



Estágio Interdisciplinar de Vivência Multicultural na Escola Indígena Tamãkãyã, do Povo Noke Koï, Acre

Interdisciplinary internship of multicultural experience at the Tamãkãyã indigenous school of the Noke Koï People, Acre

Marcondes de Lima Nicácio¹

Instituto Federal do Acre
marcondes.nicacio@ifac.edu.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7276773406279195>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2815>

Maristela Bortolon de Matos²

Universidade Estadual de Roraima/Instituto Federal de Roraima
bortolondematos@yahoo.com.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2400291901351784>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1947-0681>

José Alessandro Cândido da Silva³

Instituição de Vínculo do autor
alessandroczs@bol.com.br



Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6764584643786000>



Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5230-0449>

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC), Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Endereço para correspondência: Estrada da APADEQ, n. 1.192, Ramal da Fazenda Modelo, Bairro Nova Olinda, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil, CEP: 69.980-000. E-mail: marcondes.nicacio@ifac.edu.com.

² Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (UERR - IFRR), Boa Vista, Roraima, Brasil. Endereço para correspondência: Rua da Graviroleira, n. 662, Bairro Caçari, Boa Vista, Roraima, Brasil, CEP: 69307-772. E-mail: bortolondematos@yahoo.com.br.

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professor Associado da Universidade Federal do Acre (UFAC), Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. Endereço para correspondência: Estrada Velha do Aeroporto, n.3.385, Bairro Nova Olinda, Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil, CEP: 69980-000. E-mail: alessandroczs@bol.co.br.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar um relato de experiência, de abordagem qualitativa, descrevendo como ocorreu a metodologia de estágio de vivência, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão entre o Instituto Federal do Acre - *campus* Cruzeiro do Sul - e a Escola Indígena Tamãkãyã, do povo Noke Koï. O estágio de vivência envolveu docentes do IFAC, 69 acadêmicos da disciplina de Currículo e Gestão, dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática, e 54 indígenas. Os projetos de ensino e extensão elaborados para a realização de estágios de vivências buscaram promover uma experiência formativa que tinha como propósito a reflexão sobre o ensino de matemática e física da/na educação escolar indígena. As metodologias empregadas foram rodas de conversas, observações da cultura, da escola e do processo escolar e a integração entre *campus* IFAC e a referida etnia. A vivência proporcionou refletir sobre a formação docente para o atendimento de diferentes realidades, assim como a aproximação do povo Noke Koï com o instituto.

Palavras-chave: Diversidade cultural. Educação escolar indígena. Estágio de vivência. Formação docente.

ABSTRACT

The aim of this article is to present a qualitative experience report describing the methodology of an internship involving teaching, research and extension between Instituto Federal do Acre - Cruzeiro do Sul campus - and the Tamãkãyã Indigenous School of the Noke Koï people. The internship involved IFAC professors, 69 students from the Curriculum and Management discipline, from the courses of Licentiate Degree in Physics and in Mathematics, and 54 indigenous people. The teaching and extension projects designed for the experiential internships sought to promote a formative experience aimed at reflecting on the teaching of mathematics and physics in indigenous school education. The methodologies used were conversation circles, observations of the culture, the school and the school process, and integration between the IFAC campus and the aforementioned ethnic group. The experience provided an opportunity to reflect on teacher training to meet different realities, as well as bringing the Noke Koï people closer to the institute.

Keywords/Palabras clave: diversity. Indigenous school education. Experiential internship. Teacher training.

INTRODUÇÃO

O estágio de vivência realizado pelos acadêmicos dos cursos de Licenciatura em Física e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC) - *Campus* Cruzeiro do Sul, na Escola Indígena Tamãkãyã, do povo Noke Koï, surge da necessidade de promover experiências pedagógicas multiculturais como parte essencial de uma formação inicial docente crítica, conhecendo e refletindo a respeito das diversidades de demandas educacionais, analisando, por fim, a forma de atuação mediante a realidade apresentada. Além disso, visa estabelecer uma conexão significativa entre a instituição (IFAC) e os grupos étnicos locais, buscando a aproximação e a integração com as comunidades, considerando que a escola indígena só tem esta denominação, com um ensino específico e diferenciado, se estiver dentro de uma comunidade indígena, e os não indígenas só têm acesso com autorização desta. Logo, a aproximação possibilita que os estudantes e docentes não indígenas conheçam a cultura e a educação presencialmente, e os indígenas conheçam o IFAC, seus cursos, ocorrendo, com isso, um compartilhamento de conhecimentos, cultura e educação.

De acordo com Torres (2013), os estágios de vivência são oportunidades alternativas de formação que proporcionam uma compreensão mais ampla das dimensões teóricas de uma área específica de formação. Estas experiências também estimulam uma reflexão crítica sobre as disciplinas presentes na estrutura curricular do curso, destacando a inter-relação entre conhecimento teórico e experiência prática no processo formativo. Portanto, constituem-se como estratégias políticas e pedagógicas de sensibilização, conscientização e aprendizagem para os estudantes. Na formação de professores, é fundamental vivenciar situações plurais que permitam aos futuros educadores entrelaçarem teoria e prática, possibilitando a emergência de novas abordagens pedagógicas embasadas em perspectivas e experiências diversificadas.

Os projetos desenvolvidos ofereceram aos indígenas Noke Koï a oportunidade de se aproximarem de uma instituição que também lhes pertence, pois, ao conhecerem o IFAC e saberem que o instituto desenvolve ações que atendem ao seu entorno social, identificaram as possibilidades de solicitarem uma formação não apenas docente, mas também em cursos técnicos que possam atender à comunidade, conforme o interesse e a necessidade. Apesar do baixo número de ingressantes indígenas nos cursos superiores do *Campus* Cruzeiro do Sul até 2021, constatamos um leve aumento nas matrículas indígenas ao longo dos anos e o projeto também intencionou a promoção da inclusão e integração destes grupos. As comunidades indígenas do município de Cruzeiro do Sul ficam afastadas, o *Campus* Cruzeiro do Sul fica

distante do centro do referido município, e o IFAC não oferece transporte aos estudantes, o que dificulta o acesso dos indígenas ao *campus*. No entanto, após a ação, houve um pequeno aumento de estudantes nas áreas abordadas, ou apresentadas na comunidade no decorrer do projeto. Estes estudantes foram enquadrados na ação afirmativa L6 de candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (Art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012, e Lei nº 12.711/2012). A não ocupação indígena das cotas, em três de nossos quatro cursos superiores, mostra que o intercâmbio proposto pode se constituir como uma ação social de aproximação. De acordo com a comunidade indígena, dependendo da necessidade, da organização e da aceitação deles, o IFAC pode oferecer cursos de preparação para os indígenas para o ingresso no ensino superior, respeitando suas especificidades culturais. A possibilidade de acordo de transporte público entre a instituição e a prefeitura oportunizaria o acesso. Faz-se necessário, portanto, um conjunto de ações para atender a uma realidade distinta, tanto para o ingresso, como para a permanência e o êxito.

Na Tabela 1, apresenta-se a evolução do número de matrículas por ano e classificação racial.

Tabela 1 – Instituto Federal do Acre/*campus* Cruzeiro do Sul- Classificação Racial Indígena

Ano	Matrículas	Vagas	Ingressantes	Concluintes
2017	8	161	3	0
2018	11	155	5	1
2019	10	80	2	3
2020	9	75	1	3
2021	13	236	9	1
2022	13	121	3	2

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha (2024)

Contudo, surge a questão sobre a preparação para a promoção de um currículo formativo para professores que considere as diversidades. A ementa da disciplina envolvida no projeto, Currículo e Gestão Escolar: “Emergência e desenvolvimento do campo do currículo. conceitos, perspectivas de análise e paradigmas no campo do currículo. O currículo como confluência de práticas [...]” (IFAC, 2014, p. 64), das licenciaturas do *campus*, oferece *insights* sobre as possibilidades e desafios desta abordagem. Além disso, as teorias do currículo, especialmente a pós-crítica, destacam a importância de considerar elementos, como identidade, diferença, cultura e multiculturalismo, na elaboração de práticas educativas inclusivas e contextualizadas. Nesse sentido, o currículo considera as diferenças e, de acordo com Silva (2007, p. 147), “[...] é uma questão de saber, identidade e poder”.

Da mesma forma, no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), três contextos nos chamam atenção. O primeiro diz respeito às relações entre educação e os conhecimentos indígenas, o que se apresenta de forma muitíssimo interessante, à medida que percebemos que os conhecimentos são plurais, não havendo sobreposição de saberes. O segundo é concernente à organização do trabalho escolar, especificamente do tempo. Percebemos que a cultura comunitária é vivenciada pela escola e tem-se o fortalecimento da identidade coletiva, pois adota o “Calendário diferenciado é respeitar a cultura: período de caça, pesca, funeral, plantio. Os rituais que acontecem durante a noite devem ser considerados dias letivos. Professores Meruri Boe - Bororo, MT” (Brasil, 1998, p. 75). O terceiro referencia-se à percepção da matemática, uma vez que, mais do que uma convenção, é ela vivida culturalmente.

Considerando os contextos e referenciais para a formação de professores indígenas, propomos que a vivência proporcionada pelo estágio permita uma compreensão mais profunda do ensino e aprendizagem de matemática e física no contexto étnico da escola indígena, bem como a organização e o currículo desta instituição, pois o estágio oportuniza relacionar a teoria com a prática, entendendo a questão cultural local e, principalmente, a organização do processo educacional, seus planejamentos, suas metodologias, atividades, processos de avaliação, entre outros. Em reciprocidade, pretendemos trazer alunos indígenas Noke Koï para um intercâmbio no IFAC - *Campus* Cruzeiro do Sul, a fim de que, juntamente de seus docentes, possam utilizar os recursos e materiais didáticos produzidos pelos acadêmicos da licenciatura em física e matemática, além dos laboratórios da instituição, para o aprofundamento do conhecimento em matemática e física, assim, seus docentes estariam conduzindo com os professores do IFAC o processo.

Neste relato de experiência, além da introdução, considerações finais e referências, apresentamos o contexto e a metodologia dos projetos, em seguida, abordamos os estágios de vivência, subdivididos na descrição das vivências como projeto de ensino e de extensão. Após as apresentações, há a análise do processo e dos resultados de aprendizagem dos licenciandos e a avaliação dos projetos.

1. CONTEXTO, METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DOS PROJETOS

1.1. O Contexto

Os estágios de vivência ocorreram em duas edições, a primeira em 2016, como projeto de ensino, e a segunda, em 2018, como projeto de extensão. Em ambos os momentos, foram profícuos os processos vivenciados pelos acadêmicos, pelo docente proponente dos projetos e pelos alunos e professores da Escola Estadual Indígena Yositi Shovo Tamãkãyã (Figura 1), onde, mesmo sendo um projeto de ensino e o outro de extensão, na ação, ambos envolveram o ensino, a pesquisa e a extensão.

Figura 1 – Escola Estadual Indígena Tamãkãyã



Fonte: Os autores (2018).

Na primeira edição desenvolvida no segundo semestre de 2016, o projeto tinha como título “Estágio de vivência na escola indígena Katukina”, com carga horária de 30 horas, divididas em atividades de preparação (12 horas organização e pesquisa), atividades práticas na escola (8 horas ensino- extensão) e produção de relatório técnico-científico (10 horas).

Na primeira proposta, o projeto tinha como objetivo geral: “vivenciar experiências pedagógicas na Educação Escolar Indígena que se configurem como metodologias propulsoras para uma formação inicial docente que colabore efetivamente para a formação de profissionais pesquisadores, críticos e reflexivos” (Autor, 2016, p. 6).

A partir do objetivo geral, foram desdobrados os seguintes objetivos específicos:

- Perceber o currículo como prática ideológica, cultural e suas relações com o poder no espaço educacional;
- Reconhecer as políticas curriculares reais e oficiais da educação escolar indígena;
- Conhecer a organização e a dinâmica da escola indígena nos aspectos da organização curricular, administrativa e pedagógica;

- Compreender o processo de ensino e aprendizagem de matemática e física na cultura escolar indígena;
- Refletir sobre as percepções da matemática e da física no cotidiano da comunidade indígena Katukina;
- Analisar o papel do professor indígena na organização curricular de matemática e física;
- Construir novos olhares sobre a organização da cultura e da escola com uma vivência com o Povo Katukina, de modo que se possa repensar nossos saberes e fazeres escolares (Autor, 2016, p. 6).

Nesse processo, foram oficiadas, via direção-geral do *Campus* Cruzeiro do Sul do IFAC, a Representação da Secretaria de Estado de Educação – SEE (OF. 106/2016), a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI) em sua Coordenação Regional Juruá (OF. 107/2016), além de, formalmente, os termos solicitado (OF. Nº 154/2016) e obtida uma autorização para a atividade com o cacique do povo Noke Koï, à época Fernando Katukina.

O processo de preparação se iniciou dentro da disciplina de Currículo e Gestão dos cursos de Licenciatura em Física e em Matemática do *campus* e seguiu ao longo do segundo semestre, através de visitas às lideranças e à escola para dialogar com os gestores escolares na aldeia Nova Olinda, para anuência, preparação e pactuação da metodologia do estágio de vivência e visitas à Coordenação Local da FUNAI para alinhamento da ação, incluindo estudos com os discentes das licenciaturas sobre a realidade cultural desta etnia.

Em sua segunda edição, em 2018, o projeto foi aprovado como atividade de extensão junto ao IFAC, integrando as ações do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena (NEABI) do *campus*. Os conhecimentos gerados na primeira vivência nos fizeram alterar o título do projeto para “Estágio de vivência na escola indígena Noke Koï”, já que Noke Koï é como o grupo indígena se autodenomina. Após o primeiro contato, constatou-se que a escola não apenas está na comunidade, mas que a escola é da comunidade, pois a participação é efetiva, e utilizar o nome da escola limitava, considerando que ela é a representação cultural Noke Koï.

Com o projeto de extensão, agregamos ao nosso planejamento, dentre outros elementos, o intercâmbio cultural com a visita dos alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio da Escola Indígena Tamākayã ao IFAC/ *campus* Cruzeiro do Sul. Como atividade de extensão, o projeto teve como objetivos específicos:

- Promover um intercâmbio de saberes que levem os acadêmicos a reconhecerem as políticas curriculares reais - oficiais e a dinâmica da educação escolar indígena nos aspectos da organização curricular, administrativa e pedagógica;
- Desenvolver um intercâmbio de saberes que levem os estudantes da escola indígena Noke Koï a conhecerem e se aproximarem das perspectivas de ensino, pesquisa e extensão do IFAC/*Campus* Cruzeiro do Sul;
- Compreender o processo de ensino e aprendizagem de matemática e física na cultura escolar indígena Noke Koï, refletindo sobre suas percepções cotidianas;

principal professor é bilíngue, ele traduz tudo do português para a língua Katukina (RCA, 2021, p. 45).

A Escola Tãmākãyã, à qual vinculamos os projetos, foi definida por ser uma escola indígena da rede estadual, localizada na aldeia Nova Olinda, a 65 km do perímetro urbano de Cruzeiro do Sul, sendo a única escola que oferta os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio. Nas outras aldeias desta etnia, existem escolas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental.

1.2. A Metodologia

Um dos maiores desafios dos educadores da atualidade é traspor para a realidade os conhecimentos da academia, de forma que tenham melhor empregabilidade, ou aplicabilidade possível no cotidiano das instituições de ensino. Com a percepção de que tais conhecimentos devem tornar-se mais palpáveis, reais e consistentes, propusemos a experimentação dialógica teoria-prática nas duas edições, utilizando a metodologia de estágio de vivência em que as relações ensino, pesquisa e extensão se entrelaçam. Entendemos que:

Nessa perspectiva, o estágio deve ser identificado como um elemento facilitador da articulação entre teoria e prática, e como uma aproximação da realidade profissional – e não como a prática em si, uma vez que os alunos permanecem ali por um período de tempo limitado, sem conquistarem um espaço considerável de autonomia. Logo, não realizam a prática, mas se aproximam dela para efetuar algum tipo de atividade considerada pertinente ao seu processo de formação. [...] tempo destinado a um processo de ensino e de aprendizagem – em uma oportunidade para refletir, sistematizar e testar conhecimentos durante o curso de graduação (não sendo, simplesmente, uma experiência prática) – é reconhecer que, apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, ela sozinha não é suficiente para preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão (Rosa; Weigert; Souza, 2012, p. 679).

Assim, uma excelente oportunidade para associar ensino, pesquisa e extensão é o campo do estágio de vivência na medida em que percebemos que o próprio projeto construído era resultado das experiências e inquietações da disciplina Currículo e Gestão Escolar, presente na estrutura curricular dos cursos de formação de professores de Matemática e Física do *campus* Cruzeiro do Sul. Também foi possível esta percepção na articulação em que a proposta metodológica teve como sentido a promoção de momentos ativos de intercâmbio de aprendizagem e de pesquisa previstos. Pois,

O Estágio de Vivência é um período de tempo no qual estudantes universitários convivem com comunidades rurais e assentamentos e pretende discutir a necessidade de uma profunda reorientação dos padrões de organização socioeconômica [...] Essa proposta representa hoje um importante processo de reflexão e elaboração crítica dos objetivos da Universidade, numa valorização do diálogo com a Sociedade” (Cardoso *et al.* 2008, p. 2).

Nos projetos desenvolvidos em 2016 e 2018, além de uma formação integral, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, emancipatório e transformador (Freire, 1987) e compromissada com a promoção de todas as dimensões do indivíduo e valorização cultural dos acadêmicos das licenciaturas, também traziam conteúdos referentes ao componente curricular dos dois cursos superiores. Conhecer e respeitar outras culturas, assim como refletir sobre a sua, que está mediada por tecnologias digitais e por uma diversidade de informações, foi um processo de construção de novos olhares pelos acadêmicos, pois as diferenças existem e, por isso, deve-se evitar o juízo de valor.

No desenvolvimento dos projetos, os conteúdos da disciplina priorizados foram:

- Teorias do currículo: identificação dos elementos que distinguem uma teoria do currículo de uma teoria educacional mais ampla e como se dá a compreensão das manifestações das teorias pós-críticas nos elementos da escola indígena (Silva, 2007).

- Multiculturalismo: discussão da cultura e de sua coexistência em modos culturais, ou de grupos que caracterizam o seio da sociedade moderna (Candau, 2011).

- Referencial curricular para as escolas indígenas: estudo dos principais elementos da educação escolar indígena (Brasil, 1998).

- Organização do trabalho pedagógico: conhecimento da materialidade do trabalho pedagógico e de suas relações com o modo de organização comunitária indígena.

- A percepção da Matemática e da Física como vivência cultural: compreensão da etnomatemática e suas mediações na realidade escolar.

A Etnomatemática, como programa e área de estudo, visa estudar, valorizar e difundir os diferentes tipos de saberes matemáticos, visualizados a partir de uma perspectiva histórica e cultural dos diferentes povos e de sua cultura matemática. Ela também busca não apenas trazer à discussão a matemática associada a diferentes culturas, mas também em diferentes classes ou grupos, o que torna um campo de estudo e de aplicação amplo, ao trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada a matemática em seus diferentes níveis e formas (Nicácio, 2024).

Assim,

[...] o estágio de vivência surge como uma atividade de extensão, onde os universitários aprendem com a sociedade sobre seus valores e cultura de forma que não os viole, havendo uma troca de saberes entre a universidade e o meio. Essa é uma forma que possibilita a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e dos conhecimentos produzidos. (Maia, Pantaleão, Campos & Alves, 2017, p. 52).

Visualizamos, no contexto das vivências, basicamente três vieses metodológicos. Um

que indicou a necessidade da edificação de uma didática para as atividades, que constituiu o planejamento dos momentos de aprendizagem que foram processados juntos aos participantes dentro da estrutura da escola indígena, tanto para os acadêmicos, quanto para os docentes do IFAC e para os alunos e professores da escola indígena na vivência dentro da estrutura do IFAC. O segundo viés referiu-se ao caráter também didático do processo, mas com uma modelagem especialmente investigativa. Já o terceiro caracterizou-se como uma devolutiva, em que, num processo de transposição didática, aliado às riquezas éticas vistas e vividas, oportunizou um trabalho de interação dos alunos da escola indígena com os acadêmicos das licenciaturas. Na conjuntura geral, não vimos como necessária a desvinculação de ambos.

No decurso das duas edições do projeto, para além das autorizações coletadas para a realização das vivências, em todo o processo, desde os debates teóricos em torno do multiculturalismo, prezamos por abordar e manter o cuidado ético que a atividade exigiria, assim, tudo que fosse visto, registrado e dialogado deveria ser utilizado, desde que houvesse autorização dos sujeitos envolvidos no projeto.

No desenvolvimento do Estágio de Interdisciplinar de Vivência, propomos o uso do diário de pesquisa como forma dos acadêmicos organizarem o seu processo formativo, que, segundo Barbosa e Hess (2010, p. 31), “[...] a perspectiva do diário, basta ressaltar a ideia de que este serve para registrar um tanto aleatoriamente o dia a dia, sem objetivo maior que não seja o próprio registro e certa tentativa de compreensão de si próprio por parte de quem escreve”.

Além disso,

[...] o diário de campo nos remete a narrações com dimensões objetivas e subjetivas sobre os processos mais significativos de suas ações. Sua realização possibilita uma perspectiva da evolução e desenvolvimento profissional desses futuros docentes num determinado período de tempo. Os registros dos pensamentos e sentimentos que experimentam durante o processo de ensino das atividades envolvidas no estágio possibilitam, aos futuros professores, construir uma visão mais objetiva e completa da realidade que constitui sua ação, além de estabelecerem conexões significativas entre o conhecimento teórico e prático (Rosa; Weigert; Souza, 2012, p. 679).

Com o registro das vivências, os acadêmicos produziram relatórios que manifestaram os conhecimentos construídos na atividade. Para isso, sugerimos o uso do método de análise de conteúdo, assim descrito como: “O ponto de partida da análise conteúdo é a mensagem, seja verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (Franco, 2012, p. 21).

No decorrer das atividades, os discentes estavam registrando pontos que eram de seu interesse e, posteriormente, organizaram, identificando as categorias no registro, ficando livres

para identificarem as categorias de análise dentro do proposto no projeto para posterior socialização.

1.3 O Estágio de Vivência como Projeto de Ensino

Na primeira experiência, em 2016, acadêmicos do IFAC passaram cerca de oito horas na escola e na aldeia, tendo a participação de 36 licenciandos e o docente da disciplina.

Para um melhor conhecimento da realidade etnográfica da comunidade escolar indígena Tamãkãyã, fizemos a organização de grupos de diálogo com os acadêmicos e indígenas, compreendendo que muitos dos elementos culturais têm significados específicos dentro do contexto da escola indígena e ainda que nem sempre eles sejam objeto de reflexão dentro dos cursos de formação inicial de professores.

Tivemos, na vivência, a oportunidade para que, dentro dos aspectos próprios da cultura Noke Koï e de sua organização escolar, pudéssemos fazer a inserção dos nossos acadêmicos em um conhecimento de outra realidade cultural, considerando que a cultura e a escola indígena têm universo característico, logo, não pretendíamos impor nenhuma rotina e organização para serem seguidas. Os momentos vividos no período da manhã foram:

- Roda de conversa entre o docente e os acadêmicos do IFAC.
- Roda de conversa com gestores e professores da escola indígena para conhecer suas rotinas, sua forma de organização e do ensino de matemática e física – alunos indígenas) e as atividades pedagógicas contextualizadas à cultura Noke Koï.

Na vivência, tivemos a oportunidade também de nos servir de uma refeição preparada pelos Katukinas, feita com ingredientes locais, sendo o cardápio composto de peixe assado na brasa, peixe cozido, macaxeira cozida e farinha de mandioca por eles produzida.

À tarde, continuamos com as rodas de conversas e propusemos que os acadêmicos dialogassem sobre o desenvolvimento de atividades pedagógicas de Matemática e Física contextualizadas na cultura Noke Koï.

Esta dimensão foi alcançada não aleatoriamente, alguns acadêmicos buscaram, nos diálogos, os elementos e os descreveram em seus relatórios. Dentre os conceitos mais recorrentes, estavam: contagem do tempo através dos frutos das árvores (a cultura Noke Koï preserva a associação entre momento de nascimento dos indígenas e os frutos ou produtos agrícolas que estão em momento de colheita), representação dos números na língua materna (os números têm nomes específicos e seu sistema de numeração está relacionado à quantidade de dedos de uma mão) e raios e trovões através suas histórias (lendas).

Melo (2021) explica, na equivalência matemática Noke Koí, que temos *yama* (zero - 0); *westi* (um - 1); *ravê* (dois - 2), usado ao se referir a um objeto, ou animal; *neska vekoí* (dois - 2), para um ser humano, ou algo divino; *neska vekoí westí* (três - 3), ligado a um ser humano, ou divino; *ravê westi* (três - 3), para um objeto, ou animal; *neska vekoí neska vekoí* (quatro - 4), relacionado a um ser humano, ou divino; *ravê ravê* (quatro - 4) usado para se referir a um objeto, ou animal; *mevi human-rití* (cinco - 5), classificação neutra; *ravê ravê westi* (cinco - 5), usado para um objeto, ou animal, e *neska vekoí neska veskoí westí* (cinco - 5), concernente a um ser humano, ou divino.

Na etapa final do dia de vivência, quando acompanhávamos parte das aulas, os professores e alunos indígenas nos introduziram as suas brincadeiras tradicionais: *Txiriti*; *Atsa meshati*; *Vo~I ro ati*; *Shete ro, ati* e; *Chino ro, ati*, realizadas pelos alunos indígenas com a participação dos acadêmicos.

Para ilustrar o contexto teórico-pedagógico e didático-prático gerado pela atividade e seus respectivos impactos, apresentamos, em recorte, o relatório de um dos acadêmicos (Aluno 1):

[...]

A primeira impressão:

Chegamos na escola com olhares tão curiosos quanto os de quem lá estavam [...]

E, de repente, todos estávamos e volta do diretor, seu Sherê. Ele que nos recebeu e se incumbiu de nos apresentar os professores que se encontravam na escola no momento e transmitir as primeiras concepções da cultura indígena a nós. Com uma fala um pouco encabulada, tímida, ele respondeu a uma série de perguntas feitas pelos não indígenas que ali visitavam.

[...]

Outro fato curioso é não haver férias no decorrer do ano letivo e os alunos, caso haja algum acontecimento importante nas suas aldeias, podem se ausentar nesse período. Essas atividades nas aldeias também contam como atividades da escola, já que também tem um caráter pedagógico.

[...]

Outros costumes indígenas:

Algo que também não é igual ao que nos foi convencionado é a contagem do tempo. Esta é feita mediante observações da natureza. Se um fruto cai em determinado período, quando ele voltar a cair, significa que já se passou um ano. Algo similar aos meses, é a época ou período que a queda desses frutos acontece.

A própria contagem em sua cultura também é diferente. Ela só vai até o vinte e faz propensão ao presente, ao agora, e é feita nos dedos. Mais que vinte é atribuído algo que significa muitos. Os números também não possuem representação em algarismo, somente a escrita por extenso. Do um até o cinco, se escrevem desta forma respectivamente:

- 0 (zero) - YAMA
- 1 (um) - WESTI
- 2 (dois) - NESKA VEKOI
- 3 (três) - NESKA VEKOI WESTI
- 4 (quatro) - RAVÊ RAVÊ
- 5 (cinco) - MEVI HUMA-ORIATÍ

Os costumes indígenas se mantêm vivos na escola. Os líderes das aldeias enfatizam isso para que sua cultura não se perca na história. Isso é notório até nas atividades de inclusão (brincadeira) feitas em sala. Elas possuem um significado ligado aos costumes e tradições da cultura indígena.

Foram expostas algumas delas, e todos ficamos boquiabertos. Fora de qualquer escala da imaginação que um dia perspectivei sobre esse povo. As brincadeiras foram:

- TXIRITI (Apresentação de música em roda)
- ATSA MESHATI (Relacionado a colheita da mandioca)
- VO~I RO,ATI (Relacionado a criação de gado)
- SHETE RO,ATI
- CHINO RO,ATI (Relacionado ao macaco).

O convívio com outra realidade cultural gerou muitos diálogos entre os acadêmicos. Ainda no retorno da aldeia, dialogaram sobre o que aprenderam e, posteriormente, em sala de aula, fizemos a socialização da experiência. Atuamos, assim, para retomar os conceitos estudados e, ao mesmo tempo, revisitar os elementos geradores de novos conhecimentos da vivência, bem como possibilitar uma experiência única.

1.4. O Estágio de Vivência como Projeto de Extensão

Na segunda experiência, em 2018, num primeiro momento, 33 acadêmicos compareceram ao estágio na escola indígena, havendo também a participação da comunidade externa no IFAC, ou seja, num segundo momento, 50 alunos da Escola Tamãkãyã, do povo Noke Koĩ, acompanhados por 4 professores, foram levados para o *campus* do IFAC. Iniciaremos explicitando a ação que ocorreu na aldeia e, posteriormente, a que ocorreu no *campus*.

Assim, ficou explícita a intenção de relacionar tudo isso com a extensão à medida que tiramos o IFAC dos muros institucionais e o levamos para dentro da comunidade indígena, trazendo os estudantes e professores da escola indígena para o *campus*.

Do ponto de vista da imersão cultural, os acadêmicos, na própria aldeia, iniciaram conversando e registrando algumas percepções e conhecimentos do povo Noke Koĩ. Algumas destas percepções são ilustradas no Quadro 1:

Quadro 1 – Percepções dos conhecimentos

Acadêmico(a)	Relato	Edição/ Curso
A1	Achei admirável a forma do programa de ensino da escola, que inclui no ensino dos alunos toda a cultura da aldeia, indo muito além do idioma, passando por aulas práticas de caça, cultivo na lavoura e feitura da farinha.	2018 - Lic. em Matemática
A2	A marcação do tempo não é feita por calendários ou relógios, e, sim, a partir da natureza, ou seja, os cantos dos animais, flores, e frutos caindo. Cada mês tem um fruto da mata que cai, assim dá para saber em que mês se estar. Um exemplo que Xerê nos deu foi o nascimento de uma criança, se ela nasce quando uma determinada árvore está com flores, o aniversário do bebê será no próximo ano, quando isso ocorrer novamente.	2018 - Lic. em Física
A3	Em relação a números, a contagem só é feita até cinco. Abaixo estão citados os nomes dos cinco números existentes na língua Pano, destacando que não existem numerais, tudo é apenas oralizado, e a pronúncia tem a característica de ser bastante nasalizada. - <i>WESTI</i> - Número um. - <i>NESKA VESKOI</i> – Número dois. - <i>NESKA VESKOI WESTI</i> – Número três. - <i>RAVÊ RAVÊ</i> – Número quatro. - <i>MEVI HAMA O RIA TII</i> – Número cinco. Para contar além desses números, por exemplo, seis, se junta o número cinco mais o número um, assim ficaria <i>MEVI HAMA-ORITÍ</i> . Para contabilizar muitas coisas, se tem o <i>UTIPA</i> , que quer dizer “muitos”.	2018 - Lic. em Física

Fonte: Os autores, a partir dos relatórios do Estágio de Vivência, 2024.

Na vivência, os acadêmicos também foram introduzidos à vida na aldeia. No período da manhã, fomos apresentados a ambientes e elementos culturais, como a organização de suas moradias e o espaço para produção de suas medicinas sagradas, como o *Oni (Ayahuasca)*, o *Kampô* (secreção da perereca *Phyllomedusa bicolor*) e a vacina do sapo. Na Figura 3, temos o registro do momento:

Figura 3 – Acadêmicos na aldeia



Fonte: Os autores (2018)

Conduzidos por alunos da Escola Tamãkãyã, pelo coordenador da escola e por uma liderança indígena, percorremos por trilhas na floresta, parando em pontos específicos para apreciar algumas paisagens naturais, em especial, a Samaúma (*Ceiba pentandra*), uma árvore de grande porte. Na exposição feita pelos indígenas, explicaram o formato das raízes da referida árvore, chamadas de sapopemas, que podem ser utilizadas para comunicação através do som que ecoa através de batidas, assim como podem ser espaço de guarda de animais, como os jabutis, para o consumo humano (Figura 4).

Figura 4 – Acadêmicos na trilha da Samaúma



Fonte: Os autores (2018).

Ainda pela manhã, compartilhamos uma espécie de lanche com os alimentos levados

pelos acadêmicos e com alguns produtos ofertados na aldeia, como a mandioca cozida e farinha. Ocorreu, portanto, uma interação por meio de uma refeição com os indígenas, que nos acompanharam nas atividades matutinas.

No período da tarde, fomos conduzidos a um espaço de uso comum na aldeia e, nesse momento da vivência, fizemos também o uso de *Sananga* (uma espécie de colírio feito pelos indígenas com raízes de *Tabernaemontana sananho*) e alguns também consumiram rapé (um pó fino feito com plantas secas, soprado pelas narinas), sendo estes exemplos uma forma de nos inteirarmos e conhecermos na prática aspectos da cultura desse povo.

Aqui descreveremos as ações que ocorreram no *campus*. A vivência dos estudantes e professores da escola indígena no *campus* foi dividida em dois momentos. No período inicial, pela manhã, os indígenas foram acolhidos pelos alunos participantes do segundo projeto em novos momentos de rodas de conversas e conduziram os indígenas para uma visita dos espaços que compõem a estrutura física do IFAC, além de ocorrer momentos de partilha de alimentos (lanche e almoço), providenciados com recursos do projeto.

Após o almoço, num primeiro momento, os visitantes se prepararam para as apresentações no auditório do *campus*. Para isso, trouxeram materiais específicos para fazerem pinturas corporais, e alguns acadêmicos, em aproximação, participaram do momento recebendo algumas pinturas e conversavam sobre seus significados, um rico momento de organização e interação.

No auditório, os indígenas foram novamente acolhidos e, posteriormente, conduziram um momento de apresentação de algumas de suas músicas, danças e brincadeiras culturais.

No segundo momento, foram divididos em dois grupos e conduzidos para o laboratório de Matemática e para o laboratório de Física do *campus* (Figura 5), onde os acadêmicos haviam preparado alguns jogos e experimentos para serem aplicados com a participação dos alunos indígenas.

Figura 5 – Alunos indígenas da Escola Tamãkãã no Laboratório de Física do IFAC-CCS



Fonte: Os autores, (2018)

Finalizamos a atividade em processos recíprocos de ensino e aprendizagem na medida em que conseguimos fazer a inserção dos alunos indígenas em um pouco da realidade educacional do IFAC.

2. ANÁLISE DO PROCESSO E DOS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM DOS LICENCIANDOS E DOS DOCENTES DO *CAMPUS*

Além da própria participação dos acadêmicos para que se pudesse verificar a aprendizagem no decorrer dos projetos, também utilizamos as informações dos relatórios, seus relatos de experiências com o objetivo de analisar as vivências, suas percepções e os processos utilizados para as ações do projeto. No Quadro 2, apresentamos alguns recortes das percepções nas duas edições das vivências:

Quadro 2 – Avaliação dos estágios de vivência

Acadêmico(a)	Relato	Edição/ Curso
A1	Foi uma experiência única, que enriqueceu ainda mais minha formação acadêmica como uma futura licenciada em Matemática. Uma vez que talvez leccione para alunos indígenas, agora saberei como comportar diante deles.	2016 - Lic. em Matemática
A2	Saí muito satisfeito com a visita realizada e esperando que, ao longo do curso, tenhamos mais oportunidade de vivenciar experiências gratificantes como esta.	2016 - Lic. em Matemática
A3	Estas e outras observações enriqueceram minha vivência de educador e despertaram ainda mais meu respeito a processos de ensino não tradicionais, diferentes do processo “jesuítico”.	2018 - Lic. em Matemática
A4	Encerro este relatório parabenizando toda a equipe que se mobilizou para viabilizar a atividade, e registro a sugestão de que novas visitas sejam realizadas não só observando o ambiente escolar, como também todo o processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas atividades da aldeia. Cito, por exemplo, as aulas práticas nas lavouras ou em cerimônias e festividades.	2018 - Lic. em Matemática
A5	Fomos muito bem acolhidos pelo diretor da escola e seus funcionários. De modo geral, foi uma experiência gratificante, que quebrou tabus e contribuiu muito para abrir caminhos para novos projetos e ideias.	2018 - Lic. em Física
A6	Deparamo-nos com um povo muito acolhedor e que vive para o presente e sempre busca uma harmonia entre eles mesmos com a natureza, respeitando a ambos. Bem, isso é de se invejar quando olhamos para a realidade em que vivemos, onde o capitalismo e a ganância desenfreada corrompem a todos.	2018 - Lic. em Física

Fonte: Os autores, a partir dos relatórios do Estágio de Vivência, 2024.

O Estágio de Vivência mediado através da disciplina Currículo e Gestão Escolar nos permitiu uma rica experiência de ensino, pesquisa e extensão. Assim, a avaliação no quadro geral de desenvolvimento da disciplina vinculada aos dois projetos se organizou em três momentos.

No primeiro, tivemos a avaliação diagnóstica, em que fizemos a investigação prévia sobre o perfil do aluno, sua trajetória pessoal e suas expectativas sobre a disciplina, o projeto e sua experiência. Nesse momento, a avaliação visou determinar o panorama da possibilidade de desenvolvimento da vivência a partir da realidade apresentada pelos alunos que compuseram as duas edições do projeto, assim como organizar o processo.

No segundo, procedemos com a avaliação formativa, realizada ao longo da disciplina e das edições dos projetos, tendo por base a análise e o desenvolvimento acadêmico em relação

aos conteúdos propostos, à assimilação e à expressão dos conhecimentos desenvolvidos para o alcance dos objetivos das disciplinas e dos projetos.

No terceiro momento, estabelecemos a avaliação somativa ao fazer a consideração do percurso dos acadêmicos ao longo do estágio de vivência, da participação e do envolvimento do discente nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e aprendizagem, propostas, em sua atuação com os conteúdos/temas, na discussão crítica que foi transcrita no relatório de avaliação do estágio com a pesquisa, embasado em seu diário de pesquisa.

A motivação para a idealização dos projetos surgiu, em primeira dimensão, da necessidade constante que sentimos dentro da formação de professores, a fim de superarmos as relações dicotômicas que, recorrentemente, são trazidas e difundidas para a formação inicial, que é a separação entre teoria e prática, e entre trabalho intelectual e material. Quando essa separação se apresenta dicotomicamente numa licenciatura, efetivamente não se está formando para uma relação dialética e para o exercício da práxis que presume a teoria como expressão intelectual da ação humana realizadas como resultado da prática (Aranha, 1996).

Na organização da disciplina Currículo e Gestão Escolar, vimos como é imprescindível transpor as reflexões teóricas para as relações sociais presentes no contexto das escolas para promover uma efetiva formação crítica, o que significaria mudanças de concepções a respeito das relações culturais, ou multiculturais dos acadêmicos, em uma visão mais efetiva da escola indígena e do próprio currículo dos licenciandos para sua realidade.

Ao considerar que nossa prática docente também é uma transposição da prática para a prática aos nossos alunos de licenciatura, integramos a referida disciplina com os docentes das áreas específicas de cada uma das licenciaturas (Matemática e Física). Com isso, as atividades envolviam mais elementos e proporcionavam uma aprendizagem mais contextualizada, onde o conteúdo das disciplinas não está dissociado da prática.

Ao final do desenvolvimento dos estágios de vivência, houve um forte sentimento de emoção, que se revelou pela maneira como participamos de excepcionais processos de aprendizado, em que nos permitimos viver e entender os elementos da cultura indígena e de sua organização comunitária e escolar.

Além da emoção, o sobrepujamento dos limites, que, em processos de preestabelecimento de conceitos, podemos pôr à prova e, ao confortá-los, construir novos sentidos e significados a respeito dos povos indígenas e de sua organização do ensino. Ademais, vivenciamos um processo investigativo na formação.

Por conseguinte, presenciamos, através do estágio de vivência, as condições formativas configuradas em um aprendizado dessa natureza, nos aproximando do que nos orienta Leite (2007, p. 19):

[...] o estágio deve oferecer ao aluno da licenciatura condições para que compreenda que o professor é profissional, inserido em um determinado espaço e tempo histórico, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve.

Indicamos, assim, a relevância e o significado do processo de formação que ultrapasse os muros da instituição formadora, dialogue com a realidade local, acompanhe e dê ao estudante, ao longo de sua formação, conhecimentos que auxiliam no alicerce de suas identidades.

Os participantes do projeto manifestaram que a integração das práticas de ensino, pesquisa e extensão significa avanços que se integraram ao fazer pedagógico em construção. Nos relatos a seguir, isso fica evidente:

Sai muito satisfeito com a visita realizada e esperando que ao longo do curso tenhamos mais oportunidade de vivenciar experiências gratificantes como esta. Estas e outras observações vieram a enriquecer minha vivência de educador e despertaram ainda mais meu respeito a processos de ensino não tradicionais, diferentes do processo “jesuítico”. Devemos destacar também o respeito que eles têm, aos costumes, às tradições, para com os outros, respeito à natureza, aos animais, e também o grande respeito às mulheres, que tem suas funções estabelecidas e que são muito reconhecidas pelo que fazem, onde os próprios homens não tem o pensamento machista da sociedade branca e realmente enfatizam o que elas fazem ou não melhor que eles (Aluno 3, 2018).

O comprometimento com a educação, imperativo ético da profissão docente, se torna elemento central da identidade que se constrói na relação com o objeto de conhecimento, ao mesmo tempo em que a formação lhes possibilita a construção de critérios para avaliar as suas e as outras práticas pedagógicas.

As atividades, nesse sentido, também visavam um compromisso com a educação e com a construção de uma ética profissional dos professores que tenha como elemento central a identidade que se estabelece na relação com o objeto de conhecimento. E a formação no estágio permitiu que os licenciandos estabeleçam padrões para avaliar suas e outras práticas de ensino.

Compreendemos que, ao final da formação nas licenciaturas, nem todos os acadêmicos passaram a ser professores, todavia, após o Estágio de Vivência, os docentes em formação adquiriram elementos que permitiram ver com outro olhar as diversidades culturais e ter outra identidade, seja ela cidadã, seja profissional.

Quanto ao grupo de estudantes e professores indígenas que vieram ao *campus* Cruzeiro do Sul – IFAC, tivemos, com eles, a excelente oportunidade de compreendermos ainda mais os

elementos culturais distintos através das apresentações (músicas e pinturas corporais) e dos diálogos mais próximos que tivemos. Além disso, a troca de saberes também foi efetiva à medida que o licenciando de Matemática e Física pôde realizar experimentos e jogos das áreas em nossos laboratórios e espaços institucionais, o que foi mediado pelos professores da escola indígena em suas respectivas áreas. Certamente, para os docentes indígenas, ocorreram aprendizagens, uma vez que, a partir das atividades, tiveram a possibilidade de identificar novas possibilidades e estratégias para a execução de seu processo de ensino-aprendizagem na escola da aldeia.

Houve momentos de reflexões nas aulas seguintes da disciplina, possibilitarem aos acadêmicos partilharem o que os chamou atenção, o que conseguiram aprender e como conseguiram se comunicar e realizar as atividades tanto na aldeia, como no *campus*. Ficou para a coletividade o desejo de que se permaneça uma porta aberta para outras atividades de intercâmbio de saberes e práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O povo Noke Koï, da terra indígena Campinas/Katukina, diz que o conhecimento é “aquilo que desenvolvemos para resolver nossas necessidades” (*Programa...*, p. 9), e a cultura “é fruto das heranças das gerações passadas e está sempre em construção, se fortalecendo ao longo dos anos” (*Programa...*, 2016, p. 10). Estas reflexões alinham-se, sobremaneira, ao que planejamos e alcançamos com as duas edições dos projetos.

A metodologia de estágio de vivência constituiu-se um meio de troca de saberes entre acadêmicos, docentes das licenciaturas, alunos e professores indígenas, permitindo a aproximação e o envolvimento entre ambos.

Os resultados dos projetos, especialmente presentes nos relatórios, mostram que os objetivos foram alcançados à medida que os acadêmicos participantes conseguiram indicar novos conhecimentos gerados e descreveram elementos culturais vivenciados com a etnia.

O impacto das vivências fez com que houvesse, inclusive, um acadêmico do curso de Matemática decidindo por realizar seu trabalho de conclusão de curso sobre a educação matemática na Escola Tamãkãyã.

Quanto aos desafios para realização de um estágio de vivência, podemos citar os cuidados éticos que devem ser extremamente vigiados e as condições de preparação dos acadêmicos para serem inseridos numa realidade cultural e étnica específica. Nesse sentido,

seria importante que estes estágios de vivências fossem continuados, a despeito das condições institucionais, da disponibilidade de recursos e da carga de trabalho dos docentes da instituição, sobretudo pela sua importância na formação de futuros professores.

Os projetos executados envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão possibilitaram muito mais que o conhecimento específico da disciplina de Currículo e Gestão Escolar, pois integraram conteúdos e docentes do *campus*, bem como envolveram, diretamente, os alunos e docentes e, indiretamente, os indígenas da aldeia Nova Olinda. As atividades proporcionaram vivências engrandecedoras a todos, contribuindo para a transformação do ser humano em sua totalidade, em que as culturas, valores, conhecimentos, entre outros elementos, estiveram presente em todo o processo.

REFERÊNCIAS

- Aranha, M. L. A. (1996). *Filosofia da Educação*. 2 ed. Editora Moderna.
- Barbosa, J. G. & Hess, R. (2010). *O diário de pesquisa: O estudante universitário e seu processo formativo*. 1 ed. Liber Livro.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. MEC/SEF.
- Brasil. Ministério da Educação. (2012). Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, e o Decreto no 7.824, de 11 de outubro de 2012. *Diário Oficial da União*, Seção 1 (199), 16.
- Brasil. Ministério da Educação. (2002). *Referenciais para a formação de professores indígenas*. MEC/SEF.
- Cardoso, A., Silva, J. & Santos, D. (2008, março). Estágio interdisciplinar de vivência em comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária no estado da Paraíba. In *Anais do X Encontro de Extensão*, (pp. 1-5). João Pessoa, PB: UFPB-PRAC. http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAIS/Area8/8CCADSEROUT01.pdf.
- Candau, V. M. (2011). Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: Moreira, A. F. & Candau, V. M. (orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 7 ed. Editora Vozes.
- Franco, M. L. P. B. (2012). *Análise de Conteúdo*. 4 ed. Brasília: Liber Livro.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- IFAC. (2014). *Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Física*. IFAC.
- Leite, Y. U. F. (2007). *O lugar das práticas pedagógicas na formação dos professores*. 1. ed. Editora da UNESP.

- Maia, E. S., Pantaleão, L. C., Campos, S. C. & Alves, J. C. S. (2017). Estágios de vivência: ferramenta de ensino e aprendizagem. *Revista ELO - Diálogos em Extensão*, 69(3), 51-55. <https://periodicos.ufv.br/elo/article/view/1203/641>
- Melo, E. M. (2021). Um estudo sobre a matemática Noke Koï. *Anthesis*, 9(17), 102–115. <https://periodicos.ufac.br/index.php/anthesis/article/view/4598>
- Mussi, R. F. F., Flores, F. F. & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práx. Educ.*, 17(48), 60-77. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217826792021000500060&lng=&nrm=iso.
- Nicácio, M. L. (2018). *Plano de trabalho do projeto de extensão: Estágio de Vivência na Escola Indígena Noke Koi*. IFAC.
- Nicácio, M. L. (2016). *Projeto de ensino: Estágio de Vivência na Escola Indígena Katukina*. IFAC.
- Nicácio, M. L. (2024). *Educação matemática: contextos e experiências na Amazônia*. Londrina: Sorian. *Programa de formação de mediadores culturais em mudanças climáticas e gestão territorial Povo Noke Koi: Hawe Keyos Saki Yositi*. (2016). CartilhaKatukinaPDF-2.pdf (forest-trends.org).
- RCA. (2021). *Protocolo de consulta da terra indígena Campinas/Katukina do povo Noke Koï (Katukina)*. [protocolo_consulta_TI_campinas_web.pdf](http://procedimentos.rca.org.br/protocolo_consulta_TI_campinas_web.pdf) (rca.org.br).
- Rosa, J. K. L., Weigert, C. & Souza, A. C. G. A. (2012) Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. *Ciência & Educação*, 18(3), 675–688.
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade*. Editora Autêntica.
- Silva, T. T. (2007). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Editora Autêntica.
- Torres, O. M. (2013). Os estágios de vivência no Sistema Único de Saúde do Brasil: caracterizando a participação estudantil. *RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 7(4), 1-14.