



Inovação curricular: uma análise do projeto pedagógico do curso magistério indígena tremembé superior

Curricular innovation: a pedagogical project analysis of the tremembé indigenous magisterium superior course

Dunga Camilo Moura¹
Adriana Campani²

Resumo

As escolas diferenciadas indígena Tremembé referidas nesse estudo, localizam-se no Aldeamento de Almofala, município do Estado do Ceará-Brasil. Ao todo, são 09 (nove) escola diferenciadas distribuídas em 18 comunidades indígenas. O movimento das escolas diferenciadas indígenas Tremembé surge no seio das lutas pela terra, pela educação e pela identidade de ser índio Tremembé. O protagonismo de uma educação diferenciada para as comunidades indígenas reivindica um projeto de formação de professores que consolide essa luta identitária. Nesse contexto, que o Curso Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS é construído e desenvolvido. O MITS foi um curso de licenciatura Intercultural promovido no período de 2008 a 2013 pela Universidade Federal do Ceará/Brasil e reconhecido pelo Ministério da Educação Brasileiro - MEC. O curso teve a duração oficial de 4 (quatro) anos e habilitou 36 (trinta e seis) professores da comunidade Indígena Tremembé ao exercício do Magistério Indígena – docência e gestão – nas Escolas Indígenas Diferenciadas de Ensino Fundamental e Médio Tremembé. Esta pesquisa busca identificar e analisar as potencialidades inovadoras do Curso a partir dos propósitos do Projeto Político Pedagógico. Concluímos que o curso é resultado de uma construção curricular democrática e participativa que permitiu reconhecer outras formas de saberes, rompendo com a lógica da racionalidade técnica instrumental tradicionalmente imposta pela formação em nível superior. Os cursistas afirmam que o curso possibilitou um aprendizado coletivo e se tornou uma forte ferramenta para fortalecer a luta do povo Tremembé. Sendo assim, a importância não foi somente para o cursista do MITS, mas e também para toda a comunidade do aldeamento, que participou ativamente da sua construção.

Palavras-chave: *Licenciatura Intercultural. Inovação pedagógica. Universidade.*

Abstract

The Tremembé indigenous differentiated schools referred to in this study are located in the Aldeamento de Almofala, a municipality in the State of Ceará, Brazil. In all, there are 09 (nine) differentiated schools distributed in 18 indigenous communities. The movement of the differentiated Tremembé indigenous schools arises within the struggles for land, education and the identity of being a Tremembé Indian. The protagonism of a differentiated education for the indigenous communities demands a teacher training project that consolidates this identity struggle. In this context, the Upper Tremembé Indigenous Magisterium Course - MITS is built and developed. MITS was an intercultural licentiate course promoted from 2008 to 2013 by the Federal University of Ceará / Brazil and recognized by the Brazilian Ministry of Education (MEC). The course lasted four (4) years and enabled 36 (thirty-six) teachers of the Tremembé Indigenous community to practice the Indigenous Teaching - teaching and management - in the Differentiated Indigenous Schools of Elementary and Middle School Tremembé. This research seeks to identify and analyze the innovative potential of the Course based on the purposes of the Political Pedagogical Project. We conclude that the course is the result of a democratic and participative curricular construction that allowed to recognize other forms of knowledge, breaking with the logic of instrumental technical rationality traditionally imposed by the formation at the higher level. The students affirm that the course made possible a collective learning and became A strong tool to strengthen the struggle of the Tremembé people. Therefore, the importance was not only for the MITS trainer, but also for the entire village community, which actively participated in its construction.

Keywords: *Intercultural Degree. Pedagogical innovation. University.*

¹ Graduando do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (BRASIL). Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – GEPPU. E-mail: dunga.camilo@gmail.com

² Doutora em Educação (UFC). Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (BRASIL). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – GEPPU. E-mail: campaniadrana@gmail.com

1 Para situar o estudo

Este artigo se insere na pesquisa de iniciação científica proveniente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPQ) – integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária – GEPPU, na Universidade Estadual Vale do Acaraú/Brasil, e tem por objetivo analisar os elementos que caracterizam a inovação curricular no processo de formação docente na universidade.

Em 2015, iniciamos um estudo sobre o curso de licenciatura Intercultural Magistério Indígena Tremembé – MITS, promovido no período de 2008 a 2013, pela Universidade Federal do Ceará/Brasil e, reconhecido pelo Ministério da Educação Brasileiro. O curso teve a duração oficial de 4 (quatro) anos e habilitou 36 (trinta e seis) professores da comunidade Indígena Tremembé ao exercício do Magistério Indígena – docência e gestão – nas Escolas Indígenas Diferenciadas de Ensino Fundamental e Médio Tremembé.

As escolas indígenas diferenciadas surgem da necessidade de uma escola que respeitasse a cultura e o jeito de ser da cultura indígena, isso devido à discriminação que as crianças indígenas sofriam nas escolas convencionais. Mediante essa realidade em 1999, a comunidade Tremembé decidiu não matricular suas crianças nas escolas convencionais, e sem nenhum apoio de parceiros, criaram a primeira experiência de escola indígena na comunidade da Praia, em Almofala, localizada no Estado do Ceará/Brasil. Começou, então, luta por uma educação diferenciada nos aldeamentos das comunidades indígenas.

A partir da análise do Projeto Pedagógico do Curso identificamos elementos que sugerem pistas de investigações pertinentes sobre as potencialidades inovadoras curriculares para o contexto universitário, bem como de inclusão social e de interculturalidade, suscetíveis de subsidiar políticas públicas internas às Instituições de Ensino Superior – IES.

Os propósitos pedagógicos do curso de Licenciatura Intercultural, ora em estudo, fortaleceram a educação Tremembé em um contexto de sistema educacional que prima pelo controle e pela negação de identidades e de culturas, sendo assim o MITS torna-se se torna uma experiência inovadora e merecedora de análise.

O conceito de inovação curricular aqui apresentada diz respeito às práticas formativas que se caracterizam por elementos suscetíveis às rupturas paradigmáticas, ecologia e reconfiguração de saberes (SANTOS, 2000 e 2008), Epistemologia Social (legitimação de novas formas de conhecimento), desinstitucionalização (continuidade e descontinuidade das racionalidades institucionais) (POPKEWITZ, 1997), inovação pedagógica (CUNHA, 2005 e 2008) e outros que podemos agregar no avançar dos estudos.

Compreendemos que a inovação curricular requer uma ruptura paradigmática que permita reconfigurar o conhecimento para além das regularidades científicas, para além da inclusão de novidades e tecnologias. É necessário uma mudança na forma de entender e se relacionar com o conhecimento (Cunha, 2008).

Nossa análise está considerando, até o presente momento, as diretrizes e os propósitos do Projeto Político Pedagógico no que consiste: a) elementos pertinentes do processo de criação do curso; b) Princípios e decisões curriculares e c) princípios os procedimentos didáticos (organização didática, relação teoria-prática, processos avaliativos e os estágios supervisionados).

2 Considerações conceituais sobre inovação curricular na formação de professores

A formação de professores por muito tempo tem se constituído nos saberes científicos legitimados pelas Universidades. Tais saberes científicos têm suas raízes fincadas nas relações colonialistas entre *sujeito-objeto*, proveniente do Estado enquanto *avaliador*. O que reforça o pilar da *regulação* e da *colonização*.

Este processo “[...] representa um perigo ao torna-se o padrão único que provém de um *ethos* externo, anulando as configurações de autoria das universidades de um projeto político pedagógico próprio”, desse modo, “[...] se atrela ao processo produtivo, aceitando que forças externas imponham o patamar de uma qualidade que ela não escolheu” (CUNHA, 2005, p.). Tal processo repercute na universidade, resultando na “(...) divisão social do trabalho intelectual entre os que produzem saberes e os que transmitem e legitimam esses saberes (...)” (CAMPANI; ANDREA, 2013, p.22).

Em contrapartida a este modelo tradicionalmente imposto de se fazer universidade, o curso Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS, através do protagonismo, luta e reivindicação da comunidade Tremembé por um projeto de formação de professores que representasse sua identidade indígena, evidenciou uma *educação intercultural* que potencializou a inovação curricular do curso.

Para Candau (2013, p.1), esta expressão extrapola o sentido raso da interculturalidade como um fenômeno em que duas ou mais culturas dialogam entre si, mas a coloca como:

[...] parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (APUD CANDAU, 2016, p.20).

Nesse sentido, a interculturalidade *crítica*, pressupõe reconhecermos as diferenças culturais “(...) como riquezas que ampliam nossas experiências, dilatam nossa sensibilidade e nos convidam a potencializá-las como exigência da construção de um mundo mais igualitário (...)” (Idem. p. 23). Ao reconhecermos as diferenças culturais, trilhamos um caminho diferente de se fazer ciência.

Sendo assim, “Uma nova visão de ciência só será possível se o conhecimento científico passar a ser construído a partir das e para as práticas sociais” (CAMPANI; ASTIGARRAGA, 2013, p.22). Construir saberes científico *das* e *para* as práticas sociais, faz-se necessário articulação entre os saberes populares do contexto social no qual se está inserido com os saberes científicos da universidade. O que, segundo Cunha (2005, p.) descreve como *atitudes emancipatórias*:

[...] exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer que extrapole os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelece sobre um ethos regulatório geral. Ao contrário (...) sua característica é de não ser indiferente à diferença (...).

Contudo, a contradição entre os saberes científicos tida como *regulatórios* e os saberes populares reconhecidos como *emancipatórios*, a de ser visto como positivo se não permitido que o primeiro se sobreponha ao segundo, mas,

[...] como uma possibilidade potencial, a contradição se estabelece nos espaços caracterizados pelas ações humanas. Ainda que seja comum identificar-se a presença dos processos regulatórios oriundos das políticas públicas e práticas tradicionais, o professor, conscientemente ou não, junto com seus alunos, resiste a se tornar apenas objeto de ação que desenvolve. Nessa perspectiva dialética é que vale a pena apostar. Uma das formas de fazê-lo, é analisar como se constroem as práticas alternativas e os saberes docentes (CUNHA, 2004, p.).

Autores como Santos (1997; 2008 e 2008); Cunha (2005; 2008) traduzem os elementos que aqui são compreendidos e que caracterizam a inovação curricular no âmbito universitário, tais como:

(I) *Ruptura paradigmática*, ou seja, ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, sem desvalorizar a contribuição da ciência assim construída. Sendo assim, adesão à ruptura paradigmática significa o reconhecimento de outras formas de produção de saberes, incorporando a dimensão sócia histórica do conhecimento e sua dimensão axiológica que relaciona sujeito e objeto;

(II) *Reconfiguração de saberes*, propondo como novo o abandono das estratificações dualistas entre sujeito/objeto, saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, teoria/prática, ensino/pesquisa e tantas outras formas propostas para a compreensão dos fenômenos humanos;

(III) *Mediação*, que assume a inclusão das relações sócias afetivas como condição da aprendizagem significativa, além disso, a capacidade de lidar com as subjetividades dos envolvidos, articulando essa dimensão com o conhecimento;

(IV) *Protagonismo*, que compreende a participação dos alunos nas decisões pedagógicas, a valorização da produção pessoal, original e criativa dos estudantes, estimulando processos intelectuais mais complexos e não repetitivos, dentre outros conceitos, em consonância com a subjetividade emergente de determinado contexto social;

(V) *Gestão participativa*, há uma quebra com a estrutura vertical de poder e requer atitudes reflexivas frente ao conhecimento, pois pressupõe a diversidade de compreensões valorativas e habilidades para tratar com a complexidade, dentre outros.

O conceito de epistemologia social aqui colocado nos remete ao processo de aquisição e alteração do conhecimento como formas específicas de poderes presentes em práticas institucionais regionalizadas (POPKEWITZ, 1997). O sentido de *regionalizada* aqui corresponde ao que Popkewitz (1997) chama de *Região*: um campo discursivo que posiciona o indivíduo nas regras e padrões particulares de verdades institucionais do conhecimento em que são estabelecidas regras de estilos de raciocínio. Compreender as formas construídas de raciocínio permite focalizar a forma como as ideias estão corporificadas na organização do conhecimento. Permite discutir a relação entre o conhecimento e as relações de poder que estão gerando este conhecimento. O conceito de epistemologia social de

Popkewitz (1997 e 2001) reconhece o raciocínio como historicamente construído nas relações sociais enquanto causa e efeito de poder por meio da exploração dos sistemas particulares de ideias pedagógicas e regras de raciocínio nas instituições.

Tendo como base essa abordagem, argumenta-se que a construção curricular de um curso é uma epistemologia socialmente construída, produzida por um discurso tácito, cultural, heterogêneo, regionalizado e regulador, está submetida às formas de subjetivação docente que as normas e padrões institucionais controladores do currículo produzem.

3 Os propósitos de uma pedagogia inovadora no Curso Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS

A partir da análise documental sobre o curso o Projeto Político Pedagógico – PPP do MITS identificamos em seus propósitos e princípios norteadores da prática pedagógica, sua potencialidade inovadora-curricular para o contexto universitário. Iniciando pelo seu processo de criação.

3.1 O processo de criação do curso

É importante destacar, que apesar do curso ter iniciado em 2008, sua proposta de criação iniciou em 2006, durante o I Seminário Magistério Indígena Tremembé Superior – SEMITS, momento em que começou a se pensar o Projeto Político Pedagógico – PPP do curso. Em função do IV SEMITS, realizado entre os dias 22 a 24 de outubro de 2008, as atividades de elaboração do PPP se voltaram, principalmente,

[...] em torno do mapa curricular, avaliando carga horária, disciplinas, nomenclatura, significado e importância para a formação do professor Tremembé em nível superior, bem como as sugestões da Coordenadoria de Planejamento e Acompanhamento Curricular (COPAC) e Divisão de Pesquisa e Desenvolvimento Curricular (DPDC) da Universidade Federal do Ceará, em consonância com a legislação específica pertinente (PPP MITS, 2008, p. 09).

A partir daí, com a participação da comunidade Tremembé, ou seja, lideranças, pais, mães, professores, alunos Tremembé, universidade e parceiros, o currículo foi tomando forma. Esse processo de criação coletivo evidenciou uma gestão participativa à medida que todos da comunidade trabalharam colaborativamente. Isso permitiu reconfigurar saberes tradicionalmente impostos, isto é, saberes Tremembé com saberes pedagógicos com saberes disciplinar. Tal ação culminou em uma ruptura paradigmática.

A construção do projeto pedagógico do MITS foi um processo coletivo com a participação de toda comunidade Tremembé. Esse processo democrático significou um marco curricular importante para a formação específica de professores que a escola diferenciada Tremembé reivindicava.

3.2 Princípios e decisões curriculares

Segundo o Projeto Pedagógico do curso em análise, a organização curricular representa a maneira de pensar Tremembé, assim como, o de fazer sua vida em comunidade. O desafio foi organizar o conhecimento em componentes curriculares disciplinares sem, no entanto, suprir esta visão Tremembé. Para tanto, optou-se pela divisão do currículo em eixos.

Tais eixos são denominados de *saberes*, estes por sua vez fundamentam “(...) o ensino-aprendizagem não somente em conhecimento científico, mas também em *sabedorias* da cultura indígena que eles consideram importantes (...)”. Sendo assim, “O eixo é uma tentativa de juntar o que a disciplina separa” (Projeto Pedagógico do Curso MITS, 2008, p.29).

Deste modo, são quatro os eixos/saberes: o primeiro: Saberes pedagógicos (704 horas); o segundo: Saberes políticos (640 horas); o terceiro: Saberes Tecnológicos (768 horas); e o quarto: Saberes Científicos (832 horas). Ainda, o Trabalho de Conclusão de Curso (192 horas), Prática Orientada da Educação Básica Tremembé (400 horas), Estágio Orientado em Educação Básica Tremembé: 2º seguimento do Ensino Fundamental e Médio (256), e, por fim, Atividades Complementares (208). Assim, totalizando quatro mil (4.000) horas, desenvolvidos durante oito semestres, ao longo de quatro anos.

A proposta curricular do MITS se opõe a um currículo excludente. Seu princípio nasce na afirmação de luta por uma educação diferenciada da escola convencional, respeitando o direito de pensar, ser e criar da cultura indígena, vinculados aos saberes e valores indígenas.

O principal desafio curricular do MITS foi articular os saberes indígenas com o arcabouço dos conhecimentos técnico-científicos, dos fundamentos legais, legitimados pela Universidade e da política dos sistemas de ensino sobre a formação do professor. Desse modo, a educação passa a ter uma conotação desarticulada entre tais conhecimentos, e com isso surgem desafios em constante movimento para de fato efetivar um currículo como território intercultural.

Possibilita que haja por parte dos alunos reflexões críticas em relação a conteúdos advindos da realidade do índio Tremembé, que possam auxiliar em sua formação e por fim colocar em prática efetiva e em movimento a inserção dos conhecimentos indígenas de maneira mais consistente envolvendo costumes e saberes dos índios.

3.3 Princípios e os procedimentos didáticos

Neste item nos deteremos sobre os princípios norteadores da prática pedagógica do curso e como estes princípios se apresentaram na prática. Isso implica compreendermos a organização didática, assim como a relação teoria-prática, respectivamente.

a) Organização didática, relação teoria-prática

A metodologia de distribuição e de desenvolvimento da carga horária total do curso dividiu-se em duas modalidades inter-relacionadas. A primeira, no que se denominou de *Tempo-Escola*. São as atividades curriculares realizadas durante uma semana, consecutiva nos turnos manhã e tarde, por mês. Nesta modalidade são produzidos conhecimentos e saberes dos estudos curriculares, das discussões de cada disciplina.

Logo em seguida, ou seja, nas três semanas seguintes de cada mês, são aplicados tais conhecimentos e saberes nas escolas diferenciadas Tremembé. Isto caracteriza a *Prática Pedagógica Orientada* que pertence à segunda modalidade denominada de *Tempo-Comunidade*. Quer dizer, “As atividades de Tempo-Comunidade são feitas com orientação e acompanhamento de docentes. Dentre elas, destaca-se a Prática Pedagógica Orientada de Educação Básica Tremembé, realizada nas escolas indígenas” (Ibid. p. 30).

É importante salientar, que a prática pedagógica orientada de educação básica Tremembé pertence aos terceiro e quarto períodos da matriz curricular. A maneira como ela se propõe a acontecer dar-se-á através de reuniões mensais organizadas pelos cursistas,

[...] por grupo de escolas a que pertencem, apresentam relatórios de suas práticas pedagógicas, oportunidade em que farão a reflexão e discussão dos recursos didático-pedagógicos aplicados, diante dos princípios norteadores da educação diferenciada Tremembé. Esses conhecimentos e ações são articulados com os interesses e motivos das lutas do povo Tremembé, tendo em vista o objetivo deste projeto de formação político-pedagógico do cursista (PPP MITS, 2008, p.34).

Sendo assim, durante o tempo-escola há os estudos curriculares e, conseqüentemente, produção de conhecimentos seguidos de um planejamento. A execução deste planejamento acontece no tempo-comunidade, espaço concreto de sala de aula onde é proporcionado ao cursista um ensino/prática docente em que o principal objetivo é a inter-relação e indissociabilidade entre teoria e prática.

b) Estágios supervisionados

Os Estágios Supervisionados em Educação Básica Tremembé I, II e III, tem caráter formativo e educativo. O mesmo está contemplado na carga horário do currículo. Sendo assim, é condição para a diplomação do cursista.

Enfatizamos, para melhor entender o caro leitor, que estes estágios são realizados nas escolas diferenciadas Tremembé, também durante as três semanas em que é realizada a prática pedagógica orientada, durante o tempo-comunidade.

Ou seja, a carga horária de três semanas divide-se em dois momentos: o primeiro momento as ações são voltadas para a prática pedagógica orientada, já explicada acima, e o segundo: direcionado aos estágios supervisionados em educação Tremembé. O que difere uma ação da outra são os objetivos.

Os estágios:

[...] têm por princípio os fundamentos da educação diferenciada indígena montado numa metodologia de solução coletiva de 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 (PPP MITS, 2008, p.35).

Deste modo, as ações desenvolvidas através de projetos têm como principal fundamentação a luta do povo Tremembé, visando à solução de problemas, coletivamente.

Além disso:

A orientação e acompanhamento são exercidos pela coordenação pedagógica do MITS que, durante uma semana de cada mês, mantém reunião com os estagiários para avaliação das atividades e produção de novos projetos, respeitando o princípio da autonomia e diferença do Povo Tremembé de Almofala.

c) Processos avaliativos

As práticas avaliativas assumem um papel de mediação entre os propósitos do Projeto Pedagógico do Curso e os processos de ensino-aprendizagem. Nelas é possível identificar o papel das subjetividades dos envolvidos (professores, alunos, gestores e lideranças) na construção do conhecimento.

Identificamos alguns princípios norteadores dos processos avaliativos. Estes, por sua vez, se aplicam em todo o curso, ou seja, disciplinas curriculares, estágios Tremembé, prática orientada e etc. Tais princípios estão calcados nas seguintes estratégias: 1) *O quê* será avaliado; 2) *Quem* avalia os professores Tremembé em formação; 3) *Quando* será avaliado; 4) *Como* será avaliada a produção intelectual dos cursistas; e, 5) *Quais* seus impactos (PPP MITS, 2008).

Para tanto, o acompanhamento pedagógico efetivo e a avaliação multidimensional “(...) são intrínsecos ao processo ensino-aprendizagem, organizados em uma diversidade de momentos, atividades e segmentos de sujeitos (...)” (Ibid. p.46). Deste modo, busca-se estimular o protagonismo dos cursistas, deixando de ser meramente um aluno, mas sim alguém criticamente pensante, capaz de conhecer seus próprios processos intelectuais, sociais e políticos. Assim, de igual modo, estimula-se a autonomia dos mesmos.

d) Trabalho de Conclusão de Curso

A partir do terceiro ano do curso, os alunos, orientados pelos docentes, iniciam a elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. O mesmo pode ser feito individual ou coletivamente, em grupo.

Dentre as atividades de pesquisa, destacam-se: entrevistas e organização dos conteúdos coletados. Destaca-se que as atividades são direcionadas para uma destas quatro modalidades: 1) Produção de Material Didático; 2) Produção Técnica ou Artística; 3) Monografia Científica; e 4) Projeto de Intervenção.

Portanto:

O objetivo das três primeiras modalidades de produção intelectual é, principalmente, suprir as escolas Tremembé de subsídios didáticos específicos, das quais apresentam antigas e reconhecidas demandas. Já os projetos de intervenção visam planejar e desenvolver ações político-sócio-culturais que fortaleçam os ‘processos de subjetivação’ (...) ou de ‘afirmação étnica’ dos Tremembé, especialmente os ligados à luta pela Terra (PPP MITS, 2008, p.37).

Para tanto, as formas de acompanhamento de elaboração dos TCCs são de modo presencial em etapas, planejadas para esta finalidade, na própria comunidade Tremembé, preferencialmente, ou em outros espaços escolhidos entre orientando e orientador que facilite para ambas as partes. Cada professor poderá orientar até 5 (cinco) discentes cujos temas tenham familiaridade com sua área de formação e/ou atuação.

Em relação à avaliação dos TCCs, estes passam por uma Comissão Julgadora formada por (2) dois docentes “(...) que ministraram disciplinas no Cursomais I (um) docente externo, com formação na área ou assunto sobre o qual versa o TCC. Lideranças indígenas que ministraram disciplinas no Curso também devem compor as comissões (...)” (PPP MITS, 2008, p.38).

Os critérios para avaliação estão relacionados à qualidade e pertinência dos trabalhos, bem como com os objetivos e princípios de acordo com a modalidade de produção escolhida.

Considerações Finais

O referido curso emergiu a partir dos anseios da comunidade indígena Tremembé, localizada no interior nordestino do Brasil, em formar professores que estavam inseridos nas escolas indígenas diferenciadas, porém sem uma formação diferenciada em nível superior. Esse curso representou uma parte da trajetória histórica de luta pela

terra que se ampliou para luta por uma educação indígena diferenciada que atendesse as demandas da comunidade indígena Tremembé.

Concluímos que os conhecimentos e saberes curriculares presentes no projeto pedagógico do curso foram discutidos e selecionados pela comunidade indígena Tremembé: lideranças, pais, mães, professores, alunos Tremembé, universidade e parceiros.

Esse processo participativo e democrático de construção curricular potencializou inovações curriculares à medida que outras formas de saberes e a dimensão sócio-histórica do conhecimento foram reconhecidas (saberes Tremembé, saberes pedagógicos e saberes disciplinares), rompendo com a lógica da racionalidade técnica instrumental tradicionalmente imposta pela universidade. Esse processo permitiu a construção curricular partilhada com ações reflexivas frente às decisões curriculares, o reconhecimento do conhecimento como algo complexo e passível de reconfigurações.

Os propósitos curriculares do curso reivindicavam a articulação dos saberes disciplinares com os saberes Tremembé em um processo dinâmico de leitura e releitura da cultura indígena e da própria comunidade. Esse processo intercultural de ensino e aprendizagem possibilita, a nosso ver, inovações curriculares na formação do professor.

Referências

- CAMPANI, A.; ASTIGARRAGA, A.A. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E PROTAGONISMO JUVENIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO PROCESSO FORMATIVO DO PIBID 2009/UVA. IN: MAIA, A. G. B.; NASCIMENTO, E. S. (Orgs.). *Iniciação à docência: concepções e práticas no PIBID/UVA*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2013. ISBN: 978-85-420-0317-8.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Santos e a educação intercultural. *Educação em Revista* – Belo Horizonte – v. 32, nº01. P. 15-34. Janeiro-Março, 2016.
- CUNHA, M. I. da. *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária*. Cadernos Pedagogia Universitária, USP, 2008.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. 2ª. Ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.
- PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Curso Magistério Indígena Tremembé Superior - MITS (Licenciatura Intercultural)*. Universidade Federal do Ceará – UFC, 2008.
- POPKEWITZ, T. *Reforma educacional: uma política sociológica poder e conhecimento em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SANTOS, B.S & FILHO, N. A. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina Editora, 2008.
- _____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

Data de submissão: 12/03/2017

Data de aceite: 23/05/2018