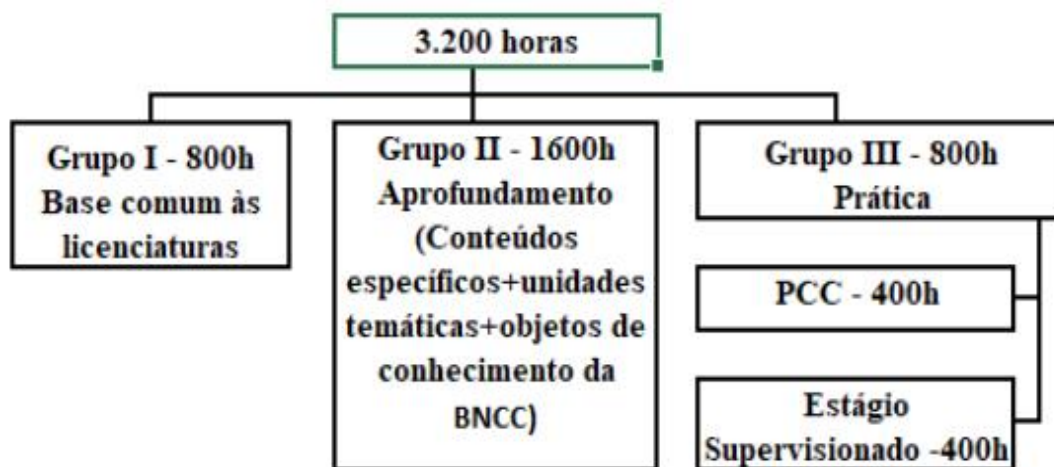
II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (CNE/CP N° 02/2019, pg. 5, 6).

Em síntese a distribuição da carga horária mínima prevista para as Licenciaturas, segundo Resolução CNE/CP 2, de 20 de dezembro de 2019, ficam disposta como o quadro que segue:



Posto isso, na criação dos grupos e suas aprendizagens dos conteúdos específicos das áreas, previsto pela Resolução CNE/CP Nº 02/2019/BNC-Formação, buscamos, em nossa matriz curricular, articular o cruzamento da oferta das componentes curriculares com:

1. Os princípios curriculares previstos pela Legislação Educacional Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue;
2. Os conhecimentos específicos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelecidos pela legislação educacional em vigor (BNC-F, BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO, etc);
3. Conjunto de Componentes Curriculares obrigatórias para todos os cursos de graduação da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, responsáveis pela inserção à vida universitária no primeiro momento da formação acadêmica, que constituem o Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB, conforme previsto pelas Diretrizes Gerais (2010).
4. Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas (BNC-F);
5. Componentes curriculares Prática Pedagógica (Estágio Supervisionado e PCC);

6. Componentes Curriculares referentes à Educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004, Parecer CNE/CP 3/2004).;
7. Componentes Curriculares referentes à implementação da Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 - 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.)
8. Componentes Curriculares referentes aos Direitos Humanos/Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
9. Componentes Curriculares referentes à Aspectos Ambientais, conforme Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental;
10. Componentes Curriculares referentes à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, conforme Decreto Federal nº. 5.626 de 22/12/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais -Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000
11. Atividade de Extensão ((10% mínimo);
12. Atividade Complementares.

Para tanto, apresentamos a seguir a tabela que ilustra nossa proposta de Estrutura da Matriz Curricular conforme Alternância Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena Parfor Equidade/Unilab.

TABELA 1: ESTRUTURA DA MATRIZ CURRICULAR CONFORME ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA PARFOREQUIDADE/UNILAB						
GRUPOS	ÁREAS DE CONHECIMENTOS		Conteúdos Curriculares e Prática de Ensino C.H.Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	REGÊNCIA Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)
Grupo 1 (800h): base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas (BNC-F)/TTA+TTI		810h	405h	405h	***
Grupo 2 (1.600h): aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Área 1 de Conhecimentos Específicos: Componente Curriculares do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB		240h	135h	105 h	***
	Área 2 de Conhecimentos Específicos: Componentes Curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.		600h	450h	150 h	***
	Área 3 de Conhecimentos Específicos: Componentes Curriculares Diversificadas, Específicas, Interculturais e Bilíngues		840h	630h	210h	***
	Subtotal G 1 (N1+N2)		1680h	***	***	
Grupo 3 (800h): Prática Pedagógica	Estágio Supervisionado (N1 + N2) (400h)	Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (N1)	210h	90h	***	120h
		Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue (N2)	210h	90h	***	120h
	Prática como Componente Curricular: Laboratórios de Experiências Interculturais/LEI/(TTI)/ (400h)		405h (195h A2G2) (210 A3G2)	***	***	***
	Subtotal G 3 (Prática Pedagógica)		825h	***	***	***
Subtotal (CONTEÚDOS CURRICULARES E PRÁTICA DE ENSINO = G1+G2+G3)			3.315h	***	***	***
Atividade Complementares			200h	***	***	***
CARGA HORÁRIA TOTAL INTEGRALIZADA			3.515h	***	***	***
Atividade de Extensão estão incluídas no TTA + TTI					360h	



Conforme se observa na tabela “Estrutura da Matriz Curricular conforme Alternância Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena Parfor Equidade/Unilab”, os cursistas, mediante a interseccionalidade entre os Ciclos Formativos de Tempo-Ambiente-Acadêmico (TAA) e os Ciclos Formativos de Tempo Territórios Indígena (TTI), terão cumprido **1.900h de TTA/TEÓRICOS** e **1.795h de TTI/PRÁXIS**, sendo assim distribuídos:

- **1.900h de Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEÓRICOS**, com **405h/TAA/TEORICOS** cursadas no Grupo 1 (Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas/BNC-F); **135h/TAA** cursadas de Grupo 2/Área 1 (Componentes Curriculares do Núcleo Obrigatória Comum da UNILAB); **450h/TAA** cursadas de Grupo 2/ Área 2 (Extensão/Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), **630h/TAA** cursadas no Grupo 2/ Área 3 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue); **180h/TAA** de estágio supervisionado; e ainda, **100h/TAA** de Atividades Complementares (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais)
- **1.615h de Tempo Território Indígena/TTI/PRÁXIS**, com **405h/TTI/PRÁXIS** cursadas no Grupo 1 (Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas/BNC-F); **105h/TTI/PRÁXIS** cursadas de Grupo 2/Área 1 (Extensão/Componentes Curriculares do Núcleo Obrigatória Comum da UNILAB); **150h/TTI/PRÁXIS** cursadas de Grupo 2/ Área 2 (Extensão/Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); **210h/TTI/PRÁXIS** cursadas no Grupo 2/Área 3 (Extensão/Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue); **195h/Prática** como Componente Curricular/TTI/PRÁXIS cursadas de Grupo 2 no Núcleo 1 (Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); **210h/Prática** como Componente Curricular/TTI/PRÁXIS cursadas no Núcleo 2 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue); **240h/TTI/REGÊNCIA** de estágio supervisionado; e ainda,

100h/TTI/PRÁXIS de Atividades Complementares (Atividades Acadêmico-Científico-Culturais).

11.3. Síntese da Alternância Pedagógica por Grupos de Formação e suas Aprendizagens dos Conteúdos específicos das áreas, conforme Resolução CNE/CP Nº 02/2019/BNC-FORMAÇÃO

TABELA 2:	
GRUPO 1: Componentes Curriculares da Área Pedagógica (BNC-F)	
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEÓRICOS cursados no Grupo 1 (Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas/BNC-F);	405h(TAA/TEORICOS)
Tempo Territórios Indígenas/TTI/PRÁXIS cursados no Grupo 1 (Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas/BNC-F);	405h(TTI/PRÁXIS)
Carga Horária Total: G1: Componentes Curriculares da Área Pedagógica (BNC-F)	810h (TTA+TTI)

G1: 810h (9 Componentes Curriculares), distribuídas em (405h/TAA/TEÓRICOS + 405h/TTI/PRÁXIS = 800h/TAA+TTI), como estabelece a legislação para as licenciaturas/(BNC-F)/TTA+TTI. (base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.)

TABELA 3:	
GRUPO 2	
Área 1 de Conhecimentos Específicos: Componente Curriculares do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB	
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEÓRICOS cursados no Grupo 2: Área 1 (Componente Curriculares do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB);	135h(TAA/TEORICOS)
Tempo Territórios Indígenas/TTI/PRÁXIS cursados no Grupo 2: Área 1 (Componente Curriculares do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB);	105h(TTI/PRÁXIS)
Carga Horária Total: G2/A1: Componente Curriculares do Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB.	240h (TTA+TTI)

G2/ÁREA 1: 240h de Componentes Curriculares obrigatórias para todos os cursos de graduação da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira, responsáveis pela inserção à vida universitária no primeiro momento da formação acadêmica, que constituem o Núcleo Obrigatório Comum da UNILAB, conforme previsto pelas Diretrizes Gerais (2010), sendo distribuídas em **(135h/TAA/TEORICOS + 105h/TTI/PRÁXIS = 240h/TAA+TTI)**.

TABELA 3: GRUPO 2: Área 2: Componentes Curriculares das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEORICOS cursados no Grupo 2: Área 2 (Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas).	450h (TAA/TEÓRICOS)
Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS) cursados no Grupo 2: Área 2 (Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	150h (TTI/PRÁXIS)
Carga Horária Total: G1/A2: Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	600h

G2/ÁREA 2: 600h (10 Componentes Curriculares) da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas distribuídas em **(450h/TAA/TEORICOS + 150h/TTI/PRÁXIS = 600h/TAA+TTI)**. (Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos).

A Área 2 do Grupo 2 é articulado pela perspectiva da formação curricular interdisciplinar da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelecido pela legislação educacional em vigor (BNC-F, BNCC, NOVO ENSINO MÉDIO, etc) seus fundamentos e metodologias e das diversas realidades educacionais, assim como circunscrevem atividades acadêmicas, tais como: os Estágios Supervisionados, a Prática de Ensino, Extensão, a Prática como Componente Curricular (Laboratórios de Experiências Interculturais com Projetos de Pesquisa-Ação e de Elaboração de Materiais Didáticos).

TABELA 4: GRUPO 2: ÁREA 3: Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue	
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEORICOS cursados no Grupo 2: Núcleo 2 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue) /TAA/TEORICOS	630h (TAA/TEORICOS)

Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS) cursados no Grupo 2: Núcleo 2 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue)	210h (TTI/PRÁXIS)
Carga Horária Total: G1: ÁREA 3: Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	840h (TTA+TTI)

G2/ÁREA 3: 840h (14 Componentes Curriculares) da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue distribuídas em **(630h/TAA/TEORICOS + 210h/TTI/PRÁXIS = 840h/TAA+TTI)**. (Aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos).

A área 3 é articulado pela perspectiva da formação curricular da Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue, estabelecida pela Legislação Escolar Indígena. Em nossa proposta pedagógica de Licenciatura Intercultural Indígena, as componentes curriculares da Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue, se articulam com a luta dos povos indígenas que habitam o território do Estado do Ceará.

O fato é que foi conquistado, politicamente, pelo movimento indígena, o direito, junto ao Conselho Estadual de Educação, de incluir, no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) da Secretaria de Educação/SEDUC do Governo do estado do Ceará, o reconhecimento, presença institucional e inclusão da nomenclatura reivindicada pelos professores indígenas no SIGE para as disciplinas e componentes curriculares diversificadas dos sistemas de ensino das escolas indígenas.

No Estado do Ceará, o currículo da educação escolar indígena é composto pela base nacional comum das áreas de componentes curriculares: português, matemática, história, geografia, ciências, arte, religião, línguas estrangeiras, educação física e a pela Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue: história, arte, religião, educação ambiental, línguas indígenas, espiritualidade.

Em nossa proposta de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena, este exemplo é determinante para elaboramos também um Núcleo de Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue, garantindo com isso, que, *“os princípios da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade”*, previsto pela a RESOLUÇÃO No 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica sejam cumpridas.

TABELA 5: GRUPO 3: COMPONENTES CURRICULARES DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO)	
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEÓRICOS cursados no Grupo 3 (Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas N1);	90h (TAA/TEÓRICOS)
Tempo Territórios Indígenas/TTI/PRÁXIS) cursados no Grupo 3 (Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas N1);	120h (TTI/REGÊNCIA)
Tempo Ambiente Acadêmico/TTA/TEÓRICOS cursados no Grupo 3 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue N2);	90h (TAA/TEÓRICOS)
Tempo Territórios Indígenas/TTI/PRÁXIS) cursados no Grupo 3 (Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue N2);	120h (TTI/REGÊNCIA)
Carga Horária Total: Componentes Curriculares da Área Pedagógica (BNC-F)/ TTA+TTI	420h (TTA+TTI)

G3: 4 Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado distribuídas em **(180h/TAA/TEÓRICOS + 240h/TTI/REGÊNCIA = 420h/TAA+TTI)**, sendo 2 disciplinas de Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue **(90h/TAA/TEÓRICOS + 120h/TTI/REGÊNCIA = 210h/TAA+TTI)** e 2 disciplinas de Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas **(90h/TAA/TEÓRICOS + 120h/TTI/REGÊNCIA = 210h/TAA+TTI)**.

11.4. Integralização da Matriz Curricular

A integralização da matriz curricular, na perspectiva da pedagógica da alternância, estará completa quando o graduando cursar na Licenciatura Intercultural Indígena, vinculada ao Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, na modalidade Parfor Equidade, mediante Alternância Pedagógica, uma carga horário total de **3.515h (três mil quinhentas e quinze horas)**, das quais **810 h** são de Componentes Curriculares do Grupo 1 da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas (BNC-F), **240h** do Núcleo 1 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares Obrigatórios Comum da UNILAB, **600h** do Núcleo 2 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, **840h** do Núcleo 3 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue, **210h** Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas N1, **210h** Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue N2, **405h** de Prática como Componente Curricular nos Laboratórios de Experiências Interculturais/LEI e **200h** de Atividades Complementares, distribuídas em matriz curricular semestral, com duração prevista de oito semestres, conforme os quadros a seguir:



11.5. Fluxo da Integralização da Matriz Curricular com a ordenação dos componentes curriculares por Grupos de Formação

**SÍNTESE GERAL DA DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR GRUPOS DE FORMAÇÃO
(GRUPO 1, GRUPO 2 (NÚCLEOS 1 E NÚCLEO 2); TEMPO AMBIENTE ACADÊMICO (TAA); TEMPO TERRITÓRIO INDÍGENA (TTI);
ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS (ES) E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC)**

COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA PEDAGÓGICA DA BASE COMUM ÀS LICENCIATURAS (BNC-F)

1. Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue
2. História da Educação Escolar Indígena
3. Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem no contexto Escolar Indígena
4. Didática da Educação no contexto Escolar Indígena
5. Sociologia da Educação no contexto Escolar Indígena
6. Antropologia da Educação no contexto da Escolar Indígena
7. Filosofia Educação no contexto escolar indígena
8. Legislação e Gestão Escolar Indígena
9. Avaliação Educacional no contexto escolar Indígena

DISTRIBUIÇÃO DAS COMPONENTES CURRICULARES DO GRUPO 2 ÁREA 1 DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS

COMPONENTES CURRICULARES DO NÚCLEO OBRIGATÓRIO COMUM DA UNILAB

1. Inserção à Vida Universitária e ao Pensamento Científico
2. Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos
3. Leitura e Produção de Texto



COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS

1. Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia)
2. Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 (Filosofia e Sociologia)
3. Arqueologia, Patrimônio e Povos Indígenas
4. Mundos do Trabalho e Interculturalidade
5. Ancestralidade, Oralidade, e Memórias
6. História e Cultura Afro-Brasileira
7. Meio Ambiente
8. Educação das Relações Étnico-Raciais
9. Interculturalidade, Educação Especial e Inclusiva
10. Línguas de Sinais Brasileira e Educação Bilíngue para Comunidades Surdas

COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DIFERENCIADA, ESPECÍFICA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE

1. Ancestralidade do Povos Indígenas no Ceará/Brasil
2. Movimento Indígena no Brasil
3. Terra, Trabalho e a Questão Agrária
4. Intelectuais Indígenas e a Antropologia
5. Museologia Indígena
6. Espiritualidade Indígena
7. Pinturas e Grafismos dos Povos Originários
8. Ensino Bilíngue, Povos Indígenas e Ancestralidade
9. Estudos das Performances Culturais e Rituais Indígenas
10. Arte, Interculturalidade e Pensamento dos Povos Originários
11. Interculturalidade, LGBTQIAPN+ e povos originários
12. Saberes Cosmogônicos dos Povos Originários
13. Cosmofonias, Etnomusicologia e Danças Indígenas
14. Corpo, Adoecimento e Cura com os Povos Indígenas



**COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA
PRÁTICA PEDAGÓGICA
DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

1.	N1: Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1
2.	N1: Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2
3.	N2: Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1
4.	N2: Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1



11.6. Resumo da Matriz Curricular

RESUMO DA MATRIZ CURRICULAR DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA PARFOREQUIDADE/UNILAB			
GRUPOS	ÁREAS DE CONHECIMENTOS	Conteúdos Curriculares e Prática de Ensino C.H.Total	
Grupo 1 (810h): base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.	Componentes Curriculares da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas (BNC-F)/TTA+TTI	810h	
Grupo 2 (1.680h): aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Núcleo 1 de Conhecimentos Específicos: Componentes Curriculares Obrigatórios Comum da UNILAB	240h	
	Núcleo 2 de Conhecimentos Específicos: Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.	600h	
	Núcleo 3 de Conhecimentos Específicos: Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue	840h	
	Sub-Total G 1 (N1+N2)	1680h	
Grupo 3 (825h): Prática Pedagógica	Estágio Supervisionado (N1 + N2 (420h))	Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas N1	210h
		Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue N2	210h
	Prática como Componente Curricular: Laboratórios de Experiências Interculturais/LEI/(TTI)/ (405h)		405h
	Sub-Total G 3 (Prática Pedagógica)		825h
Subtotal (CONTEÚDOS CURRICULARES E PRÁTICA DE ENSINO = G1+G2+G3)		3.315h	
Atividade Complementares		200h	
CARGA HORÁRIA TOTAL INTEGRALIZADA		3.515h	
Atividade de Extensão (10% mínimo da carga horária integralizada)		360h	



11.7. Fluxograma

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
G1 História da Educação Escolar Indígena 90h	G1 Antropologia da Educação no contexto da Escolar Indígena 90h	G1 Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem no contexto Escolar Indígena 90 h	G1 Filosofia Educação no contexto escolar indígena 90h	G2/A3 Museologia Indígena 75 h	G2/A3 Ensino Bilíngue, Povos Indígenas e Ancestralidade 75 h	G2/A2 História e Cultura Afro-Brasileira 75h	G2/A3 Estudos das Performances Culturais e Rituais Indígenas 75h
G1 Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue 90h	G1 Legislação e Gestão Escolar Indígena 90h	G1 Didática da Educação no contexto Escolar Indígena 90h	G1 Avaliação Educacional no contexto escolar Indígena 90h	G2/A3 Educação, Gênero e Sexualidades Dissidentes 75h	G2/A2 Meio Ambiente 75hh	G2/A2 Educação das Relações Étnico-raciais 75h h	G2/A2 Cosmosonoridades, Etnomusicologia e Danças Indígenas 75 h
G2/A3 Intelectuais indígenas e a Antropologia 75h	G2/A3 Ancestralidade dos Povos Indígenas no Ceará/Brasil 75h	G2/A3 Movimento Indígena no Brasil 75 h	G1 Sociologia da educação no contexto Escolar Indígena 90h	G2/A3 Arte, Interculturalidade e Pensamento dos Povos Originários 75h	G2/A3 Saberes Cosmogônicos dos Povos originários – 75 h	G2/A3 Pinturas e Grafismos dos Povos Originários 75 h	G2/A3 Corpo, Adoecimento e Cura com os Povos Indígenas 75 h
G2/A1 Leitura e Produção de Texto 90 h	G2/ A2 Teoria e metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia) 90h	G2/A2 Teoria e metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 (Filosofia e Sociologia) 90 h	G2/A2 Ancestralidade, Oralidade, e Memórias 75 h	G2/A2 Mundos do Trabalho e Interculturalidade 75h	G2/A2 Línguas de Sinais Brasileira e Educação Bilíngue para Comunidades Surdas 75 h	G2/A3 Espiritualidade Indígena 75 h	G2/A2 Interculturalidade, Educação Especial e Inclusiva 75 h
G2/A1 Inserção à Vida Universitária e ao Pensamento Científico 75h	G2/A1 Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos 75h	G2/A3 Arqueologia, patrimônio e povos indígenas 90h	G2/A3 Terra, Trabalho e a Questão Agrária 75h	G3/N1 Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (105h)	G3/N1 Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 105h)	G3/N2 Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1 105h)	G3/N2 Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 2 (105h)
420 h	420 h	435 h	420h	405 h	405 h	405 h	Atividades Complementares 200h
Carga Horária Total = 3.515h							605h
(Componentes Curriculares do Grupo 1 da Área Pedagógica da Base Comum às Licenciaturas (BNC-F), do Núcleo 1 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares Obrigatórios Comum da UNILAB, do Núcleo 2 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, do Núcleo 3 de Conhecimentos Específicos de Componentes Curriculares da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue, Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas N1, Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue N2, de Prática como Componente Curricular e de Extensão/TAA/TTI)							



11.8. Fluxo da Integralização da Matriz Curricular com a ordenação dos componentes curriculares por semestre letivo

1º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Prática dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue	90h	45h	45h	-
	História da Educação Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Leitura e Produção de Texto	90h	45h	45h	-
	Inserção à Vida Universitária e ao Pensamento Científico	75h	45h	30h	-
	Intelectuais Indígenas e a Antropologia	75h	45h	15h	15h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		420h	225h	180 h	15 h

2º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Prática dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Legislação e Gestão Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Antropologia da Educação no contexto da Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Ancestralidade do Povos Indígenas no Ceará/Brasil	75h	45h	15h	15h
	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia)	90h	45h	15h	30h
	Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos	75h	45h	30h	-
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		420h	225h	150 h	45 h



3º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Pratica dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem no contexto Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Didática da Educação no contexto Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 (Filosofia e Sociologia)	90h	45h	15h	30h
	Arqueologia, Patrimônio e Povos Indígenas	90h	45h	15h	30h
	Movimento Indígena no Brasil	75h	45h	15h	15h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		435h	225h	135 h	75 h

4º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Pratica dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Sociologia da Educação no contexto Escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Filosofia Educação no contexto escolar indígena	90h	45h	45h	-
	Avaliação Educacional no contexto escolar Indígena	90h	45h	45h	-
	Ancestralidade, Oralidade, e Memórias	75h	45h	15h	15h
	Terra, Trabalho e a Questão Agrária	75h	45h	15h	15h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		420h	225h	165 h	30 h



5º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Prática dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Museologia Indígena	75h	45h	15h	15h
	Educação, Gênero e Sexualidades Dissidentes	75h	45h	15h	15h
	Arte, Interculturalidade e Pensamento dos Povos Originários	75h	45h	15h	15h
	Mundos do Trabalho e Interculturalidade	75h	45h	15h	15h
	Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1	105h	45h	60h	-
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		405h	225h	120 h	60 h

6º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Prática dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Línguas de Sinais Brasileira e Educação Bilíngue para Comunidades Surdas	75h	45h	15h	15h
	Meio Ambiente	75h	45h	15h	15h
	Ensino Bilíngue, Povos Indígenas e Ancestralidade	75h	45h	15h	15h
	Saberes Cosmogônicos dos Povos Originários	75h	45h	15h	15h
	Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2	105h	45h	60h	-
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		405h	225h	120 h	60 h



7º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Pratica dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Educação das Relações Etnico-Raciais	75h	45h	15h	15h
	História e Cultura Afro-Brasileira	75h	45h	15h	15h
	Espiritualidade Indígena	75h	45h	15h	15h
	Pinturas e Grafismos dos Povos Originários	75h	45h	15h	15h
	Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue 1	105h	45h	60h	-
CARGA HORÁRIA TOTAL DO SEMESTRE		405h	225h	120 h	60 h

8º SEMESTRE					
Código	Disciplina	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)	Pratica dos Componentes Curriculares/PCC (TTI/PRÁXIS)
	Estudos das Performances Culturais e Rituais Indígenas	75h	45h	15h	15h
	Cosmosonoridades, Etnomusicologia e Danças Indígenas	75h	45h	15h	15h
	Corpo, Adoecimento e Cura com os Povos Indígenas	75h	45h	15h	15h
	Interculturalidade, Educação Especial e Inclusiva	75h	45h	15h	15h
	Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue 1	105h	45h	60h	
SUBTOTAL DA CARGA HORÁRIA DO 8º SEMESTRE		405h	225h	120 h	60 h
Atividades Complementares		200h	***	***	***
CARGA HORÁRIA TOTAL DO 8º SEMESTRE		605h			



11.9. Ementários da Matriz Curricular e Referenciais Bibliográficas das Disciplinas

EMENTAS DO GRUPO 1:

COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA PEDAGÓGICA DA BASE COMUM ÀS LICENCIATURAS (BNC-F)

1

Componente Curricular	Fundamentos da Educação Escolar Indígena Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue
Ementa	Compreender os princípios e fundamentos da educação escolar indígena, considerando as perspectivas do ensino diferenciado, específico, intercultural e bilíngue. A legislação educacional nacional e estadual. Diretrizes e Parâmetros Nacionais e Estaduais para as escolas indígenas. A formação e identidade étnica do trabalho docente indígena.
Bibliografia Básica	<p>BRASIL. MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília. 1994.</p> <p>_____. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>CANDAUI, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.</p> <p>D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. A língua Nheengatu e suas ortografias: questões técnicas e de política linguística. LIAMES: Línguas Indígenas Americanas, Campinas, SP, v. 23, n. 00, p. e023004, 2023.</p> <p>DURAZZO, Leandro. COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Línguas indígenas no Nordeste brasileiro: esboço político-linguístico de seus processos de valorização. Revista del CESLA, vol. 30, pp. 97-118, 2022.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes, A Consciência Étnica do Trabalho Docente Indígena no Ceará (1988-2018). REVISTA LABOR, v. 1, p. 131-152, 2020</p> <p>LOPES, Katia Coelho Castro de Moraes Lopes. CÁ, Lourenço Ocuni. Interculturalismo e o Ensino Diferenciado Indígena nas Escolas Indígenas em Caucaia. Educação, Cultura e Sociedade: Debates Contemporâneos. São Paulo: Alexa Cultural, 2022. pp. 41-57.</p> <p>WALSH, Catherine. Interculturalidade e Decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl), V. 05, N. 1, Jan.- Jul., 2019.</p>

Bibliografia Complementar	<p>MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. Caderno Cedes, ano XIX, n. 49, dez. 1999.</p> <p>BRASIL, MEC. Programa Parâmetros em Ação Educação Escolar Indígena. Brasília. 2002.</p> <p>CANDAUI, V. M. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.</p> <p>CEARÁ. Resolução nº 382/2003 - Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE.</p> <p>_____. Resolução CEE nº 447/2013 - Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE.</p> <p>LOPES, Katia Coelho Castro de Moraes. CÁ. Lourenço Ocuni. A Ação Docente nas Escolas Indígenas Tapebas do Município de Caucaia/Ceará. Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis [recurso eletrônico] – Fortaleza: EdUECE, 2021. pp.181-192.</p> <p>_____, Katia Coelho Castro de Moraes. Currículo Indígena Diferenciado: Os Desafios para a Construção da Identidade Tapeba dentro das Escolas Indígenas da Rede Estadual de Caucaia-Ce. Redenção-Ce. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino e Formação Docente) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Redenção. 2022.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. A experiência histórico-educativa entre docentes indígenas no Ceará/Brasil (1988-2018). REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS, v. 10, p. 197-214, 2018.</p>
----------------------------------	---

2

Componente Curricular	Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem no contexto Escolar Indígena. 90h
Ementa	<p>Estudos contemporâneos sobre a Psicologia e os Povos Indígenas. Correntes teóricas da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem - Henri Wallon, Jean Piaget e Vygotsky. Relações de gênero e étnico-raciais, suas interfaces com o desenvolvimento e a aprendizagem. A violência e seus impactos no desenvolvimento e aprendizagem. A arte, a afetividade, o brincar e os jogos em sua integração ao desenvolvimento e à aprendizagem. Diferentes enfoques para a infância, adolescência, vida adulta e envelhecimento.</p>
Bibliografia Básica	<p>COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (Org.). Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia da Educação Escolar. (Trad. Fátima Murad) Porto Alegre: Artmed, 2004.</p> <p>FRANÇA, Dalila Xavier de; SILVA, Khalil da Costa. Psicologia Social e do Desenvolvimento nas relações raciais e racismo. São Paulo: Blucher, 2021.</p>

	<p>LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias Psicogenéticas em Discussão. 18.ed. São Paulo: Summus, 1992. 117 p.</p> <p>NEGRINE, Airton. Simbolismo e jogo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.</p> <p>PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. Desenvolvimento Humano. Porto Alegre: Artmed, 2009.</p>
Bibliografia Complementar	<p>CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO, Psicologia e Povos Indígenas. São Paulo: CRPSP, 2010.</p> <p>MARTÍN-BARÓ, I. Acción e ideología: psicología social desde centroamérica. 2. ed. San Salvador, El Salvador: UCA, 2017a. (Original publicado em 1985).</p> <p>MARTINEZ, Albertina Mítjans; REY, Fernando Gonzalez. Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.</p> <p>OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Jogo de papéis: um olhar para as brincadeiras infantis. São Paulo: Cortez, 2011.</p> <p>SOUSA, Vera Lúcia Trevisan de; PETRONI, Ana Paula; ANDRADA, Paula Costa. (Orgs.). A Psicologia da Arte e a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem: intervenções em contextos educativos diversos. São Paulo: Edições Loyola, 2016.</p>

3

Componente Curricular Antropologia da Educação no contexto Escolar Indígena	
Ementa	Diversidade sociocultural e autonomia indígena; Construção de diferenças étnicas; Educação Indígena: concepção, processo, formas próprias (tempos, espaços, modos, saberes, agentes e sujeitos); Escolarização Intercultural Indígena; Direitos educacionais dos povos indígenas.
Bibliografia Básica	<p>LUCIANO, Gersem. Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade de Brasília. 2011.</p> <p>BENITES, Tônico. A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.</p> <p>BENITES, Sandra. Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakar. Fundamento da pessoa guarani (educação tradicional), nosso bem-estar futuro e o olhar distorcido da Escola. TCC, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, UFSC, 2015.</p> <p>POUTIGNAT Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade Editora UNESP, 2011</p> <p>SANTOS, Joselane Lima da Silva. Um museu vivo: memória e educação a partir das narrativas do povo. Dissertação de mestrado, Programa Associado de Antropologia UFC/Unilab, 2023.</p>
Bibliografia Complementar	PALADINO, Mariana. Experimentando a diferença – trajetórias de jovens indígenas Tikuna em escolas de Ensino Médio das cidades da

<p>região do Alto Solimões, Amazonas. Currículo sem Fronteiras, v. 10, n. 1, pp. 160-181, 2010</p> <p>LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). Antropologia, História e Educação. Fapesp/MARI. Global editora, 2001.</p> <p>WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Em: VIAÑA; TAPIA, WALSH (Orgs.) Construyendo Interculturalidad Crítica. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.</p> <p>PALADINO, Mariana. Os direitos educacionais dos povos indígenas e as convenções nº 107 e nº 169 da OIT. Movimento-Revista de educação, 7(13). https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.42303</p> <p>GOMES, N. G.; SILVA, P. B. G. (Org.). Experiências étnico-culturais para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.</p> <p>OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Sobre o Pensamento Antropológico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.</p>
--

4

Componente Curricular	Legislação e Gestão Escolar Indígena
Ementa	Compreender a educação escolar indígena e seus princípios considerando o conceito de gestão democrática, participativa e comunitária das escolas indígenas. Apresentar a legislação educacional nacional, as diretrizes e parâmetros nacionais para as escolas indígenas e a legislação que rege a educação indígena no estado do Ceará.
Bibliografia Básica	<p>BRANDÃO, Carlos da Fonseca. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional lei nº 9.394/96, comentada e interpretada, artigo por artigo. 3.ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2007. 191 p.</p> <p>CEARÁ. Resolução nº 382/2003 - Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE.</p> <p>_____. Resolução CEE nº 447/2013 - Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE., 2013.</p> <p>LUCK, Heloisa. Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências. Editora Positivo. Curitiba. 2009.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999 - Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. MEC.</p> <p>CALIXTO XERENTE, E. Complexidade da gestão escolar indígena: apontamentos particulares. Articulando e Construindo Saberes, Goiânia, v. 5, 2020. DOI: 10.5216/racs.v5.66341. Disponível em: https://revistas.ufg.br/racs/article/view/66341. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>

<p>LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e Prática. São Paulo: Editora Heccus, 2014.</p> <p>PERRRUDE, M. R. da S.; CZERNISZ, E. C. da S. A política da educação escolar indígena e a gestão escolar: O que dizem os documentos. teoria e Prática da Educação, v. 20, n. 3, p. 15-30, 22 nov. 2018.</p> <p>SANTOS, Elenilson Gomes dos. Gestão Escolar Indígena Um Desafio Para As Aldeias. Departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Faculdade Kurios. Canidé-Ce. 2013.</p>
--

5

Componente Curricular	Didática da Educação no contexto Escolar Indígena
Ementa	Apresentar as perspectivas conceituais, instrumentos e processos didáticos, considerando o ensino intercultural e os processos metodológicos aplicados em sociedades e escolas indígenas.
Bibliografia Básica	<p>ALVES, Rubens. A alegria de ensinar. São Paulo: Papyrus, 2001.</p> <p>LOPES, Katia Coelho Castro de Moraes. CÁ. Lourenço Ocuni. A Ação Docente nas Escolas Indígenas Tapebas do Município de Caucaia/Ceará. Ensino e Pesquisa na Pós-Graduação: teoria, prática e práxis [recurso eletrônico] – Fortaleza: EdUECE, 2021. pp.181-192.</p> <p>REGO ALBUQUERQUE DE FARIA,. A Didática Histórico-Crítica: contribuições para o ato educativo. Perspectiva, [S. l.], v. 40, n. 3, 2022.</p> <p>SAVIANE, Demerval. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de nosso tempo; v5).</p>
Bibliografia Complementar	<p>ALVES, Rubens. Conversas com quem gosta de ensinar. Rio de Janeiro: Papyrus; 2000.</p> <p>ANTUNES, Celson. Arte e didática. Rio de Janeiro; Vozes, 2010.</p> <p>BODART, Cristiano das Neves (Org.) O ensino de Humanidades nas escolas – sociologia, história, geografia e filosofia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.</p> <p>LOPES, Katia Coelho Castro de Moraes Lopes. CÁ, Lourenço Ocuni. Interculturalismo e o Ensino Diferenciado Indígena nas Escolas Indígenas em Caucaia. Educação, Cultura e Sociedade: Debates Contemporâneos. São Paulo: Alexa Cultural, 2022. pp. 41-57.</p> <p><u>NASCIMENTO, Rita Gomes</u>. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. R. Educ. Públ. [online]. 2017, vol.26, n.62, pp.373-389.</p>

6

Componente Curricular	História da Educação Escolar Indígena
Ementa	Entender o movimento de criação das Escolas indígenas. A participação de professoras/es na construção das normas para a educação escolar indígena no Ceará; O processo de criação e

	<p>regulamentação das escolas indígenas no Ceará; A LDB e a educação escolar indígena; A historicidade das relações entre educação indígena e sociedades indígenas; A organização social e política dos grupos indígenas e a contribuição das escolas aos processos de territorialização.</p>
<p>Bibliografia Básica</p>	<p>BRASIL. MEC. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Brasília. 1994.</p> <p>_____. MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.</p> <p>LDB: Lei de diretrizes e bases da educação Lei 9.394/96. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. 103 p. (Legislação brasileira. 7).</p> <p>FUNARI, Pedro Paulo. A temática indígena na escola. Brasil. Contexto, 2011.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. Por uma História da Educação Escolar com os Povos Indígenas. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; GONZÁLEZ, Pedro Francisco, BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado Bezerra;. (Org.). JOINBR - Encontro Internacional de Encontro Internacional de Jovens Investigadores [Livro eletrônico]. Edição Brasil 2017. Investigar para Transformar./ 1ed.Campina Grande: Realize Editora, 2018, v. 1, p. 19-36.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; CORREIA, G. M. . <i>As pelejas dos Povos Indígenas por educação de nível superior no Estado do Ceará (1988-2023)</i>. In: PEREIRA, Francisco Vítor Macêdo; FEITOSA, Geórgia Maria; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (Org.). Ensaio interdisciplinares em humanidades. Volume VI. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 366-384.</p> <p>RIBEIRO MEIRELES, J. M. O contexto da educação escolar indígena brasileira. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, [S. l.], v. 12, n. 24, p. 396–417, 2020. DOI: 10.14295/rbhc.v12i24.11205. Disponível em: https://periodicos.furg.br/rbhc/article/view/11205. Acesso em: 16 nov. 2023.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>AIRES, Joubert Max Maranhão Piorsky. A escola entre os índios Tapeba: o currículo num contexto de etnogenese . Fortaleza, CE, 2000. 165fl.</p> <p>CEARÁ. Resolução nº 382/2003 - Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE.</p> <p>_____. Resolução CEE nº 447/2013 - Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências. SEDUC-CE.</p> <p>FEITOSA, Maria Bernardete Alves <i>et al.</i>. Educação escolar indígena como política pública brasileira e suas particularidades no Ceará: conquistas do movimento indígena. E-book VII</p>

CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 876-895.

LOPES, K. C. C. de M.; SOUZA, A. M. da C.; LIMA, A. Érika F. **Primeiras Experiências de Educação Escolar Tapeba: memórias e relatos.** Research, Society and Development, [S. l.], v. 10, n. 17, p. e156101724346, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i17.24346. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/24346>. Acesso em: 16 nov. 2023.

7

Componente Curricular	Filosofia Educação no contexto escolar indígena
Ementa	Diferença, especificidade, interculturalidade e bilinguismo como fundamentos filosóficos da escola indígena. Cosmovisão, educação e transmissão cultural. A institucionalização da escola indígena: os pressupostos que articulam instrução curricular e práxis cultural. A Escola e a construção de uma autonomia étnica nos povos indígenas emergentes.
Bibliografia Básica	<p>GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. <i>A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates.</i> In: Comissão pró-índio. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981</p> <p>ALMEIDA, Maria Inês. Desocidentada: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.</p> <p>CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Ubu Editora, 2017.</p> <p>JAEGER, Werner. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.</p> <p>MUNDURUKU, Daniel. <i>Educação Indígena: do corpo, da mente e do espírito.</i> In: Revista Múltiplas Leituras, v.2, n. 1, p. 21-29, jan. / jun. 2009.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BERGAMASCHI, M.A. Intelectuais indígenas, interculturalidade e educação. Tellus, (26), 11-29, 2015</p> <p>DANNER, F; DORRICO, J; DANNER, L. Francisco. Pensamento indígena brasileiro como crítica da modernidade: sobre uma expressão de Ailton Krenak. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa-BA, vol. 19, nº 3, pp.74-104, outubro 2019.</p> <p>NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. In: Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: p.62-73, maioout/ 2012.</p>

8

Componente Curricular	Sociologia da Educação no contexto escolar indígena
Ementa	Teorias sociológicas e educação. Lugar, significado, características e importância social da educação. Sociologia, escola indígena e educação indígena. Cultura, interculturalidade, identidades étnico-

	<p>culturais e educação. Território, comunidade, movimento indígena, escola e educação. Cotidiano, questão ambiental, antirracismo, lutas das mulheres, crítica ao capitalismo, perspectiva decolonial, anticolonial e contracolonial. Ancestralidade, patrimônio e memória. Povos indígenas, Brasil e mundo. Escola indígena e universidade.</p>
Bibliografia Básica	<p>BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Lisboa: Difel, 1989. BOURDIEU, Pierre. Razões práticas: sobre a teoria da ação. Campinas, SP: Papirus, 1989. CORCUFF, Philippe. As novas sociologias. Sintra, Portugal: Vral, 2001. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. 23ª edição, São Paulo: Associados Cortez, 1989. QUINTANEIRO, Tania; BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira; OLIVEIRA, Márcia Gardênia Monteiro de. Um toque de clássicos. Belo Horizonte: UFMG, 2003. SANTOS, Suzenilson da Silva. Museu Kanindé: Fórum de Conhecimentos à Ancestralidade Indígena. Museologia & Interdisciplinaridade, volume 10, Nº 19, Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação. Brasília: UNB, 2021. WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação. Resolução Nº 01/2015. LOPES, Kátia Coelho Castro de; SOUZA, Andréa Moura da Costa; LIMA, Anna Érika Ferreira. Primeiras Experiências de Educação Escolar Tapeba: memórias e relatos. In: Research, Society and Development, v. 10, n. 17, e156101724346, 2021, (CC BY 4.0) ISSN 2525-3409 DOI: http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i17.24346. NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do; QUADROS, Marion Teodósio; FIALHO, Vânia. Interculturalidade Enquanto Prática na Educação Escolar Indígena. In: revista ANTHROPOLÓGICAS, Ano 20, 27(1):187-217, 2016. NÓBREGA, Luciana Nogueira; BARBOSA, Lia Pinheiro. Uma pedagogia das retomadas: ensinamentos e aprendizagens a partir do povo indígena Anacé. <i>Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.</i>, Salvador, v. 31, n. 67, p. 248-267, jul./set. 2022. TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. Tradução de Maíra Mee e revisão técnica de Deivison Mendes Faustino; Revista Outubro, n. 31, 2º semestre de 2018. http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/07_Keeanga-Yamahtta-Taylor.pdf</p>

9

Componente Curricular	Avaliação Educacional no contexto escolar Indígena
Ementa	Avaliação Educacional em larga escala no Brasil. Perspectivas participativas, históricas, dialógicas e transformadoras da avaliação na

	<p>escola. Desafios e mitos da avaliação na educação escolar. Aspectos socioculturais dos processos avaliativos na escola.</p>
Bibliografia Básica	<p>CUSTOA, A. G.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a progressão federativa e o ethos do Estado-avaliador. Revista Educação em Questão, v. 57, n. 51, p. 1-19, jan./mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15806/11231. Acesso em: 20 nov. 2023.</p> <p>DEMO, Pedro. Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar os problemas. 3. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2010.</p> <p>HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 2010</p> <p>MACEDO, M. C. S. R. Vigotski e a avaliação da aprendizagem escolar. Paraná: Appris Editora, 2021.</p> <p>MOREIRA, M. de S. C.; OSTI, A. A aula em avaliação: uma análise à luz da pedagogia histórico-crítica. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, [S. l.], v. 1, n. 2, p. e020009, 2020. DOI: 10.51281/impa.e020009. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/impa/article/view/3799. Acesso em: 20 nov. 2023.</p>
Bibliografia Complementar	<p>CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras, v. 11, n. 2, p. 240–255, 2011.</p> <p>HOFFMANN, Jussara M. L. Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade. Porto Alegre : Mediação, 1996.</p> <p>HOFFMANN, J. M. L. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.</p> <p>JORBA, J.; SANMARTÍ, N. A função pedagógica da avaliação. In: BALLESTER, M. et al. Avaliação como apoio à aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2003.</p> <p>SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Trad.: Adriana Lopes. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.</p>

**EMENTAS DO GRUPO 2:
ÁREA 1 DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS**

1

Componente Curricular	Inserção à Vida Universitária e ao Pensamento Científico
Ementa	<p>A especificidade do conhecimento científico. Introdução ao pensamento histórico-filosófico relacionado à ciência. Origens do conhecimento, epistemologia e paradigmas científicos.</p> <p>A barreira científica e a representação do outro. O silenciamento da história e do protagonismo do Outro: bárbaros, asiáticos, africanos, americanos. Subaltern Studies. Novas epistemes da ciência: visibilidade, problematização e conceitualização em pesquisas interdisciplinares. Do luso tropicalismo à lusofonia. A Unilab: criação, diretrizes, estrutura e funcionamento. O regime letivo e o regramento sobre avaliação e controle de frequência. Direitos e deveres do estudante de graduação. Elementos fundamentais do projeto pedagógico curricular do curso e seu fluxograma.</p>
Bibliografia Básica	<p>CHALMERS, A. F. O que é a ciência afinal?. São Paulo: Brasiliense, 2017.</p> <p>KUHN, Thomas. A Estrutura das Revoluções Científicas. São Paulo, Perspectiva, 2006.</p> <p>SAID, Edward. Orientalismo. O oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.</p> <p>UNILAB. Resolução 27/2014: normas gerais para regulamentar a avaliação da aprendizagem nos cursos de graduação presencial da UNILAB.</p> <p>UNILAB. Guia do Estudante de Graduação da UNILAB. Disponível em http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/06/GUIA-DO-ESTUDANTE-UNILAB.pdf UNILAB. Diretrizes Gerais, junho de 2010.</p> <p>UNILAB. PPC do Curso de Bacharelado em Humanidades.</p>
Bibliografia Complementar	<p>ADORNO, Theodor & HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento. Fragmentos Filosóficos. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2002.</p> <p>CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. São Paulo: Ática, 2008.</p> <p>DECARTES, René. Discurso do método. Porto Alegre: L&M PM, 2013.</p> <p>FEYERABEND, Paul K. Contra o método. São Paulo: UNESP, 2007. 374 p. ISBN 9788571397385 (broch.).</p> <p>GALILEU. Ciência e fé: cartas de Galileu sobre o acordo do sistema copernicano com a Bíblia. São Paulo: Ed. UNESP. 2019.</p> <p>SANTOS, Boaventura. A gramática do tempo para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.</p> <p>BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.</p>

BRASIL. Lei de Criação da UNILAB, nº 12.289, de 20 de julho de 2010.
UNILAB. Estatuto.
UNILAB. Regimento Geral.

2

Componente Curricular	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 LGBTTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira.
Bibliografia Básica	<p>CARNEIRO, Sueli. Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.</p> <p>EDEM KODJO E DAVID CHANAIWA. Pan-africanismo e libertação (Cap.25). In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. –Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/events/historiageral-da-frica</p> <p>KI-ZERBO, Joseph. et al. Ali A. Mazrui e Christophe Wondji. Construção da nação e evolução dos valores políticos. In: História geral da África, VIII: África desde 1935 / editado por Ali A.Mazrui e Christophe Wondji. – Brasília: UNESCO, 2010. Cap. 16. Disponível em:https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasilia/events/historia-geral-da-africa</p> <p>COMPARATO, Fábio Konder. A afirmação histórica dos direitos humanos. 10ed. São Paulo:Saraiva, 2015.</p>
Bibliografia Complementar	<p>DAMATTA, Roberto. “Digressão a Fabula das três raças, ou problema do racismo à brasileira”. In: _____. Relativizando. Uma introdução à Antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. pp.58-85.</p> <p>MARCONDES, Mariana (org.). Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. 160p. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/3039</p> <p>MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.</p> <p>RIBEIRO, Darcy. O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil. 3ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.</p> <p>SUÁREZ, Mireya. Desconstrução das Categorias “Mulher” e “Negro”. Brasília, Série Antropologia, nº 133, 1992. Disponível em: http://www.dan.unb.br/images/doc/Serie133empdf.pdf</p>

Componente Curricular	Leitura e Produção de Texto
Ementa	<p>Reflexões sobre as noções de língua, variação linguística e preconceito linguístico. A universidade como esfera da atividade humana. Leitura na esfera acadêmica: estratégias de leitura. Gêneros acadêmicos (leitura e escrita na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros): esquema, fichamento, resenha, resumo (síntese por extenso), memorial e seminário. Normas da ABNT.</p> <p>Reflexões sobre as noções de texto e discurso e a produção de sentido na esfera científica. A pesquisa científica: ética e metodologia. Leitura na esfera acadêmica: estratégias de leitura. Gêneros acadêmicos (leitura e escrita na perspectiva da metodologia científica e da análise de gêneros): projeto de pesquisa, resumo (abstract), monografia, artigo, livro ou capítulo de livro, outras modalidades de produções científicas, artísticas e didáticas (ensaio, relatório, relato de experiência, produção audiovisual etc.).</p>
Bibliografia Básica	<p>ANTUNES, I. Lutar com palavras: coesão e coerência. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2005.</p> <p>DISCINI, N. Comunicação nos textos: leitura, produção e exercícios. São Paulo: Contexto, 2005.</p> <p>FIORIN, J. L.; SAVIOLI, F. P. Para entender o texto: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2007.</p> <p>FRANÇA, J. L. et al. Manual para normalização de publicações técnico-científicas. 7ed. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2004.</p> <p>GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 5ed. São Paulo: Atlas, 2010.</p> <p>KOCH, I. G. V. Desvendando os segredos do texto. São Paulo: Cortez, 2006.</p>
Bibliografia Complementar	<p>FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S.; PRESSANTO, I. M. P. Práticas de linguagem: gêneros discursivos e interação. Caxias do Sul, R.S: Educs, 2009.</p> <p>MACHADO, A. R. (Org.). Resumo. São Paulo: Parábola, 2004.</p> <p>_____. Resenha. São Paulo: Parábola, 2004.</p> <p>_____. Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica. São Paulo: Parábola, 2007</p> <p>MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.</p> <p>KOCH, I. V. O texto e a construção dos sentidos. 9ed. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. SP: Cortez, 2001.</p> <p>MANDRIK, D.; FARACO, C. A. Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários. 10ed. Petrópolis: Vozes, 2002.</p> <p>MEDEIROS, J. B. Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 11ed. São Paulo: Atlas, 2009.</p> <p>MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. Produção textual na universidade. São Paulo: Parábola, 2010.</p>

**EMENTAS DO GRUPO 2:
ÁREA 2 DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS APLICADAS**

1

Componente Curricular	Teoria e metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia)
Ementa	As Ciências Humanas e Sociais na Educação Escolar: limites e possibilidades. Teoria e metodologia do ensino de Geografia na Educação Básica: objeto e objetivos. Teoria e Metodologia do ensino de História na Educação Básica: objeto e objetivos. História e Geografia no âmbito da Educação Indígena. A cultura indígena como vetor para um ensino de História e Geografia em diálogo com a preservação ambiental e a promoção da cidadania.
Bibliografia Básica	<p>ALMEIDA, Rosângela Doin de. A propósito da questão teórico-metodológica sobre o ensino de Geografia. In: Terra Livre 8, São Paulo: Marco Zero, 1996.</p> <p>CRUZ Paula Alves da, e PEREIRA, L. A importância do ensino de Geografia para educação escolar indígena. Revista De Comunicação Científica da UNEMAT. Jan/Jul Vol. I, n. 11, pgs. 41 -60, 2023</p> <p>FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papyrus, 2003.</p> <p>ROSA, Francis Mary Soares C. da. O protagonismo indígena nas aulas de História: problemas e desafios no livro didático. História & Ensino, Londrina, v. 25, n. 1, p. 203226, jan./jun., 2019.</p> <p>ZORZI, Analise e KIELING, Francisco dos Santos. Metodologia do Ensino em Ciências Sociais. São Paulo: Intersaberes, 2017.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BARCA, I. Educação histórica: uma nova área de investigação. Revista da Faculdade de Letras, III Série, v. 2, p. 13-21, 2001.</p> <p>FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. Aprendendo História: reflexão e Ensino. 2. ed. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2013.</p> <p>PENTEADO, Heloísa D. O. Metodologia do ensino de História e Geografia. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>PUREZA, Marcelo G. B. O ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea, nº 48, PPGE/UNESA, Rio de Janeiro, pp. 238-257, 2020.</p> <p>SILVA, Edson. Povos indígenas e Ensino de História: subsídios para a abordagem da temática indígena em sala de aula. História & Ensino, Londrina, v. 8, p. 45-62, out., 2002.</p>

Componente Curricular	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 (Filosofia e Sociologia)
Ementa	Educação popular. Educação ao longo da vida. Pragmatismo, democracia e educação. Aprendizagem contextualizada, metodologias ativas de ensino e aprendizagem. Didática e pedagogia histórico-crítica. Sistematização de experiências. Imaginação sociológica. Aprendizagem significativa.
Bibliografia Básica	<p>CIDAC e Oscar Jara Holliday. Sistematização de Experiências: aprender a dialogar com os processos. Grafilinha Edição: CIDAC, 2007.</p> <p>FERREIRA Paiva, M. R., Feijão Parente, J. R., Rocha Brandão, I., & Bomfim Queiroz, A. H. (2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem: revisão integrativa. SANARE - Revista De Políticas Públicas, 15(2). Recuperado de https://sanare.emnuvens.com.br/sanare/article/view/1049.</p> <p>FESTAS, Maria Izabel Ferraz. A aprendizagem contextualizada: análise dos seus fundamentos e práticas pedagógicas. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p. 713-728, jul./set. 2015.</p> <p>MILLS, C. Wright. A imaginação sociológica – A promessa. Rio de Janeiro: Zahar Editores.</p> <p>OTT, Margot Bertoluci. Ensino por meio de solução de problemas: sensibilidade e compromisso. In: educ. e Real., Porto Alegre, 6(2): 71-90, maio/agosto, 1981. Faculdade de Educação de UFRGS.</p> <p>PITANO S de C, Streck DR, Moretti CZ. As tramas da participação na pedagogia freireana: fundamentos para uma democracia radical. Civitas, Rev Ciênc Soc [Internet]. 2020Jan;20(1):109–18. Available from: https://doi.org/10.15448/1984-7289.2020.1.31704.</p> <p>POGREBINSCHI T. A democracia do homem comum: resgatando a teoria política de John Dewey. Rev Sociol Polit [Internet]. 2004Nov;(23):43–53. Available from: https://doi.org/10.1590/S0104-44782004000200005.</p> <p>POGREBINSCHI T. Será o neopragmatismo pragmatista? Interpelando Richard Rorty. Novos estudos CEBRAP [Internet]. 2006Mar; (74):125–38. Available from: https://doi.org/10.1590/S0101-33002006000100008.</p> <p>STRECK, Danilo, Romeu. Cinco razões para dialogar com Paulo Freire. Revista E-currículo, Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC-SP, v. 7 n. 3 (2011): Edição Especial de Aniversário de Paulo Freire.</p> <p>Dicionário Paulo Freire / Danilo R. Streck. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (orgs.). – 2. ed., rev. amp. 1. reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010.</p>
Bibliografia Complementar	CIGALES, Marcelo; BODART Cristiano das Neves. O que ler sobre o ensino de sociologia no Brasil. Pensar a Educação em Revista, ano 5, vol. 5, n. 4, dez 2019 - fev 2020 .

<p>GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.</p> <p>LUCKESI, Cipriano Carlos. Filosofia da Educação / Cipriano Carlos Luckesi. – São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).</p> <p>NASCIMENTO, Rita Gomes do. Antropologia e educação: experiências implicadas de pesquisas na educação escolar indígena. Avá. Revista de Antropologia, vol. 33, pp. 123-140, 2018, Universidad Nacional de Misiones. PINHEIRO, Filipa Margarida Dias Lima. Contextualização do saber Formação Inicial dos Professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico. Dissertação, Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Formação de Professores. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, 2012.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p> <p>SODRÉ, Muniz. Entrevista com Muniz Sodré sobre seu livro “Reinventando a Educação – Diversidade, Descolonização e Redes” LECC - UFRJ (wordpress.com)</p>
--

3

Componente Curricular		Ancestralidade, Oralidade e Memória
Ementa	As definições de Ancestralidade: A oralidade indígena – narrativas, poesia, mitos, sonoridades vocais, rezas e cantigas; Oralidade e performances dos rituais; A oralidade como transmissora da memória; Os conceitos de Memória; Memória como lugar da história e da ancestralidade. Memória, território e patrimônio.	
Bibliografia Básica	<p>BARBOSA, J. M. A. ; MEZACASA, R. ; FAGUNDES, M. G. B. . A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas. TELLUS (UCDB) , v. 18, p. 121, 2018.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; ARAUJO, Francisco Evandro de . A DIMENSÃO INTERDISCIPLINAR DO MÉTODO DA HISTÓRIA ORAL. In: FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado; GONZÁLEZ, Pedro Francisco. (Org.). Interdisciplinaridade, Trabalho Investigativo e Educação. 1ed.Campina Grande: Realize Eventos, 2020, v. 1, p. 11-28.</p> <p>FREIRE, José Ribamar Bessa. Tradição oral e Memória indígena: a canoa do tempo. In: Salomão, Jayme (dir.) América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ, Rio de Janeiro, Imago, 1992.</p> <p>MONTENEGRO, Antônio Torres. História Oral e Memória: a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>MUNDURUCU, Daniel. Vozes Ancestrais: Dez Contos Indígenas. São Paulo: FTD, 2016.</p>	
Bibliografia Complementar	ANTUNES, Ticiane Oliveira. O “Ser Índio” : uso da oralidade para a reconstrução da história do povo de Jeninpapo Kanindé, através de suas narrativas lendárias. O público e o privado - Revista	

Eletrônica do PPG Políticas Públicas UECE. Nº 2 - Julho/Dezembro 2003. Disponível em: [http://seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=vi ew&path\[\]=289](http://seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado&page=article&op=vi ew&path[]=289).

BRINGMANN, Sandor Fernando. História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras. Revista Latino-Americana de História. Vol. 1, nº. 4 – Dezembro de 2012.

GALLOIS, Dominique T. (org.) **Patrimônio Cultural Imaterial e povos indígenas-Exemplos no Amapá e norte do Pará**. São Paulo, Iepé, 2006.

HAMPATÉ Bâ Amadou. A Tradição Viva. In: Ki-Zerbo. J. História geral da África: **metodologia e Pré-história**. São Paulo: Ática/UNESCO.

ONG, Walter. Oralidade e Cultura Escrita: A tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

GOODY, Jack. **O Mito, o Ritual e o Oral**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FELDMAN, Carol F. Metalinguagem oral. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Org.). **Cultura Escrita e Oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. P. 55-75.

CHAVES, Wagner Diniz. Canto, Voz e Presença: uma análise do poder da palavra cantada nas folias norte-mineiras. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20. n. 2, p. 249-280, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132014000200249>. Acesso em: 13 set. 2017.

TURNER, Victor. **Floresta de símbolos**: aspectos do ritual Ndembu. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense. 2005. p. 29 – 46.

4

Componente Curricular	Interculturalidade, Educação Especial e Inclusiva
Ementa	Concepção de educação especial inclusiva. Aspectos históricos e socioculturais da educação especial inclusiva. Políticas Nacionais e Internacionais de educação especial e inclusiva. Contexto brasileiro da Educação Especial Inclusiva: Escola comum e Atendimento Educacional Especializado – AEE. Mediações, Afetividade e ferramentas educacionais facilitadoras da inclusão escolar. Aspectos interculturais da Educação especial inclusiva nas escolas diferenciadas indígenas.

Bibliografia Básica	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos Político - Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP, 2010.</p> <p>COLL, César; MARCHESI, Alvaro; PALÁCIOS, Jesus. Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.</p> <p>DRAGO, R; ARAÚJO, M. P. M. (Orgs.) Educação Especial e Educação Inclusiva: teoria, pesquisa e prática. São Carlos: Pedro&João, 2018.</p> <p>ORRÚ, Silvia Ester. O Re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.</p> <p>LEITE, S. A. da S; TASSONI, E. C. M. (2002). A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In R. Azzi, & A. M. Sadalla (Orgs.), <i>Psicologia e Formação Docente</i> (pp. 113-141). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília. MEC/SEESP, 2008.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>ORRÚ, Silvia Ester. A Inclusão Menor e o Paradigma da Distorção. Petrópolis: Vozes, 2020.</p> <p>OLIVEIRA, Marta Khol. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo socio-histórico. São Paulo: Scipione, 2008.</p> <p>SARNOSKI, E. A. Afetividade no processo ensino-aprendizagem. <i>Revista de Educação do IDEAU</i>, v. 9, n. 20, p. 1-13, 2014. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/0591228939ab3bddbe3d293fc78a6251223_1.pdf. Acesso em: 15 nov. 2023.</p>

5

Componente Curricular	Arqueologia, patrimônio e povos indígenas
Ementa	<p>Oferecer visão ampla sobre a prática arqueológica. Debater os conceitos de patrimônio histórico, arqueológico e imaterial. Legislação patrimonial no Brasil. Arqueologia e a (re)construção da história indígena de longa duração. Patrimônio arqueológico, povos indígenas e território. Problemática das dimensões políticas e sociais da Arqueologia</p>
Bibliografia Básica	<p>BEZERRA, Márcia. "Sempre quando passa alguma coisa, deixa rastro": um breve ensaio sobre o patrimônio arqueológico e povos indígenas. Revista de Arqueologia, v. 24, n. 1, p. 74-85, 2012. [Disponível em PDF]</p>

	<p>FAUSTO, Carlos. Os índios antes do Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2010. [Disponível na Biblioteca do <i>Campus Palmares/Unilab</i>: n. de chamada 980.41 F272i]</p> <p>TUYUKA, Poani Higino Tenório; VALLE, Raoni Bernardo Maranhão. <i>Utã Wori – um diálogo entre conhecimento Tuyuka e arqueologia rupestre no baixo Rio Negro, Amazonas, Brasil</i>. Tellus, ano 19, n. 39, pp. 17-37, 2019.</p>
Bibliografia Complementar	<p>GNECCO, Cristóbal. “Escavando” arqueologias alternativas. Revista de Arqueologia, v. 25, n. 2, pp. 08-22, 2013. [Disponível em PDF]</p> <p>GUIDON, Niéde. As ocupações pré-históricas (excetuando a Amazônia). In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. (Ed.). História dos índios no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1992. pp.37-52. [Disponível em PDF]</p> <p>PROUS, A. Arqueologia Brasileira. Brasília: Universidade de Brasília, 1991. [Disponível em PDF]</p> <p>SANTOS (<i>Kanindê</i>), Suzenilson da Silva. “Os Kanindê no Ceará: o museu indígena como uma experiência em museologia social”. In CURY, Marília Xavier (Org.). Museus indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate. São Paulo: Secretaria de Cultura/ACAM Portinari/MAE-USP, 2016. pp. 156-160. [Disponível em PDF]</p> <p>SCHAAN, Denise. Arqueologia para etnólogos: colaborações entre arqueologia e antropologia na Amazônia. Anuário Antropológico, v. 39, n. 2, pp. 13-44, 2013. [Disponível em PDF]</p>

6

Componente Curricular	Mundos do Trabalho e Interculturalidade
Ementa	<p>A disciplina objetiva analisar o processo histórico de humanização dos indivíduos mediante o princípio educativo do trabalho, categoria ontológica do ser social, ou seja, do trabalho como produtor dos meios de vida. Para tanto, tem como fio condutor a dialética entre natureza, corpo e cultura, aspectos estes que emergem das relações sociais que os indivíduos estabelecem na produção material das suas existências. Historicizar as relações de trabalho nos diferentes modos de produção. O mundo do trabalho como tema para o ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Interculturalidade, Luta de Classes e Emancipação Humana. Crítica da Economia Política. Interculturalidade crítica.</p>
Bibliografia Básica	<p>ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. <i>Obras escolhidas 2</i>. São Paulo: Alfa-ômega, 1980.</p> <p>NIKITIN, P. Fundamentos de Economia Política. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A., 1967. Pg. 16-28.</p>

	<p>MARX, Karl. O Capital: crítica da economia política. Livro I (cap 5. sobre o processo de trabalho). São Paulo: Boitempo, 2013.</p> <p>VICENTINO, C, CAMPOS, E., SENE, E de. Diálogos em Ciências Humanas: A importância do trabalho. São Paulo: 2020, Ática. Livro 03.</p> <p>ANTUNES, Ricardo; Braga, Ruy. Infoproletários : degradação real do trabalho virtual / organizadores Ricardo Antunes, Ruy Braga ; autores Arnaldo Mazzei Nogueira... [et al.]. - São Paulo : Boitempo, 2009.</p> <p>WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.</p>
Bibliografia Complementar	<p>ALBORNOZ, Suzana. O que é trabalho. 9ª edição. São Paulo: Brasiliense, 2012.</p> <p>CAFIERO, Carlo. Compêndio Capital. São Paulo: Hunterbooks, 2014.</p> <p>HOBBSAWM, Eric. O fazer-se da classe operária, 1870-1914. In: _____ (org.) Mundos do trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>LUKÁCS, G. Ontologia do ser social II. O TRABALHO. São Paulo: Boitempo, 2012.</p> <p>GUALBERTO, Clarice Lage.. O tema 'trabalho' em livros didáticos. Caderno CESPUC de Pesquisa. Série Ensaios, v. 1, p. 27-47, 2014.</p>

7

Componente Curricular		História e Cultura Afro-Brasileira
Ementa	<p>História e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Religião e racismo cristianizado. Assimilacionismo. Colonialismo. Necropolítica. Etnia e resistência cultural dos grupos étnicos. Negritude e luta afro-brasileira. Cultura e diferença na construção de identidades. Diáspora africana e cultura afro-brasileira contemporânea. Igualdade e diversidade cultural. Emancipação</p>	
Bibliografia Básica	<p>CABRAL, Amílcar. Resistência cultural. Cap. 03. In: Análise de alguns tipos de resistência. Guiné-Bissau: Imprensa Nacional, Bolama, 1979.</p> <p>FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>FLORESTAN, Fernandes. A integração do negro na sociedade de classes. 4 Edição, 1978</p> <p>MBENBE, Achille - Necropolítica. Biopoder, estado de exceção e política da morte. Temáticas, 2015.</p> <p>OPOKU, Asare Kofi. A religião na África durante a época colonial. Cap. 20. In: História Geral da África. Brasília: UNESCO, 2010.</p>	

	WOODWARD, Kathryn. <i>Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual</i> . In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais . 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014.
Bibliografia Complementar	<p>ARRUTI, Maurício José. <i>Conceito de etnicidade</i>. In: Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 199-213.</p> <p>TORNTON, John. Religiões africanas e o cristianismo no mundo atlântico. Cap. 09. In: África e os africanos na formação do mundo novo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004</p> <p>MACAMO, Elísio – modernidade e tradição. In: <i>Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa</i>, 2014. pp. 363.</p> <p>TAYLOR, Keeanga-Yamahtta. Raça, classe e marxismo. Tradução de Maíra Mee e revisão técnica de Deivison Mendes Faustino; Revista Outubro, n. 31, 2º semestre de 2018. http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2019/01/07_Keeanga-Yamahtta-Taylor.pdf.</p> <p>SANTOS, Milton. As exclusões da globalização: pobres e negros. THOTH, Brasília, n. 4, p.147-160, 1998. Disponível: https://ipeafro.org.br/acervo-digital/leituras/obras-de-abdias/revista-thoth/ Acesso: 22/11/2023.</p>

8

Componente Curricular	Meio ambiente
Ementa	O estudo ambiental dos territórios indígenas na sua relação com as realidades étnicas locais. Agroecologia. Uso e fortalecimento das práticas de manejo sustentável dos recursos naturais. Modelos de desenvolvimento e relações de poder no território indígena. Percepção do espaço, do território e do ambiente. As ameaças ao meio ambiente em terras indígenas. O direito à terra indígena e meio ambiente saudável. Socioambientalismo.
Bibliografia Básica	<p>COSTA, R. M. G. F. Projetos Agroambientais em Terras Indígenas: Perspectivas atuais sob a ótica do etnodesenvolvimento. Revista Brasileira de Agroecologia, v. 4, n. 2, p. 1772-1775, nov. 2009</p> <p>CARDOSO, T. M. RAMALHO, A. L. M.; PY-DANIEL, V. A construção do espaço agroecológico por comunidades indígenas peri-urbanas (Manaus - Amazonas). Revista Brasileira de Agroecologia, v. 2, n. 2, p. 517-520, out. 2007.</p> <p>DUARTE, Z. G.; MARTINS, J.; AGUILAR, R. A. S. Práticas Agroflorestais em Terras Indígenas Guarani Kaiowá no Mato Grosso do Sul. Cadernos de Agroecologia, v. 9, n. 4, p. 1-5, nov. 2014.</p> <p>KAIABI, T. et al. Resgate cultural e manejo da agrobiodiversidade em roças indígenas: experiências Kaiabi e Yudja no Parque Indígena do Xingu, MT. Agriculturas, v. 1, n. 1, p. 6-8, nov. 2004.</p>

	<p>PRIMAVESI, Ana Maria. Manejo Ecológico do Solo. Ed. Nobel – São Paulo – 1998.</p> <p>BOKOS, A.V.M. A proteção à terra indígena como direito ambiental. Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem fronteiras, vol. 3, nº 1, 20 jan. 2021.</p> <p>CARVALHO, I.C.M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.</p> <p>DEAN, Warren. A Ferro e fogo: A História e a devastação da Mata Atlântica Brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 1996</p> <p>RICARDO, Fany (Org.). Terras indígenas e unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004.</p>
Bibliografia Complementar	<p>BARRETTO FILHO, Henyo Trindade. “Meio Ambiente” In: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Antropologia e Direito: temas antropológicos para estudos jurídicos. Rio de Janeiro/Brasília: Contra Capa/LACED/Associação Brasileira de Antropologia, 2012.</p> <p>LEFF, Enrique (Coord.). Ética, Vida, Sustentabilidade. Mexico: Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente/Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, 2002.</p> <p>LIMA, F.A.N de S, CORRÊA, M.L.M, GUGELMIN, S.A. Territórios indígenas e determinação socioambiental da saúde: discutindo exposições por agrotóxicos. Saúde debate. 3 de julho de 2022; vol. 46.</p> <p>LUZZI, Daniel. Educação e meio ambiente: uma relação intrínseca. São Paulo: Manole, 2012.</p> <p>SACHS, Ignacy. Desenvolvimento incluyente, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. Rio de Janeiro: ABES. 2003.</p>

9

Componente Curricular	Educação das Relações Étnico-Raciais
Ementa	<p>Debater a produção de conhecimento interdisciplinar e novas estratégias pedagógicas a partir de conceitos como Cultura Afro-brasileira e Identidade Negra, assim como a História e Cultura Indígena, em consonância o que preveem as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 na escola básica. Nesse sentido, serão considerados os impactos, desafios, e desdobramentos teóricos e práticos para os docentes na educação básica diante do ensino de história de África e da cultura afro-brasileira e indígena. Tais aspectos também serão articulados com atividades de extensão junto às comunidades locais, de modo a socializar tais questões, perspectivas e possibilidades de abordagem históricas, no que se refere às fontes e métodos para a pesquisa e o ensino.</p>
Bibliografia Básica	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 01/2004, de 17 de junho de 2004, que institui</p>

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 22 jun. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>.

BRITO, Edson Machado de. **O ensino de história como lugar privilegiado para o estabelecimento de um novo diálogo com a cultura indígena nas escolas brasileiras de nível básico.** Fronteiras, v.11, n.20, p.59-72, 2009.

FONSECA, Dagoberto José. A história, o africano e o afro-brasileiro. **Cadernos de formação: formação de professores: didática dos conteúdos.** V. 8. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 92-107.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa (USP), São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, 2003.

SILVA, J. Z. . **Construindo sequências didáticas para educar as relações étnico-raciais através do letramento literário.** In: III Colóquio Discente de História e II Colóquio de Cultura e Religiosidades Afro-Brasileiras, 2017, Canoas. História, Cultura e Religiosidades Afro-brasileiras, 2017. p. 52-59.

SILVA, Edson, ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. **Formação docente e o ensino da temática indígena** [recurso digital]. – Maceió, AL: Editora Olyver, 2021.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; SOUSA, João Lucas Santos; SOUZA, Natanael Silva; BEZERRA, Tainá Sousa Peixôto Tôrres; OLIVEIRA, Vanessa Ranyelle Ferreira de. **O TRABALHO EDUCATIVO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA HISTÓRIA/UNILAB/CE NA IMPLEMENTAÇÃO DA HISTÓRIA AFRO-BRASILEIRA E DOS POVOS INDÍGENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.** In: Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19.1 ed.Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022, v.1, p. 103-115.

FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; MANE, Abudo; OLIVEIRA, Isabelle Sabriny Holanda Pires de; LIMA, Tatiana da Silva; OLIVEIRA, Vanessa Ranyelle Ferreira de. **REMEMORANDO EXPERIÊNCIAS DE REGÊNCIAS DA LEI 11.645/08 NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA/HISTÓRIA/UNILAB/CE.** In: Programa Residência Pedagógica na Unilab: formação docente e trabalho educativo em tempos da Pandemia de Covid-19.1 ed.Porto Alegre, RS: : Editora Fi, 2022, v.1, p. 129-141.

Bibliografia Complementar

MONTEIRO, John Manuel. O desafio da história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da. e GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus / org.** — Brasília, MEC/MA - RI/UNESCO, 1995. pp.221-236.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1o e 2o graus**. 3. ed., São Paulo. Global, 2000.

BAKKE, Rachek Rua. **Na escola com os orixás: o ensino das religiões afro-brasileiras na aplicação da Lei 10.639**. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

CIMI. **Outros 500 anos: construindo uma nova história**. Conselho Indigenista Missionário – Cimi. – Sá Paulo: Editora Salesiana, 2001.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 1 - O legado da raça branca. São Paulo: Dominus/Editora Universidade de São Paulo, 1965.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol. 2 - No limiar de uma nova era. São Paulo: Ática, 1978a.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Difel, 1972.

FERNANDES, Florestan. **Significado do protesto negro**. — São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1989. — (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 33).

10

Componente Curricular Línguas de Sinais Brasileira e Educação Bilíngue para Comunidades Surdas	
Ementa	<p>Panorama histórico nacional e mundial das línguas de sinais e Comunidades Surdas. A diversidade linguística no mundo e no Brasil. Introdução às competências e habilidades para comunicação com educandos surdos. Conceito de Língua de Sinais Brasileira e seus fundamentos teóricos, Regionalismos, Cultura Surda e Legislações. Vocabulário de Saudações, Alfabeto Manual, Pronomes, Numerais, Dias, Meses, Sinais relacionados a pessoas, família e ao tempo. Vocabulário relacionado à educação, ao curso, profissões, verbos, adjetivos, localizações. Mitos e preconceitos no campo da educação bilíngue em contextos de minorias linguísticas. Política de educação Bilíngue: avanços e retrocessos. Políticas no contexto da educação de surdos. Debates sobre cultura surda, comunidade surda, povo surdo, identidade surda e ouvintismo. Bilinguismo social e individual. Surdez e Multilinguismo.</p>
Bibliografia Básica	<p>VILHALVA, Shirley. Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de Mato Grosso do Sul. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.</p> <p>BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. de. (Orgs.). Avanços em políticas de inclusão: O contexto da educação especial no Brasil e em outros países. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p>

	<p>FERNANDES, E. (ORG). Surdez e bilinguismo. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>GESSER, Audrei. O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.</p> <p>LODI, A. C. B.; MELO, Ana. D. B.; FERNANDES, E. (ORG). Letramento, bilinguismo e educação de surdos. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.</p> <p>PEREIRA, Maria Cristina Da Cunha (org.). Libras: conhecimento além dos sinais. Pearson, 2013.</p> <p>VIEIRA, C. R. Bilinguismo e inclusão: problematizando a questão. Curitiba: Appris, 2014.</p> <p>STROBEL, K. As imagens do outro sobre cultura surda. 3ª ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>GÓES, Maria Cecília Rafael de. Linguagem, surdez e educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.</p> <p>LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. B. Ensino-aprendizagem do português como segunda língua: um desafio a ser enfrentado. In: Uma escola duas línguas – letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. (orgs.) – Porto Alegre: Mediação, 2009.</p> <p>MAIA NJ, Nádja Diógenes (Org.). Práticas de Extensão Universitária IV – Projeto “Mãos que Incluem”. Pedagogia - Núcleo de Extensão – NEX. Faculdade Regional Jaguaribana – FRJ. Alto Santo – CE, 2021.</p> <p>SOARES, Maria Aparecida Leite. A educação do Surdo no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.</p> <p>SANTANA, Ana Paula. Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas. São Paulo: Summus, 2015.</p> <p>HONORA, M. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização. São Paulo: Cortez, 2014.</p> <p>LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (org.). Libras: aspectos fundamentais. Curitiba: InterSaberes, 2019.</p>

**EMENTAS DO GRUPO 2:
ÁREA 3 DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS
COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DIFERENCIADA,
ESPECÍFICA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE**

1

Componente Curricular	Ancestralidade dos Povos Indígenas no Ceará/Brasil
Ementa	As populações indígenas no Brasil anteriores à colonização: aspectos históricos, demográficos, territoriais e sociolinguísticos; Resistência indígena à escravização e catequização – missões jesuíticas e Guerra do Bárbaros; Etnogênese, territorialização, relações interétnicas, memória e ancestralidade; Movimento indígena e indigenista (América Latina, Brasil e Nordeste). Direitos constitucionais e as violações dos direitos indígenas na contemporaneidade.
Bibliografia Básica	<p>ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Apresentação do Dossiê: Os Índios na História: abordagens interdisciplinares. Rio de Janeiro: EDUFF, 2007 (Apresentação do Dossiê - Revista Tempo).</p> <p>COHN, Clarice. <i>Culturas em transformação: os índios e a civilização.</i> São Paulo</p> <p>DANTAS, Beatriz Gois; SAMPAIO, José Augusto Laranjeiras; CARVALHO, Maria do Rosário de. Os povos indígenas do nordeste brasileiro, um esboço histórico. In: CARNEIRO DA CUNHA (Org.). <i>História dos Índios no Brasil.</i> São Paulo: FAESP/SMC/Companhia das Letras, 1992.</p> <p>LIMA, Antônio Carlos de Souza. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.</p> <p>OLIVEIRA, João Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste Indígena. Rio de Janeiro: Contracapa, 1999.</p> <p>VAINFAS, Ronaldo. A heresia dos Índios: catolicismo e rebeldia no Brasil colonial. São Paulo; Cia das letras, 2010.</p>

- Bibliografia Complementar** CUNHA, Manuela Carneiro da. **O futuro da questão indígena. Estudos.** Avançados, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 121-136, 1994.
- FAUSTO, Carlos. **Os índios antes do Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- FEITOSA, Saulo Ferreira. **Povos livres versus Estado etnofágico - A Comissão Nacional de Políticas Indigenista (CNPEI). Novas e Velhas relações entre o Estado brasileiro e os Povos Indígenas.** Brasília, 2014.
- GOMES, Alexandre O. **Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade entre os Kanindé do Ceará.** (Mestrado em Antropologia) Recife, UFPE, 2012.
- GROSGOUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais.** Ciência e Cultura, São Paulo, v. 59, n. 2, abr./jun. 2007.
- KODAMA, Kaori. **Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860.** São Paulo: Edusp; Rio de Janeiro: EdFIOCRUZ, 2009.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** São Paulo: Cia das letras, 2010.
- MONTEIRO, John M., “Unidade, Diversidade e a Invenção dos Índios: Entre Gabriel Soares de Sousa e Francisco Adolfo de Varnhagen”, Revista de História, USP, 149, p. 109-137, 2003.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. **Uma etnologia dos "índios misturados"?** Situação colonial, territorialização e fluxos culturais. Mana [online]. 1998, vol.4, n.1 [cited 2017-04-01]
- PUNTONI, P. **A Guerra dos Bárbaros: povos indígenas e a colonização do sertão nordeste do Brasil, 1650-1720.** São Paulo: HUCITEC, 2002.
- RATTS, Alex. **Traços étnicos: espacialidades e culturas negras e indígenas.** Fortaleza: Museu do Ceará: Secult, 2009.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** São Paulo: Cia das letras, 2009.
- SILVA, Isabelle Braz Peixoto da et alli (Org.) **Direitos Humanos e a questão indígena no Ceará.** Fortaleza: Imprensa Universitária, 2009.

2

Componente Curricular	Museologia Indígena
Ementa	Introdução a museologia indígena. Auto gestão museológica indígena. A visão indígena da História. Museologia Indígena, Museologia tradicional e nova museologia. Salvaguarda museológica indígena e preservação de acervo. Pedagogias da memória. Saberes

	<p>museológicos na educação indígena. Museus e memória indígena. Museus indígenas e Cosmopolíticas da memória. Ações educativas em espaços museológicos indígenas. Conhecimentos tradicionais, território e memória indígena. Lugares de memória e lugares sagrados. Mobilizações étnicas, direitos e memória indígena. Categorias nativas e sistemas de classificação museológicos indígenas. Museus indígenas e organização nacional em rede.</p>
<p>Bibliografia Básica</p>	<p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; SANTOS, Suzenilson da Silva . A Práxis interdisciplinar do Museu Indígena kanindé na formação da Consciência Étnica. In: Silva Filho, Antonio Vieira da; Subuhana, Carlos; Melo, Ivan Maia de.; Carvalho, Ricardo Ossagô de; Oliveira, Mara Rita Duarte de.. (Org.). Ensaios interdisciplinares em humanidades vol. IV. 1ed.Rio de Janeiro: Autografia, 2020, v. 1, p. 182-198.</p> <p>SANTOS (Kanindé), Suzenilson da Silva. Um Museu Indígena como Estratégia Interdisciplinar de Formação entre os Kanindé no Ceará. Dissertação (Mestrado) em Humanidades, Programa de Pós Graduação em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro – Brasileira – UNILAB/CE,2021.</p> <p>SANTOS (Kanindé), Joselane Lima da Silva. Um Museu Vivo: Memória e Educação a partir das Narrativas do povo Kanindé. Dissertação (Mestrado) em Antropologia do programa associado de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB/CE), 2023.</p> <p>SANTOS (Kanindé), Francisco Reginaldo da Silva. A Caça como Ferramenta de Auto Afirmação Étnica do Povo Indígena Kanindé de Aratuba: Do Museu ao Mondé”. Dissertação (Mestrado) em Antropologia do programa associado de Pós Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará (UFC) e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro Brasileira (UNILAB/CE), 2021.</p> <p>GOMES, Alexandre Oliveira. Aquilo é uma coisa de índio: Objetos, Memória e Etnicidade entre os Kanindé do Ceará. Dissertação (Mestrado) em Antropologia do Programa de Pós Graduação em Antropologia do departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012.</p> <p>GOMES, Alexandre Oliveira. Museus Indígenas, Mobilizações Étnicas e Cosmopolítica da Memória: Um Estudo Antropológico. Tese (Doutorado) em Antropologia do Programa de Pós Graduação em Antropologia do departamento de Antropologia e Museologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2019.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>SANTOS (Kanindé), Suzenilson da Silva. “Os Kanindé no Ceará: o museu indígena como uma experiência em museologia social”. In CURY, Marília Xavier (Org.). Museus indígenas: saberes e ética, novos paradigmas em debate. São Paulo: Secretaria de</p>

Cultura/ACAM Portinari/MAE-USP, 2016. pp. 156-160. [Disponível em PDF]

FREIRE, José Ribamar Bessa. **A descoberta dos museus pelos índios**. In: Cadernos de etnomuseologia. Nº 01. Rio de Janeiro: Programa de Estudos dos Povos Indígenas, Departamento de Extensão; UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1998, p. 5-29 (Circulação interna).

GOMES e VIEIRA NETO. **Museu e Memória indígena no Ceará: Uma proposta em construção**. Fortaleza: SECULT, 2009.

GOMES, Alexandre Oliveira. **“O Passado vai tá sempre na frente do Presente”**: Museus Indígenas em Rede, Etnografia em Processo. 2016. p.195 – 217.

SANTOS, Suzenilson da Silva. **Museu Kanindé: Fórum de Conhecimentos à ancestralidade Indígena**. In: Revista Museologia & Interdisciplinaridade, vol.10, nº 19, janeiro/junho 2021.

3

Componente Curricular	Intelectuais indígenas e a Antropologia
Ementa	Antropologia a partir dos pesquisadores indígenas, em particular no Brasil. Epistemologias indígenas e a construção do pensamento antropológico contemporâneo. A relação entre pesquisadores nativos e pesquisadores de fora. Indígenas antropólogos na universidade.
Bibliografia Básica	<p>BANIWA, Gersem. 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; LACED/Museu Nacional, 2006</p> <p>FERNANDES (<i>Kaingang</i>), Rosani de Fatima. Povos indígenas e antropologia: <i>novos</i> paradigmas e demandas políticas. Espaço Ameríndio, v. 9, n. 1, pp. 322-354, 2015.</p> <p>LUCIANO (<i>Baniwa</i>), Gersem. “Indígenas antropólogos: entre a ciência e as cosmopolíticas ameríndias”, in RIAL, Carmem; Schwade (org.). Diálogos antropológicos contemporâneos. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2016. pp. 47-57.</p> <p>SMITH (<i>Ngāti Awa/Ngāti Porou iwi</i>), Linda Tuhiwai. Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Curitiba: Editora UFPR, 2018.</p> <p>KOPENAWA (<i>Yanomami</i>), Davi; ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</p>
Bibliografia Complementar	ALVES (<i>Jenipapo Kanindé</i>), Juliana. Cacique Pequena do povo Jenipapo Kanindé: trajetória e protagonismo das mulheres indígenas no Movimento Indígena do Ceará . Dissertação (Mestrado), Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Ceará/Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2022.

AMADO (*Terena*), Luiz Henrique Eloy. Para além da universidade: experiências e intelectualidades indígenas no Brasil. **IDEAS**, V. 16, PP. 01-20, 2020.

BENITES (*Guarani-Kaiowa*), Tonico. “Trajetória de um antropólogo indígena e sua importância para os povos indígenas: desafios, conquistas e perspectivas. Funções e desafios dos antropólogos indígenas no Brasil”, in LIMA, Antonio Carlos de Souza; BELTRÃO, Jane Felipe; LOBO, Andrea; CASTILHO, Sergio; LACERDA, Paula; OSORIO, Patricia (orgs.). **A antropologia na esfera pública no Brasil: perspectivas e prospectivas sobre a Associação Brasileira de Antropologia no seu 60º aniversário**. Rio de Janeiro: E-Papers; Brasília: ABA Publicações, 2018. pp. 537-542.

HIPAMAALHE, Francly Fontes Baniwa; MATSAAPE, Francisco Luiz Fontes Baniwa. **Umbigo do Mundo: mitologia, ritual e memória Baniwa Waliperedakeenai**. Rio de Janeiro: Dantes Editora, 2023.

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

KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

4

Componente Curricular	Estudos das Performances Culturais e dos Rituais Indígenas
Ementa	Definições de performances culturais; Performance como ritual; Performance poética e oralidade; Performances culturais afro-brasileiras, Performance culturais dos povos indígenas do Brasil; Performance, mito, música e dança. O Toré como performance cultural e artística; O teatro e os povos indígenas.
Bibliografia Básica	<p>BAUMAN, Richard. Fundamentos da performance. Journal of Sociolinguistics, v. 15, n. 5, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/3njwGxdyTDQY3HKBkF9HHsk/?format=pdf&lang=pt.</p> <p>COHEN, Renato. Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaco de experimentação. São Paulo: Perspectiva. 2002.</p> <p>COHN, Clarice. Culturas em Transformação: Os Índios e a Civilização. São Paulo:em Perspectiva 15. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf</p> <p>GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. As Múltiplas Incertezas do Toré. In: Toré: Regime Encantado do Nordeste, Rodrigo de A. Grünwald (org.):13-38. Recife: Fundaj / Ed. Massangana. 2005.</p> <p>TERENA, Naine. DUARTE, Andrea. Teatro e Os Povos Indígenas, Janelas Abertas para a Possibilidade. São Paulo: A outra margem e N-1 Edições, 2020.</p>
Bibliografia Complementar	BAUMAN, Richard. Arte verbal como performance . American Anthropologist, N. 77, 1975.

<p>CAMARGO, Robson Corrêa. Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. 2018. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/378/o/Performances_Culturais_Um_conceito_interdisciplinar_e_uma_metodologia_de_an%C3%A1lise-Robson_Camargo.pdf.</p> <p>CAMPOS, Carla Siqueira. Por uma Antropologia Ecológica dos Fulni-ô de Águas Belas. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco. 2006.</p> <p>COHEN, Renato. Performance como linguagem: Criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva. 2002.</p> <p>COHN, Clarice. Culturas em Transformação: Os Índios e a Civilização. São Paulo:em Perspectiva 15. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8575.pdf</p>
--

5

Componente Curricular	Cosmosonoridades, Etnomusicologia e Danças Indígenas
Ementa	<p>Cosmosonoridades é a expressão utilizada por alguns pesquisadores para designar as sonoridades dos povos tradicionais e as formas de expressão musical de contato entre mundos. As cosmosonoridades indígenas devem ser pensadas em conjunto com a dança e o movimento corporal de forma complementar, compreendendo os seus sentidos e representações. A componente curricular pretende apresentar as diferentes sonoridades indígenas e seu cancionero, em conjunto com as danças, incidindo principalmente na região nordeste e nas etnias do estado do Ceará. A ênfase do curso recai sobre a ideia das aprendizagens escolares através da música e da dança, enfatizando o caráter cultural, identitário e singular de cada comunidade indígena, na sua relação com as dimensões cosmológicas, estéticas e políticas.</p>
Bibliografia Básica	<p>ARRUTI, José Maurício. ‘ A árvore Pankararu: Fluxos e metáforas de emergência étnica no sertão do São Francisco’. Em: A Viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena./João Pacheco de Oliveira (org.)/Rio de Janeiro: Contra Capa</p> <p>BASTOS, Rafael José de Menezes. Etnomusicologia no Brasil: algumas tendências hoje. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 2004.</p> <p>BOLANO, Iván Perriáñez. Cosmosonoridades: cante-gitano y cancion-gyu. Epistemologias del sentir. Edicione Skal, 2023.</p> <p>BRASILEIRO, Sheila. O ritual do Toré. Povos indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2003.</p> <p>CAMÊU, Helza. A introdução ao estudo da música indígena brasileira. Conselho Federal de Cultura e Departamento de Assuntos Culturais, Academia Brasileira de Música, 1977.</p> <p>Grünewald, R. de A. "As múltiplas incertezas do toré". In: Toré: regime encantado do índio do Nordeste. Recife: Massangana, 2005a.</p>

Bibliografia Complementar	<p>OLIVEIRA, J. P. "Uma etnologia dos 'índios misturados': situação colonial, territorialização e fluxos culturais". In: A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.</p> <p>Grünewald, R. de A. "Etnogênese e 'regime de índio' na Serra do Umã". In: Oliveira, J. P. (org.). A viagem da volta. Etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa, 1999.</p> <p>Reesink, E. "O segredo do sagrado: o toré entre os índios do Nordeste". In: Almeida, L. S.; Galindo, M.; Elias, J.L. (Orgs.). Índios no Nordeste: temas e problemas. Vol. 2. Maceió: Edufal, 2000.</p> <p>Grünewald. R de A. "Sujeitos da jurema e o resgate da 'ciência do índio'". In: Labate, B. & Goulart, S. (Orgs.). O uso ritual das plantas de poder. Campinas: Mercado de Letras, 2005b.</p> <p>VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.) Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola. Brasília: FUNAI/DEDOC; Campinas: ALB, 2001.</p>
----------------------------------	---

6

Componente Curricular	Corpo, Adoecimento e Cura com os Povos Indígenas
Ementa	<p>Ancestralidade, Natureza, Cultura, Corpo, Saúde/Doenças como produção biopsicosocial. Descolonização do saber médico centrado e hospitalocêntrico do processo saúde/doença. Garantia do princípio da atenção intercultural e diferenciada à saúde indígena, estabelecida pela Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Protagonismo de práticas de cura com os povos indígenas e não para os povos indígenas (rezadeiras, meseiras, pajés e curadores). Fundamentos das ciências humanas aplicadas à saúde e às doenças. Espiritualidade, Adoecimento/Cura, Plantas e preces</p>
Bibliografia Básica	<p>Chaves, Eduardo Dezidério. Saúde indígena no Brasil : a aplicação da política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas no Estado do Ceará. Trabalho de Conclusão de Curso; (Graduação em Direito) - Universidade Federal do Ceará. 2017.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. As peculiaridades da saúde e das doenças entre os povos indígenas no Ceará (1988-2020). In: OLIVEIRA, Cláudia Freitas de. (Org.). (Org.). História da saúde e das religiões. 1ed.Sobral, CE: Sertão Cult, 2020, v. 1, p. 159-178.</p> <p>GONDIM, Juliana. Corpo e Ritual: Práticas de Cura e Afirmação Identitária nos Tremembé de Almofofa . In: Na mata do sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará. Estêvão Martins Palitot [organizador]. — Fortaleza: Secult/ Museu do Ceará/ IMOPEC, 2009, Páginas 301-320.</p> <p>SARAIVA DE SOUSA , Carlos Kleber. Curas indígenas e práticas terapêuticas entre os Pitaguary do Ceará. In: João Tadeu de Andrade - Mario Luiz Mello - Violeta Maria Siqueira de Holanda.</p>

	<p>(Org.). Saúde e cultura: diversidade terapêutica e religiosa. 1ªed.Fortaleza: EdUECE, 2015, v. 1, p. 203-232.</p> <p>JACINTO, Ana Lúcia; MIRANDA, Janete Sousa; MOURA, Maria da Conceição; SIQUEIRA, Rosângela Reinaldo, Medicina tradicional do povo Tremembé. 2012. 74 f .</p> <p>SOUZA, Liliane Cunha. Doença que rezador cura e doença que médico cura: modelo etilógico Xukuru a partir de seus especialistas de cura. (Dissertação de Mestrado). PPGA/UFPE, 2004.</p>
Bibliografia Complementar	<p>MATOS, F. J. De Abreu. Plantas da medicina popular do Nordeste: propriedades atribuídas e confirmadas. Fortaleza, CE: ed. UFC, 1999,</p> <p>SOUZA, Liliane Cunha de. Remédios do Mato e Remédios de Farmácia: relações entre o sistema médico Fulni-ô e o sistema oficial de saúde. In: Medicina Tradicional Indígena em Contexto. FUNASA: Brasília — DF, 2007.</p> <p>BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde: Fundação Nacional de Saúde, 2002.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. Historiografando os Impactos da Pandemia de COVID-19 entre os Povos Indígenas no Ceará/Brasil. In: JOCA, Alexandre Martins; MARTINS, Racquel Valério; VIEIRA DE MELO, Renato Alves.. (Org.). Historiografando os Impactos da Pandemia de COVID-19 entre os Povos Indígenas no Ceará/Brasil. 1ed.Cajazeiras: AINPGP, 2021, v. 304, p. 64-75.</p> <p>FERREIRA, Luciane Ouriques. À emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. História, Ciências, Saúde — Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.1, jan.-mar. 2013, p.203-219.</p>

7

Componente Curricular	Movimento indígena no Brasil
Ementa	Diferentes tradições de análise dos movimentos sociais. Características, relevância, desafios e potencialidades dos movimentos sociais. Movimento social e educação. Experiências significativas de movimentos sociais no mundo e no Brasil. Movimento indígena no Ceará. Povos indígenas, movimento indígena e universidade.
Bibliografia Básica	<p>ALONSO, Angela. As teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. Lua Nova, São Paulo, v. 76, p. 49-86, 2009.</p> <p>Brighenti, Clovis Antonio; HECK, Egon Dionisio (Organizadores). O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988). Foz do Iguaçu: EDUNILA, 2021.</p> <p>CARLOS, Euzeneia. Contribuições da análise de redes sociais às teorias de movimentos sociais. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, v. 19, n. 39, p. 153-166, jun. 2011.</p>

CEFAÏ, Daniel. Públicos, problemas públicos, arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 187-213, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e educação**. 8º ed., São Paulo: Cortez, 2012.

MACHADO, E. G.; QUEIROZ PEREIRA, A. Periferias urbanas, redes locais e movimentos sociais em Fortaleza, Ceará. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 40, n. 01, p. 1–27, 2020. DOI: 10.5216/bgg.v40i01.62358. Disponível em:

<https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/62358>. Acesso em: 18 nov. 2023.

MELUCCI, Alberto. Um objetivo para os movimentos sociais? **Lua Nova**, n. 17, p. 49-66, 1989.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

OLIVEIRA, Kelly Emanuely de. **Estratégias sociais no movimento indígena: representações e redes na experiência da APOINME**. Recife, 2010.

PALITOT, Estevão Martins. **Artífices da alteridade: o movimento indígena na região de Crateús**, Ceará. João Pessoa, 2010.

TILLY, Charles. Movimentos sociais como política. **Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília**, n. 3, p. 133-160, jan./jul. 2010.

Bibliografia Complementar

CEARÁ. **Resolução nº 382/2003 - Dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências**. SEDUC-CE.

_____. **Resolução CEE nº 447/2013 - Altera dispositivos da Resolução CEC nº 382/2003, que dispõe sobre a criação e o funcionamento de escola indígena no Sistema de Ensino do Ceará e dá outras providências**. SEDUC-CE.

DAUER, Gabriel Roberto. Os Estudos Decoloniais e as teorias dos movimentos sociais: repensar e denunciar o eurocentrismo epistemológico das ações coletivas na América Latina. Vol. 1 Núm. 22 (13): *Contextualizaciones Latinoamericanas* Número 22 Enero-Junio 2020.

BODART, C. das N., Pereira, J. M., & Pereira, J. M. (2018). Apontamentos para uma agenda de pesquisa em torno dos movimentos sociais. **Revista Café Com Sociologia**, 6(3), 03–18. Recuperado de

<https://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/artic/e/view/949>

Componente Curricular: Arte, Interculturalidade e Pensamento dos Povos Originários	
Ementa :	Compreender e refletir a arte produzida pelos povos originários numa abordagem intercultural. Paisagem sobre a arte indígena contemporânea. Experiência na autoria da produção visual e audiovisual partindo de um viés sensível, estético-político. Problematicar as visões de mundo de diferentes sociedades indígenas, no reconhecimento das configurações estéticas que lhes conferem sentido comunal.
Bibliografia Básica	<p>JAGUARIBARAS, Merremii Karão. Wúpy Taowá: vestindo-se de linguagens/ Merremii Karão Jaguaribaras. Ponta Grossa: Ed. UEPG-PROEX, 2022.</p> <p>ANDUJAR, Claudia. A vulnerabilidade do Ser Andujar, São Paulo: Cosac Nayfy, 2005.</p> <p>ESBELL, Jaider. Índios: identidades, artes, mídias e conjunturas. Em Tese, [s.l.], v.22, n.2 p. 11-19, maio/ago., 2016. DOI: http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.2.11-19. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/emtese/article/view/11778</p> <p>LUNA, Glória Alejandra Guarnizo; FLORES, Maria Bernardete Ramos; MELO, Sabrina Fernandes. Arte Indígena Contemporânea Decolonialidade e ReAntropofagia. Revista Farol, [s. l.], v. 17, n. 25, 2021. DOI: 10.47456/rf.v1i25.35982. Disponível em: https://www.periodicos.ufes.br/farol/article/view/35982.</p> <p>PITTA, F. M. A ‘breve história da arte’ e a arte indígena: a gênese de uma noção e sua problemática hoje. MODOS: Revista de História da Arte, Campinas, SP, v. 5, n. 3, p. 223–257, 2021. DOI: 10.20396/modos.v5i3.8666380. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/view/8666380.</p> <p>SILVA, Edio Raniere da; BASTOS, Victória Oliveira. Oito Vezes Arte Indígena Contemporânea – 8 x AIC. Palíndromo, Florianópolis, v. 15, n. 35, p. 269–287, 2023. DOI: 10.5965/2175234615352023269. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/22505.</p>
Bibliografia Complementar	<p>ARAÚJO, Juliano José de. Cineastas indígenas, documentário e autoetnografia: um estudo do projeto Vídeo nas Aldeias. Tese(doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP, 2015.</p> <p>BERBERT, Paula. Pedagogia da Transformação. Moquém Surari: Arte Indígena Contemporânea. Catálogo da Exposição: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2021.</p> <p>CAIXETA DE QUEIROZ, Ruben. Cineastas indígenas e pensamento selvagem. Devires – Revista de Cinema e Humanidades. Belo Horizonte, v.5, n. 2, 2008</p>

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

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

9

Componente Curricular	Educação, Gênero e Sexualidades Dissidentes
Ementa	<p>Estudo com foco nas relações entre educação, gênero e sexualidades humanas, em especial, entre os povos indígenas. Elucidando as questões de gênero e sexualidades em práticas da educação formal, informal e não formal, principalmente aquelas relativas a LGBTI+FOBIA, que transitam na sociabilidade de crianças, jovens, adultos e pessoas idosas sob o viés do preconceito e da produção da desigualdade. Pretende-se também promover debates sobre o heteroterrorismo praticado em sociedades conservadoras/tradicionais, enfatizando-se igualmente suas intersecções com questões de classe, raça, religião e geracional. Disseminação de saberes sobre os mecanismos legais de proteção à população LGBTI+ no Brasil.</p>
Bibliografia Básica	<p>ANDRADE, Luma Nogueira de. Travesti na escola: assujeitamento e/ou resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.</p> <p>MOTT, Luiz. “A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco”. BRITO, Ivo et al. Sexualidade e saúde indígenas. Pp. 83-94. Brasília: Paralelo 15. 2011.</p> <p>NASCIMENTO, Letícia Carolina Pereira do. Transfeminismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.</p> <p>BRITO, Ivo. (Org.). Sexualidade e saúde indígenas. Brasília, Paralelo 15. 2011.</p> <p>BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade. 5. ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.</p> <p>_____. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).</p> <p>CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. Juventudes e Sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004.</p> <p>BRASIL. Supremo Tribunal Federal (STF). Direito das pessoas LGBTQIAP+ [recurso eletrônico] / Supremo Tribunal Federal. – Brasília: STF: CNJ, 2022. E-Book (138 p.) – (Cadernos de Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal : concretizando direitos humanos) Composto de decisões do Plenário do STF julgadas no período compreendido entre 3/12/2008 e o ano de 2021.</p>

	<p>FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade do saber. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v.1, cap. 3, p. 53-78.</p> <p>GUERRA, Verônica Alcântara. “Despeitadas”: Travestis, da aldeia indígena para o mundo”. Trabalho apresentado no Grupo de Trabalho Culturas corporais, sexualidades e reconhecimentos: novas moralidades em debates. IV Reunião Equatorial de Antropologia/XVIII Reuião de Antropólogos do Norte e Nordeste. Fortaleza, 2013.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>PINTO, Estevão. Os Indígenas do Nordeste (Vol. 1). São Paulo: Cia Editora Nacional, 1935.</p> <p>LOURO, Guacira. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Organizado por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. Petrópolis- RJ: Vozes, 2003.</p> <p>RODRIGUEZ, Manuela. Travestis buscando axé: Gênero e sexualidade em religiões de matriz africana na Argentina. 75 GRUBITS, S.; ALMEIDA, L.P. Mulheres Indígenas: guardiãs da tradição disponível:http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_X_VENABRAPSO/51_7.%20mulheres%20ind%CDgenas.pdf</p> <p>PASSADOR, Luiz Henrique; THOMAZ, Omar Ribeiro. Raça, sexualidade e doença em Moçambique. In: http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a14v14n1.</p> <p>PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA. Programa brasileiro para o combate à violência e à discriminação contra GLBTs e promoção da cidadania de homossexuais. CNCD-SEDH/ Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília: PNDHII, 2002.</p> <p>SILVA, Paulo de Tássio Borges da. “Há lugar para a homossexualidade num regime de índio?”. Em: Anais do VI Congresso Internacional de Estudos sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura- ABEH. Salvador, 2012.</p> <p>TREVISAN, João Silvério. Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007. CARVALHO, Mario Felipe de Lima . Que mulher é essa? Uma encruzilhada identitária entre travestis e transexuais. Disponível: http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20C9%20essa.pdf Bibliografia complementar</p> <p>LE BRETON, David. A sociologia do corpo. 2. ed. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.</p> <p>PRECIADO, Beatriz. Testo Yonqui. Madrid: Espasa, 2008.</p> <p>RODRIGUES, Alexsandro, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: Edufes, 2013.</p>

Componente Curricular	Ensino Bilíngüe, Povos Indígenas e Ancestralidade
Ementa	Estudar o processo de desenvolvimento da linguagem humana. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Ancestralidade e diversidade linguística-cultural dos povos indígenas no Brasil/América Latina. Panorama das línguas indígenas brasileiras. Racismo Linguístico. A consciência étnica do ensino das línguas indígenas brasileiras.
Bibliografia Básica	<p>MAIA, M. A. R.. Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC/SECAD), 2007. v. 5000. 268p.</p> <p>VERA, Tomas. Materiais didáticos em língua guarani nas escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. Tellus, Campo Grande: n. 26, p. 131-146, 2014.</p> <p>SANTANA, F. M. N. ; SOUZA, C. C. . A Importância e Desafios do Ensino Bilíngüe na Educação Escolar Indígena. In: 16 COLE - Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas - SP. Caderno de Atividades: Resumos. Campinas - SP, 2007. p. 125-126.</p> <p>DURAZZO, Lenadro; COSTA, Francisco Vanderlei Ferreira da. Línguas indígenas no Nordeste brasileiro: esboço político-linguístico de seus processos de valorização. Revista del CESLA, vol. 30, pp. 97-118, 2022.</p> <p>MAHER, T. M. Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C. [et al.] (Org.) Política e políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.</p> <p>MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngüe. Tellus, Campo Grande, ano 6, n. 11, p. 61-76, out. 2006.</p> <p>MONSERRAT, R. M. F. Política e Planejamento Linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas. In: Formação de Professores indígenas: repensando trajetórias. GRUPIONI, L. D. (Org). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. Pág.131-153. (Coleção Educação para Todos).</p> <p>MOTA, Aline Soares. Política Linguística em Escolas Indígenas do Ceará. Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Ceará, UFC, Brasil. 2021.</p> <p>PALITOT. Estêvão Martins. Tupi or not Tupi? Indigenismo e objetificação cultural entre os potiguaras da Paraíba In: Escolas indígenas e políticas interculturais no Nordeste brasileiro. / Max Maranhão Piorsky Aires (org.). Fortaleza. EdUECE, 2009.</p> <p>PIMENTEL DA SILVA, M. S. As línguas indígenas na escola: da desvalorização à revitalização. In: Revista Signótica. Goiânia, GO, Vol. 18, nº. 2, p. 381-395, jul/ dez/2006.</p>

	SERAINE, Florival. Contribuição para o estudo da influência indígena no linguajar cearense. IN: Revista do Instituto do Ceará (ANO LXIX). Fortaleza: Editora Instituto do Ceará, 1950, p. 5-16.
Bibliografia Complementar	<p>Santos, C. C. S., & Porto, K. S. (2020). Revitalização e recuperação de línguas originárias: O caso tupinambá, Olivença (Bahia). Cenas Educacionais, (3). https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/8485</p> <p>VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1989.</p> <p>VIGOTSKY, L. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.</p> <p>RODRIGUES, A. línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Loyola, 1986.</p> <p>BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é como se faz. São Paulo: Loyola, 1999.</p> <p>MAHER, Terezinha M. Ser Índio em Português. In: SIGNORINI, IN. (org). Linguagem e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 1998.</p> <p>MATTOSO CÂMARA Jr. J. Introdução as Línguas Indígenas Brasileiras. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica. 1968.</p> <p>CARDOSO, Suzana A. M. (org.). Diversidade linguística e ensino. Salvador: EDUFBA, 1996.</p>

11

Componente Curricular	Espiritualidade Indígena
Ementa	A Ancestralidade da Espiritualidade dos Povos Indígenas que habitam o Ceará; A Espiritualidade Indígena como componente curricular no contexto da Educação Escolar Indígena cearense; Diversidade Religiosa entre os Povos Indígenas; Sincretismo Religioso; Espiritualidade e a Luta pela Terra Indígena; Encantados, Ritos de Jurema, Toré, Torem; Rezadeiras, Meseiras, Pajés, Xamãs e Curadores. As Mats e as Plantas Medicinais.
Bibliografia Básica	<p>CAVALCANTE, Jon Anderson Machado. A espiritualidade nas relações intergeracionais dos Tremembé em Itarema – Ceará. 2016. 335f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.</p> <p>CAVALCANTE, Gustavo B. A natureza encantada que encanta: histórias de seres dos mangues, rios e lagoas narradas por índios Tapeba. Tese de Doutorado. Doutorado em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. 2010.</p> <p>LIMA, João Paulo da Silva,. A Espiritualidade Pitaguary Componente Curricular na Escola Indígena CHUÍ. 2021. Dissertação (Mestrado em Mestrado Interdisciplinar em</p>

	<p>Humanidades - MIH) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.</p> <p>MAGALHÃES, Eloi dos Santos. Aldeia! Aldeia!: a formação histórica do Grupo Indígena Pitaguary e o Ritual do Toré. 2007. 204 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2007. Disponível em: http://www.repositoriobib.ufc.br/00003a/00003aa6.pdf. Acesso em: 3 ago. 2017.</p> <p>SANTOS, Maria Andréina. Os encantados e seus encantos: narrativas do povo Tremembé de Almofala sobre os encantados. 2012. 113 f. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, Itarema, 2012.</p>
Bibliografia Complementar	<p>GONDIM, Juliana M. “Não tem caminho que nós não ande e nem tem mal que nós não cure”: narrativas e práticas rituais das pajés tremembés. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Sociologia, Universidade Federal do Ceará. 2010.</p> <p>LIMA, Ronaldo De Queiroz. Os Tremembé do centro de cura, em Queimadas: a formação de um grupo social. Dissertação de mestrado em Sociologia. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2015</p> <p>OLIVEIRA Jr., Gerson Augusto de. Encanto das Águas: a relação dos Tremembé com a natureza. Fortaleza: Museu do Ceará, 2006.</p> <p>PORDEUS Jr., Ismael. O caboclo e a ressemantização étnica indígena na Umbanda. IN: PINHEIRO, Joceny (org.). Ceará: terra da luz, terra dos índios – história, presença, perspectivas. Fortaleza: Ministério Público Federal. 6ª Câmara de Coordenação e Revisão. FUNAI; IPHAN / 4ª Superintendência Regional, 2002.</p> <p>JACINTO, Ana Lúcia; MIRANDA, Janete Sousa; MOURA, Maria da Conceição; SIQUEIRA, Rtosângela Reinaldo. Medicina tradicional do povo Tremembé. 2012. 74 f. Monografia (graduação) - Universidade Federal do Ceará, Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS, Itarema - CE, 2012.</p>

12

Componente Curricular	Pinturas e Grafismos dos Povos Originários
Ementa	Relacionar a prática das pinturas e grafismos indígenas às diferentes dimensões da vida social, cultural, política, histórica, econômica, estética e seus significados étnicos, na perspectiva da educação diferenciada, intercultural, específica e bilíngue das escolas indígenas.
Bibliografia Básica	NASCIMENTO, José Benício Silva Nascimento. Grafismo indígena: pinturas corporais como prática no ensino de geografia na Escola Indígena Itá-Ara, Pacatuba-CE. Monografia (Graduação em Geografia) - Centro de Ciências, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

	<p>MARQUES, D.; Janedalva Pontes Gondim. GRAFISMOS INDÍGENAS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE ARTES VISUAIS. Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 37–55, 2021. Disponível em: https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/1181. Acesso em: 21 nov. 2023.</p> <p>PINHEIRO, Sacha Lima e FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Uma compreensão da infância dos índios Jenipapo-Kanindé a partir deles mesmos: um olhar fenomenológico, através de narrativas e desenhos. <i>Estud. pesqui. psicol.</i> [online]. 2009, vol.9, n.3, pp. 0-0. ISSN 1808-4281.</p> <p>SANTOS, Antonia Aldeniza Silva; SANTOS, Juliana da Silva; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,. O Grafismo Indígena como fonte para a Implementação Lei 11.645\08 no contexto da RP/HISTÓRIA/CE. IX Semana Universitária da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). 2023</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>ALVES, Eva Thais Oliveira. MOREIRA, Maria Geralda de A. O GRAFISMO CORPORAL INDÍGENA COMO RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID DE HISTÓRIA. III Congresso de Ensino e Extensão da UEG, Inovação, Inclusão Social e Direitos. Pirenópolis, Goiás, 19 a 21 de outubro de 2016.</p> <p>PREDES, I. A.; ZORZO. F.A. Hamykahay- expressão gráfica corporal Pataxó. XX simpósio nacional de geometria descritiva e desenho Técnico IX internacional conference on graphics engineering for arts and design. Rio de Janeiro. 2011.</p> <p>RIBEIRO, Berta G. Arte gráfica Juruna. In: Arte e corpo: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1985.</p> <p>VIDAL, L. A pintura corporal e a arte gráfica entre os Kayapó-Xikrin do Catete. In: <i>Grafismo indígena: estudos de antropologia estética</i>. São Paulo: Studio Nobel: Editora da Universidade de São Paulo: FAPESP, 1992.</p>

13

Componente Curricular	Saberes Cosmogônicos de Povos Originários
<p>Ementa</p>	<p>Cosmogonia e filosofia; A experiência epistemológica da emergência indígena contemporânea; compreender a peculiaridade dos processos de construção narrativa na emergência indígena contemporânea. Delimitar qualidades distintivas de tempo, espaço e linguagem dos povos indígenas atuais e seus hibridismos étnicos. Assinalar momentos nodais de articulação entre luta política e tradição. Articular a experiência política contracolonialista com a sistematização das narrativas ancestrais. Compreender as singularidades epistemológicas derivadas desses processos de interculturalidade crítica.</p>
<p>Bibliografia Básica</p>	<p>CUNHA, Manuela Carneiro da. Cultura com aspas e outros ensaios. São Paulo: Ubu Editora, 2017.</p>

	<p>KOPENAWA, Davi; ALBERT, B. A queda do céu: palavras de uma xamã Yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</p> <p>MARTINS, Suerdo Gomes e SANTOS, Suzenilson da Silva. Pelas Veredas da Memória: História, Afirmação Étnica e Organização Comunitária entre os Índios Kanindé. Fortaleza, CE. UFC, 2016.</p> <p>MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira. São Paulo: Global 2009.</p> <p>OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. A Presença Indígena na Formação do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.</p>
Bibliografia Complementar	<p>DANNER, F; DORRICO, J; DANNER, L. Francisco. Pensamento indígena brasileiro como crítica da modernidade: sobre uma expressão de Ailton Krenak. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa-BA, vol. 19, nº 3, pp.74-104, outubro 2019.</p> <p>LUCIANO, Gersem dos Santos. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECAD, 2006.</p> <p>NASCIMENTO, Daniel Arruda. Antropogênese e filosofia indígena: o homem e o animal. Griot: Revista de Filosofia, Amargosa - BA, vol. 21, nº 02, pp. 405 - 416, junho de 2021.</p> <p>NOGUEIRA, R. Introdução à filosofia a partir da história e culturas dos povos indígenas. Revista Interinstitucional Artes de Educar, vol. 1, nº 3, Rio de Janeiro, out. 2015 jan. 2016, pp. 394-407.</p> <p>VILAÇA, A. O que significa tornar-se o outro? Xamanismo e contato interétnico na Amazônia. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.15, nº44, outubro/2000, pp. 56-72.</p>

14

Componente Curricular	Terra, Trabalho e a Questão Agrária
Ementa	<p>Objetivamos analisar, dialeticamente, as peculiaridades da formação da consciência étnica de luta pela terra deflagrada pelo movimento indígena. Esbulhados de suas terras originárias, e, por conseguinte, de suas relações de trabalho ancestrais, a gênese histórica da luta dos povos indígenas pela retomada/demarcação de suas terras são marcadas por séculos historicídios que se articulam com as violências de classe, raça, gênero, etnia e diversidade de orientação sexual, praticadas em nome da fé e da ganância por lucros. Isto porque, nossa herança mercantilista colonial/capitalista, tem no latifúndio, ou seja, na propriedade privada da terra, fenômeno determinante de exclusão e morte de inúmeros seres humanos, entre eles, mulheres, homens e crianças indígenas.</p>
Bibliografia Básica	<p>LIMA, F. A.; MARQUESAN, F. F. S. . Terras indígenas no Ceará: uma história de lutas e resistência. REBELA - Revista Brasileira de Estudos Latino-Americanos, v. 7, p. 488-509, 2017.</p>

	<p>BOKOS, A.V.M. A proteção à terra indígena como direito ambiental. Cadernos Eletrônicos Direito Internacional sem fronteiras, vol. 3, nº 1, 20 jan. 2021.</p> <p>STEDILE, João Pedro (Org). A Questão Agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 - 1980. Douglas Estevam (assistente de pesquisa), 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.</p> <p>FRANCO, Roberto Kennedy Gomes,; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado, . "O princípio educativo do trabalho coletivo no assentamento barra do lemi/pentecoste/ce".. In: CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). Avaliação: Processos e Políticas. 1ed.Campina Grande: Editora Realize, 2020, v. 1, p. 01-20.</p> <p>MARIÁTEGUI, José Carlos. Sete ensaios de interpretação da realidade peruana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.</p> <p>PINHEIRO, F. J. Mundos em confrontos: povos nativos e europeus na disputa pelo território. In: Simone Souza. (Org.). Uma Nova História do Ceará. 1ed.Fortaleza: Demócrito Rocha, 2000, v. 1, p. 17-56.</p> <p>Seeger, Anthony & Eduardo B. Viveiros de Castro. Terras e Territórios Indígenas no Brasil. <i>Revista Encontros com a Civilização Brasileira.</i> n. 12, p. 101-109. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1979.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>RICARDO, Fany (Org.). Terras indígenas e unidades de conservação da natureza. O desafio das sobreposições territoriais. São Paulo, Instituto Socioambiental, 2004</p> <p>ALMEIDA, Maria Inês. Desocidentada: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte.</p> <p>GALEANO, Eduardo. As veias abertas da América Latina. Porto Alegre: L&PM, 2012.</p> <p>KAUTSKY, Karl. A Questão Agrária. Várias edições. Prefácio e cap I, II, III, V e VI.</p> <p>STÉDILE, João Pedro (coord.) A Questão Agrária Hoje. 2.ed. Porto Alegre: Editora Universitária UFRGS, 1994.</p> <p>PRADO JÚNIOR, C. A questão agrária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.</p> <p>GALLOIS, D. T. Terras ocupadas? Territórios? Territorialidades? In: RICARDO, F. (Org.). Terras indígenas e unidades de conservação da natureza: O desafio das sobreposições territoriais. 1 ed. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2004, p. 37-41</p>

**EMENTAS DO GRUPO 3:
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

1

Componente Curricular	Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 – (História e Geografia)
Ementa	<p>Interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Marcos Legais para a educação básica; Pressupostos Teóricos e Metodológicos para o Ensino das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; contextualização da comunidade, da unidade escolar e análise documentos institucionais: projetos pedagógicos, regimentos, normas internas, dentre outros; Observação de experiências de ensino e aprendizagem na escola e na comunidade; análise elaboração de material didático para o ensino de história e geografia na educação básica, abordando a temáticas relativas aos povos indígenas; planejamento e elaboração de planos de ensino, sequência didática e plano de aula em conformidade com os conteúdos programáticos previstos para as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas – história e geografia, conforme Base Nacional Comum – Formação, BNC-F, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Novo Ensino Médio e Referenciais Curriculares para Educação Escolar Indígena; regência e avaliação de aula sob a supervisor de docente regente e/ou orientador; elaboração e apresentação de relatório e estágio supervisionado.</p>
Bibliografia Básica	<p>BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. <i>A Temática Indígena na Escola: ensaios de educação intercultural. Currículo sem Fronteiras</i>. Lisboa; Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./ abr. 2012.</p> <p>BORGES, Marllon Fernandes; VILELA, Naira Sousa ; TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo . O Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e sua Contribuição para a Formação Docente. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, 2013, Uberaba, MG.. II Congresso Internacional: Trabalho Docente e Processos Educacionais e II Simpósio de Ética em Pesquisa, 2013.</p> <p>BRASIL. Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Novo Ensino Médio. Pp. 547 –558 / In: Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2020. <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file></p> <p>BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso: 20/11/2023.</p>

CARVALHO, Jefferson Cândido de; BARBOSA, John Mateus. **Mudando para permanecer: uma análise das estratégias de adoção do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará.** IN: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B. (Org.) ; SILVA, M. R. (Org.) ; BARBOSA, R. P. (Org.) . Ensino Médio Em Pesquisa. 1. ed. CURITIBA: CRV, 2022. v. 1. 304p

CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro Niemeyer (Org.) **Políticas culturais e povos indígenas.** São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, UNESP, 2014.

Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcre_completo_v14_09_2021.pdf>

Acesso: 20/11/2023.

MAZZI, F. P. R.; SILVA, A. M. . Os livros didáticos para o ensino das ciências humanas e sociais aplicadas: a transversalidade na nova bncc. COMPOSIÇÃO. REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, v. 03, p. 19-37-37, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013. 296 p. (Coleção Docência em Formação; Série Saberes Pedagógicos). ISBN 9788524919718 (broch.).

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

RODRIGUES, P.A.M.; LÜDKE, M. **O estágio como porta de entrada para o trabalho docente.** In: CORDEIRO, A.F.M., HOBOLD, S.M., AGUIAR, M.A.L., Trabalho docente: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010.

Bibliografia Complementar

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

CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Galdêncio . **Introdução - A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio.** In: Galdêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. 1ed.Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, v. , p. 11-34.

VICENTINO, Cláudio. **Dialogo em Ciências Humanas: Compreender o Mundo / Claudio Vicentino, Eduardo Campos, Eustáquio de Sene. -- 1. ed. -- São Paulo: Ática, 2020. Suplementado pelo manual do professor.)**

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Ed.:69- Rio de Janeiro- RJ: Paz e Terra, 1996.

VAINFAS, Ronaldo. **Humanitas.doc: Tempo e Espaço.** Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria, Jorge Ferreira. -- 1. ed. -- São Paulo: Saraiva Educação, 2020. Suplementado pelo manual do professor.

RAMA, Maria Angela Gomez, [et al.]. **Prisma: ciências humanas: mundo do trabalho: indivíduo e sociedade : ensino médio / . – 1. ed. – São Paulo: FTD, 2020.**

CEARÁ, Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC).
Secretária Estadual da Educação. Fortaleza, 2021.

2

Componente Curricular	Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 – (Sociologia e Filosofia)
Ementa	<p>Interdisciplinaridade em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Marcos Legais para a Educação Básica; Pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de ciências humanas e sociais aplicadas; contextualização da comunidade, da unidade escolar e análise documentos institucionais: projetos pedagógicos, regimentos, normas internas, dentre outros; observação de experiências de ensino e aprendizagem na escola e na comunidade; análise elaboração de material didático para o ensino de sociologia e filosofia na educação básica, abordando a temáticas relativas aos povos indígenas; planejamento e elaboração de planos de ensino, sequência didática, e plano de aula em conformidade com os conteúdos programáticos previstos para as áreas de ciências humanas e sociais aplicadas – sociologia e filosofia, conforme Base Nacional Comum – Formação, BNC-F, Base Nacional Comum Curricular - BNCC, Novo Ensino Médio e Referenciais Curriculares para Educação Escolar Indígena; regência e avaliação de aula sob a supervisor de docente regente e/ou orientador; elaboração e apresentação de relatório e estágio supervisionado.</p>
Bibliografia Básica	<p>GRIZZI, D. C. S.; SILVA, A. L. da. A Filosofia e a Pedagogia da Educação Indígena: um resumo dos debates. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. <i>A Questão da Educação Indígena</i>. São Paulo: Brasiliense, 1981.</p> <p>BARBOSA, Paulo Henrique. O Papel da Filosofia na Formação Humana: O Silenciamento da Filosofia no Contexto da Nova BNCC. Disponível em: <http://periodicos.cefaprorondonopolis.com.br/index.php/semfor/article/view/148> Acesso em: 20 de Nov de 2023.</p> <p>BRASIL. Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Novo Ensino Médio. Pp. 547 –558 / In: Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2020. <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso: 20/11/2023.</p> <p>BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file> Acesso: 20/11/2023.</p>

	<p>BOULOS A. J., SILVA E. A. C e FURQUIM L. J. MULTIVERSOS CIENCIAS. HUMANAS, ciências humanas : globalização, tempo e espaço : ensino médio /1. ed. – São Paulo : FTD, 2020.</p> <p>CARVALHO, Jefferson Cândido de; BARBOSA, John Mateus. Mudando para permanecer: uma análise das estratégias de adoção do Novo Ensino Médio na rede estadual de ensino do Ceará. In: KÖRBES, C.; FERREIRA, E. B. (Org.) ; SILVA, M. R. (Org.) ; BARBOSA, R. P. (Org.) . Ensino Médio Em Pesquisa. 1. ed. CURITIBA: CRV, 2022. v. 1. 304p</p> <p>FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: LTC, 2010.</p> <p>MAZZI, F. P. R.; SILVA, A. M. . OS LIVROS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS: A Transversalidade na Nova BNCC. COMPOSIÇÃO. REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL, v. 03, p. 19-37-37, 2022</p>
Bibliografia Complementar	<p>CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Galdêncio. Introdução - A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no Ensino Médio. In: Galdêncio Frigotto; Maria Ciavatta. (Org.). Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. 1ed.Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, v. , p. 11-34.</p> <p>CEARÁ, Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Secretária Estadual da Educação. Fortaleza, 2021.</p> <p>Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf></p> <p>Acesso: 20/11/2023.</p> <p>CUNHA, Manuela Carneiro da; CESARINO, Pedro Niemeyer (Org.) Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, UNESP, 2014.</p> <p>KRENAK, Ailton. Futuro ancestral. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poiesis - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.</p>

3

Componente Curricular	Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilingue 1
Ementa	<p>Contato com a prática pedagógica dos professores indígenas. Levantamento de dados e exercício teórico metodológico de problematização do campo educacional indígena. Estudo de aplicabilidade educacional nas escolas indígenas. Aprofundamento da reflexão em torno da ação educativa na escola indígena diferenciada, específica, intercultural e bilingue. Envolvimento com os professores indígenas em suas respectivas escolas objetivando uma compreensão mais ampla da prática pedagógica.</p>

Bibliografia Básica	<p>CABRAL, Ana Suelly A. C. Instituto Nacional do Livro (Brasil). Projeto Interação Por uma Educação Indígena Diferenciada. Brasília: Fundação Nacional Pro-Memória, 1987.</p> <p>FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1994.</p> <p>KOPENAWA, Davi e ALBERT, Bruce. A queda do céu: Palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.</p> <p>SAVIANI, Demerval. Filosofia da educação brasileira, Ed.: 5, Rio de Janeiro- RJ: Civilização Brasileira, 1994.</p> <p>LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a educação continuada. Fortaleza, 1995.</p>
Bibliografia Complementar	<p>ALBUQUERQUE, Leonízia Santiago de; LAGES, Paulo Augusto; ALMEIDA, Wilson Mesquita de; SILVA, Aida Maria Monteiro. Educação para diversidade e cidadania. Recife, PE: MEC, SECAD, ANPEd, 2007.</p> <p>MONTE, Nietta Lindenberg. Cronistas em viagem e educação indígena. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008</p> <p>SANTOS, Vilmar Aires dos. Formação docente e prática pedagógica do professor de história: dilaceramentos, embates e esperanças. Fortaleza, 2001. 130fl.: Dissertação (Mestrado) UFC 2001.</p> <p>PACHAMAMA, Aline Rochedo. Boacé Uchô: a histórias está na terra. Rio de Janeiro: Pachamama, 2020.</p>

4

Componente Curricular	Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilingue 2
Ementa	<p>Planejamento das atividades docentes, tendo por base os estudos aprofundados já realizados em escolas indígenas (Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilingue I) e a produção de conhecimento. Envolvimento com o plano didático-pedagógico da escola indígena, considerando os aspectos comunitários, o ensino diferenciado, intercultural e bilingue. Identificação e análises de estratégias de ensino, natureza dos conteúdos e formas de avaliação. Realização ou participação em atividades extra sala de aula, tais como: congressos, jogos indígenas, palestras, conferências, cursos educacionais, cerimônias étnicas, etc.</p>
Bibliografia Básica	<p>BORGES, Marllon Fernandes; VILELA, Naira Sousa; TEIXEIRA, Geovana Ferreira Melo. O Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e sua Contribuição para a Formação Docente. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação, 2013, Uberaba, MG. II Congresso Internacional: Trabalho Docente e Processos Educacionais e II Simpósio de Ética em Pesquisa, 2013.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2013.</p>

	<p>NEIRA, Marcos Garcia. Educação e diversidade no Brasil. Brasil, Junqueira & Marin, 2016.</p> <p>POTIGUARA, Eliane. A terra é a mãe do índio. Rio de Janeiro: GRUMIM, 1989.</p> <p>WAPICHANA, Kamuu Dan. O sopro da vida: Putakaryy Kakyary. São Paulo: Expressão Popular, 2019.</p>
<p>Bibliografia Complementar</p>	<p>ARENAS, Pedro Arturo Rojas. Didática, pedagogia e sociedade: textos para uma sociologia da educação no século XXI. Mossoró, RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2009. 113 p.</p> <p>DUTRA, Põrõ Israel Fontes; DUTRA, Yuhkuro Avelino. Bayá, Kumu e Yaí: os pilares da identidade indígena do Uaupés. Manaus: Valer, 2018.</p> <p>MACHADO, Nilson José. Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999. 320p.</p> <p>MAGALHÃES, Eloi dos Santos. Aldeia! Aldeia! a formação Histórica do Grupo Indígena Pitaguary e o Ritual do Toré. 2007. 204f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2007.</p> <p>LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.</p>

12.Prática como Componente Curricular (PCC)

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma dimensão do conhecimento que produz, no âmbito do ensino, a aplicação de saberes relativos à docência, familiarizando e, ao mesmo tempo, formando o futuro professor para a prática de ensino. Em conformidade com o artigo 11 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, a PCC não se restringe a um espaço isolado, que a caracteriza como estágio. Ela deve ser experimentada em tempos e espaços curriculares ao longo do curso, desde o início da formação do futuro professor, compreendendo que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas devem ter uma dimensão prática voltada para a docência.

Os princípios pedagógicos da PCC são entendidos como o processo de ressignificação do conteúdo teórico e do saber acumulado para a prática de ensino. Segundo Yves Chevallard (1991), estamos diante da problemática das transformações pelas quais devem passar os saberes para se tornarem escolarizáveis. Com efeito, a experiência dos próprios alunos em relação ao processo de ensino e aprendizagem formal, vivenciada ao longo da educação básica, bem como a experiência de ensino e aprendizagem das diferentes tradições indígenas, serão tomadas como ponto de partida e referência para a reflexão e vivência da Prática como Componente Curricular.

A execução das PCCs, será, ainda, ampliada e enriquecida a partir da análise de materiais didáticos, de abordagens de ensino e do estudo de experiências de ensino e aprendizagem na área de Ciências Humanas (Sociologia, História, Geografia e Filosofia).

Os licenciandos serão convidados a refletir acerca da vivência da prática pedagógica e, ao mesmo tempo, desenvolverão competências basilares ao processo de ensino e aprendizagem de seus futuros alunos. Assim, elaborar-se-á correlação entre teoria e prática, compreendida como um movimento contínuo entre saberes e fazeres, que possibilita reflexões sobre as situações próprias do cotidiano do ensino de História, no ambiente escolar.

A aplicação das 400 (quatrocentas) horas mínimas da Prática como Componente Curricular será efetivada por meio de carga horária específica dentro de disciplinas que compõem os grupos II, indicados no Artigo 11 da Resolução CNE/CP nº

2/2019 e que compõem a matriz curricular do curso, conforme discriminação, nos quadros a seguir.

Carga horária da Prática como Componente Curricular - PPC

COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	CH de PPC
Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia)	30h
Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 (Filosofia e Sociologia)	30h
Arqueologia, Patrimônio e Povos Indígenas	30h
Mundos do Trabalho e Interculturalidade	15h
Ancestralidade, Oralidade, e Memórias	15h
História e Cultura Afro-Brasileira	15h
Meio Ambiente	15h
Educação das Relações Etnico-Raciais	15h
Interculturalidade, Educação Especial e Inclusiva	15h
Línguas de Sinais Brasileira e Educação Bilíngue para Comunidades Surdas	15h
Sub. Total da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	195 h
COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA DIFERENCIADA, ESPECÍFICA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE	CH de PPC
Ancestralidade do Povos Indígenas no Ceará/Brasil	15h
Movimento Indígena no Brasil	15h
Terra, Trabalho e a Questão Agrária	15h
Intelectuais Indígenas e a Antropologia	15h
Museologia Indígena	15h
Espiritualidade Indígena	15h

Pinturas e Grafismos dos Povos Originários	15h
Ensino Bilíngue, Povos Indígenas e Ancestralidade	15h
Estudos das Performances Culturais e Rituais Indígenas	15h
Arte, Interculturalidade e Pensamento dos Povos Originários	15h
Interculturalidade, LGBTQIAPN+ e povos originários	15h
Saberes Cosmogônicos dos Povos Originários	15h
Cosmosonoridades, Etnomusicologia e Danças Indígenas	15h
Corpo, Adoecimento e Cura com os Povos Indígenas	15h
Sub. Total da Área Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilíngue	210h
CARGA HORÁRIA TOTAL DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	405h

Nestas disciplinas, conforme indicado no quadro acima, parte da carga horária será efetivada através do desenvolvimento de atividades formativas que possibilitem experiências de aplicação dos conhecimentos *stricto sensu* adquiridos sobre o tema no saber fazer da sala de aula, assim como a elaboração de procedimentos relativos à docência para além da didática e ressignificação de conteúdos, como análise etnográfica das turmas para compreensão das diferenças e convívio com elas.

Buscar-se-á operacionalizar os referidos créditos mediante:

- 1) Criação de Laboratórios de experiências Interculturais;
- 2) Estudos de caso;
- 3) Elaboração de planos de aula adequados aos diferentes conteúdos e faixas etárias que compõem a educação básica;
- 2) A compreensão e o estudo do saber escolar;
- 3) O diálogo entre o saber escolar e o conhecimento específico acadêmico;
- 4) A análise e a produção de material didático (livros didáticos e paradidáticos, iconografia, fontes escritas — jornais, revistas — fontes orais, mídias e novas tecnologias, entre outros);

6) a interação com o campo de conhecimento do ensino de Filosofia, Geografia, História e Sociologia;

7) a interação entre o saber-fazer da educação regular e as especificidades da educação intercultural indígena;

8) a criação de condições para que o futuro professor seja capaz de selecionar os conteúdos e eleger as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade sociocultural e as diferentes faixas etárias.

Com base na legislação em vigor, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena oferecerá, portanto, 405 (quatrocentas) horas de Prática como Componente Curricular a seus estudantes, no interior das disciplinas que constituem componentes curriculares obrigatórios e optativos. Esta prática, portanto, permeará toda a formação dos futuros professores e professoras, instituindo uma experiência acadêmica vinculada ao exercício profissional. Dessa forma, o curso não apenas cumpre as normativas definidas pela legislação, como reitera a compreensão de que a dimensão do saber pedagógico é um eixo central do processo formativo de profissionais para Educação Básica, no contexto específico da Educação Intercultural Indígena.

13. Estágio como Componente Curricular

O Estágio Supervisionado tal como foi definido na Lei 6.494/77 e pelas posteriores medidas que o regulamentam, entre elas a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (que dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, em nível superior, curso de licenciatura), possibilitará ao graduando a se construir como professor-pesquisador. Assim, configura-se como uma atividade intrinsecamente articulada com a prática de ensino e com as atividades acadêmicas.

O funcionamento, acompanhamento e avaliação das turmas de Estágio Supervisionado são, também, regulados pela Resolução nº 15/2016 do Conselho Universitário da UNILAB, documento que estabelece os agentes envolvidos na realização dos Estágios Supervisionados na instituição.

O estágio curricular supervisionado de ensino é o momento da formação em que os/as licenciandos/as efetivam, sob a supervisão de profissionais experientes da escola e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, o exercício da regência de aula e de outras atividades ligadas à atividade docente no âmbito escolar, tais como diagnóstico escolar, planejamento pedagógico, gestão escolar, etc. Esta é a ocasião para verificar-se e provar-se a realização das competências exigidas na prática profissional.

Dentro do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, na perspectiva metodológica da Alternância Pedagógica, o Estágio Supervisionado terá um total de 420 (quatrocentas e cinco) horas, situado no Grupo 3 de Componentes Curriculares da Área Prática Pedagógica de Estágio Supervisionado, sendo assim distribuídos:

DISTRIBUIÇÃO DAS COMPONENTES CURRICULARES DO GRUPO 3 DA ÁREA PRÁTICA PEDAGÓGICA			
COMPONENTES CURRICULARES DA ÁREA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEÓRICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)
1. N1: Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1	105h	45h	60h
2. N1: Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2	105h	45h	60h
3. N2: Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1	105h	45h	60h
4. N2: Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1	105h	45h	60h
CARGA HORÁRIA TOTAL - NÚCLEO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO	420 h	180h	240h

G3: 4 Componentes Curriculares de Estágio Supervisionado distribuídas em (180h/TAA/TEÓRICOS + 240h/TTI/REGÊNCIA = 420h/TAA+TTI), sendo 2 disciplinas de Estágio Supervisionado na Área Diversificada, Específica, Intercultural e Bilíngue (90h/TAA/TEÓRICOS + 120h/TTI/REGÊNCIA = 210h/TAA+TTI) e 2 disciplinas de Estágio Supervisionado na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (90h/TAA/TEÓRICOS + 120h/TTI/REGÊNCIA = 210h/TAA+TTI).



Deve iniciar-se a partir do quinto semestre do curso nas escolas indígenas do Estado do Ceará região, com as quais a UNILAB firmará convênio, sendo realizado por meio de quatro componentes curriculares específicas:

1. 105 horas de Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 1 (História e Geografia) será realizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental II
2. 105 horas de Estágio Supervisionado na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2 terá como espaço de execução as séries do Ensino Médio.
3. 105 horas de Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 1 será realizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental II
4. 105 horas de Estágio na Área Diferenciada, Específica, Intercultural e bilíngue 2 terá como espaço de execução as séries do Ensino Médio.

Os cursistas serão orientados por supervisão de docente orientador para efetuarem, simultaneamente em cada uma das experiências de estágio para efetuarem:

1. Observação dos setores de gestão escolar (diretoria e coordenação pedagógica) supervisionado por docente orientador
2. Planejamento didático pedagógico supervisionado por docente orientador
3. Execução da regência em sala de aula supervisionado por docente orientador.

Ao término de cada estágio os cursistas devem protocolar no SIGAA/UNILAB Relatório final de estágio, contendo:

- 1- Plano de Atividades;
- 2- Descrição das atividades do Tempo ambiente Acadêmico/TAA e do Tempo Território Indígena/TTI. Após preenchimento e assinatura digitalizada do/a estagiário/a, enviar (em word) para que o professor

orientador faça um pequeno parecer, assine e devolva para o/a estagiário/a inserir no relatório em PDF;

- 3- FREQUÊNCIA DO ESTÁGIO: inserir apenas as idas à escola e momentos de planejamento/estudo com assinaturas do docente supervisor (DA ESCOLA);
- 4- INSTRUMENTAL DE PLANO DE AULA: anexar o(s) plano(s) de aula;
- 5- INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA REGÊNCIA (anexar folha com conceitos emitidos pelo docente supervisor);
- 6- TERMO DE COMPROMISSO DO ESTÁGIO: Assinado.

Os estágios devem ser complementares no que diz respeito aos temas, problemas e soluções, práticas, e utilização de mídia e novas tecnologias a serem abordadas, bem como na reflexão sobre os saberes tradicionais dos povos indígenas e a interculturalidade.

Durante a realização dos estágios os estudantes estarão sob a supervisão do coordenador de estágio e dos professores orientadores de estágio, cujas atribuições são aqui discriminadas.

O Coordenador de Estágios do Curso de História terá as seguintes atribuições: coordenar, acompanhar e providenciar, quando for o caso, a escolha das escolas da rede pública de educação básica para estágio; solicitar a assinatura de convênios ao Coordenador de Estágios da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e cadastrar as referidas escolas para estágios; apoiar o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das atividades de estágio e manter registros atualizados sobre os estagiários do Curso.

O Professor Orientador de Estágio terá as seguintes atribuições: proceder, em conjunto com o colegiado de professores do Curso e do coordenador de estágios, a escolha das escolas; e planejar, acompanhar e avaliar as atividades de estágio juntamente com os estagiários e o professor responsável pela disciplina nas escolas.

Em cumprimento ao que dispõe o Artigo 11 Resolução CNE/CP nº 2/2019, os estudantes que comprovarem formação e/ou experiências anteriores, no campo da docência escolar, nos termos do inciso III do Parágrafo único do art. 61 da LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009), poderão ser dispensados da carga horária de estágio supervisionado em parte e na sua totalidade.

14. Atividades Complementares

As atividades complementares (ou atividades acadêmico-científico-culturais-políticas), correspondem a um total de 200 (duzentas) horas, deverão ser cumpridas pelos alunos ao longo dos semestres letivos do curso, considerando o regime da alternância pedagógica, como carga horária complementares e de extensão, atendendo às determinações da Estratégia 12.7 do Anexo do Plano Nacional de Educação (BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**), bem como alinham-se aos seguintes instrumentos normativos da UNILAB: UNIVERSIDADE da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Conselho Superior Pro-Tempore. **Resolução nº 24/2011** e UNIVERSIDADE da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Conselho Universitário. **Resolução nº20/2015**.

Assim distribuídas:

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES			
	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)
Atividades Complementares (Atividades Acadêmico- Científico-Culturais)	200h	100h	100h
CARGA HORÁRIA TOTAL DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200 h	100h	100h

Estas horas deverão permitir ao aluno vivenciar, no decorrer do processo formativo, experiências plurais de aprendizado, de forma que propiciem um aprofundamento teórico e prático em suas áreas de interesse diverso. Elas constituem espaços curriculares que visam a assegurar a seguinte diretriz para a formação de professores para Educação Indígena:

[...] é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. (BRASIL Ministério da Educação, 2001, p.39).

Dessa forma, serão consideradas no cômputo das horas as seguintes atividades, desde que reconhecidas, supervisionadas e homologadas pela Coordenação do Curso: participação em eventos de caráter científico e/ou culturais, e/ou políticos, como seminários, congressos, com ou sem apresentação de trabalhos; monitorias; participação em pesquisa e projetos institucionais, participação em grupos de estudo/pesquisa, participação em eventos e atividades culturais específicos da experiência social indígena, participação em instâncias políticas do movimento social indígena, participação em instâncias políticas do movimento estudantil, atuação em cargos e funções característicos da estrutura sociocultural das comunidades indígenas.

A Resolução nº 20/2015 do Conselho Universitário da UNILAB estabelece que os cursos de graduação ofertados pela instituição devem incluir atividades complementares de formação social, humana e cultural; atividades de iniciação científica, tecnológica e de formação profissional; e participação em atividades associativas de cunho comunitário e de interesse coletivo. Para fins de registro no histórico escolar do aluno, devem ser consideradas as seguintes atividades:

Atividade	Atribuição de Horas
Participação em eventos de caráter científico, educativo, artísticos, culturais ou políticos, com apresentação, ou não, de trabalho ou performance, no Brasil ou no exterior.	Direta (o estudante receberá o número de horas que constar em seu documento comprobatório)
Participação em cursos ou minicursos de caráter científico, educativo, artístico, cultural, ou político, no Brasil ou no exterior.	Direta (o estudante receberá o número de horas que constar em seu documento comprobatório)
Atuação em organização de eventos de caráter científico, educativo, artístico, acadêmico ou cultural, local, nacional ou internacional.	30 horas por evento.
Participação em grupos de estudo, extensão ou pesquisa sob a coordenação de professores da UNILAB.	30 horas por semestre letivo.
Atuação como gestor de organização de caráter científico, educativo, artístico, cultural ou político.	30 horas por semestre letivo.
Desempenho de cargo ou função da estrutura sociocultural das comunidades indígenas.	40 horas por semestre letivo.

15. Atividades de Extensão

A curricularização da extensão segue os parâmetros definidos na Resolução CNE-MEC nº 7 de 2018 que preconiza atividades que reflitam o compromisso social da Universidade com a sociedade, com os múltiplos territórios, povos e instituições. Dentro de um horizonte dialógico entre as Instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas, e as comunidades e populações externas com as quais se estabelece uma maior integração através da extensão.

Desse modo, a extensão estará pautada também na Resolução CONSEPE/UNILAB nº 81 de 2021 que oferece os referenciais para a formulação e efetivação de práticas de extensão nos cursos da UNILAB, nesse caso, destacam-se as graduações do Instituto de Humanidades - CE e a especificidade dessa Universidade Federal que, de acordo com o Relatório do GT de Curricularização na Unilab de 2020, possui os seguintes princípios: a interiorização, a internacionalização, transdisciplinaridade, protagonismo estudantil, protagonismo das comunidades.

A este respeito, diz a na Resolução CONSEPE/UNILAB nº 81 de 2021, no capítulo II, das Ações de Extensão, que,

Art. 5º As Ações de Extensão poderão envolver a comunidade interna (discentes, docentes, técnico-administrativos) e deverão abranger a comunidade externa, bem como estar vinculadas à formação do estudante, desenvolvendo-se preferencialmente de modo interdisciplinar e/ou multidisciplinar e em consonância com a missão e os objetivos da Unilab, sob a forma de:

- I - programas;
- II - projetos;
- III - cursos;
- IV - eventos;
- V - prestação de serviços.

§ 1º A proposta para desenvolvimento de Ações de Extensão (programa, projeto, curso, evento e prestação de serviço) poderá ser de iniciativa individual ou coletiva podendo ter origem em qualquer setor da Unilab ou demandada por setores da sociedade.

§ 2º As Ações de Extensão, referidas no parágrafo acima, deverão ser planejadas, organizadas e registradas sob a responsabilidade de um coordenador que deverá ser:

- I - docente integrante da carreira do Magistério Superior da Unilab;
- II - docente visitante, substituto ou temporário e pesquisador visitante, cedido ou bolsista de Desenvolvimento Científico Regional (DCR), na vigência do contrato institucional com a Unilab.
- III - servidor técnico-administrativo em educação pertencente ao quadro permanente da Unilab, atendendo a legislação vigente;

§ 3º Em se tratando de matéria de interesse da Unilab, a Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex) encaminhará demanda à área correlata, que designará servidores como responsáveis por atividade de extensão, caso a ação seja proposta por atores diferentes dos citados no § 2º, deste artigo.

§ 4º Nos cursos superiores, na modalidade a distância, as atividades devem ser realizadas com o polo de apoio presencial, no qual o estudante esteja matriculado, observando-se, no que couber, as demais regulamentações, previstas no ordenamento próprio para oferta de educação a distância.

Destacamos ainda que, em conformidade com o Plano Nacional de Educação de 2014, a carga horária de extensão será de, pelo menos, 10% dos créditos curriculares desta graduação, o que representa 360 horas da carga horária integralizada nos grupos (G1+G2+G3+AC= 3.515h), a ser cumprida por meio de projetos e/ou programas de extensão articuladas com necessidades sociais dos povos e das escolas indígenas.

Sendo assim distribuídas:

DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE EXTENSÃO			
	C. H. Total	Tempo Ambiente Acadêmico (TAA/TEORICOS)	Tempo Territórios Indígenas (TTI/PRÁXIS)
Atividades de Extensão	360h	180h	180h
CARGA HORÁRIA TOTAL DE EXTENSÃO	360 h	180h	180h

Segundo a Resolução CONSEPE/UNILAB nº 81/2021, compete à coordenação do curso o trabalho de avaliação dos certificados, das declarações e dos relatórios emitidos pelas coordenações dos projetos e/ou programas de extensão cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura.

Em consideração da especificidade da Licenciatura Intercultural Indígena, as atividades de extensão irão ocorrer prioritariamente no Tempo Território Indígena, para integrar ao processo formativo discente experiências potencializadoras das transformações necessárias e protagonizadas pelos povos indígenas. Além disso, um diálogo com os componentes curriculares do curso, para o fortalecimento dos aprendizados presentes nas disciplinas, de saberes, de competências e de habilidades do campo educacional intercultural.

De modo detalhado, segundo as diretrizes do Relatório do GT de Curricularização da Extensão na Unilab de 2020, o corpo discente poderá optar pela participação no componente a ser criado denominado Atividade Curricular de Extensão

(ACE), que consiste na inserção de estudantes em Programas, Projetos, Cursos e Eventos cadastrados na Pró-Reitoria de Extensão da Unilab e coordenados por docentes desta universidade, preferencialmente, mediante a colaboração de estudantes e das comunidades indígenas. Assim, será necessário a criação dos componentes ACE I e II, cada uma com uma carga horária de 90 horas.

Outra opção para o conjunto de estudantes do curso, será a de participar em Programa de Extensão do Curso cuja coordenação, escolhida pelo referido colegiado, irá planejar e organizar uma série de atividades a serem desenvolvidas no Tempo Território Indígenas e que deverão contar, cada uma, com orientação de um/a docente. A carga horária dessas atividades deve contabilizar pelo menos 150 horas.

Ambas as propostas acima devem ser orientadas no sentido dos princípios da curricularização da extensão na Unilab já mencionados e não possuem pré-requisito entre si ou quanto às disciplinas do curso. Sempre a partir de demandas e de possibilidades de atuação identificadas e organizadas conjuntamente com os povos indígenas, em seus contextos escolares e comunitários.

16.Avaliação

O processo avaliativo do curso, a englobar um conjunto de atividades e experiências de aferição e promoção da aprendizagem, estará em consonância com os objetivos desta graduação, com valorização da participação e da dialogicidade, e seguirá as normas da UNILAB conforme a sua resolução 27/2014.

Nesse sentido, quanto aos componentes curriculares do curso, os/as estudantes precisam alcançar a média parcial igual ou a 7,0 (sete) e com frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento). Se a média do/a aluno/a estiver abaixo de 7,0 (sete) e igual ou superior a 4,0 (quatro), poderá realizar o Exame Final, que para obter a aprovação, deve alcançar uma nota que, ao ser adicionada à média parcial e dividida por dois, deve ser igual ou acima de 5,0 (cinco).

Terá uma perspectiva de diagnósticos dos modos de apropriação dos temas e saberes, das habilidades e competências relacionadas aos componentes curriculares. Assim como também será formativa, no intuito de fortalecer a percepção de professores/as e estudantes sobre as aprendizagens concomitantes às práticas educativas em curso.

16.1.Da Aprendizagem

De partida, considera-se parte do processo formativo nos cursos da UNILAB a ampliação das atividades à comunidade mais ampla onde a universidade está inserida. Neste sentido, há uma relação dialógica entre a universidade e as comunidades envolvidas do Maciço de Baturité, do contexto diaspórico negro-africano e de língua oficial portuguesa e outros espaços da sociedade civil. Essa orientação é expressa também nos processos de aprendizagem onde se espera que se rompam as hierarquizações. Mantém-se também um processo de aprendizagem que se vincule às atividades de extensão e de pesquisa, organizadas dentro de um envolvimento com as manifestações culturais, os movimentos sociais e a educação formal e não formal.

De outra parte, este PPC inclui e valoriza aspectos característicos da diversidade cultural indígena, no qual professores são formados a partir de valores, conhecimentos e práticas tradicionais de cada uma das comunidades que representam, ao mesmo tempo em que percebe diferenças entre essas comunidades. A aprendizagem

envolve a integração de histórias de origem, trajetórias de vida, visões de mundo com a preocupação concomitante de acesso aos conhecimentos e tecnologias da sociedade ocidental de modo a abrir possibilidades para o desempenho e interação cidadã.

As atividades curriculares, ao serem produzidas a partir do contexto de onde chegam os discentes, levam em conta as suas demandas e as suas dificuldades ao inserir-se na sociedade dominante. A expectativa é a de que haja um diálogo simétrico entre os indígenas e não-indígenas, um encontro de onde emergem outros modos de perceber a realidade. Nesse sentido, entende-se que surge uma nova base epistêmica, somente possível ao se levar em consideração as desigualdades de forças inerentes ao processo de construção de toda a dinâmica de ensino que envolve um curso com esta característica diferenciada. Neste sentido, a avaliação deste PPC parte da ideia de uma abertura para novas cosmologias e ontologias do conhecimento (Markus, 2017). A inserção desses conhecimentos mostra a relevância política, pedagógica e social nas carreiras universitárias, valorizando também esses conteúdos para a nova geração de estudantes indígenas, aprofundando os conhecimentos que recebem nos contextos do ensino fundamental e médio diferenciados.

Por outro lado, estando o curso baseado na UNILAB, o processo de ensino e aprendizagem também incorpora aspectos das relações com países africanos e populações negro-africanas e comunidades que falam oficialmente o português no mundo. Este aspecto deixa aberta a possibilidade para um ensino pautado em pesquisas que ampliem o olhar sobre a sociedade brasileira, problematizando as desigualdades raciais, de gênero, LGBTQIAPN+.

Desse modo, a aprendizagem é aqui entendida como um processo ativo de apropriação da realidade e de saberes diversos, dentro de uma transformação de si e do mundo. Em congruência com os princípios educativos da Pedagogia de Paulo Freire, o aprender insere-se em uma práxis mediadora e transformadora das pessoas, dos grupos e das comunidades. Não é mera memorização ou aquisição de informações, mas é acompanhada da reflexão crítica e dialógica acerca do próprio contexto intercultural, em especial, dos territórios e das escolas. Também se ressalta que os processos de aprendizagem estarão orientados em um horizonte Inter e transdisciplinar para que as relações entre os saberes, acadêmicos e nativos, sejam fontes de ampliação perceptiva das realidades.

16.2.Do Ensino

Apoiando-nos em Markus (2017), o desenvolvimento de pedagogias visando a produção de novos conhecimentos dentro desta proposta intercultural. As propostas de construção de um conhecimento coletivo, o reconhecimento da oralidade como uma possibilidade epistemológica e a inclusão da natureza no processo de formação, bem como o reconhecimento das racionalidades indígenas que incorporam aspectos emocionais dentre outros. A educação passa a ser pensada como uma rede de experiências que são originadas das histórias pessoais e das histórias coletivas. Os conhecimentos adquiridos dentro do legado cultural são de primordial importância.

16.3.Do Currículo

Este PPC leva também em consideração a flexibilidade com que certos conteúdos precisam ser tratados em sala de aula, entendendo que a diversidade cultural é resultado de formas de ver o mundo que estão em constante transformação. A flexibilidade curricular e metodológica reflete os processos de ensino e aprendizagem aqui reunidos, viabilizando a chegada de uma voz forte por parte dos estudantes de modo que tragam problemas sociais e culturais que vivenciam em suas comunidades de origem e nas trocas que se estabelecem entre eles ao longo da formação.

Um dos sentidos para uma formação intercultural indígena está colocado na percepção por parte de professores e professoras indígenas se percebam como sujeitos de direitos e mediadores dos processos de socialização da geração mais nova e das realidades que estão em seu entorno, onde estão sediadas as escolas.

Tomando as teorias curriculares de Silva (2011), consideramos haver uma escolha político-ideológica para certos conteúdos, sendo necessário considerar que “conhecimentos” devem ser selecionados e de que modo estão pautados pela questão da identidade e da interculturalidade prevista para a formação dos futuros professores. Assim, o conhecimento que constitui o currículo está profundamente relacionado com o que se considera ser a existência das comunidades para as quais se destina o ensino. “Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é uma questão de identidade” (SILVA, 2011).

17. Condições de Oferta do Curso

As "Condições de Oferta do Curso" para o projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena, conforme a Portaria nº 40 de 12 de dezembro de 2007, são delineadas por uma série de diretrizes e critérios regulatórios que asseguram a qualidade e a adequação da oferta educacional às necessidades específicas do curso. Estas condições englobam vários aspectos, incluindo a estrutura organizacional, os requisitos docentes, a infraestrutura, e as modalidades de ensino. Abaixo, apresenta-se uma síntese desses aspectos:

Estrutura Organizacional: A instituição deve seguir devidamente credenciada e em conformidade com os critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação. Isso inclui a observância das diretrizes para a educação superior e a manutenção dos padrões de qualidade acadêmica.

Núcleo Docente Estruturante (NDE): O curso manterá o NDE composto por professores qualificados, preferencialmente com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu e com experiência docente relevante. Este núcleo é responsável pela reformulação e desenvolvimento do projeto pedagógico do curso.

Corpo Docente: Os professores terão qualificação adequada, com um percentual significativo possuindo titulação de mestre ou doutor. A instituição assegurará o funcionamento do curso, assegurando diretrizes para que se desenvolva um regime de trabalho que favoreça a dedicação ao curso, com uma proporção adequada de docentes em tempo integral.

Infraestrutura e Recursos: As condições físicas e tecnológicas da instituição serão revistas e renovadas de modo que se mantenham apropriadas para o oferecimento do curso, incluindo instalações adequadas, equipamentos e materiais didáticos que atendam às necessidades específicas da Licenciatura Intercultural Indígena.

Projeto Pedagógico do Curso (PPC): O presente PPC uma vez aprovado, será atualizado refletindo as especificidades da educação intercultural indígena. As metodologias de ensino-aprendizagem devem se manter adequadas, os critérios de avaliação, além de atividades práticas e teóricas seguirão em consonância com os objetivos do curso.

Integração com a Comunidade Indígena: É fundamental que o curso mantenha uma relação estreita com as comunidades indígenas, garantindo a integração dos saberes tradicionais com os conhecimentos acadêmicos.

Avaliação e Monitoramento: A instituição deve estabelecer mecanismos eficazes de avaliação e monitoramento do curso, assegurando a constante atualização e melhoria do PPC e das práticas pedagógicas.

Estas condições são essenciais para garantir que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena atenda às necessidades específicas dessa área de formação, contribuindo para a formação de profissionais capacitados e sensíveis às questões culturais e sociais relacionadas aos povos indígenas.

17.1. Recursos Materiais

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNILAB para o período de 2023-2027, fica evidente que a instituição tem compromissos firmes com a inovação e o desenvolvimento sustentável no ensino superior. No contexto da Licenciatura Intercultural Indígena, isso se traduz em uma abordagem pedagógica que valoriza e respeita a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que se mostra apta a fornecer uma educação de qualidade, alinhada às necessidades contemporâneas. Para a composição do projeto pedagógico deste curso, é essencial considerar os recursos materiais que desempenham um papel fundamental. Estes incluem:

Infraestrutura Física Adequada: Espaços de aprendizagem adaptados para refletir e respeitar a diversidade cultural dos estudantes. Isso significa salas de aula equipadas com tecnologia moderna, mas também áreas que permitam práticas e atividades culturais específicas.

Tecnologia e Equipamentos: O acesso a tecnologias digitais é crucial. Isso inclui não só computadores e acesso à internet, mas também softwares e plataformas que suportem métodos de ensino interativos e inclusivos. Todas as unidades acadêmicas da Unilab dispõem de laboratórios de informática aptos a proporcionarem seu uso no ensino.

Biblioteca e Recursos de Aprendizagem: A Unilab possui acervo diversificado, que abarca materiais didáticos relacionados à cultura indígena e à educação intercultural. Leva-se em consideração livros, periódicos, e recursos digitais.

Laboratórios e Espaços de Pesquisa: Para cursos práticos e experimentais, laboratórios bem equipados são essenciais. Além disso, espaços dedicados à pesquisa sobre temas indígenas e interculturais enriquecem o curso, função cumprida por diversos grupos de pesquisa institucionais, a exemplo do GEPI, além do NEAABI.

Recursos para Ensino à Distância: Dada a realidade atual, é importante ter uma estrutura robusta para suportar o ensino remoto, incluindo plataformas de ensino à distância e suporte técnico. Nesse sentido, pode-se contar com a infraestrutura disponível por meio do Instituto de Educação a Distância (IEAD) da Unilab.

Acessibilidade: A instituição avança para que toda a infraestrutura seja acessível, garantindo que estudantes com diferentes necessidades possam participar plenamente do processo educacional.

Espaços de Convivência: Os campi do Ceará vem finalizando as obras visando a maior disponibilidade de áreas para interação social e cultural entre os estudantes, de modo que se promovam a troca de experiências e o enriquecimento mútuo entre a comunidade estudantil.

Estes recursos materiais, em conjunto com uma abordagem pedagógica inovadora e inclusiva, formam a base para a proposta do curso de Licenciatura Intercultural Indígena

17.2.Recursos Humanos

17.2.1.Equipe técnico-administrativa

A partir do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2023-2027¹ da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) destaca-se que a equipe técnico-administrativa se mostra apta a apoiar o projeto pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena. São 370 servidores Tecnicos-Administrativos distribuídos nas unidades acadêmicas da instituição.

Com base em práticas das instituições de ensino superior e na natureza do curso, é possível destacar algumas características e funções essenciais que a instituição oferece, por meio de sua equipe técnico-administrativa:

Diversidade e Competência Cultural: A equipe é composta por profissionais com entendimento e respeito pela diversidade cultural, especialmente a indígena. Isso é crucial para o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem inclusivo e respeitoso.

Apoio Acadêmico e Administrativo: O suporte conforme já é realizado por meio da organização do pessoal administrativo aos cursos, permitem o gerenciamento de matrículas, assistência na organização de eventos e atividades acadêmicas, e manutenção dos registros acadêmicos dos estudantes.

Coordenação com outras unidades Acadêmicas: Colaboração estreita entre o instituto que abriga a Licenciatura Intercultural Indígena e as demais unidades acadêmicas para garantir que os recursos educacionais, como bibliotecas e laboratórios, estejam alinhados com as necessidades específicas do curso.

Ligação com a Comunidade Indígena: Facilitar a comunicação e a parceria entre a universidade e as comunidades indígenas, visando a integração de saberes tradicionais e acadêmicos no currículo.

Gestão de Recursos: Responsável pelo gerenciamento eficiente dos recursos financeiros, humanos e materiais destinados ao curso.

Desenvolvimento Profissional Continuado: Encorajar e facilitar o desenvolvimento profissional contínuo dos membros da equipe técnico-administrativa,

¹ Fonte: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/06/PDI-2023-2027-Pagina-individual.pdf>

com foco em áreas relevantes como educação intercultural, políticas educacionais para povos indígenas, e gestão educacional.

Suporte a Pesquisa e Extensão: Auxiliar na promoção e gestão de atividades de pesquisa e extensão que se alinhem com as diretrizes do curso e as necessidades das comunidades indígenas.

Inclusão e Acessibilidade: Assegurar que todas as atividades e instalações do curso sejam acessíveis e inclusivas, respeitando as particularidades dos estudantes indígenas.

A equipe técnico-administrativa da Unilab, portanto, desempenha um papel crucial no suporte e na promoção de um ambiente de aprendizado eficaz e culturalmente sensível para o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, alinhado com os objetivos estratégicos e valores institucionais expressos no PDI 2023-2027.

17.2.2. Grupo de Estudos com os Povos Indígenas - GEPI²

O GEPI agrega pesquisadores/as, professores/as, profissionais, estudantes e instituições que atuam com povos indígenas e demais identidades coletivas em torno dos temas: direito territorial, cartografia social; dinâmicas identitárias; políticas públicas; processos educativos e educação escolar; arte e performance; movimento social; gênero e colonialidade. Dedicar-se à produção científica preocupada com a des-colonialidade, portanto, articula-se ao pensamento ameríndio, africano e outros subalternizados pela Modernidade/Colonialidade. Desenvolve metodologias interdisciplinares e interseccionais, propõe para o aprimoramento das práticas de ensino, pesquisa e extensão a realização de estudos, seminários, projetos, programas, publicações, cursos, formações e assessorias que contribuam para o fortalecimento da autonomia dos grupos sociais e à formulação, incidência e controle social das políticas públicas com atenção às demandas destas coletividades e à pauta do direito à diferença.

² Maiores informações: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/221240>

17.2.3.O Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAABI/UNILAB)³

Criado a partir da RESOLUÇÃO COMPLEMENTAR CONSUNI/UNILAB Nº 7, DE 17 DE JUNHO DE 2021, o Núcleo de Estudos Africanos, Afro-Brasileiros e Indígenas (NEAABI/UNILAB), funciona na condição de órgão suplementar da Reitoria da Universidade, é supervisionado pela Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (PROEX) e tem como missão fortalecer os estudos africanos, afrobrasileiros e indígenas na instituição, visibilizando e disseminando a diversidade étnica e cultural, através da organização de projetos, produção e divulgação de materiais, promoção de espaços de diálogo da comunidade acadêmica, e demais atividades que contribuam para o objetivo do Núcleo.

17.2.4. Corpo Docente

A universidade como um todo dispõe de 391 docentes em exercício, entretanto, destacamos o corpo docente vinculado ao Instituto de Humanidades (IH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB. A partir do IH, verifica-se uma comunidade sensível, com expertise e engajamento com os povos indígenas, e ainda, que os professores, inclusive aqueles indígenas, de nossa Licenciatura Intercultural Indígena/PARFOR/EQUIDADE, muitos destes já com formação de mestrado e/ou doutorado, assim bem como a presença de lideranças, dos troncos velhos, entre outros sujeitos da aldeia e seus ancestrais saberes.

Convém destacar que a oferta inicial de componentes do curso está assegurada por meio da atuação dos docentes efetivos da instituição que integram o Grupo de Trabalho responsável pela produção desta proposta de Licenciatura Intercultural Indígena⁴. Trata-se de um grupo integralmente composto por doutores/as cujo os nomes e link para seus respectivos currículos Lattes são apresentados a seguir:

³Fonte: <https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2021/06/Resolucao-Complementar-Consuni-Unilab-no-7-de-17-de-junho-de-2021.pdf>

⁴ PORTARIA IH/UNILAB No 85, DE 06 DE NOVEMBRO DE 2023

Nome	Curriculo Lattes
Prof. Dr. Adolfo Pereira de Souza Junior	http://lattes.cnpq.br/1059287754529442
Profa. Dra. Andrea Yumi Sugishita Kanikadan	http://lattes.cnpq.br/8061259946864185
Profa. Dra. Carla Susana Alem Abrantes	http://lattes.cnpq.br/9537992151602658
Prof. Dr. Eduardo Gomes Machado	http://lattes.cnpq.br/3977012652736750
Profa. Dra. Francisca Rosália Silva Menezes	http://lattes.cnpq.br/4614654109148320
Prof. Dr. Jon Anderson Machado Cavalcante	http://lattes.cnpq.br/1117633353304769
Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro	http://lattes.cnpq.br/0550110355199189
Prof. Dr. Leandro de Proença Lopes	http://lattes.cnpq.br/1129246646276398
Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade	http://lattes.cnpq.br/0224516764373536
Prof. Dr. Rhuan Carlos dos Santos Lopes	http://lattes.cnpq.br/5191230783420771
Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira	http://lattes.cnpq.br/0911230975627279
Prof. Dr. Ricardo César Carvalho Nascimento	http://lattes.cnpq.br/2830701345342172
Prof. Dr. Robério Américo do Carmo Souza	http://lattes.cnpq.br/8343132787386300
Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco	http://lattes.cnpq.br/9731559583032992

17.2.5. Atuação do Núcleo Docente Estruturante (NDE)

O Núcleo Docente Estruturante (NDE) no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena, conforme estipulado pela Resolução Nº 01 de 17 de Junho de 2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES)⁵ representa um mecanismo fundamental para a garantia da qualidade e relevância do curso.

A resolução define o NDE como um grupo de docentes com papéis críticos no acompanhamento e desenvolvimento do projeto pedagógico do curso. As principais funções do NDE são:

Consolidação do Perfil Profissional do Egresso: O NDE contribui ativamente para definir e aprimorar as competências e habilidades que os graduados do curso

⁵Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6885

devem possuir. Isso é crucial em um curso de Licenciatura Intercultural Indígena, onde a formação dos profissionais deve respeitar e integrar os saberes indígenas com os conhecimentos acadêmicos formais.

Integração Curricular Interdisciplinar: O NDE zela pela coesão e integração entre as diversas áreas do conhecimento presentes no currículo. Em um curso voltado para a educação intercultural, essa integração se torna ainda mais significativa, pois envolve a combinação de diferentes perspectivas culturais e disciplinares.

Desenvolvimento de Pesquisa e Extensão: O NDE é responsável por incentivar atividades de pesquisa e extensão que emergem das necessidades do curso e das demandas do mercado de trabalho. Isso inclui também a sintonia com políticas públicas relacionadas à área de conhecimento do curso, que é especialmente relevante para as comunidades indígenas.

Cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais: O NDE deve assegurar que o curso esteja alinhado com as diretrizes curriculares nacionais, garantindo assim que os padrões educacionais sejam mantidos e respeitados.

Além disso, a resolução estabelece critérios para a constituição do NDE, como a exigência de um mínimo de cinco professores com regime de trabalho parcial ou integral, dos quais pelo menos 60% devem possuir titulação acadêmica de pós-graduação *stricto sensu* e 20% devem estar em regime de tempo integral. Também é oportuno destacar que é prevista a importância de uma estratégia de renovação parcial dos membros para garantir a continuidade e a evolução do acompanhamento do curso.

Essas funções e estruturas demonstram o compromisso com a excelência acadêmica e a relevância cultural no contexto da Licenciatura Intercultural Indígena, assegurando que o curso seja capaz de formar profissionais que possam contribuir significativamente para as comunidades indígenas e para a sociedade em geral.

17.2.6. Funcionamento do Colegiado do Curso

O Colegiado funcionará de acordo com o que rege os artigos 47 a 49 do Estatuto da Unilab (Título III, Capítulo VI, Sessão III). Segundo Resolução, para cada Curso de Graduação da UNILAB haverá um Colegiado. Os colegiados de Curso de Graduação e de Programa de Pós-graduação são órgãos de consulta de deliberação

coletiva em assuntos acadêmicos, administrativos e disciplinares da administração básica setorial, em matéria de ensino; pesquisa e extensão.

O Colegiado de Curso de Graduação é composto por: a) Coordenador; b) todos os docentes, em efetivo exercício, que ministrem disciplinas ofertadas pelo Curso de Graduação; c) servidores técnico-administrativos em educação da Coordenação do Curso, eleitos por seus pares, com os respectivos suplentes, na proporção de até 15% (quinze por cento) do Colegiado; d) discentes do curso, eleitos por seus pares, com os respectivos suplentes, na proporção de até 15% (quinze por cento) do Colegiado.

Conforme destacado anteriormente, o colegiado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é composto por todos os docentes que estejam em efetivo exercício, bem como conta com representação discente e de pessoal técnico-administrativo.

A dinâmica de funcionamento do colegiado é estabelecida a partir de reuniões ordinárias mensais e reuniões extraordinárias de acordo com a demanda. A gestão participativa visa ao diálogo com os pares sobre as questões coletivas e busca compartilhar as responsabilidades e decisões.

17.2.7. Atuação da coordenação

O curso terá uma coordenação geral colegiada, constituída por um docente da UNILAB, indicado dentre o corpo docente, e ainda, um representante do Movimento Indígena, indicado pelo Movimento Indígena (Organização dos Professores Indígenas do Ceará/OPRINCE). Além da coordenação geral, o curso terá ainda o Núcleo Docente Estruturante NDE do Curso. O Colegiado está composto por representantes da coordenação, do Movimento Indígena, do corpo docente, do corpo discente e dos monitores.

Trabalharam como formadores dessa proposta pedagógica de Licenciatura Intercultural Indígena, docentes com experiência profissional com os povos indígenas vinculados à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, e ainda, formadores indígenas, muitos destes já com formação de mestrado e/ou doutorado, assim bem como a presença de lideranças, dos troncos velhos, entre outros sujeitos da aldeia (Resolução nº 1/2015) e seus ancestrais saberes, além de além de outros profissionais com experiência acumulada em educação escolar indígena.

17.2.8. Corpo discente

A composição do corpo discente de nossa proposta de Licenciatura Intercultural Indígena segue o regramento do Edital ° 23/2023/ PARFOR EQUIDADE, para tanto,

- a) indígenas portadores/as de certificado de conclusão do Ensino Médio;
- b) possuam diploma de Licenciatura para entrada como graduado;
- c) 50% das vagas serão destinadas para professores indígenas da rede pública da educação básica e/ou das redes de formação por alternância que já atuem no contexto da educação escolar indígena no Estado do Ceará sem possuir a formação adequada;
- d) Vagas remanescentes poderão ser destinadas ao público da demanda social, por meio de processo seletivo a ser realizado pela Unilab, com destinação de cotas para indígenas, quilombolas, pardos, pretos, populações do campo, pessoas surdas e para o público-alvo da educação especial, conforme legislação vigente e baseada em dados de cor/raça do estado do Ceará. Na hipótese de inscrição para vagas remanescente, exigir-se-á comprovante de Inscrição no Cadastro Único (CadÚnico) do Governo Federal para os (as) candidatos (as);
- e) Exigir-se-á declaração de pertencimento à população indígena que habita o Estado do Ceará, fornecida pela Comunidade a que pertence o (a) candidato (a) e assinada por 3 (três) representantes da instância superior (lideranças) da comunidade a qual pertencem;

18. Política e Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade ⁶

A Universidade dispõe, a partir da RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB N° 55, de 16/12/2021, da Política de Inclusão e Acessibilidade na Unilab, administrada a partir das ações do Núcleo de Inclusão, Acessibilidade e Diversidade (NIADI).

Conforme apresenta a RESOLUÇÃO CONSUNI/UNILAB N° 55, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2021, os Objetivos da implementação da Política de Acessibilidade são:

I - Articular, fomentar e consolidar uma política de acessibilidade e inclusão na Unilab, provendo a adequação frente às barreiras pedagógicas, arquitetônicas, urbanísticas, de transporte, de informação e de comunicação, a fim de promover a acessibilidade e a permanência dos alunos, docentes e técnico-administrativos com deficiência na comunidade universitária;

II - Estabelecer políticas internas de atendimento aos alunos que compõem o público-alvo da educação especial, objetivando atender as atuais exigências da política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no ensino superior;

III - desenvolver práticas de inclusão acadêmica e apoio a processos de formação inicial e continuada na área de Educação Especial, por meio de programas e projetos de extensão, pesquisa e ensino no âmbito da Universidade; e

IV - Implementar o Plano de Acessibilidade com metas e ações institucionais e estruturadas em seis eixos: Acessibilidade e Inclusão, Infraestrutura, Acessibilidade Pedagógica e Curricular, Acessibilidade Comunicacional e Informacional, Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação em Acessibilidade e Gestão de Pessoas e Financiamento da Política de Acessibilidade

O NIADI, uma vez presente nos Campi, é vinculado à Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assistência Estudantil (PROPAAE), sendo coordenado por um servidor que tenha expertise na área da Educação Especial, sendo nomeado pela gestão superior para tal finalidade.

O núcleo prevê sua composição por uma equipe multidisciplinar voltada à promoção de ações para a garantia da execução da política de inclusão e acessibilidade na sua implementação através do Plano de Acessibilidade da Unilab. O NIADI deve

⁶ Fonte: <https://unilab.edu.br/niadi/>

desenvolver um ambiente universitário inclusivo, com ações efetivas que possibilitem a progressão acadêmica de estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem matriculados na Universidade, além de acompanhar e desenvolver ações para contribuir com a adaptação acadêmica dos estudantes que declararem algum tipo de deficiência. Para isso é preciso trabalhar com uma perspectiva integrada e colaborativa, através da integração estabelecida com os coordenadores, docentes e demais setores da instituição.

19.Referências Bibliográficas

- AIRES, Max Maranhão Piorsky (Org.). **Políticas interculturais e escolas indígenas no Nordeste brasileiro**. Fortaleza: EDUECE, 2009.
- ALBEERTI, Verena. **Manual de História Oral**. 3. Ed. Rio de Janeiro: 2005.
- AMARAL, Wagner R. **As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.
- BARBOSA, João Mia Antunha; MEZACASA, Roseline; FAGUNDES, Marcelo Gonzalez Brasil. *A oralidade como fonte para a escrita das Histórias Indígenas*. **Tellus** (UCDB), v. 18, 2018.
- BENITES, Sandra. **Nhe'e, reko porã rã: nhemboea oexakar**. Fundamento da pessoa guarani (educação tradicional), nosso bem-estar futuro e o olhar distorcido da Escola. TCC, Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica, UFSC, 2015.
- BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.
- BENJAMIM, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. – 7ª ed. – São Paulo, 1994.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. Estudantes Indígenas no Ensino Superior: programa de acesso e permanência na UFRGS. *Políticas Educativas*, v. 6, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2005.
- BODART, Cristiano das Neves (Org.) **O ensino de Humanidades nas escolas – sociologia, história, geografia e filosofia**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.
- BONIN, Iara Tatiana; **A organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba: quando a cultura alicerça o fazer pedagógico**. UCB-DF, 2000.
- BONIN, Iara Tatiana;. **A organização do trabalho pedagógico da escola Kambeba: quando a cultura alicerça o fazer pedagógico**, UFB-DF, 2000.
- BRAH, Avtar. **Cartografías de la Diáspora, Identidades en Cuestión**. Madrid, Traficantes de Sueños, 2011;
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 01/09/2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 16 de agosto de 2023 - **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.**2023.

BRASIL. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.** Brasília: MEC/SEF/DPFE, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html> Acesso: 01/09/2023.

BRASIL. **Lei Nº 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.* Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2012/Lei/L12711.htm>

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>> Acesso em 02/09/2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2015a. Seção 1, p. 13.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. 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.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). **Resolução nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 dez. 2017. Seção 1, p. 41.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui**

a **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 abr. 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Conselho Nacional de Educação (CNE)**. [Texto Referência: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica]. Brasília, DF, 2019b. Disponível em: <Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192 >. Acesso em: 20/11/ 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Portal MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>> Acesso em: 13/11/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 10.639 de 09 de Janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)**. Brasília, 1998. Disponível em:< <http://www.cbhcuru.com.br/conheca/>> Acesso em: 22/11/2023.

CUPOLILLO, A. V.; OLIVEIRA, L. M. T. (Org.) . **Dossiê: Pedagogia da Alternância e Cotidianos**. 12. ed. Seropédica: EDUR/UFRRJ, 2015. v. IX. 174p

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

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Edgardo Landier (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. pp.169-186.

CEARÁ, Governo do Estado. Secretária Estadual de Educação. *Educação Escolar Indígena*. Disponível em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-escolar-indigena/#:~:text=Atualmente%2C%20existem%2038%20escolas%20ind%C3%ADgenas,Tabosa%2C%20Novo%20Oriente%2C%20Pacatuba%2C>> Acesso: 09/09/2023.

CEARÁ, Governo do Estado. **Secretária Estadual de Educação. Informações Sobre Comunidades Quilombolas do Ceará**, 2023. Disponível em:

- <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2017/01/dados_quilombola.pdf> Acesso: 02/09/2023.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CLASTRES, Pierre. *A Sociedade Contra o Estado*. Pesquisas de Antropologia Política. São Paulo: Cosac & Naify, 2003;
- CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.
- CRESWELL, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. **Por uma história indígena e do indigenismo**. In: *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DAL BÓ, Talita Lazarin. **A presença de estudantes indígenas na universidade: entre ações afirmativas e composições de modos de conhecer**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- DURHAM, Eunice R. **Desigualdades educacionais e cotas para negros nas universidades**. *Revista Novos Estudos*. São Paulo, n.66, p.3-22, jul.2003.
- FRANCO, Roberto Kennedy Gomes., **A experiência histórico-educativa entre docentes indígenas no Ceará/Brasil (1988-2018)**. *REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA & CIÊNCIAS SOCIAIS*, v. 10, p. 197-214, 2018.
- FREITAS, Edinaldo. **Fala de índio, história do Brasil: o desafio da etno-história indígena**. In: *História Oral*, São Paulo: n. 7, p. 181-97, jun. 2004.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2012.
- GOMES FRANCO, Roberto Kennedy **A consciência étnica do trabalho docente indígena no Ceará (1988-2018)**. *Revista Labor*, v. 1, n. 23, p. 131-152, 29 jun. 2020.
- GOMES, Alexandre Oliveira. **Aquilo é uma coisa de índio: objetos, memória e etnicidade no Museu dos Kanindé de Aratuba - Ceará**. Recife: Editora da UFPE, 2016. v. 1.
- GOMES, N. G.; SILVA, P. B. G. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

HALL, S. Da diáspora identidades e mediações culturais. Org. Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LANDA, Mariano Báez; HERBETTA, Alexandre Ferraz (org.). **Educação indígena e interculturalidade: um debate epistemológico e político**. Goiânia, GO: Imprensa Universitária, 2017. Disponível em: https://www.cegraf.ufg.br/up/688/o/ebook_educacao_indigena.pdf. Acesso: 22/11/2023.

LITTLE, Paul E. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade**. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília, 2002.

LOPES DA SILVA, Aracy e LEAL FERREIRA, Mariana Kawall (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. Fapesp./MARI. Global editora, 2001.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: SECAD, 2006.

LUCIANO, Gersem. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real: Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. 368 f. Tese (Doutorado em Antropologia) -Universidade de Brasília. 2011.

MAGALHÃES, Eloi dos Santos. **Aldeia! Aldeia! a formação Histórica do Grupo Indígena Pitaguary e o Ritual do Toré**. 2007. 204f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Fortaleza, 2007.

MAGALHÃES, Justino; ESCOLANO, Agustín. **Os Professores na História**. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ Sociedad Española de Historia de la Educación, 1999.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Mar./2008: 71-114. Disponível em: <file:///C:/Users/Astrogildo/Downloads/RCCS80-005-M-Torres-071-114.pdf> Acesso: 15/08/2023.

MARQUES DOS SANTOS, Afonso Carlos. **Museu Histórico Nacional - A construção da Nação (1822-1889)**. Disponível em: <<http://www.museuhistoriconacional.com.br/mh-e-330m.htm>>. Acesso em: 02/10/2023.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **A Solidão da América Latina**. RevIU, volume 2, número 1, p. 12-14, 2014. Disponível em: <<https://revistas.unila.edu.br/index.php/IMEA-UNILA/article/download/251/247>> Acesso: 20/11/2023.

- MARTINS, Suerdo Gomes e SANTOS, Suzenilson da Silva. **Pelas Veredas da Memória: História, Afirmação Étnica e Organização Comunitária entre os Índios Kanindé**. Fortaleza, CE. UFC, 2016.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri, São Paulo: Boitempo: 2004.
- MARX, Karl. **O 18 de Brumário e Cartas a Kugelman**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- MARX, Karl. **O Capital – Crítica da Economia Política**. Livro Primeiro – O Processo de Produção do Capital – Volume I. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A. 1890.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3.ed. São Paulo: Livraria Editora Ciências Sociais, 1982.
- MELIÀ, Bartomeu. *Educação Indígena na Escola*. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dez. / 1999.
- MELÍR, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição / István Mészáros**. 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Literatura, língua e identidade*, no 34, – p. 287-324. Rio de Janeiro, 2008.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003.
- MORAIS, Luana Garcia de. NETO, Rodrigo Aquino. GARCIA, Juliane Ferreira. **Ética e moral: Diversidade étnico-racial no âmbito universitário**. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano 05, Ed. 06, Vol. 10, pp. 28-38. Junho de 2020. Disponível: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/saude/ambito-universitario>> Acesso: 22/11/2023.
- MUNDURUKU, Daniel. **O Caráter Educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)**. São Paulo, Paulinas, 2012.
- OKAMOTO, Leandro; ANTUNES, Marta; DAMASCO, Fernando. *Povos indígenas nas estatísticas oficiais: identificação étnica, recomendações internacionais e a experiência brasileira*. In: SIMÕES, André; ATHIAS, Leonardo; BOTELHO, Luanda (orgs.) **Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de

População e Indicadores Sociais, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101562.pdf>. Acesso em: agosto. 2023.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O Nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o Pensamento Antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

PAGLIARO, Heloísa; AZEVEDO, Marta Maria; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). **Demografia dos povos indígenas no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz; Campinas: Associação Brasileira de Estudos Populacionais - ABEP, 2005. (Coleção saúde dos povos indígenas). Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/qdgt/pdf/pagliario-9788575412541.pdf> Acesso em: jan. 2023.

PALADINO, Mariana. Os direitos educacionais dos povos indígenas e as convenções nº 107 e nº 169 da OIT. **Movimento-Revista de educação**, 7(13). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.42303>

PALADINO, Mariana. Paladino, M. **Estudar e experimentar na cidade: trajetórias sociais, escolarização e experiência urbana entre “jovens” indígenas ticuna, Amazonas**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. 2006

PALITOT, Estevão Martins Introdução (Org.). **Na Mata do Sabiá: contribuições sobre a presença indígena no Ceará**. Fortaleza: SECULT/Museu do Ceará/IMOPEC, 2009.

POLLAK, Michael. *Memória e identidade social*. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PORTELLI, Alessandro. *Forma e significado na história oral. A pesquisa como experimento em igualdade*. **PROJETO HISTÓRIA**, nº 14, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, 1997.

- POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade Editora UNESP, 2011
- RATTS, Alecsando. J. P. *Os povos invisíveis: Territórios negros e indígenas no Ceará. Cadernos CERU*. São Paulo, USP, 1996.
- RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e vida social: Programa de formação de professores em exercício**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA, 2002.
- SANTOS, Domingas. Guardiões da memória: trajetórias e identidade dos Kanindé de Aratuba - CE. Trabalho de Conclusão de Curso. Bacharelado em Humanidades, 2016
- SANTOS, Joselane Lima da Silva. **Um museu vivo: memória e educação a partir das narrativas do povo**. Dissertação de mestrado, Programa Associado de Antropologia UFC/Unilab, 2023.
- SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (orgs). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 1998.
- SILVA, Joana Aparecida Fernandes; SILVA, Giovani José da. *História Indígena, antropologia e fontes orais: questões teóricas e metodológicas no diálogo com o tempo presente*. **História Oral**, 13(1). Disponível em: <<https://doi.org/10.51880/ho.v13i1.129>> Acesso: 22/11/2023.
- SILVA, Rosa Helena Dias da. **Movimento Indígena no Brasil e a Questão Educativa: Relações de autonomia, Escola e Construção de Cidadanias**, Caxambu, Universidade do Amazonas, , 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. **A Escola e a Memória**, Bragança Paulista, SP.: Editora da Universidade de São Francisco, 1996.
- STRECK, Danilo (Org.). **Fontes da Pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- THOMPSON, E.P. **A miséria da teoria, ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- THOMPSON, E.P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Em: VIAÑA; TAPIA, WALSH (Orgs.) **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.



20. Anexos



20.1. Minibiografia do Coletivo de Trabalho Pedagógico que produziu a proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Unilab para concorrer ao edital nº 23/2023/Parfor Equidade.

LII/PARFOR/UNILAB		
Minibiografia do Coletivo de Trabalho Pedagógico que produziu a proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/Unilab para concorrer ao edital nº 23/2023/Parfor Equidade.		
	Nome	Minibiografia
1	Cacique Kauan/Prof. Ms. João Paulo da Silva Lima	Cacique do Povo Pitaguary; Mestrado Interdisciplinar em Humanidades MIH/UNILAB), Diretor Escola Indígena CHUÍ, no município de Maracanaú, Membro da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CEEEI) da Secretária de Educação do Estado do Ceará/SEDUC (PORTARIA n. 1055/2023 – GAB/31/03/2023).
2	Suzenilson Kanindé, Suzenilson da Silva Santos	Doutorando em História Social pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Mestre em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro - Brasileira - UNILAB - Ceará (2021), Possui graduação em Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016) com habilitação em Culturas Indígenas, Ciências Humanas, Gestão Escolar, História, Português e Matemática. Atualmente Coordenador do Ponto de Cultura & Memória: Museu Indígena Kanindé. Membro do Grupo de Pesquisa em Patrimônio e Memória GEPPM/UFC/CNPq. Membro da Rede Indígena de Memória e Museologia Social no Brasil. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Indígena. Concluiu o curso de aperfeiçoamento em GESTÃO ETNOTERRITORIALIZADA DA



		EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA promovido pelo Museu Nacional e a Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015). Participou da Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental anos Finais, Ensino Médio e profissionais de Apoio Pedagógico das Escolas Indígenas (SEDUC 2014). Concluiu o Curso de Magistério Indígena diferenciado no ano de 2004 pela secretaria de educação básica do estado do Ceará - SEDUC.
3	Gabriel de Matos Correia	Indígena Tapeba. Mestre em Humanidades pela UNILAB-CE. Atualmente Professor Pedagogo Efetivo da Prefeitura Municipal de Fortaleza na Escola Antônio Correia Lima e da Educação de Jovens e Adultos, Anos Finais e Médio, da Escola Indígena Estadual Joaquim da Rocha Franco, na área de Linguagens e Códigos. Licenciado em Pedagogia, Faculdade Excelência-FAEX (2019). Licenciado em Letras -Português e Inglês, Faculdade Ananguera (2020). Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, Faculdade PLUS (2021). Especialização em Docência no Ensino Superior, Faculdade Uniasselvi (2020). Experiência como Professor de Pedagogia e Administração na Faculdade UNIPLAN e Faculdade Maciço do Baturité-FMB, Formador de Língua Portuguesa pela CREDE 1 e 2, e Supervisor Educacional na Secretaria da Educação de São Gonçalo do Amarante. Experiência na área da docência na Escola Indígena Tapeba do Trilho e Direito de Aprender do Povo Anacé, com ênfase em Letras, Linguagens, Humanidades, Antropologia e áreas afins.
4	Antônia Aldeniza Silva Santos	Indígena Kanindé. Graduada em Bacharelado em Humanidades pela Unilab- Ce (2022). Graduanda da Licenciatura em História UNILAB-CE. Atualmente bolsista do Residência pedagógica subprojeto História Unilab/Ce.
5	Francisco Climério lima da Silva	Liderança indígena ANACÉ (Cacique) , filho de cacique Antônio Anacé, raizeiro e sacerdote de Umbanda, estudante do curso de



		Bacharelado em Humanidades-UNILAB/CE, Bolsista FUNCAP, escritor e pintor indígena
6	Merremii Karão Jaguaribaras	Pertence à Nação Karão Jaguaribaras, CE. Artista visual, curadora, ambientalista, agricultora, artesã, escritora e pesquisadora. Utiliza em seus trabalhos as Taowás (pinturas e grafismos do seu povo). Sua vida e poética artística partem das caboclas serpentes: o clã das cobras pretas da Nação Indígena Karão Jaguaribaras. É autora do livro Wúpy Taowá: Vestindo-se de linguagens. Mestranda em Humanidades e graduada em Sociologia na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab-CE. Graduada em Serviço Social-Universidade Ananguera. Na arte, preserva e promove os saberes ancestrais em diversas linguagens. Participou de exposições como: Exposição Se arar: Bonito pra chover - Pinacoteca do Ceará- 2022. Exposição Nhe' ã Se- Caixa cultural de Brasília 2023. Exposição Hãwhãw – Arte Indígena antirracista no MIS (Museu da imagem e do som - Ceará 2023.
7	Geraldo Tapeba, Geraldo Barbosa da Silva Filho	Indígena Tapeba. Mestre em Humanidades pela UNILAB-CE(2023). Atualmente é Diretor da Escola Indígena Narcísio Ferreira Matos, Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA (2016). Possui Licenciatura Intercultural Indígena-LII KUABA-Universidade Federal do Ceará-UFC(2023) Especialização em Gestão e Coordenação Escolar, Faculdade Batista de Minas Gerais-FBMG (2019). Experiência como Professor de Pedagogia e Educação Física na Faculdade UNIPLAN-Maranguape. Orientador de Estudos no Curso Saberes Indígenas- Universidade Federal do Ceará-UFC Eixo: Conhecimento e Artes Verbais Indígenas. Membro da Organização dos Professores Indígenas do Ceará- OPRINCE



8	Francisco Thomas dos Santos Silva	Indígena do Povo Kanindé de Aratuba. Ensino médio na Escola indígena Manoel Francisco dos Santos, Graduando do Bacharelado em Administração Pública – UNILAB/CE, Pesquisador de Iniciação Científica, Bolsista CNPQ.
9	Robério Américo do Carmo Souza	Licenciado em História pela Universidade Federal do Ceará (1998), Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001), Doutor em História Social pela Universidade Federal Fluminense/Universitè Laval (2008). Professor do Instituto de Humanidades da UNILAB desde 2012.
10	Katia Coelho Castro de Moraes Lopes	Indígena Anacé. Mestre em Ensino e Formação Docente pela UNILAB (2022) Licencianda em Pedagogia pela UVA (2014), Pós Graduada em Gestão e Coordenação EScolas Pela Faculdade PLUS (2019), Coordenadora Escolar da Escola Indígena Tapeba Amélia Domingos, Consultora da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena, Quilombola e do Campo-SEDUC/CE para a Elaboração da Diretrizes Curriculares Estaduais para as Escolas Indígenas, Formadora Indígenas do Programa PAIC Integral nos Eixos de LP 4º e 5º ano e Formação do Leitor, Experiência como Professora do curso de Administração e Orientadora de Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia na Faculdade UNIPLAN. Pesquisadora da área do Educação Escolar indígena, com ênfase na Gestão, Avaliação, Currículo e Formação de Professores
11	Eduardo Gomes Machado	Cientista Social (Universidade Estadual do Ceará - UECE). Mestre em Sociologia (Universidade Federal da Paraíba - UFPB). Doutor em Sociologia (Universidade Federal do Ceará - UFC). Professor Associado da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Colaborador permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do



		Ceará (UECE). Coordenador do Grupo Diálogos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.
12	Rhuan Carlos dos Santos Lopes	Arqueólogo e Antropólogo. Licenciado e Bacharel em História pela Universidade Federal do Pará, cursou especialização em Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Mestre e Doutor em Antropologia, com concentração em Arqueologia, pela Universidade Federal do Pará. Docente no Setor de Etnologia Indígena da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e no Programa Associado de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Ceará e Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Vice coordenador dos Grupos de Pesquisa: Grupo de Pesquisa com Povos Indígenas (Unilab) e Aldeia, Cidade e Patrimônio (UFPA).
13	Carla Susana Alem Abrantes	Antropóloga. Mestre e Doutora em Antropologia pelo Museu Nacional/RJ. Professora Associada da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab-CE) onde leciona Antropologia na graduação (Bacharelados em Antropologia e Humanidades) e pós-graduação (Programa Associado de Pós-Graduação UFC/Unilab). Pesquisadora do Laboratório de pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED/UFRJ) e co-editora da Ayé: Revista de Antropologia da Unilab (2021-2023). Pós-Doutora em Artes visuais pelo Programa de Pós Graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFRJ). Coordenadora do projeto de extensão da Unilab "Ateliê de Antropologia Viva". Tem trabalhado com pesquisa, ensino e extensão sobre os seguintes temas: pensamento social, estudos africanos e étnicos, ensino superior e interculturalidades, antropologia da política, do Estado e do colonialismo.
14	José Josberto Montenegro Sousa	Docente nos cursos de licenciatura em história e bacharelado em humanidades da UNILAB/CE. Licenciado em história pela Universidade Federal do Ceará; Mestre e doutor em história social pela



		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
15	Luma Nogueira de Andrade.	Professora Adjunta DE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB atua na graduação no Instituto de Humanidades e no Programa de pós-graduação (PPGEF). Diretora do Instituto de Humanidades/Unilab. Possui Graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual do Ceará - UECE; Pós-graduação em gestão e avaliação da educação (UFJF); Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) em Meio Ambiente, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Pós-Doutora em Sociologia (CIES- Instituto Universidade de Lisboa). Indicada pela SEDUC-CE a Medalha do Mérito Funcional (2010); Vencedora do II Prêmio Ciências (MEC, CNPQ, ONU), vencedora do Prêmio Educando Pela Diversidade Sexual (Senado Federal), vencedora do prêmio Artur Guedes, medalha Iracema e vencedora do prêmio internacional Stonewall 50 anos. Autora do livro Travestis nas Escolas: Assujeitamento e Resistência a Ordem Normativa e Organizadora do E-BOOK: Diversidade Sexual, Gênero e Raça: Diálogos Brasil-África. Primeira Doutora travesti do Brasil, docente, coordenada e Diretora em universidade Brasileira.
16	Rosália Menezes	Rosália Menezes é Professora-pesquisadora Adjunta DE da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Na docência atua na área de Estética, Performance e Arte Contemporânea. Realiza experimentações artísticas num diálogo interartes explorando uma multiplicidade de materiais e suportes, pondo em destaque uma poética das correspondências entre imagem, corpo e palavra. Membro atuante do coletivo “Sol para Mulheres” de mulheres Fotógrafas. Tem graduação em Filosofia, Formação em Teatro pela Escola Pública de Teatro da Vila das Artes/IFCE, Pós-graduação em História da Arte, Doutorado em Educação pela UFC. Coordena o Grupo



		de Pesquisa Filosofia e Linguagens Artísticas Contemporâneas (FLAMCO/CNPq/UNILAB). Realizou pós-doutorado em Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com pesquisa na produção visual e audiovisual de mulheres artistas contemporâneas.
17	Leandro de Proença Lopes	Docente da UNILAB, lotado no Instituto de Humanidades. Doutor em Educação, professor do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Tenho realizado pesquisas em Filosofia e História da Educação, Educação Popular e Interculturalidade.
18	Ricardo César Carvalho Nascimento	Docente do Instituto de Humanidades da Unilab. Doutor em Antropologia pela Universidade Nova de Lisboa. Mestre em Sociologia pela Universidade do Minho. Licenciado em Geografia pela Universidade do Porto. Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Vice-coordenador do Grupo Diálogos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares.
19	Jon Anderson Machado Cavalcante	Docente do Instituto de Humanidades da Unilab - Ceará. Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Professor do setor de Metodologia de Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades do Bacharelado em Humanidades (BHU) da Unilab-CE.
20	Ricardino Jacinto Dumas Teixeira	Graduado em Ciências Sociais, com Habilitação Complementar em Sociologia pela Universidade Federal de Roraima; Mestrado e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, com realce em Sociologia Política. Atualmente é professor-adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e pesquisador junto ao Council for the Development of Social Science Research in Africa, em Dacar; ao



		Instituto de Estudos da África, no Brasil; ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas, na Guiné-Bissau; ao Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto; em Portugal. É parecerista da Associação das Universidades de Língua Portuguesa - Prêmio Fernão Mendes Pinto de teses e dissertações que contribuam para a aproximação das comunidades dos países de língua portuguesa.
21	FÁBIO ALVES	Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena PITAKAJÁ pela Universidade Federal do Ceará - UFC (2016) com habilitação em Culturas Indígenas, Ciências Humanas, Gestão Escolar, História, Português e Matemática, professor Indígena na Escola Indígena Jenipapo Kanindé, atualmente Coordenador da Organização dos Professores Indígena do Ceará, OPRINCE, Liderança do meu povo, Presidente do Conselho Local de Saúde Indígena Jenipapo Kanindé, Representante no CONDSI - CE.
22	Andréa Yumi Sugishita Kanikadan	Doutora (2014) pelo programa interunidades em Ecologia Aplicada da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo - ESALQ/USP, graduada (2000) e mestre (2005) em Administração pela Faculdade de Economia, Administração e Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo - FEA/USP. Realizou Estágio Doutoral no Exterior pelo programa BEPE - FAPESP na Université Toulouse - Le Mirail, França em 2012. Atualmente é professora adjunta do curso de Administração Pública do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (ICSA/UNILAB-CE). Tem experiência na área de Administração, com ênfase na Administração Pública, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento local, comunidades quilombolas e indígenas, políticas públicas, gestão de pessoas e qualidade de vida no trabalho.



23	Roberto Kennedy Gomes Franco	<p>Pós-doutor em História da Educação Escolar Indígena (ULisboa). Doutor em Educação Brasileira (UFC). Mestre em Ciências da Educação (UFPI). Graduado em História (UFC). Professor da Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, atuando no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades/MIH, Bacharelado em Humanidades (BHU), Licenciatura em História e no Curso de Enfermagem. Coordenador do Grupo Interdisciplinar Marxista-GIM/UNILAB; Membro do GEPI (Grupo de Estudos com os Povos Indígenas). Docente Orientador do Programa Residência Pedagógica no subprojeto História/Unilab/Ceará. Temas de interesse: Ensino de História. História Indígena. Memória, Trabalho e Luta de Classes. História da Educação. Corpo, Saúde e Doença. Crítica da Economia Política. E-mail: robertokennedy@unilab.edu.br</p>
24	Adolfo Pereira de Souza Junior	<p>Possui graduação em História pela Universidade Federal do Ceará (2002), mestrado em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (2008) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2016). Tem experiência na área de Filosofia e História, com ênfase em Teoria e Filosofia da História. Problematiza no campo da ética e filosofia política a relação entre linguagem, violência e educação. No campo da teoria crítica da cultura e psicanálise tem interesse pela articulação entre literatura e transmissão. É professor do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB.</p>
25	Tamara Vieira da Silva	<p>Mestra em Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação Associado entre Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/ Universidade Federal do Ceará. Especialista em Língua de Sinais de Brasileira - Tradução e Ensino pela Universidade 7 de setembro. Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela</p>



		Universidade Federal do Ceará. Atua como Tradutora/Intérprete em Língua de Sinais Brasileira na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab. Tem experiência como Pesquisadora na área de Antropologia, com ênfase em Estudos sobre Surdez, Deficiência e Inserção Social. E como Tradutora nas áreas da Educação e Artes com perspectiva afro-referenciada.
26	Salvio Fernandes de Melo	Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA (1996/2001), Mestre em Teoria da Literatura pela Universidade de Brasília - UNB (2004). Doutorado, em regime de Co Tutela, em Letras, Línguas e Artes do Espetáculo pela Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris, França, e em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2011). Atualmente é Professor Adjunto do Instituto de Humanidades (IH), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira / UNILAB. Atua nas áreas de Artes, Literatura, Filosofia, Estudos Culturais e demais Humanidades. Tem atuado no ensino, na pesquisa e na extensão com temáticas relativas ao estudo das culturas e manifestações africanas e afro-brasileiras, e indígenas; literatura e poesia populares e marginais; Performances culturais; filosofia e pensamento contra hegemônico e decolonial; filosofia e estéticas insurgentes; Capoeira e lutas afro-brasileiras e indígenas; poéticas orais; estética da existência). Publicou em 2014, pela NEA Edições, o livro "A Mandinga da voz e do corpo na capoeira Angola: oralidade, poesia, performance". Também é autor do livro de poemas, "Ecografia da Palavra" (2005).
27	José Cleber da Silva Nogueira	Pertencente ao Povo Tapeba. Mestrando em Antropologia pelo Programa Associado do Programa de Pós-Graduação em Antropologia - PPGA UFC/UNILAB. Possui graduação em Licenciatura Intercultural Indígena pela Universidade Federal do Ceará (2016). Atualmente é colaborador da Universidade Estadual do Ceará, e na University of



		Calgary e diretor da Escola Indígena da Ponte. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em Ciências Humanas.
28	Joao Kennedy de Lima Oliveira	Liderança do Povo Tapeba. Professor indígena. Aluno do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Unilab.
29	Rildelene dos Santos Silva	Coordenadora do Projeto Gênero e Transição Ecológica - Fundação Cepema. Possui graduação em Gastronomia pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE (2017). Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB (2021). Curso de Aperfeiçoamento em Gestão da Qualidade no Serviço de alimentação- Universidade Estadual do Ceará - UECE.
30	Joceny de Deus Pinheiro	Possui bacharelado em Ciências Sociais (1998) e mestrado em Sociologia (2002) pela Universidade Federal do Ceará, assim como mestrado em Antropologia Visual (2003) e doutorado em Antropologia Social com Mídia Visual (2009) pela Universidade de Manchester, Reino Unido. Desenvolveu pesquisa junto a populações indígenas, negras e quilombolas, com produção voltada para o debate sobre movimentos sociais e lutas por acesso à terra; lideranças comunitárias, atuação do Estado e políticas públicas; bem como processos de identificação étnico-racial, memória e territorialidade. Aliado a esses temas, e em articulação com o texto, explora as possibilidades de produção do conhecimento a partir da fotografia, do vídeo e dos arquivos de paisagem e território sonoros. Atuou como docente nos departamentos de Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará (2001-2002), de Antropologia Social da Universidade de Manchester / Reino Unido (2004-2005 e 2007-2009), do Programa de Pós-Graduação em Estudos do Som e da Imagem em Documentário da Universidade Nacional de Artes de Tainan / Taiwan (2009-2010), e dos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e em Antropologia da Universidade Federal da Bahia (2010-2011 e 2012-2013). Ainda no



		<p>ano de 2009, ministrou curso de curta duração, em LiJiang, na China, para estudantes do mestrado em Antropologia Visual do East Asia Institute of Visual Anthropology (EAIVA), através do departamento de Antropologia da Universidade de Yunnan, em Kunming, na China. Desde 2014, é professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), com sedes nos estados do Ceará e da Bahia. Tendo permanecido na vaga de Sociologia Rural do curso de Agronomia, integrando o Instituto de Desenvolvimento Rural, de 2014 a 2016, hoje faz parte do Instituto de Humanidades, lotada em dois colegiados: o do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e o da Licenciatura em Sociologia. É líder do grupo de pesquisa Sensoria - Núcleo de Pesquisa em Imagem, Som e Texto (CNPq), com nova proposta de pesquisa voltada para o campo dos estudos multiespécies, o que engloba as relações entre seres humanos, plantas e animais não-humanos. No plano pessoal, nutre interesse por práticas de cultivo de quintais produtivos, relações de afeto e significado entre humanos e seres vegetais, meio ambiente, ecologia.</p>
31	Aline Cristina de Oliveira Abbonizio	<p>Trabalhadora docente da Unilab. Possui bacharelado e licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (2002), mestrado (2007) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente, é professora do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - Unilab, atuando, principalmente, com os seguintes temas: inovação educacional, educação escolar indígena, história e cultura indígena e educação do campo. É uma das líderes do grupo de pesquisa Ceunir - Centro Universitário de Investigações em Inovação, Reforma e Mudança Educacional.</p>
32	Rosangela Ribeiro da Silva	<p>Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2004), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará</p>



		<p>(2010) e doutorado em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (2015). Atuou nos anos de 1993-1995 como Coordenadora Diocesana da Pastoral da Juventude do Meio Popular (PJMP); foi professora, gestora e técnica da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Fortaleza (2001-2017). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira desde 09/2017. Atuou na Coordenação de Área e na Coordenação Voluntária do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid, no subprojeto de Pedagogia/Unilab/Ceará (Agosto/2018 - Junho/2019-Janeiro/2020); Atua na Coordenação de Área do subprojeto Pedagogia no Programa Residência Pedagógica/Unilab/Ceará (Novembro/2020 - aos dias atuais). Assumiu a Sub-chefia do Setor de Promoção da Igualdade Racial na Unilab (2019-2020). Coordena o Grupo de Estudos Gênero e Raça na perspectiva da Luta de Classes. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, políticas educacionais de assistência aos pobres, crise estrutural do capital, alfabetização, letramento, políticas de formação de professores, Lei 10639/03 e lei 11.645/08.</p>
33	Fernanda Aparecida Domingos Pinheiro	<p>Doutora em História Social pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Possui mestrado em História Moderna pela Universidade Federal Fluminense (2006), Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (2003). É Professora Adjunta do Instituto de Humanidades e Letras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, atuando nos cursos de Bacharelado em Humanidades e Licenciatura em História. Tem experiência em História Social da Escravidão, atuando principalmente nos seguintes temas: escravidão africana e escravidão indígena na</p>



		América portuguesa, etnicidade, religiosidades e justiça no período colonial.
--	--	---



20.2.ATA DE APROVAÇÃO DA PROPOSTA DE CRIAÇÃO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA/PARFOR/UNILAB DA 9ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE UNIDADE ACADÊMICA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES/IH



UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

ATA DE REUNIÃO

ATA DA 9ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE

UNIDADE ACADÊMICA (30/11/2023)

No dia trinta de novembro de dois mil e vinte e três (30/11/2023), às quinze horas e vinte e oito minutos (15h28min), presencialmente, na Sala de Reuniões dos Colegiados do Instituto de Humanidades da UNILAB, localizada na Unidade Acadêmica dos Palmares, em Acarape - CE, os membros do Conselho de Unidade do Instituto de Humanidades reuniram-se, mediante prévia convocação, sob a presidência da Professora Doutora Luma Nogueira de Andrade, Diretora do Instituto de Humanidades, para dar início a 9ª Sessão Ordinária do Conselho de Unidade Acadêmica do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) com dos seguintes pontos de pauta: **Ponto 1-** Apreciação da ata da 8ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE UNIDADE DO IH (2023). Processo Nº 23282.017154/2023-11; **Ponto 2-** Apreciação da proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Unilab para concorrer ao Edital Parfor Equidade, em anexo (Convocado para apresentação Prof. Roberto Kennedy e o Discente Climério Anacé – representante dos povos indígenas); **Ponto 3-** Imposição de turmas do IH irem para o Auroras e redução do número de salas de aula da pós-graduação; **Ponto 4-** Apreciação do pedido de mudança de colegiado, interessada: Profa Joceny, Processo: 23282.015626/2023-00; **Ponto 5-** Apreciação do pedido de mudança de colegiado, interessada: Profa Carol Bernardo, Processo: 23282.014540/2023-51; **Ponto 6-** Apreciação dos PITs 2023.1; **Ponto 7-** Apreciação dos PITs 2023.1 (Processo nº 23282.009487/2023-77) - Relatoria de cada Coordenação de Curso; **Ponto 8-** Apreciação do pedido de afastamento para pós-doc, Prof. Arilson dos Santos Gomes, Processo nº 23282.017991/2023-4; **Ponto 9-** Solicitações de férias dentro do período letivo; **Ponto 10-** Informes. Estiveram presentes: a Diretora do IH e **Presidente do Conselho de Unidade Acadêmica do Instituto de Humanidades**, Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade, o **vice-diretor**, Patrício Carneiro Araújo; **Coordenador do Curso de Bacharelado em Humanidades**, Prof. Dr. Leandro de Proença Lopes; a **Coordenadora do Curso de Licenciatura em Sociologia**, Profa. Dra. Joana Elisa Rower; **Coordenador do Curso de Licenciatura em Pedagogia**, Prof. Dr. Evaldo Ribeiro Oliveira; **Coordenador do Curso de Bacharelado em Antropologia**, Prof. Dr. Bruno Goulart Machado Silva; **Coordenador do Curso de Licenciatura em História**, Prof. Dr. Lourenço da Conceição Cardoso; **Coordenador do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades**, Prof. Dr. Edson Holanda Lima Barboza; **Representantes docentes**, Profa. Dra. Fabíola Barrocas Tavares e Marcos Vinicius Santos Dias Coelho; **Assistentes em Administração (TAES)**, Luciana Sousa Melo e Isabele Cristina Duarte Serafim. Justificaram suas ausências via e-mail a **Coordenadora do NUDOC**, profa. Daniele Ellery e o **Representante Docente**, prof. Luis Eduardo Torres Bedoya. A Presidente iniciou sua fala agradecendo a presença de todas/os, em seguida, apresentou os pontos de pauta para apreciação e informou da presença do Prof. Roberto Kennedy e do discente Climério Anacé. Foi sugerida a mudança de ordem dos pontos (o ponto sete passava para o ponto dois, o segundo para o terceiro e assim sucessivamente), dada a presenças dos convidados que tratariam especificamente do PPP que será submetido ao edital do PAFOR equidade. Feita a apreciação, o Conselho deliberou, por unanimidade, pela aprovação da pauta em nova ordem. O Prof. Lourenço, solicitou fala e manifestou seu apoio e solidariedade a profa. Luma, referente ao segundo processo judicial que o Reitor abriu contra a diretora do IH. O Prof. Leandro Proença, sugeriu que o conselho de unidade elaborasse uma nota de apoio à diretora do IH. **Ponto 1- Apreciação da ata da 8ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE UNIDADE DO IH (2023)**. Processo Nº 23282.017154/2023-11; após a apresentação, aprovada por unanimidade. **Ponto 2 - Apreciação da proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Unilab para concorrer ao Edital Parfor Equidade, em anexo (Convocado para apresentação Prof. Roberto Kennedy e o Discente Climério Anacé – representante dos povos**

indígenas); a profa. Luma relatou o ponto, convidando o professor Roberto Kennedy para a apresentação do ponto, onde o mesmo discorreu sobre a construção da licenciatura, a proposta do edital PARFOR Equidade e os grupos de trabalhos. O discente Clímério Anacé também fez uso da fala, relatando sobre a proposta da licenciatura e recorte que o edital Parfor apresenta. Houve discussão. Sendo sugerido pelos/as conselheiros/as a inclusão de uma justificativa/explicação referente a inexistência do núcleo comum das humanidades na proposta, mas que há componentes de humanidades que possuem os conhecimentos do núcleo comum. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. **Ponto 3-Deliberação sobre a Oferta 2023.2**; a diretora discorreu sobre o ponto informando sobre a reunião ocorrida com as coordenações de cursos, mudanças realizadas e explanou as situações específicas, considerando a solicitação a necessidade de justificativa para o uso das salas no período da tarde. O prof. Evaldo relatou sobre a oferta das disciplinas dos cursos de Pedagogia, a distribuição das turmas e a pendência de uma/um docente para a disciplina de “História da Educação nos Países da Integração”, mas que está em diálogo com a direção. Posto em votação a oferta do **curso de Pedagogia**, foi aprovada por unanimidade. A profa. Joana Röwer, apresentou as sete disciplinas que funcionarão no período da tarde, conforme cada caso específico. Posto em votação o uso das sete salas no período da tarde e a oferta do **curso de Sociologia**, foram aprovados por unanimidade. O prof. Bruno relatou a oferta das disciplinas e as três salas que serão ofertadas no período da tarde. Posto em votação o uso das salas no período da tarde e a oferta em geral do **curso de Antropologia**, foram aprovadas por unanimidade. O prof. Lourenço relatou que fez a entrega da oferta no mês de outubro e alguns pequenos ajustes serão necessários, mas nada que comprometa a oferta apresentada. Posto em votação a oferta do **curso de História**, foi aprovada por unanimidade. A profa. Luma justificou a data da reunião, pois aguardava o retorno da manifestação das demais coordenações de cursos externos ao IH e a alteração ocorrida do PPC de Pedagogia. O Prof. Evaldo informou que também entregou a oferta com antecedência e disponibilizou para os cursos que partilhavam de disciplinas da Pedagogia. O prof. Leandro Proença, relatou sobre a oferta das disciplinas e as seis turmas que serão ofertadas no período da tarde, bem como suas especificidade e a necessidade de mudanças que serão consolidadas após o período de ajuste. A profa Luma relatou ainda sobre a oferta do curso do BHU, dos dois docentes que estão ministrando disciplinas em solidariedade ao curso de serviço social. Posto em votação o uso das salas no período da tarde e a oferta do **curso de BHU**, foram aprovadas por unanimidade. A Prof. Luma destacou que conforme Portaria nº 21, de 21 de dezembro de 2017 do MEC em seu anexo, ítem 9 e 9.3 consta que: “Noturno Curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18hs todos os dias da semana”. A mesma enfatizou que com estas aprovações do conselho serão necessárias 34 salas a noite e 5 salas a tarde na unidade Palmares e que encaminhará a deliberação ao setor responsável acatando a decisão do referido conselho. **Ponto 4 - Imposição de turmas do IH irem para o Auroras e redução do número de salas de aula da pós-graduação**; a diretora discorreu sobre o ponto informando sobre a chegada dos processos (23282.001805/2023-51 e 23282.017882/2023-23) referente a redução das salas de aulas para os mestrados. O prof. Edson Holanda relatou sobre a distribuição das salas nos últimos períodos, nova configuração que apresenta grave redução e a manifestação enviada solicitando informações da distribuição para os mestrados e os demais cursos que não ocorre de forma igualitária. Apresentando como encaminhamento para os conselheiros as propostas de votação: 1- de acordo com a redução das salas e 2- solicitação de manter uma sala para cada curso de Pós-graduação do IH. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade a segunda proposta. Em sequência, foi tratado sobre a imposição da PROAD/Reitoria para o IH ir para Auroras, foi realizada ampla discussão das/os conselheiras/os que enfatizaram o acordo realizado com a Reitoria anteriormente e a condição atual do campus que continua sem condições de receber as turmas do IH. Foi apontado como encaminhamento a manutenção das turmas do IH no Campus dos Palmares, considerando toda a problemática envolvida com a situação do Campus Auroras. Posto em votação, foi aprovado com uma abstenção. **Ponto 5 – Apreciação do pedido de mudança de colegiado, interessada: Profa Joceny, Processo: 23282.015626/2023-00**; a profa. Luma apresentou o ponto, convidando a profa Joana Rower para relatoria, a mesma informou como decorreu a comunicação para o colegiado. Houve discussão. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. **Ponto 6 - Apreciação do pedido de mudança de colegiado, interessada: Profa Carol Bernardo, Processo: 23282.014540/2023-51**; a profa. Luma apresentou o ponto, convidando o prof Evaldo para a relatoria, o mesmo informou como decorreu a comunicação no colegiado. Não houve discussão. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. **Ponto 7- Apreciação dos PITs 2023.1 (Processo nº 23282.009487/2023-77) - Relatoria de cada Coordenação de Curso**; a profa. Luma apresentou o ponto, convidando o

Coordenador do **Curso de BHU**. O Prof. Leandro Proença, relatou que o colegiado ainda não tratou sobre os planos e que trará para apreciação na próxima reunião. O Coordenador do **Curso de Pedagogia**, Prof. Evaldo Ribeiro, relatou que o parecer da CART foi aprovado pelo colegiado, como deliberado nas demais reuniões anteriores, mas inclusive os PITs com a carga horária a mais. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. O Coordenador do Curso de História, Prof. Lourenço Cardoso, relatou que o colegiado aprovou o parecer da CART como habitualmente é feito nas reuniões, conforme registrado também nas atas do curso, mas inclusive os PITs com a carga horária a mais. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. O Coordenador do **Curso de Antropologia**, Prof. Bruno Goulart, relatou que o parecer da CART foi aprovado, mas inclusive os PITs com a carga horária a mais. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. A Coordenadora do **Curso de Sociologia**, Profa Joana Rower, relatou que os PITs foram aprovados pelo colegiado e sendo sanadas a situação ocorrida junto a CART e as situações particulares de cada docente, inclusive foram aprovados os PITs com a carga horária a mais. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. **Ponto 8 - Apreciação do pedido de afastamento para pós-doc, Prof. Arilson dos Santos Gomes, Processo nº 23282.017991/2023-4;** a profa. Luma apresentou o ponto. Abriu-se para discussão. Não houve discussão. Posto em votação, foi aprovado por unanimidade. **Ponto 9 - Solicitações de férias dentro do período letivo;** a profa. Luma apresentou o ponto, informando os períodos de férias que as três professoras desejavam usufruir. Houve discussão. Posto em votação, foi aprovado apenas a solicitação de férias da Profa. Ana Paula Stel Caiado, após a justificativa do Coordenador do Curso, professor Leandro Proença. **Ponto 10- Informes.** Houve informes: **1-** A profa. Luma solicitou que as/os coordenações trabalhassem juntos aos/as professores/as que todas as atividades acadêmicas desenvolvidas fossem encaminhadas para o IH a fim de possa publicar/historicizar os registros em ampla divulgação; **2-** A profa. Luma informou das datas da semana de Humanidades que ocorrerá de 1 a 5 de abril de 2024, data alusiva ao movimento negro (conforme calendário) e as exposições diárias das atividades de cada curso; **3-** A profa. Luma reforçou o envio dos nomes e dados dos/as convidados/as para custeios de passagens que pode ser realizada por e-mail, prazo para o dia 05/12 e ainda que está aguardando recurso externo para custeio de passagens e diárias dos docentes do IH; **4-** O prof. Evaldo relatou da existência da resolução recente que as coordenações de cursos podem solicitar a aplicabilidade do nome social enviando para a reitoria, procedimento este não publicizado; **5-** O prof. Edson Holanda informou que da abertura do edital de credenciamento do corpo docente do MIH, as datas conforme edital e possibilidade de edital de credenciamento em fevereiro de 2024. Nada mais havendo a tratar, a presente sessão foi encerrada às dezoito horas e dezesseis minutos (18h16min), sobre a qual, para constar, eu, Antonia Leiliane Pontes Pereira Guedes, Assistente de Apoio a Gestão, lavrei e subscrevi a presente ata, que, depois de lida e aprovada, será assinada pelos demais presente.



Documento assinado eletronicamente por **IVALDO RIBEIRO OLIVEIRA, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 06/12/2023, às 17:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUMA NOGUEIRA DE ANDRADE, DIRETOR(A) DE INSTITUTO**, em 06/12/2023, às 18:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCOS VINICIUS SANTOS DIAS COELHO, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 06/12/2023, às 21:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **BRUNO GOULART MACHADO SILVA, COORDENADORA DE CURSO**, em 07/12/2023, às 06:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LUCIANA SOUSA MELO, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO**, em 07/12/2023, às 08:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LOURENCO DA CONCEICAO CARDOSO, COORDENADORA DE CURSO**, em 07/12/2023, às 13:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **LEANDRO DE PROENÇA LOPES, COORDENADOR(A) DO CURSO DE BACHARELADO EM HUMANIDADES**, em 07/12/2023, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOANA ELISA RÖWER, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 19:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **PATRÍCIO CARNEIRO ARAÚJO, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **FABIOLA BARROCCAS TAVARES, PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR**, em 07/12/2023, às 20:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ISABELE CRISTINA DUARTE SERAFIM, ASSISTENTE EM ADMINISTRAÇÃO**, em 08/12/2023, às 07:37, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0822572** e o código CRC **F58757EF**.

20.3. Portaria de criação do Grupo de Trabalho que nomeia Docentes da Unilab para participarem da criação da Licenciatura Intercultural Indígena.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES

PORTARIA Nº 85, de 06 de novembro de 2023-UNILAB

Institui a composição do Grupo de Trabalho responsável pela produção da proposta de Licenciatura Intercultural Indígena para concorrer ao Edital PARFOR EQUIDADE a ser criada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/UNILAB/CE.

O DIRETOR DO INSTITUTO DE HUMANIDADES EM EXERCÍCIO DA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA, no uso de suas atribuições legais e de acordo com a Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010 e a Portaria GR nº 289, de 22 de agosto de 2022, Resolução CONSUNI Nº 23/2014,

RESOLVE:

Art. 1º - Instituir a a composição do Grupo de Trabalho responsável pela produção da proposta de Licenciatura Intercultural Indígena para concorrer ao Edital PARFOR EQUIDADE a ser criada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira/UNILAB/CE.

Prof. Dr. Adolfo Pereira de Souza Junior;
Profa. Dra. Andrea Yumi Sugishita Kanikadan;
Profa. Dra. Carla Susana Alem Abrantes;
Prof. Dr. Eduardo Gomes Machado;
Profa. Dra. Francisca Rosália Silva Menezes;
Prof. Dr. Jon Anderson Machado Cavalcante;
Prof. Dr. Joserlene Lima Pinheiro
Prof. Dr. Leandro de Proença Lopes;
Profa. Dra. Luma Nogueira de Andrade;
Prof. Dr. Rhuan Carlos dos Santos Lopes;
Prof. Dr. Ricardino Jacinto Dumas Teixeira;
Prof. Dr. Ricardo César Carvalho Nascimento;

Prof. Dr. Robério Américo do Carmo Souza;

Prof. Dr. Roberto Kennedy Gomes Franco;

Art. 2º - Esta portaria entra em vigor na data de sua publicação.



Documento assinado eletronicamente por PATRÍCIO CARNEIRO ARAÚJO, VICE-DIRETOR(A) DE INSTITUTO, em 06/11/2023, às 17:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.739, de 8 de outubro de 2016](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unilab.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 0799745 e o código CRC 39864C91.

Referência: Processo nº 23282.017198/2023-41

SEI nº 0799745

20.4. DECLARAÇÃO da Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará – OPRINCE indicando os membros dos Povos Indígenas para compor a Coordenação Compartilhada da Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena



DECLARAÇÃO

A Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará - OPRINCE, declara indicar os seguintes membros para compor a Coordenação Compartilhada da Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, a ser submetido ao Edital nº 23/2023 – Parfor Equidade

1. Kátia Anacé, Prof. Ms Kátia Coelho Castro de Moraes Lopes (Coordenadora);
2. Geraldo Tapeba, Prof. Ms. Geraldo Barbosa da Silva Filho (vice coordenador)

Aquiraz, 23 de novembro de 2022.

FÁBIO ALVES

FÁBIO ALVES
COORDENADOR DA OPRINCE

20.5. Declarações de Caciques, Lideranças e Entidades do Movimento Indígena de Participação da Feitura da Proposta Pedagógica de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB.



DECLARAÇÃO

A Organização dos Professores Indígenas do Estado do Ceará - OPRINCE, declara que seus representantes participaram do Grupo de Trabalho constituído por docentes, lideranças indígenas e integrantes de movimentos sociais, responsável pela construção coletiva de elaboração da Proposta Pedagógica Curricular, com vistas à criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/UNILAB, a ser submetido ao Edital nº 23/2023 – Parfor Equidade. A OPRINCE considera como fundamental o regime de alternância pedagógica, o qual deverá ser viabilizado mediante o acolhimento programado de cursistas e professores formadores em comunidades indígenas para desenvolverem atividades teóricas, práticas, estágios supervisionados, extensão, dentre outros, concernentes ao processo formativo denominado - Tempo Território Indígena – TTI. A proposta consiste em oferecer formação para o mundo do trabalho docente com os povos indígenas e não para os povos indígenas, portanto, de uma Educação Universitária Diferenciada, Específica, Intercultural e Bilingue.

Aquiraz, 20 de novembro de 2022.

FÁBIO ALVES

FÁBIO ALVES
COORDENADOR DA OPRINCE

DECLARAÇÃO

Eu, **José Maria Pereira dos Santos** – (Mestre Cacique Sotero), do Povo Kanindé de Aratuba, Mestre da Cultura do Estado do Ceará reconhecido como tesouro vivo da cultura pela secretaria de Cultura do Estado do Ceará/SECULT/CE e Universidade estadual do Ceará (UECE), declaro, apoio à **Proposta Pedagógica** de criação da **Licenciatura Intercultural Indígena** na **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab** para concorrer ao Edital nº 23/2023 – Parfor Equidade.

Sítio Fernandes, Aratuba, Ce, 20 de novembro de 2023.

Cordialmente,



José Maria Pereira dos Santos (Mestre Cacique Sotero Kanindé)

CPF: 114.032.093 - 91

Mestre da Cultura do Estado do Ceará (Tesouro vivo da Cultura no Ceará)

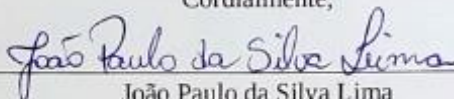
Mestre da Museologia Indígena

DECLARAÇÃO

Eu, Cacique Kauã Pitaguary, Prof. Ms. João Paulo da Silva Lima (egresso do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades MIH/UNILAB), Diretor Escola Indígena CHUÍ, no município de Maracanaú, Membro da Comissão Interinstitucional de Educação Escolar Indígena (CEEEI) da Secretária de Educação do Estado do Ceará/SEDUC (PORTARIA n. 1055/2023 – GAB/31/03/2023, Declaro, para os devidos fins de direito, que, participei ativamente nos trabalhos de construção coletiva da Proposta Pedagógica de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab para concorrer ao Edital n° 23/2023 – Parfor Equidade.

Maracanaú-Ce, 20 de novembro de 2023.

Cordialmente,



João Paulo da Silva Lima
Cacique Kauã do Povo Pitaguary

João Paulo da Silva Lima
Diretor Escolar Indígena
Matricula: 97840016
DOE: 11/05/2018 Pág. 50



FEPOINCE

FEDERAÇÃO DOS POVOS E ORGANIZAÇÕES INDÍGENAS DO CEARÁ – FEPOINCE

A Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará/FEPOINCE, declara ter colaborado tido integral coloração no processo de feitura da Proposta Pedagógica de uma Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab para concorrer ao Edital nº 23/2023 – Parfor Equidade.

Pacatuba 20 de novembro de 2023.

Atenciosamente,

Andrea Rufino da Silva
Coordenadora da FEPOINCE

Rua Santa Inês, 600
Aldeia Monguba - Município de Pacatuba-CE CEP: 61805-765



COESI-UNILAB
COLETIVO DOS ESTUDANTES INDÍGENAS

DECLARAÇÃO

O Coletivo de Estudantes Indígenas da Unilab/COESI, declara que seus membros se fizeram presentes nas reuniões, debates, escrita e demais detalhes de construção coletiva da Proposta Pedagógica de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab para concorrer ao Edital nº 23/2023 – Parfor Equidade.

Redenção, 20 de novembro de 2023.

Assinatura



Documento assinado digitalmente
FRANCISCO CLIMÉRIO LIMA DA SILVA
Data: 21/11/2023 12:50:28-0300
Verifique em <https://valiclar.ib.gov.br>

Cordialmente,



Organização Indígena Karão Jaguaribaras
Aldeia Feijão – Aratuba- CE
CEP: 62.762.000

DECLARAÇÃO

A OINKARAS (Organização Indígena Karão Jaguaribaras), declara que esteve junto na escrita da Proposta Pedagógica de criação de uma Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab para concorrer ao Edital n° 23/2023 – Parfor Equidade.

Local: Aratuba, 22 de novembro de 2023.



Documento assinado eletronicamente
NUNIA NATAL LIMA ALEXIS DE ARAÚJO
Data: 22/11/2023 22:07:42-0500
Verificação em: <https://portaltransparencia.gov.br>

Organizadora Social



Rede Indígena de Memória e Museologia Social – RIMEMUS - BRASIL

Declaração

A Rede Indígena de Memória e Museologia Social – RIMEMUS - Brasil coletivo representativo das iniciativas indígenas museológicas de memória e museologia social no território Brasileiro, declara ter composto a equipe que gestou coletivamente a Proposta Pedagógica da Licenciatura Intercultural Indígena para concorrer ao Edital nº 23/2023/Parfor Equidade, a ser criada na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab.

Sítio Fernandes, Aratuba, Ce, 20 de novembro de 2023.

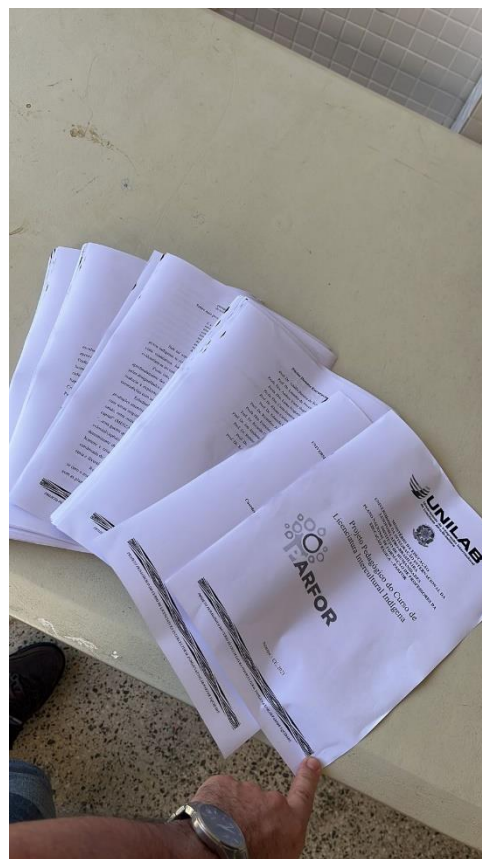
Firmo e dou fé.

Documento assinado digitalmente
 SUZENALSON DA SILVA SANTOS
 Data: 21/11/2023 11:12:23 -0300
 Verifique em: <https://verificador.gov.br>

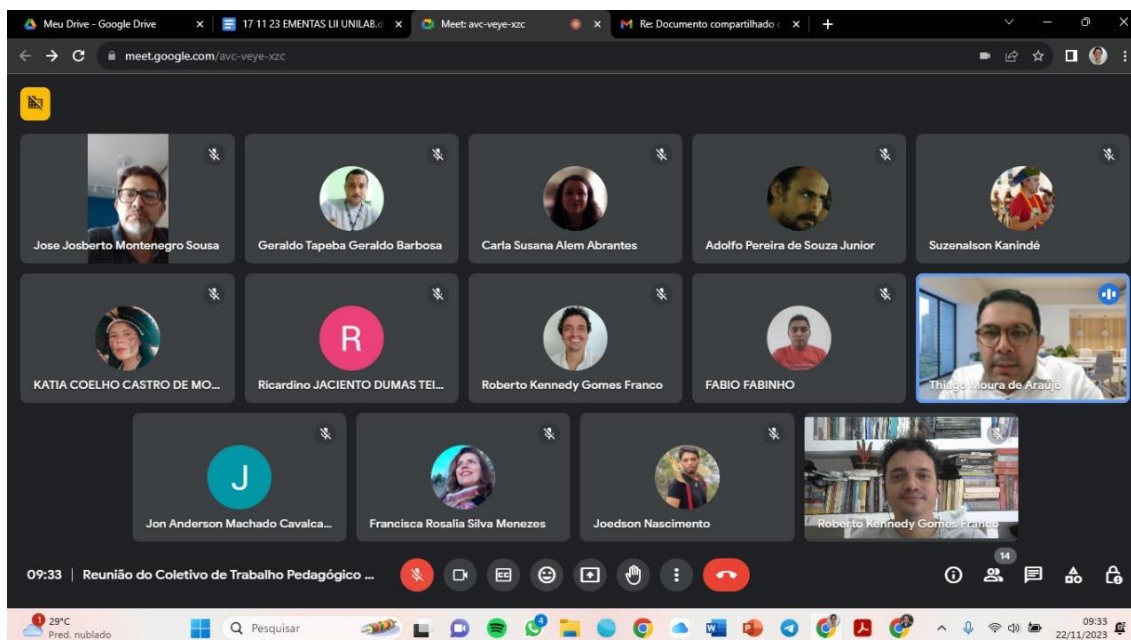
Suzenilson da Silva Santos
 Coordenação
 Rede Indígena de Memória e Museologia social – RIMEMUS - Brasil
 CPF: 004.262.043-01
 Tel.: (85) 997356775

20.6. Fotos das reuniões, debates e encaminhamentos do Coletivo de Trabalho Pedagógico de escrita da Proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB.

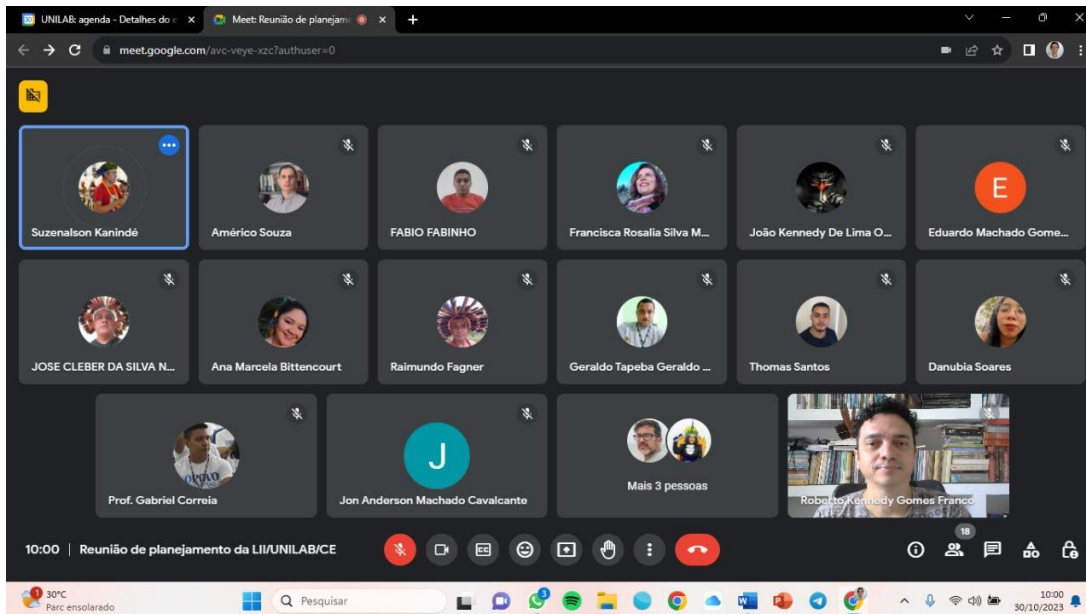
30/11/2023. Imagens de nossa participação na 9ª SESSÃO ORDINÁRIA DO CONSELHO DE UNIDADE ACADÊMICA DO INSTITUTO DE HUMANIDADES/IH. Sob a presidência da Professora Doutora Luma Nogueira de Andrade, Diretora do Instituto de Humanidades, Roberto Kennedy, Docente da Unilab e Climério Anacé, Membro do Coletivo dos Estudantes Indígenas da Unilab/COESI, apresentaram aos membros do Conselho do IH, a proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira/Unilab para concorrer ao Edital Parfor Equidade. Após a apresentação, apreciações e sugestões a proposta foi aprovada por UNANIMIDADE.



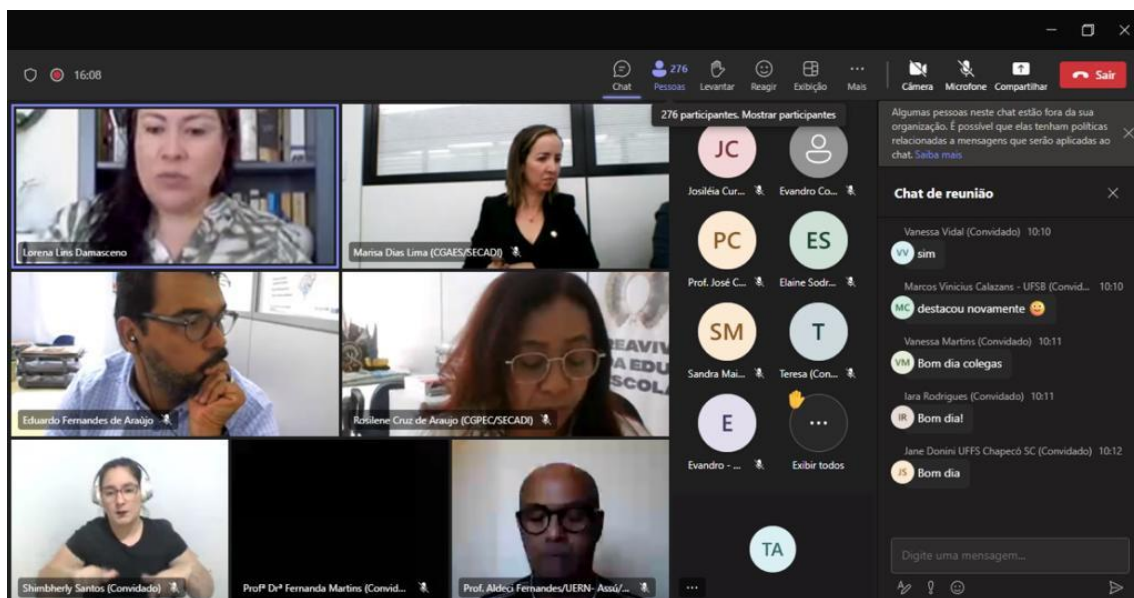
22.11.2023. Reunião do Coletivo de Trabalho Pedagógico para apresentação da Proposta de criação da Licenciatura Intercultural Indígena na UNILAB, com a presença do Pro-Reitor de Graduação da Unilab (Prof. Dr. Thiago Moura de Araújo), de caciques, pajés, lideranças, professores indígenas, estudantes indígenas, representantes de instância do Movimento indígena como Organização dos Professores Indígenas do Ceará/OPRINCE, Coletivo de Estudantes Indígenas da Unilab/COESI, Rede Indígena de Memória e Museologia Social – RIMEMUS – BRASIL, Federação dos Povos e Organizações Indígenas do Ceará/FEPOINCE, Organização Indígena Karão Jaguaribaras/ OINKARAS (Aldeia Feijão – Aratuba– CE) e docentes da Unilab.

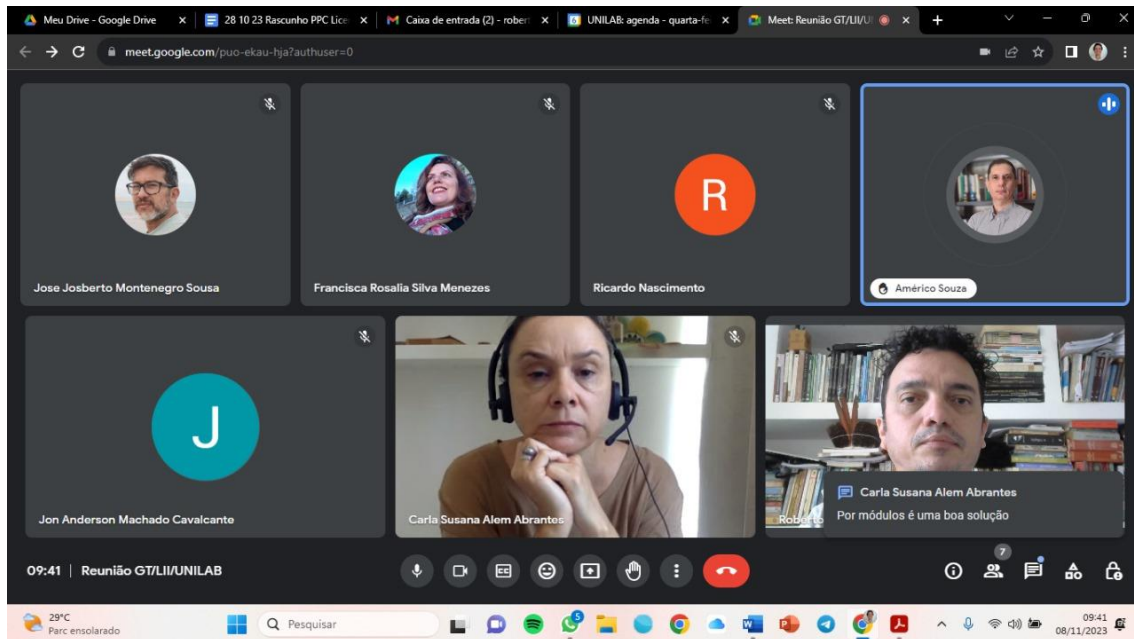
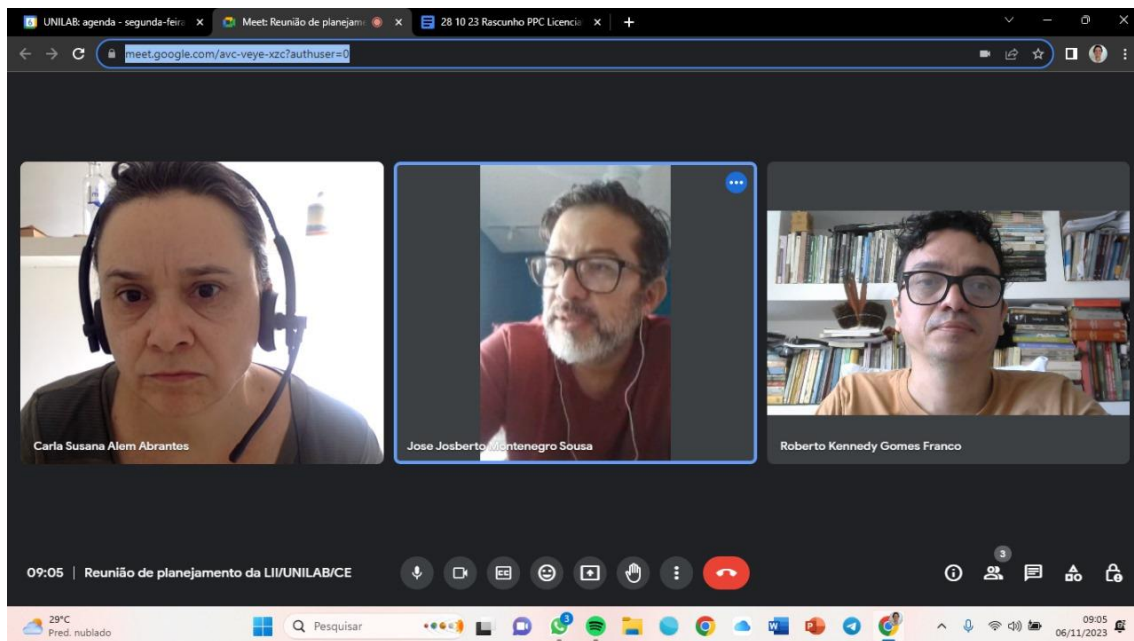


30.10.2023. Reunião do Coletivo de Trabalho Pedagógico.



25.11.2023. Participação do Coordenador do Curso da Licenciatura Intercultural Indígena/PARFOR/EQUIDADE com a CAPES PARA TIRA DÚVIDAS.



08.11.2023. Reunião do Coletivo de Trabalho Pedagógico,**06.11.2023.** Reunião do Coletivo de Trabalho Pedagógico para

13.11.2023. Reunião do Coletivo de Trabalho Pedagógico para