



GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais – Trabalho 1128

## INTERCULTURALIDADE, INCLUSÃO E INOVAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO NORDESTE DO BRASIL

José Mendes Fonteles Filho – UFC

### Resumo

O presente trabalho apresenta resultados e discussões iniciais de uma pesquisa em andamento. Enquanto objeto da pesquisa, investiga-se como tem se apresentado as práticas de interculturalidade e suas relações e desdobramentos nos processos identitários/culturais/de subjetivação, bem como de que modo as licenciaturas interculturais (LI) tem-se se constituído como efetivos espaços/dispositivos de inovação e inclusão dos povos indígenas no Nordeste do Brasil, focando o caso do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS), por ser pioneiro e emblemático na Região. Enquanto procedimentos metodológicos, esta pesquisa-intervenção busca articular pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa-ação crítico-colaborativa, uma vez que intenciona, entre seus objetivos, contribuir para a consolidação da formação de professores indígenas na Região. Entre os resultados ou produtos já alcançados, destaca-se a produção de reflexões teóricas sobre as principais categorias/conceitos da pesquisa identificados na experiência do MITS, sugerindo tratar-se de um efetivo modelo de LI marcado pela interculturalidade, inclusão e inovação na formação de professores indígenas.

**Palavras-Chave:** Interculturalidade, Processos Identitários/Culturais/de, Subjetivação, Inclusão de Indígenas no Ensino Superior, Inovação, Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS

### Introdução e marco teórico

Esta pesquisa teve como motivação inicial a consideração de que ainda são poucas as referências sobre formação de professores indígenas no âmbito da educação intercultural no Brasil (Laterman e Athias 2010: 1) e, em se tratando de Nordeste, apenas há alguns anos se iniciaram as experiências de licenciaturas interculturais - LIs<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> A primeira experiência de Licenciatura Intercultural Indígena no Nordeste do Brasil é a do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, implementada em 2006 pelos Tremembé de Almofala junto à Universidade Federal do Ceará.

Não obstante serem um fenômeno recente<sup>2</sup>, elas se constituem verdadeiros laboratórios de arranjos, soluções e práticas de inovação, interculturalidade e inclusão dos povos indígenas no ensino superior. Além disso, a escolha do Nordeste se dá pelo compartilhamento de uma história recente comum aos povos indígenas da região, marcada pelos fenômenos designados por autores como João Pacheco de Oliveira (1999) de etnogênese ou de reelaboração cultural.

Como objeto de pesquisa, investiga-se como tem se apresentado a interculturalidade enquanto categoria central definidora dessa modalidade de licenciatura no Nordeste brasileiro, mas, sobretudo, enquanto prática político-pedagógica ensejada na formação dos professores indígenas e na re-elaboração de suas identidades coletivas no campo da educação escolar indígena. De outro lado, essas licenciaturas – demanda e conquista do movimento indígena em seus desdobramentos no campo da educação diferenciada – constituem-se também como modelos de inclusão dos indígenas na universidade, marcada pelo protagonismo dos sujeitos (Fonteles Filho, 2013) e por transformações na universidade, por mínimas que aparentem, que sugerem estar em curso, efetivamente, alguma inovação.

Dessa forma, uma questão de partida da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: como se dão as práticas de interculturalidade no cenário das LIs no Nordeste e de que modos elas intervêm nos processos identitários/culturais dos povos indígenas da Região? Outra questão também relevante que tem sido investigada é: de que modo as licenciaturas interculturais, nas diversas dimensões de sua construção e execução, tem se constituído como um efetivo, criativo e exitoso modelo de inclusão dos indígenas no ensino superior no Nordeste do país? E, ainda, uma outra questão pertinente é: que transformações as LIs do Nordeste têm provocado nas universidades que as abrigam e que indicam processos de inovação em curso? Para os objetivos imediatos deste texto, far-se-á uma discussão inicial das categorias centrais de análise na pesquisa e um breve relato de alguns aspectos da prática de interculturalidade, inclusão e inovação desenvolvidos no MITS, enquanto experiência primeira e emblemática de LI no contexto supracitado.

O conceito de interculturalidade no âmbito da Educação Escolar Indígena admite

---

<sup>2</sup> Foram implementados 8 cursos de licenciatura no Nordeste: 3 no Ceará, 2 pela UFC e 1 pela UECE; 1 na Paraíba, pela UFCG; 1 em Pernambuco, pela UFPE; 1 em Alagoas, pela UFAL, 2 na Bahia, sendo 1 pela UNEB e outro pelo IFETE-BA, em Vitória da Conquista. Alguns destes cursos formaram apenas uma turma e, atualmente, aguardam redefinição de políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas, para retomarem seus trabalhos.

uma multiplicidade de abordagens e concepções. Analisando-se processos de subjetivação indígena e tomando como recorte o campo de produção de escolas diferenciadas entre os povos indígenas no Ceará, observa-se que a interculturalidade se apresenta entre os Tremembé de Almofala<sup>3</sup> – pioneiros na Região, na organização de uma licenciatura intercultural – como o “manuseio de símbolos compartilhados, sob os quais existe, em princípio, a possibilidade de estabelecer uma interlocução” (Fonteles Filho 2003: 627) ou, dito de outro modo, como uma forma de diplomacia<sup>4</sup>. (op. cit. p. 630).

Na perspectiva de Tassinari (2001: 49), a interculturalidade é concebida como “espaços de fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e de redefinições [...]”.

Para Urquiza, a interculturalidade

[...] exige procedimentos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação. (2010: 58)

Em se tratando da relação entre as práticas de interculturalidade no contexto educativo e seus rebatimentos nos processos identitários/culturais, ou de subjetivação, Fleuri (2003: 31-32) faz notar que

A educação na perspectiva intercultural [...] passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais.

---

<sup>3</sup> Atualmente, Almofala é distrito de Itarema, município localizado a 224km de Fortaleza, no litoral oeste.

<sup>4</sup> Parece ser este o sentido último da interculturalidade: não se trata somente de *conhecer* o mundo além-tremembé, mas *operar* nele, o que requer uma ação sobremaneira *política*.

Sobre o conceito de intercultural, propriamente, Fleuri (2003: 31) o compreende como um campo marcado pela complexidade, “em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”.

Por sua vez, o conceito de inclusão que serviu de parâmetro para esta investigação, de partida, sugere que esta seja o produto ou resultado de um conjunto de práticas, políticas e culturas que resultam em processos de efetiva participação marcada pelo protagonismo dos sujeitos, que também atuam na (re)construção dos espaços e dispositivos (políticas, instituições) pretensamente includentes, conforme a perspectiva apontada por Boot e Ainscow (2012). Portanto, só devem ser considerados efetivamente inclusivos, os processos em que os sujeitos são bem mais do que ‘beneficiários’ e ‘integrados’ aos espaços e dispositivos, sendo a transformação destes um marcador do grau ou nível de inclusibilidade. Assim, interessa-nos também examinar que processos de redefinição dos espaços acadêmicos – enquanto espaços de interculturalidade e inclusão – estão sendo desencadeados nas universidades que tem acolhido as LIs.

Quanto ao conceito de inovação, geralmente ele tem sido reduzido à dimensão didático-curricular:

[...] a inovação é entendida como aquela prática protagonista do ensino ou do programa de ensino, na qual, a partir da busca da solução de um problema relativo às formas de operar com um ou vários componentes didáticos, se produz uma ruptura nas práticas habituais que se dão na sala de aula, afetando o conjunto de relações da situação didática. (Lucarelli, 2009: 251 *apud* Suanno, 2010: 3)

Na perspectiva de Cunha (2004: 12), para se fazer efetivamente inovação, é preciso considerar uma “ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as novas tecnologias”, sem esquecer o contexto histórico e social em que a mesma está inserida, pois “a inovação existe em um determinado lugar, tempo e circunstância, como produto da ação humana sobre o ambiente ou meio social” (idem, *Ibdem*).

Dessa forma, a inovação é aqui compreendida como uma resultante que emerge das práticas de interculturalidade e inclusão. Ela se manifesta em todas as dimensões constitutivas da interculturalidade, mas também da inclusibilidade, conforme os

entendimentos já assinalados anteriormente, de sorte que inovação, interculturalidade e inclusão são apenas as faces de um processo único, como expresso no ditado popular, em que “uma coisa leva à outra”, formando, por assim, dizer um tripé de sustentação e equilíbrio ao processo. Por essa razão, não se deve, por princípio, reduzi-la aos aspectos técnicos ou didáticos, nas metodologias e ou recursos tecnológicos – que têm também seu lugar e importância na produção das LIs. Suas condições de possibilidade repousam sobre a primazia de uma anterioridade política, a qual por sua vez, constitui um outro tripé com outras duas bases interdependentes, o jurídico-legal e o financeiro, que exercem influência direta no processo de institucionalização e consolidação de experiências inovadoras junto às instituições incluídas.

É este, portanto, o cenário real em que se configuram os processos de organização de LIs no Nordeste e, de modo particular, do MITS, como descrito brevemente a seguir.

### **Interculturalidade, inclusão e inovação na experiência do MITS**

O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS foi criado por iniciativa do Povo Tremembé de Almofala em 2006, como continuidade do movimento de criação de um modelo próprio de educação diferenciada, iniciado nos anos 90. De 2006 a 2008, o MITS funcionou de modo inteiramente autônomo: docentes voluntários vinham de diversos lugares e IES ministrar aulas e orientar e/ou acompanhar as atividades curriculares, desenvolvidas integralmente no cenário da aldeia; as condições materiais eram providas pela comunidade indígena e seus amigos/as e parceiros/as; o curso não estava subordinado ao reconhecimento e gestão de nenhuma IES. A partir de 2008, com a aprovação de recursos financeiros oficiais através do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais – PROLIND, do Ministério da Educação – MEC, e após ter sido submetido à apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE da UFC, o MITS foi instituído como curso de graduação, tendo sido o primeiro do gênero, como já dito, na Região.

A interculturalidade se apresenta, desde os primeiros passos na formação dos professores Tremembé, como um tipo de bilingüismo necessário ao trânsito entre dois mundos: o mundo ad intra, da comunidade Tremembé de Almofala, e o mundo ad extra, da sociedade envolvente e de todos os Outros (Fonteles Filho 2003). Neste sentido, se faz sentir bem antes da criação do MITS, pois ele atravessa todo o processo de invenção

de um modelo de educação escolar próprio, desde a experiência da Escola Alegria do Mar, no início dos anos 90, primeira escola diferenciada Tremembé, organizada por Raimundinha Marques, filha do Cacique João Venança. Nela, a jovem professora, com então 18 anos, ensinava as crianças a ler, escrever, contar – saberes comuns às escolas ‘de branco’ – mas também a cantar as músicas e a dançar os passos do Torém – saber específico do Povo Tremembé -, compondo, portanto, uma matriz curricular intercultural.

A construção do MITS interpôs para os Tremembé a apropriação de saberes exógenos às suas tradições e práticas culturais, circunscritos até então às agências oficiais e operadores da educação formal e acadêmica. Por exemplo, os saberes relativos à legislação educacional, ao financiamento da educação, incluindo acesso e gestão dos recursos financeiros, gestão escolar, entre outros. E ainda, de modo mais específico, os saberes próprios da prática docente, dito pedagógicos – os relativos às didáticas, metodologias de planejamento, de ensino e de avaliação – complementados com os estudos de Psicologia, Antropologia e outros conhecimentos agregados à formação docente nos tempos atuais.

Não obstante, mesmo se tratando de saberes exógenos ao ‘mundo Tremembé’ até então, eles foram incorporados de forma contextualizada, numa perspectiva epistemológica mais próxima dos princípios teórico-metodológicos dos estudos de fenomenologia. Dessa forma é que na disciplina de Psicologia da Educação, por exemplo, buscou-se investigar junto aos professores Tremembé em formação e sua comunidade, as concepções e as práticas da tradição autóctone relativas aos processos de desenvolvimento da aprendizagem, articulando-as com as teorias e conceitos da tradição científica.

A interculturalidade também se fez presente no arco de metodologias empregado nas diversas atividades acadêmicas, com destaque na didática empregada, que considerou os modos, as estratégias e dispositivos próprios da experiência de ensino-aprendizagem Tremembé, baseada, de maneira generalizada, na observação e acompanhamento dos que já detêm os conhecimentos e habilidades relativos aos saberes da tradição, e agregando a essa experiência recursos e métodos praticados na universidade.

Assim se sucedeu na execução da disciplina Saberes Tremembé do Mar, do Céu e da Terra, desde o início do planejamento do trabalho, quando o coordenador do curso, pessoalmente, esteve reunido com o cacique João Venança, para confeccionarem o

plano de atividades da disciplina, que tinha como clímax didático as aulas desenvolvidas em pleno mar, algumas das quais no período da noite e mesmo de madrugada, por favorecer o conhecimento da navegação por meio dos astros e a percepção das mudanças de marés e dos ventos.

O plano previa ainda a realização da ‘noite cultural’, comum a todas as disciplinas, e que nesta teve como conteúdo a realização de um manjar tradicional Tremembé, peixe assado na brasa com grolado<sup>5</sup>, acompanhado de cantoria de violão, Dança do caçador<sup>6</sup> e Torém.

Como trabalho de produção intelectual da disciplina, foi proposto a pesquisa, em grupos, sobre os temas em estudo junto à comunidade e a confecção de subsídios didáticos baseados nessas pesquisas, a serem utilizados nas escolas Tremembé<sup>7</sup>.

A configuração do corpo docente do MITS, por conseguinte, também expressa a interculturalidade, a inclusão e a inovação presente em todos os aspectos do curso, como sugerido acima, como necessidade de execução das disciplinas e demais atividades propostas na matriz curricular. Tomando ainda como referência a disciplina supracitada, o docente responsável – e não somente ‘colaborador’ – foi o cacique João Venança, cujo nome – como os dos demais docentes de todas as disciplinas, incluindo as disciplinas dos ‘saberes exógenos’, como mencionado – foi aprovado para tal função em assembléia da comunidade, que o considerou apto para lecioná-la, portanto, possuindo as competências teóricas e as habilidades didáticas necessárias para tal. Essa indicação foi submetida aos trâmites burocráticos da UFC, tendo recebido parecer favorável da Procuradoria Jurídica da Universidade. Dessa forma, foi possível remunerar o docente cacique, como o foi aos demais docentes, ressaltando-se ainda que o valor hora-aula foi o mesmo de qualquer docente que possuísse título de doutor. Quiçá seja este um dos aspectos mais sublimes e mais expressivos da *inovação* implementada pelo MITS na UFC, que sinaliza reconhecimento e respeito aos saberes não-acadêmicos do Povo Tremembé. Aí também se apresenta, notadamente, uma forte expressão de inclusão e interculturalidade.

---

<sup>5</sup> Comida feita à base de goma de tapioca, com sabor semelhante a esta iguaria indígena, em forma de uma farofa grossa, depositada em uma bacia, e a qual se come coletivamente.

<sup>6</sup> A Dança do Caçador, difundida por Sr. Raimundo Caçador, morador da comunidade Tremembé de Praia de Almofala, é caracterizada por um movimento ininterrupto de pés que se jogam para frente e para trás, sincronicamente, e que exige grande resistência física, principalmente dos joelhos, acompanhado de um canto de improviso que ressalta as habilidades do caçador.

<sup>7</sup> Fruto dessas pesquisas, foram produzidos 4 livros sobre os temas investigados, publicados pelo MEC em 2013: *Descobrimos a vida do pescador Tremembé*; *Tremembé: deuses do mar*; *Manual do pescador Tremembé* e *Dicionário do pescador Tremembé*.

Os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) também carregam consigo as marcas da inovação do MITS, em vários aspectos. O primeiro, pelo objetivo final alcançado, a produção de subsídios didáticos específicos para as escolas Tremembé, até então inexistentes, e uma necessidade premente e inadiável. Ainda, pelas modalidades possíveis, previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso (UFC 2013: 37): além da clássica monografia, projetos de intervenção na comunidade, produção técnica ou artística e, tendo sido a opção de 14 dos 16 TCCs por aquele tipo de produção. Os outros 2 trabalhos foram um cd de canções originais, autorais, produzidas na disciplina Artes II: Canto e um vídeo-documentário sobre o mangue e sua importância na vida do Povo Tremembé de Almofala. O TCC inovou ainda quanto à autoria, podendo ser realizado individualmente ou em grupo. Dos 16 TCCs, apenas 2 foram produzidos por um único autor. Os demais, em duplas, trios ou quartetos inclusive, rompendo a lógica da produção individualista de TCCs, ainda presente na tradição acadêmica. No entanto, como reza a tradição ainda em voga, os TCCs Tremembé foram submetidos a bancas avaliadoras constituídas de especialistas nas temáticas abordadas, a maioria possuindo titulação de doutor, com a participação de docentes Tremembé que ministraram disciplinas no curso, como o Cacique João Venança, o Pajé Luis Caboco ou o Tuxaua Augustinho Tucum. A publicação dos TCCs, pouco tempo depois, através da Imprensa Universitária da UFC, e que originou a Coleção Magistério Pé no Chão, junto à publicação pelo MEC de outros trabalhos de pesquisas realizadas pelos alunos, citado anteriormente, constituem atualmente a maior coleção autoral de professores indígenas já publicada no Brasil, até agora.

O Estágio supervisionado do MITS, denominado de Estágio Curricular Orientado em Educação Escolar Básica Tremembé, também expressa inovação, como proposto no PPP do curso:

(...) montado numa metodologia de solução coletiva dos problemas surgidos na *Escola Indígena Tremembé*. Os cursistas estagiários replanejam suas atividades docentes com foco na *luta do povo* realizando projetos comunitários com objetivos no ensino-aprendizagem dos alunos indígenas Tremembé” (UFC 2013: 35)

Assim, portanto, este Estágio, como os demais componentes curriculares do MITS, a todo momento afirmam uma conexão indissociável entre a vida da comunidade



indígena em suas circunstâncias, seus dramas e suas lutas no contexto atual, e as necessidades específicas que se apresentam nas ações cotidianas do aluno-professor Tremembé, na escola. Porque os alunos do MITS eram todos professores e/ou gestores de suas escolas. Significa dizer que eles já estavam naturalmente inseridos no Estágio, mas com uma diferença: as atividades de orientação, realizadas *in loco*, em cada escola, em semana posterior à semana de aulas de disciplinas<sup>8</sup>, objetivavam potencializar as competências, habilidades e saberes técnicos dos professores para a identificação, planejamento e solução dos desafios que emergiam nas diversas situações de ensino-aprendizagem em suas escolas. E sempre considerando o objetivo maior da Educação Diferenciada Tremembé (EDITE), sintetizado na máxima professa pela professora Raimundinha Marques: “A escola Tremembé nasce da luta e reforça a luta”.

A forma de ingresso no curso é também uma inovação e contribui para uma melhor compreensão do Estágio. Um dos critérios do processo seletivo era que o candidato já estivesse em pleno exercício da docência ou gestão de uma das 6 escolas Tremembé porque, como dito por eles mesmos, é a prática cotidiana em uma escola indígena – e sua inserção na luta – que, efetivamente, forma o professor indígena. Os estudos acadêmicos apenas complementam, formalizam e contribuem para a sistematização dos saberes e habilidades imprescindíveis ao magistério em uma escola Tremembé.

Considerando que a EDITE é um desdobramento da luta maior dos Tremembé, tudo que envolve a formação dos professores Tremembé foi e continua sendo discutido e apropriado por toda a comunidade. Já são quase 20 anos, desde que se iniciou essa bela e exitosa história de criação de um modelo de próprio de formação de professores Tremembé. Impossível não emocionar-se com os relatos das assembleias, reuniões e tantos outros eventos produzidos ao longo desse processo, e de como uma comunidade ágrafa<sup>9</sup>, em sua imensa maioria, passou, aos poucos, a se apropriar de um conhecimento até então reservado à elite dos operadores da educação formal. Pois cada elemento constitutivo do PPP do MITS e de sua execução foram sendo decididos com a

---

<sup>8</sup> A matriz curricular do MITS, baseada na pedagogia da alternância, prevê o *Tempo Escola* e o *Tempo Comunidade*. O primeiro tem como atividade principal a execução das disciplinas, realizadas na primeira semana de cada mês. O *Estágio* compõe o rol das atividades da outra modalidade de tempo, tendo sido realizado na terceira semana de cada mês, sob acompanhamento direto, presencial, da coordenadora pedagógica, e, por vezes, do coordenador geral do curso.

<sup>9</sup> Á época do início desse processo, a partir de 1998, o analfabetismo estava presente em torno de 95% dos adultos da comunidade Tremembé.

participação efetiva de toda comunidade: matriz curricular, metodologias, avaliação, financiamento, gestão etc.

Assim, a própria linguagem do texto do PPP do MITS, não obstante buscar atender às formalidades das agências estatais de educação (UFC e MEC, principalmente), está permeada de contribuições diretas da comunidade Tremembé, sendo marcada pela clareza e simplicidade da compreensão e expressão de idéias, conceitos e diretrizes propostos ao longo do processo e nos diversos espaços de sua construção.

Em relação à seleção dos candidatos ao MITS, a comunidade Tremembé deteve o poder de indicação, formalizada por meio de aprovação de uma carta de intenções do(a) candidato(a), sendo esta aprovação considerada um outro critério fundamental de seleção. Outro critério foi o de o candidato ter feito o Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio (MIT), ocorrido entre os anos 2001 a 2003, que dá início ao processo de formação específica dos professores e do qual o MITS é uma continuidade.

Outro aspecto presente na matriz curricular, a ser ressaltado, é a construção da proposta do ementário de disciplinas, realizada durante os Seminários Magistério Indígena Tremembé Superior – SEMITS<sup>10</sup>. Os conteúdos de cada ementa emergiram dos temas de interesse dos professores em formação, da comunidade indígena e dos demais parceiros e apoiadores presente aos SEMITS. A condução dos trabalhos, sempre executada pelos próprios professores Tremembé, e suas estratégias de diálogo permanente e tomada de decisões coletivas, possibilitou que as propostas da comunidade indígena e dos professores em formação pudessem ser recebidas com uma escuta sensível por parte de agentes não-tremembé participantes de todo o processo de construção dessa matriz, bem como de sua operacionalização e execução no curso.

Vale ainda observar que as ementas das disciplinas somente alcançavam sua forma plena e definitiva após a incorporação, se fosse o caso, das sugestões feitas pelos(as) alunos(as) e demais lideranças e parceiros(as) presentes ao primeiro momento da semana de aulas: a apresentação, discussão e aprovação da proposta de plano de ensino feita pelo docente responsável pela disciplina, de acordo com o PPP:

Em coerência com os princípios metodológicos norteadores do MITS, as ementas das disciplinas, foram, em geral, construídas a partir de proposições iniciais elaboradas durante os SEMITS,

---

<sup>10</sup> Estes seminários ocorreram ao longo de todo o curso.

pelos cursistas, lideranças, docentes, representantes dos parceiros e demais envolvidos no processo de construção do MITS. Por ocasião da realização da disciplina, o docente ‘negocia’ sua proposta de programa e plano de ensino com a Coordenação Ampliada, cursistas e comunidade presente à etapa. Assim, a ementa inicial é enriquecida com as contribuições dos presentes. Somente, então, ganha sua forma consolidada. (UFC 2013: 38)

O desafio permanente, a cada passo do processo, desse diálogo entre os dois mundos, foi o de “traduzir uma parte na outra parte, que é uma questão de vida e morte”, como diz o poeta<sup>11</sup>, de modo a garantir que aquele curso de formação de professores pudesse ser também a expressão da cultura e dos objetivos políticos dos Tremembé no campo da educação formal, que emergiu em sua história recente, como já sinalizado, como um desdobramento da luta por afirmação étnica e, principalmente, pela demarcação de suas terras<sup>12</sup>. O resultado desse esforço de tradução tem sua expressão no PPP do curso e em sua execução. Por exemplo, ao lado de saberes próprios à docência, como já mencionados, encontramos na matriz curricular do MITS disciplinas que comportam conteúdos ‘exclusivos’ do mundo Tremembé, como a de Saberes Tremembé do mar, do céu e da terra – já referida – ou a de Torém: Ciência, Filosofia e Espiritualidade Tremembé, entre outras.

Assim, a *interculturalidade* não pode ser reduzida àquela perspectiva clássica dos estudos *culturalistas*, que recorta e abstrai a *cultura* de sua realidade primordial, que são as relações de poder experimentadas pelos sujeitos e suas coletividades em relação com os *outros*. Neste caso, o contexto político das relações entre os Tremembé e a chamada *sociedade envolvente*. Portanto, a *interculturalidade* vivenciada no campo da educação diferenciada Tremembé, e de modo particular no MITS, é, antes do mais, a expressão de relações políticas postas em curso com os demais sujeitos e agências que atuam nesse campo.

Neste sentido, o dispositivo de gestão implementado no MITS é também uma expressão desta experiência singular de interculturalidade, inclusão e inovação. Vejamos.

---

<sup>11</sup> Ferreira Gullar, no poema *Traduzir-se*, que recebeu belíssima melodia de Raimundo Fagner e compõe faixa do álbum fonográfico de mesmo nome.

<sup>12</sup> A luta pela demarcação da terra Tremembé é o eixo político-pedagógico fundamental do MITS, como explicitado no PPP (UFC, 2008).

O Curso era gerido por uma Coordenação Ampliada que tinha a seguinte composição: 1 coordenador representante da IES que abrigava o Curso (a UFC); 1 coordenador indígena, que era aluno do Curso e representava o segmento discente na Coordenação; 1 coordenador(a) pedagógico(a), já aposentado(a), desvinculado(a) de quaisquer instituições, e que durante muito tempo desenvolveu suas atividades voluntariamente; 1 representante dos parceiros e apoiadores; 12 alunos do Curso, que representavam, de par em par, as 6 escolas Tremembé (sendo que um deles era também o coordenador indígena) e 4 lideranças representantes da Comunidade Tremembé, entre as quais o cacique. Esta coordenação era a instância de tomada de decisões mais imediatas, cotidianas, relativas à gestão acadêmica e administrativo-financeira do curso.

Em relação ao Núcleo Docente Estruturante – NDE, que se constitui elemento obrigatório, há alguma tempo, na construção e gestão acadêmica de um curso de nível superior, a experiência do MITS está marcada pelas mesmas categorias-chave em análise neste texto. Na prática, os SEMITS, realizados com expressiva participação da comunidade Tremembé, além dos parceiros e apoiadores, sempre foram o espaço mais importantes de estudo, discussão e tomada de decisões relativas ao curso, tendo sido registrados por meio de atas assinadas por todos os presentes, além dos relatórios diários feitos sobre as atividades realizadas a cada dia do Seminário. Contudo, por ocasião da vinda da Comissão do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa – INEP/MEC, que procedeu a avaliação e reconhecimento do MITS<sup>13</sup>, conhecendo-se os limites dos instrumentos e critérios em voga em relação a uma experiência tão inusitada como esta, procurou-se buscar atender a algumas formalidades burocráticas.

Em decisão tomada com a comunidade Tremembé, foram sugeridos os nomes de 9 docentes que pudessem representar as diversas áreas de conhecimento presentes na matriz curricular, bem como as IES parceiras do curso, os apoiadores voluntários e a própria comunidade, proponente primeira do MITS. Foram, então, sugeridos os nomes do coordenador geral e mais 3 docentes da UFC, 3 docentes das outras IES (UECE, UNB e UFPI), a coordenadora pedagógica e o cacique para compor o NDE do curso, e formalizado por meio de portaria emitida pelo Pró-Reitor de Graduação da UFC.

São muitos, enfim, os aspectos que se poderia ainda relatar, que revelam o MITS como um modelo de formação de professores no Brasil marcado pela interculturalidade,

---

<sup>13</sup> O MITS obteve nota geral 4 na avaliação da Comissão, composta pelas seguintes notas parciais: Dimensão 1 – Organização Didático-Pedagógica: nota 4,7; Dimensão 2 – Corpo Docente: nota 4,7; Dimensão 3 – Infraestrutura: nota 4,0.

inclusão e inovação, conforme definido de início. Muito resta ainda por fazer, em se tratando de aprofundamento teórico do modo como esses conceitos foram ganhando forma nesta LI. Nos tempos atuais, pesquisadores vinculados ao Observatório Internacional de Interculturalidade, Inclusão e Inovação Pedagógica – OIIIPe<sup>14</sup> vem desenvolvendo investigações promissoras acerca desta experiência tão singular e por isso mesmo tão inspiradora à reflexão. Apenas há pouco, foram iniciadas pesquisas em nível de pós-graduação sobre o MITS.<sup>15</sup>

### **Considerações finais**

À guisa de finalização deste texto, deve ser explicitado ainda um ‘marcador’ que esclarece melhor a compreensão da perspectiva de interculturalidade, inclusão e inovação posta em análise: é o protagonismo vivenciado pelos Tremembé no MITS, no processo de construção dos caminhos para o acesso ao ensino superior, à formação dos professores de suas escolas diferenciadas. É este protagonismo o que pode garantir que o processo vivido não se confunda com mais uma das formas atuais de integração dos povos indígenas ou um neocolonialismo.

Deve-se enfatizar também o conteúdo desta categoria reivindicada e agregada à definição de suas escolas, a diferença, que não se reduz à estética, à arquitetura por exemplo, embora também a englobe. Em primeiro plano, ela diz respeito à autonomia dos Tremembé no processo de organização e gestão de suas escolas. Diz respeito, portanto, à esfera do político. Sua educação escolar é diferenciada porque eles podem fazê-la assim.

Contudo, na relação com as agências estatais que intervêm diretamente no campo da educação – principalmente a Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC e o MEC – este poder dos Tremembé é sempre instável, impondo-lhes a necessidade de se fortalecerem sempre mais na sua organização e luta para consolidarem suas conquistas e

---

<sup>14</sup> O OIIIPe, sob coordenação da UFRJ, é uma rede de pesquisa internacional que investiga formação de professores em diversos contextos, congregando pesquisadores do Brasil, Grã-Bretanha, Portugal, Espanha, Cabo Verde, México e Chile.

<sup>15</sup> A dissertação de mestrado de RIBEIRO, S. H. M., realizada junto ao Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior (POLEDUC) da UFC intitulada ‘Políticas afirmativas na Universidade Federal do Ceará: Desafios e conquistas da educação diferenciada no curso de Magistério Indígena Tremembé Superior- MITS’, e defendida em 2013, inaugurou as pesquisas em nível de pós-graduação sobre o MITS. Recentemente, BORGES, J. F. vem desenvolvendo, em nível de pós-doutorado, o projeto de pesquisa “PASSADOS POSSÍVEIS – TANGÍVEIS E INTANGÍVEIS: Produções interculturais e interdisciplinares sobre memória, patrimônio e história junto aos professores das Escolas Diferenciadas Indígenas dos Tremembés de Almofala (Ceará)”.

esta proposta de formação de seus professores, ainda em pleno movimento de gestação nos dias atuais.

Finalmente, reafirma-se a ideia proposta inicialmente, de que interculturalidade, inclusão e inovação, como se pôde aduzir das breves reflexões e relatos aqui apresentados sobre o MITS, são tão somente faces de um mesmo objeto, cada uma delas compostas pelas demais, inseparavelmente, interpenetradas, e por onde se chega às demais adentrando-se por uma delas. Juntas, expressam também a criatividade do Povo Tremembé, além de sua força política, nesse inédito e instigante processo de sua reinvenção e subjetivação atuais.

### **Referências:**

BOOTH, Tony e AINSCOW, Mel. Index para a inclusão - desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Trad.: SANTOS, Mônica Pereira dos / ESTEVES, João Batista. – 3ª. Ed. – Bristol: CSIE, 2012.

BRASIL/MEC/INEP. Relatório de Avaliação do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS. Brasília: MEC, 2015 (digitalizado)

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e aprender na universidade. In: Anais do VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaIsabelCunha.pdf>

FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). Educação intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. In Revista Brasileira de Educação, Maio/Jun/Jul/Ago 2003, Nº 23.

FONTELES FILHO, José Mendes. Subjetivação e Educação Indígena. Tese de Doutorado. Fortaleza/CE: Programa de Pós-Graduação em Educação/FACED/UFC, 2003.

FONTELES FILHO, José Mendes. O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS: Protagonismo indígena e inclusão social no ensino superior no Brasil. In: Anais do Seminário Internacional Inclusão em Educação – UP-3, pp. 637-645. Rio de Janeiro: UFRJ/LAPEADE, 2013. ISBN nº 978-85-89943-19-2.

FONTELES FILHO, José Mendes (org), NASCIMENTO, Maria Gilsa e JACINTO, Rita Félix. História da educação diferenciada Tremembé. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2014. ISBN nº 978-85-7485-213-3

LATERMAN, Ilana e ATHIAS, Renato M. Temas e Problemas na Construção de Currículo Intercultural na Educação Escolar Indígena no Rio Negro. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 2-4 setembro 2008, Florianópolis (v.1/04/10). (digitalizado)

OLIVEIRA FILHO, J. P. (Org.). A Viagem da Volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no nordeste indígena. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, Dez. 2005. URL: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso)>. Acesso: 10.06.2015.

SUANNO, M. V. (2010). Inovação pedagógica no contexto universitário. En: Torre, S., Pujol, M.A., Rajadell, N., Borja, M. (Coords) *Innovación y Creatividad* (CD-ROM). Barcelona: Giad.

TASSINARI, Antonella Maria I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global, 2001. p. 44-70.

UFC - UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Projeto Político-Pedagógico do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS. Fortaleza: 2013, s/e (digitalizado).

UFRJ/LAPEAD. Projeto de pesquisa: Rede internacional de Inclusão em Educação – culturas, políticas e práticas de inclusão/exclusão em educação. Rio de Janeiro: 2014, s/e (digitalizado).

URQUIZA, Antonio. H. A. et al. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. In: Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010. URL: <http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/12741/8124>. Acesso: 28/09/2010.