

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA INDÍGENA:  
UMA BREVE LEITURA DA EXPERIÊNCIA ACREANA**

José Júlio César do Nascimento Araújo<sup>1</sup>

**Resumo:** A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta nova, regida pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2007), surgida de uma demanda exigida pelos povos indígenas e suas organizações. Dentre os vários casos de sucesso pode-se destacar o caso dos Agentes Indígenas Agroflorestais. Cita-se a Universidade da Floresta e sua *relição* de saberes, com respeito aos princípios e aos direitos da educação indígena traduzidos no respeito à sociodiversidade e à interculturalidade, a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos.

**Palavras-Chave:** Educação profissional indígena; Agentes indígenas agroflorestais; Universidade da Floresta; Formação de professores.

**A TEACHER TRAINING AND PROFESSIONAL EDUCATION AND INDIGENOUS  
TECHNOLOGY:  
A BRIEF READING OF A EXPERIENCE IN ACRE/ BRAZIL**

**Abstract:** The Professional Education and Technology to Integrated Indigenous Education is a new proposal, conducted by the National Program for Integration of Vocational Education with the Basic Education in the Mode of Education Youth and Adult - PROEJA (2007), which arose from a demand required by people their organizations. Among the many success stories can highlight the case of Indigenous Agents Agrofloretais. It read the Universidade da Floresta and its reconnection of knowledge with respect to the principles and rights of indigenous education translated into respect for social diversity and interculturalism, the citizen performance in the world of work, social and environmental sustainability and respect for diversity of subjects.

**Keywords:** Indigenous vocational education; Agroforest indigenous agents; University of Forestry; Teacher training.

---

<sup>1</sup> Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da rede pública de ensino do Acre e do Amazonas. Autor dos livros *O Homem Falando no Escuro* (UEA - SEC, 2003) e *Simbolismo e Imaginário: um olhar sobre a cultura no Vale do Juruá* (Valer, 2007). E-mail: amadeus13julio@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena é uma proposta nova, regida pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA (2007), surgida de uma demanda exigida pelos povos indígenas e suas organizações. A proposta do PROEJA é inovadora e diferenciada, embora já existam diversas experiências no Brasil. E seu diferencial está centrado no fato de que a população indígena do Brasil necessita também de formação profissional que reconheça suas especificidades de aprendizagem. Hoje as propostas existentes são, em sua maioria, encabeçadas por ONGs, igrejas ou organizações indígenas, ou ainda Secretarias de Educação dos Estados. Dentre os vários casos de sucesso pode-se destacar o caso dos Agentes Indígenas Agroflorestais e da Universidade da Floresta, no Estado do Acre, que serão aqui discutidos.

O objetivo do artigo é proporcionar a reflexão sobre as práticas da Educação Profissional e Tecnológica Integrada à Educação Escolar Indígena. Além disso, pretende-se delinear como as experiências acreanas de educação indígena podem ser entendidas como inovadoras e únicas para o enfrentamento da problemática da formação indígena.

Nas décadas de 1980 e 1990<sup>2</sup>, norteadas por legislações educacionais desatualizadas, a oferta de educação profissional restringia-se a habilitar os alunos para um posto de trabalho, a desenvolver atividades visando o treinamento das habilidades necessárias ao exercício de uma dada ocupação definida pelo mercado de trabalho disponível. Não se estabelecia, no processo educacional, a relação entre as atividades realizadas e os fatores sociais, culturais e econômicos da comunidade e da região, entre o trabalho e a vocação cultural da comunidade, a construção histórica e a sistematização dos conhecimentos, sendo um processo de formação fragmentado. E esse processo não contemplava e não inseria os povos indígenas como agentes que necessitavam de formação profissional, já que eles, por serem tutelados pelo Estado, não eram tidos como trabalhadores a serem qualificados para o mercado.

---

<sup>2</sup> Na década de 1980, as discussões em torno do texto da Constituição Federal de 1988 conduziram ao entendimento dos princípios expressos no seu artigo 206. A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) refletiu, no histórico de sua elaboração, o conflito entre, de um lado, a defesa da educação pública, de qualidade, laica e como direito de todos e, de outro, o argumento da necessidade de desonerar o Estado e, portanto, de repassar a responsabilidade da formação para o trabalho para a iniciativa privada, deixando que o perfil dessa formação fosse definido pelas necessidades do mercado de trabalho. Em sequência, a promulgação do Decreto Federal nº 2.208, em 1997, conduz fortemente à separação entre a formação geral e a formação profissional (MEC, 2007, p. 48).

Este paradigma começa a ser quebrado em 1997 com a edição do Decreto Federal nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/1997. O novo decreto traz uma significativa mudança ao ampliar as possibilidades de oferta de cursos técnicos, permitindo a oferta na forma integrada ao ensino médio, na perspectiva da formação politécnica, mantendo as duas formas anteriores de articulação entre o ensino médio e a educação profissional.

No Acre, esse conceito começa a ser implantado a partir da expectativa e da necessidade das comunidades. Diante disso, a experiência com educação profissional ocorre valorizando os conhecimentos e a experiência de vida que os discentes trazem, o que, consequentemente, confere identidade à própria formação profissional:

A oferta de educação dita profissional não é uma novidade entre os povos indígenas, mas é preciso demarcar a diferença entre a noção de “artes e ofícios” e a concepção atual de educação profissional e tecnológica, conforme acima exposto. É preciso distinguir o tipo de oferta anterior de educação profissional aos povos indígenas, com caráter impositivo e focado na formação desvinculada das necessidades das comunidades, dessa nova proposta. (PROEJA INDÍGENA, 2007).

Assim, aliando conhecimento tradicional à conservação de recursos naturais, agentes agroflorestais indígenas e professores indígenas têm sido formados em espaços distintos de formação no Acre: Centro de Formação dos Povos da Floresta da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Acre) e o Curso Superior Indígena da Universidade da Floresta, cujo *campus* se situa no município de Cruzeiro do Sul, Estado do Acre, bem como as formações propostas pelo governo do Estado por meio do Instituto Estadual de Desenvolvimento da Educação Profissional "Dom Moacir Grechi". O Instituto "Dom Moacyr" executa o Projeto de Formação para as comunidades indígenas no que tange aos processos de formação para o atendimento das necessidades das comunidades pactuadas nos Fóruns Indígenas, desde 2007, tanto na área de serviços, área da saúde – em parceria com a FUNASA na formação dos Agentes Indígenas de Saúde, e na área de sustentabilidade das Terras Indígenas (ABREU, 2009).

Segundo Damasceno (2005, p. 103), a formação ocorre por meio de processos participativos e educacionais que incluem cursos, assessorias técnicas, oficinas itinerantes e intercâmbios cujos objetivos são a identificação, a sistematização, a valorização e a observação de saberes tradicionais e de tecnologias relativas ao uso sustentável de seus territórios.

Na Universidade da Floresta, a ideia de religar saberes científicos aos ancestrais pretende marcar o nascimento de um novo modelo para as pesquisas científicas sobre

biodiversidade com respeito à pluralidade cultural da região e aos direitos das comunidades indígenas (AFONSO, 2006).

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Agentes Agroflorestais Indígenas**

O Projeto de Implantação de Tecnologias de Manejo Agroflorestal em Terras Indígenas do Acre surgiu em 1996, mas não contemplava o aspecto de projeto de formação de professores. A continuidade do projeto deu início à necessidade de formulação de um processo de formação de professores indígenas e o de agentes para a melhoria da saúde nas comunidades. Esse foi o primeiro passo visando à formação de Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI).

O projeto dos Agentes Agroflorestais Indígenas (AAFI) foi iniciado com recursos do Subprograma Projetos Demonstrativos (PDA), do Programa Piloto de Proteção às Florestas Tropicais (PPG-7) para formar 15 agentes em três Terras Indígenas (TIs). Segundo Ochoa e Teixeira (2006, p. 58), o projeto foi renovado em 1999 e passou a ser apoiado também por diversas organizações indígenas, instituições públicas e privadas brasileiras e internacionais, entre as quais a Secretaria de Extensão e Assistência Técnica Rural do governo do Acre. Desde 2001, o governo do Estado do Acre é responsável pelo aporte financeiro da formação dos AAFI ao se comprometer a assegurar recursos orçamentários para os agentes e a buscar mecanismos para remunerá-los.

Na prática, a gestão ambiental envolve a elaboração do plano de uso das terras indígenas, a adoção de sistemas agroflorestais, o manejo da caça, da pesca e das espécies florestais mais utilizadas, a criação de viveiros e de hortas, a recuperação de áreas degradadas e de roças abandonadas, entre outros (OCHOA e TEIXEIRA, 2006). Também estão incluídas atividades de vigilância e fiscalização e de disseminação de informações e de conscientização da comunidade.

Para registrar, planejar e avaliar as suas atividades, os AAFIs adotaram um diário de trabalho onde anotam as tarefas cotidianas. Destacam ainda Ochoa e Teixeira (2006, p. 59) que várias publicações didáticas foram elaboradas e editadas pelos AAFIs, como: *Ecologia da Floresta*, *Chegou o Tempo de Plantar as Frutas* e *Vamos Criar Peixes*. Essas publicações também dão suporte ao projeto, além de representarem a construção de um acervo cultural e

ecológico. Inspiração para povos indígenas de outras partes do país para o manejo sustentável de seus territórios, os AFFIs buscam, no momento, o reconhecimento oficial da profissão.

## **2.2. A Formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas no Acre**

A formação dos Agentes Agroflorestais Indígenas começou há nove anos e foi empreendida pelo Programa de Gestão Ambiental em Terras Indígenas, tendo já formado 84 agentes. Sua atuação está voltada para a vigilância e para a gestão territorial, e desenvolve-se em diferentes modalidades de ação pedagógica: cursos intensivos, assessorias técnicas, oficinas itinerantes e intercâmbios entre os agentes e outros povos indígenas ou projetos afins (OCHOA e TEIXEIRA, 2006, p. 61).

Os AAFIs, na sua maioria, foram alfabetizados por professores indígenas, sendo bilíngues nas modalidades oral e escrita. Os Agentes Agroflorestais recebem formação na língua de sua etnia e na língua portuguesa. Eles participam da escola indígena como colaboradores dos professores e dão aulas sobre manejo de recursos naturais. Os cursos de formação de Agentes Agroflorestais Indígenas são oferecidos a jovens e a adultos de diferentes etnias e a comunidades indígenas do Estado do Acre. O projeto objetiva refletir, intervir e pensar alternativas para as várias situações socioambientais existentes em suas terras e entorno. Dalmolin (2007, p.115) destaca que o projeto demonstra que, no Acre, no momento atual, os profissionais da educação têm se empenhado na melhoria da qualidade da educação intercultural.

Os Agentes Agroflorestais Indígenas trabalham na implementação dos Planos de Uso dos Recursos Naturais (PURNs) e assuntos afins (OCHOA e TEIXEIRA, 2006, p. 70). Eles realizam atividades de vigilância e fiscalização das terras indígenas, assim como tomam conhecimento das leis ambientais para que possam combater os crimes ambientais e intervir nas políticas locais, como é previsto constitucionalmente. Os formadores dos Agentes Agroflorestais estão ligados à Organização dos Professores Indígenas do Acre.

A partir de 2003, a Organização dos Professores Indígenas do Acre é responsável pela contratação dos formadores e pela realização de oficinas de conscientização coletiva para abordar temas relacionados à educação, à organização comunitária e à gestão ambiental. O surgimento da formação está também intimamente ligado às lutas indígenas, o que contribui para a mobilização e para as articulações de políticas nas terras indígenas e favorece o debate

de questões de interesse das comunidades locais, fortalecendo tanto o diálogo interno quanto a prática das políticas públicas.

Cabe ressaltar, no âmbito dessa formação, a construção participativa de planos de gestão territorial, de vigilância e de aproveitamento de recursos naturais. A preocupação extrapola os limites das terras indígenas envolvendo agentes do entorno para a gestão e para a construção de uma política de fronteiras.

Para Ochoa e Teixeira (2006, p. 60), o ponto alto têm sido as oficinas de etnomapeamento, oficinas que contam com a participação intensa das comunidades, por meio de suas lideranças, representadas por presidentes das associações indígenas, professores e agentes de saúde, além da equipe da CPI-Acre. Nessas oficinas são identificados os diferentes ecossistemas, bem como os recursos hídricos, pesqueiros, de caça e de coleta. Trabalha-se também a história da ocupação territorial, trabalho feito com o apoio das lideranças tradicionais para a elaboração de mapas históricos. Os resultados dessas pesquisas, registrados em língua portuguesa e em língua indígena, e os conhecimentos produzidos nesse processo de formação têm sido largamente utilizados em outros projetos das comunidades, sobretudo nos de educação escolar na área de ciências naturais e ambientais.

Em parceria com a Associação do Movimento dos Agentes Agroflorestais Indígenas (AMAAIAC), professores indígenas vêm criando oportunidades, através de oficinas, para que diferentes atores sociais das comunidades indígenas possam integrar o trabalho que desenvolvem e reflitam sobre a contribuição a ser dada pela educação indígena para o tratamento de assuntos relacionados à saúde, ao meio ambiente e aos valores culturais em cada comunidade.



FIGURA 1 - Oficina de educação realizada na Terra Indígena do rio Amônia. Fonte: Ochoa (2006).

Assim, esse modelo de “fazer pedagógico” implementado pela CPI-Acre é um exemplo de como ocorre o processo de formação de Agentes Agroflorestais Indígenas no Acre. Aliado à produção de conhecimentos surge, como possibilidade, uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e a construção de alternativas de autogestão, de sustentação econômica e de gestão territorial de saúde e de atendimento às necessidades cotidianas.

### **2.3 A Formação de Professores Indígenas e a Universidade da Floresta**

Para os professores, “ser professor” associa-se ao sentimento e à consciência de pertencer a um grupo, de ser profissional, interagir com as representações sociais sobre sua identidade. Para Salgado (2000), a identidade profissional está ligada às representações sociais sobre ela, isto é, às ideias e às crenças que a população e os próprios professores têm sobre o trabalho que fazem.

Para Nóvoa (1999, p. 38), a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo formar e formar-se, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com dinâmicas próprias da formação. Nóvoa entende e defende a formação de professores como um processo contínuo fundamental em suas vidas e a das escolas. Sugere, inclusive, que a formação de professores se volte para o desenvolvimento pessoal: produzir a vida do professor e para o desenvolvimento organizacional produzindo a escola.

Nesse contexto faz-se necessária a reflexão e a análise dos mecanismos e dos procedimentos metodológicos que serão capazes de “formar” professores competentes, capazes de intervir nas ações sociais, criando condições para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas, condutas desejáveis tanto no que diz respeito aos indivíduos quanto aos grupos humanos, levando essas pessoas a serem capazes de se apropriar de saberes nos diferentes âmbitos do conhecimento, utilizando-se da experiência e da reflexão como ferramentas de compreensão e de análise do próprio fazer pedagógico, e permitindo o alargamento dos limites da formação inicial a fim de que possam enxergar o mundo sob várias perspectivas.

Diante disso, cabe questionar: – Como fazer isso em comunidades indígenas? – Quais princípios e cuidados norteariam essa práxis? A proposta da Universidade da Floresta no Acre nos ajuda a refletir sobre esses aspectos.

A Universidade da Floresta tem como objetivo formar profissionais que possam unir o conhecimento científico produzido nas academias com o saber das populações tradicionais da Amazônia. Ela funciona no *Campus* da Universidade Federal do Acre (UFAC), no município de Cruzeiro do Sul, desde março de 2006, quando foi realizado o primeiro vestibular para os cursos de Engenharia Florestal e de Enfermagem. Em 2007 iniciou quatro novos cursos: Ciências Agrônomicas, Educação Indígena, Ciências Biológicas Licenciatura e Farmácia. Com a criação dos novos cursos no *Campus* Floresta e a oferta de vagas para o ensino superior no Alto Juruá atingirá 800 vagas. Afonso (2006) destaca que:

A Universidade da Floresta atuará energicamente na proteção dos conhecimentos tradicionais de populações indígenas e comunidades locais, para que elas se beneficiem das riquezas da biodiversidade, conforme está previsto na Conversão da Biodiversidade, da qual o Brasil é signatário. Para isso o ensino de graduação da UFAC/FLORESTA será integrado às atividades de pesquisa de ponta do Instituto de Biodiversidade e aos cursos de capacitação técnica do Centro de Formação e Tecnologias da Floresta (CEFLORA). A Universidade da Floresta terá três componentes institucionais. O Campus da UFAC em Cruzeiro do Sul será rebatizado de Campus UFAC FLORESTA, será expandido e terá sete novos cursos até 2008.

Hoje, segundo dados da Universidade da Floresta, há 80 professores indígenas e 20 não indígenas em processo de formação no Curso Superior Indígena. A intenção do curso de formação é formar professores índios e não índios com capacitação em Licenciatura em Pedagogia, mas reformulado para atender à necessidade de formação intercultural.

Além disso, a Casa CEFLORA, ligada à Universidade da Floresta, criou um moderno laboratório com 25 máquinas ligadas à internet. Os cursos estão voltados para a comunidade e também para os indígenas com cursos específicos. O Centro de Formação e Tecnologias da Floresta (CEFLORA) é responsável pela formação transversal com cursos voltados às necessidades das populações locais e indígenas. Além disso, os cursos visam, sobretudo, a capacitação para o mercado de trabalho, mas que estejam ligados ao processo de sustentabilidade do ecossistema amazônico.

A Universidade da Floresta tem como proposta valorizar os conhecimentos das comunidades tradicionais (seringueiros, indígenas e ribeirinhos) que vivem na região, unindo esses conhecimentos aos saberes científicos da comunidade acadêmica, transformando a prática em realidade, que são estudadas nas disciplinas da grade curricular. A ideia de uma universidade com essa nova visão de interação do conhecimento surgiu em meados de 2004 quando um grupo de pesquisadores do Sul e Sudeste do país, liderado pelo professor Mauro



Almeida, da Universidade de Campinas (Unicamp), acreditou que seria importante aproximar esses dois universos.

O Ministério do Meio Ambiente (MMA) coordenou o processo de implantação da Universidade da Floresta, em parceria com os Ministérios da Educação e da Ciência e Tecnologia, e do governo do Estado. Em 2005, o MMA instituiu um grupo de trabalho interministerial que se articulou por um ano para viabilizar a ideia e colocar em prática a proposta de uma universidade voltada para a floresta.

Depois de todas as discussões que motivaram a criação da Universidade da Floresta como paradigma de diálogo em pé de igualdade entre os saberes científicos e tradicionais, a estrutura ficou formatada da maneira que expomos abaixo:

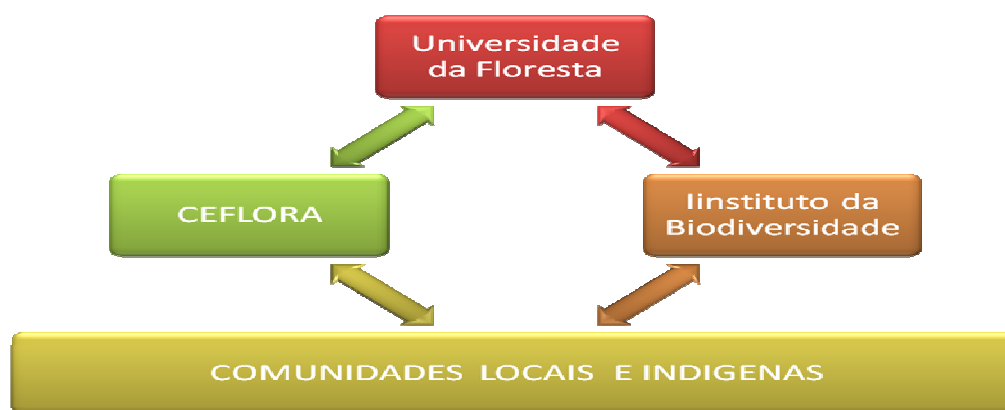


FIGURA 2 – Estrutura da Universidade da Floresta. Fonte: Organizado pelo autor com base em AFONSO (2006, p. 56).

Entre as principais metas do novo centro de ensino e pesquisa estão o estímulo à utilização responsável e inteligente dos recursos naturais e a valorização dos conhecimentos tradicionais – a chamada "medicina da floresta". A ideia é viabilizar tecnologias avançadas para o desenvolvimento da Amazônia com sustentabilidade visando à inclusão social. Além disso, cabe destacar que, segundo Abreu e Dalmolin (2009, p. 07):

Um dos projetos desenvolvidos no âmbito da Educação Profissional no estado do Acre foi uma parceria entre o Ministério do Meio Ambiente, através do Programa Demonstrativo dos Povos Indígenas – PDPI, e o governo do estado para a formação de uma turma de Gestores de Projetos Indígenas. Esse é um programa do governo brasileiro que tem por objetivo melhorar a qualidade de vida dos povos indígenas da Amazônia Legal brasileira, fortalecendo sua sustentabilidade econômica, social e cultural, em consonância com a conservação dos recursos naturais de seus territórios. O programa tem 2 frentes principais de atuação, ou componentes: o **apoio a projetos no nível local** em três áreas temáticas - proteção das terras indígenas; atividades econômicas sustentáveis; resgate e valorização

cultural - e o **apoio ao fortalecimento institucional** e à capacitação para gestão do movimento indígena. Sendo ele pertencente a uma linha de projetos e subprojetos do Ministério do Meio Ambiente para o fortalecimento e a proteção das florestas brasileiras.

Tudo isso implementa ainda mais um ideal de formação profissional indígena e, além disso, a Universidade da Floresta, certamente, ainda trará muitos outros benefícios. Dentre eles destaca-se a contribuição na formação de profissionais cujas metas sejam atrelar definitivamente a pesquisa de campo aos saberes e às demandas das populações locais. Isso possibilitará a busca de soluções inovadoras que venham a melhorar definitivamente as condições de vida do povo da região.

Acredita-se também que outro benefício será a inclusão científica, ou seja, trata-se de trazer índios, seringueiros e camponeses e seus conhecimentos para o campo da pesquisa científica, fazendo a ponte entre seus “saberes” e o universo acadêmico.

Essa ponte está sendo realizada na prática há algum tempo e de várias maneiras. O Acre é hoje palco de experiências múltiplas fruto da articulação entre cientistas e pajés, professores da cidade e mestres da floresta. E a prática nos mostra que esses intercâmbios podem se estreitar cada vez mais sem que suas diferenças sejam desrespeitadas.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A discussão das políticas pedagógicas da Universidade da Floresta ainda está em andamento, mas, como a coluna vertebral da Universidade da Floresta não é o de transmitir conhecimentos indígenas para alunos no programa acadêmico e sim incluir indígenas no processo de pesquisa e de ensino, um grande passo em busca de soluções efetivas já foi dado.

Por outro lado, o processo de formação de Agentes Agrofloretais já se consolida em uma mudança significativa na concepção da educação profissional, pois se amplia de seu horizonte da formação de agentes indígenas em direção à construção da autonomia dos alunos a fim de que compreendam, interajam e mesmo modifiquem o seu próprio processo de formação.

Percebe-se que muito tem sido feito buscando a valorização e a garantia dos direitos indígenas, além de se buscar uma educação baseada na inclusão social. As experiências acreanas despontam como carro-chefe na medida em que estão afinadas com as constantes transformações do mundo globalizado. O passo maior, porém, se dará quando efetivamente a parceria entre doutores acadêmicos e doutores da floresta começar a frutificar.

#### 4 REFERÊNCIAS

ABREU, Anna Lúcia Leandro de; DALMOLIN, Francisco Gilberto. **Educação profissional indígena: processo formativo no curso de gestores de projetos indígenas na Escola da Floresta.** (no prelo).

AFONSO, Henrique. **Universidade da Floresta: uma conquista histórica para o Alto Juruá.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases de educação nacional. Brasília: Gráfica do Senado,

---. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

---. **Decreto nº 3276**, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília: Gráfica do Senado.

---. **Lei 9.124**, de 8 de dezembro de 1996. Cria o Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental. Rio Branco-AC: ALEAC.

DAMASCENO, Ednanceli Abreu. **Formação de professores no contexto das políticas públicas: um olhar sobre a experiência e o desafio do Acre.** Campinas, SP: Unicamp, 2005.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. **Os povos indígenas e a educação escolar.** Rio Branco, AC: UFAC, 2007.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia da autonomia.** 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1997.

IBERNÓN, Francec. **A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In. SCHINITMAN, Dora Freed. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade.** Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

NÓVOA, Antônio. Universidade e formação docente. **Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação.** Botucatu, SP, 7 de agosto, 2000.

PERRENOUD, Philipp. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?.** 2. ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

OCHOA, Maria Luiza; TEIXEIRA, Gleyson de Araújo (Orgs.). **Aprendendo com a natureza e conservando nossos conhecimentos culturais**. Rio Branco, AC: Organização dos Professores Indígenas do Acre / Comissão Pró-Índio do Acre, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

Recebido em 16/02/2011.

Aprovado para publicação em 24/05/2011.