

INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, INCLUSÃO E INTERCULTURALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PEDAGOGIA E MAGISTÉRIO INDÍGENA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

INNOVACIÓN PEDAGÓGICA, INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN PEDAGOGÍA Y MAGISTERIO INDÍGENA EN LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE CEARÁ

PEDAGOGICAL INNOVATION, INCLUSION AND INTERCULTURALITY IN THE EDUCATION OF TEACHERS MAJORING IN PEDAGOGY AND INDIGENOUS EDUCATION AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF CEARÁ

José Mendes FONTELES FILHO¹
Francisca Geny LUSTOSA²

RESUMO: Esse artigo evidencia a necessidade de refletir sobre inovação pedagógica em Instituições de Ensino Superior (IES), notadamente na formação de professores orientados a contextos de respeito à *diversidade, inclusão e interculturalidade*. Motivados por processos em curso na Universidade Federal do Ceará, tomaremos como recorte empírico de nossa reflexão duas significativas experiências: a formação de professores em Pedagogia e a formação de professores para o Magistério Indígena. Nessa empreitada, incursionamos sobre os conceitos implicados em nossa reflexão, apresentando dados e relatos das experiências em análise e problematizando algumas concepções sobre inovação pedagógica, que fundamentam as dimensões da *cultura, da política, das práticas* inclusivas e suas inter-relações para a efetivação de sociedades e instituições de ensino includentes.

PALAVRAS-CHAVE: Inovação pedagógica. Inclusão. Interculturalidade. Educação especial. Magistério indígena.

RESUMEN: *la Este artículo evidencia la necesidad de reflexionar el respeto de la innovación pedagógica en Instituciones de la Enseñanza Superior (IES), notablemente en la formación de profesores dirigidos por contextos de respeto a la diversidad, inclusión e interculturalidad. Motivados por procesos en curso en la Universidad Federal de Ceará, tomaremos como recorte empírico de nuestra reflexión dos significativas experiencias: la formación de los profesores en la Educación Especial y formación de los profesores para el Magistério Indígena. En esa tarea, invertimos el respeto de los conceptos en nuestra reflexión, presentando datos y relatos de las experiencias en análisis y problematizando algunas concepciones a respeto de innovación pedagógica y que fundamentan las*

¹ Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professor Associado do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-5637-7259>>. E-mail: fonteles@ufc.br

² Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza – CE – Brasil. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação (DEE/FACED). ORCID: <<http://orcid.org/0000-0002-6143-9549>>. E-mail: franciscageny@yahoo.com.br

dimensiones de la cultura, de la política, de las prácticas incluyentes y sus interrelaciones para la efectivación de las sociedades y instituciones de enseñanza incluyentes.

PALABRAS CLAVE: *Innovación pedagógica. Inclusión. Interculturalidad. Educación especial. Magistério indígena.*

ABSTRACT: *This paper highlights the need to think about pedagogical innovation in Higher Education Institutions (HEIs), particularly in the education of teachers turned to contexts of respect for diversity, inclusion, and interculturality. Motivated by ongoing processes at Federal University of Ceará, two remarkable experiences are empirically taken to support our reflection: the teacher training on Special Education and the teacher training on Indigenous Education. In this venture, we explore the concepts involved in our reflection, thus presenting data and reports from the experiences under analysis and problematizing some conceptions about pedagogical innovation, which underlie the aspects of culture, politics, inclusive practices and their correlations towards the materialization of inclusive societies and educational institutions.*

KEYWORDS: *Pedagogical innovation. Inclusion. Interculturality. Special education. Indigenous schooling.*

Introdução

O presente trabalho enreda uma reflexão sobre como têm se apresentado os esforços teóricos e práticos visando à construção de contextos de educação inclusiva nas Instituições de Ensino Superior (IES), à luz das compreensões que provêm dos conceitos de *interculturalidade* e *inovação pedagógica* que se produzem nesse espaço e nas interações sociais ali decorrentes.

É evidente a necessidade de refletir sobre a inter-relação entre esses conceitos e suas reverberações, como possibilidades de uma mudança sistêmica nas Instituições de Ensino Superior, notadamente por sua investidura na formação inicial de professores supostamente orientados para atuar profissionalmente sob o princípio da diversidade, no reconhecimento das diferenças e da pluralidade existentes na vida.

Nesse sentido, apresentamos e discutimos nesta escrita iniciativas em curso no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) quanto à perspectiva de atendimento à *educação inclusiva*, compondo uma *história do tempo presente*, com as marcas do agora e de sua cotidianidade, perfilando apresentar o conjunto de ações político-pedagógicas mobilizadas

e a repercussão de ideias e experiências situadas no quadro das políticas públicas internas à UFC, ainda com suas fragilidades e, quando legítimo, seu pioneirismo³.

Tomamos como recorte empírico de nossa reflexão duas significativas experiências: a formação de professores em Pedagogia e a formação de professores para o Magistério Indígena.

Com relação à formação de professores indígenas, focaremos o Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) da UFC, por seu pioneirismo na Região Nordeste do Brasil, assim também emblemático no tocante ao objeto de nossas análises.

O debate sobre a instauração de uma nova cultura institucional incorpora mexer em antigos problemas, crenças, valores e modos de fazer educação, como no dito popular: para nova música, novos ouvidos! Mudança e inovação ecoam como condições precípuas, sendo, muito provavelmente, seu barema e indicadores.

Metodologicamente, sistematizamos a escrita a partir de notas etnográficas advindas da nossa participação em distintas ações-iniciativas e espaços institucionais e/ou de pesquisas e intervenções que desenvolvemos com movimentos sociais e acadêmicos, além das atividades docentes próprias aos cursos de Pedagogia e MITS.

Enfim, esse conhecimento empírico se organiza como um acervo de informações que, em caráter longitudinal, podem ser tomadas como notas etnográficas de um percurso *implicado*, em que somos a um só tempo pesquisadores e protagonistas, que inclui perspectivas teóricas, metodológicas e ideológicas na docência, na pesquisa e na extensão *engajada*.

Consideramos que, sob os grifos de nossa memória-narrativa, podemos em análise apreender os objetivos referendados, as metas, concepções, intenções políticas e o estado atual da circulação de ideias que se materializam na UFC relativamente à *inclusão*, à *interculturalidade* e à *inovação pedagógica*, como uma tríade de um mesmo fenômeno, tal qual o compreendemos.

Marco teórico

Para os objetivos imediatos do presente texto, limitar-nos-emos a abordar uma

³ A UFC é uma das 22 universidades-membros do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), uma rede de pesquisa internacional que investiga e intervém em processos formativos de educadores em curso no Brasil, Chile, México, Grã-Bretanha, Portugal, Espanha e Cabo Verde, com foco na investigação das *culturas, políticas e práticas* includentes nessas instituições.

discussão inicial das categorias centrais de análise em curso e um breve relato de alguns aspectos das práticas de *inclusão e interculturalidade*, e que podem caracterizar alguma efetiva *inovação*, empreendidos no curso de Pedagogia e no MITS.

Na perspectiva de Tassinari (2001, p. 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 (2010, p. 58), 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.

Quanto ao conceito de *interculturalidade*, Fleuri (2003, p. 31) o compreende como um campo marcado pela complexidade, “em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais”.

Por sua vez, de partida, o conceito de *inclusão* que serve de parâmetro para essa análise compreende que seja o produto ou resultado de um conjunto de *práticas, políticas e culturas* de que decorrem 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 Booth 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 examinar que processos de redefinição dos espaços acadêmicos – como espaços de *interculturalidade e inclusão* – estão sendo desencadeados na UFC.

No campo educacional, apenas muito recentemente, os termos-conceitos *inclusão-interculturalidade-inovação* passam a integrar o discurso pedagógico e da cultura escolar.

Isso nos desafia a pensar que, no campo educacional, carregam em si uma dinâmica explícita que pretende alterar atitudes, concepções, conteúdos e práticas escolares.

Nossa compreensão comporta a ideia de que assumir a *inovação* como vetor dessas transformações/mudanças paradigmáticas pode desencadear a construção de novas

possibilidades, outros aprendizados e significações na constituição de um novo *habitus* – esquemas interiorizados que organizam as experiências sociais e permitem gerá-las (TARDIF, 2002). Portanto, corroborando as concepções de González e Escudero (1987, p. 29), podemos considerar que *inovação* é:

[...] uma série de mecanismos e processos que são o reflexo mais ou menos deliberado e sistemático por meio do qual se pretende introduzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes [...] em alguma direção renovadora em relação à existente.

Na perspectiva de Cunha (2004, p. 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 ela está inserida, pois “a inovação existe em um determinado lugar, tempo e circunstância, como produto da ação humana sobre o ambiente ou meio social” (CUNHA, 2004, p. 12).

A *inovação*, em nossa perspectiva, deve ser 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 tão somente as faces de um processo único, no qual, como se diz, “uma coisa leva à outra”, formando um *tripé* de sustentação e equilíbrio ao processo.

Assim sendo, a *inovação* não pode, por princípio, ser reduzida aos aspectos técnicos ou didáticos, às metodologias e/ou recursos tecnológicos – que têm também seu lugar e importância na execução de processos formativos na universidade. Devemos notar que suas *condições de possibilidade* repousam sobre a primazia de uma anterioridade *política*, a qual, por sua vez, articula-se em outro *tripé* com outras duas bases interdependentes, o *jurídico-legal* e o *financeiro*, que modelizam o processo de institucionalização e consolidação de experiências inovadoras com as instituições *includentes*.

Estabelecidos esses parâmetros conceituais, perscrutemos as experiências propostas à análise.

A educação na perspectiva inclusiva na UFC: apoios, projetos e garantias

A Faculdade de Educação (Faced) tem um acúmulo quanto à oferta de disciplina e de projetos de pesquisa e extensão ligados à temática da Educação Especial. Em meados da

década de 1990, ações dessa natureza, ainda que pouco expressivamente, realizavam-se no currículo do curso de Pedagogia da UFC, em caráter optativo.

Atualmente, a matriz curricular do curso conta com a oferta de dois componentes curriculares⁴ obrigatórios e dez optativos na graduação em Pedagogia, bem como uma linha/eixo de investigação (Escola e Diversidade) no Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE), que abriga pesquisas de mestrado e doutorado na área da Educação Especial e Educação Inclusiva, além de pesquisa em nível de graduação (Pibic) e permanentes ações de extensões que integram o perfil acadêmico individual de professores(as) envolvidos(as) com a temática.

Verificamos, com base nas estatísticas oficiais, um aumento de discentes com deficiência, acompanhando o fenômeno como saldo positivo que vem se apresentando em todo o nível superior de construção do processo das políticas inclusivas. Temos na Faced, em especial nos cursos de graduação e pós-graduação: um estudante com paralisia cerebral; cinco com deficiência física (um com uso de cadeira de rodas; um com uso de muletas; um com uso de aparelho para locomoção; dois com mobilidade reduzida); um estudante cego.

Cabe registrar ainda a existência de Departamento de Letras-Libras e Estudos Surdos (Delles), específico, composto por vinte professores (onze professores surdos e sete ouvintes; dois professores ouvintes substitutos), que atendem a demanda do Curso de Letras-Libras e a oferta do componente curricular Libras para diversas licenciaturas e para a Pedagogia, nas quais a disciplina é obrigatória.

Entre os equipamentos institucionais, a UFC conta a *Secretaria de Acessibilidade UFC Includi*, instância administrativa que objetiva viabilizar a implementação de políticas e ações que influenciem no desenvolvimento de uma cultura universitária inclusiva e acessível.

Nesse setor, entre os serviços, conta-se com a Divisão de Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais (Divitils), com doze profissionais nas respectivas especialidades. Todavia, a organização atual da UFC quanto às ações para a área vem centralizada nesse equipamento, quase exclusivamente.

⁴ *Obrigatórias*: Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais – Libras; *Optativas*: Educação Inclusiva; Práticas de Ensino em Educação Inclusiva; Psicopedagogia; Psicomotricidade e Educação; Pedagogia Hospitalar; Fundamentos da Educação de Surdos; Língua Brasileira de Sinais II; Língua Brasileira de Sinais III; Língua Brasileira de Sinais IV; Língua Brasileira de Sinais V; Língua Brasileira de Sinais VI.

Destacamos as concepções que embasaram a criação de tais secretarias nas universidades federais à época, considerando o pioneirismo e sua importância na aridez e escassez por ações que se dedicassem à materialização da acessibilidade e de suas questões dentro do espaço da universidade. Ideologicamente, hoje, representa pouco. Conceitualmente, agrega pouco. Concretamente, não faz muito. As secretarias poderiam ser – se redimensionadas ideológicas, conceitual e praticamente – lugar e possibilidades mais concretas, amparadas em uma ampliação do conceito de *inclusão* e *interculturalidade*.

Em engajamento a iniciativas do Governo Federal, a Faced, representada institucionalmente por um grupo de docentes, implementou o Curso de Formação Continuada para Professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em Educação a Distância (EaD), iniciada sua primeira versão como aperfeiçoamento em 2007, e em nível de Especialização a partir de 2008 até 2015.⁵

Ainda no esteio de elencar ações de promoção à Educação Inclusiva, destacamos a importância de Projetos Ensino, de Pesquisa e Extensão implementados na Faced pelo conjunto de professoras da área (em nível de graduação e pós-graduação), incluídos um grupo de estudos sobre Políticas Educacionais para a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e ação extensionista em Pedagogia Hospitalar,⁶ e um grupo de Pesquisas em Leitura, escrita e produção de texto em sujeitos com Deficiência Intelectual,⁷ de caráter longitudinal, que se constituem em uma base de dados significativa na área, de repercussão em nível nacional.

Trazemos à baila o Grupo Pró-inclusão: Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores,⁸ pelos projetos que reúne e, em particular, pela atuação de Atendimento Educacional Especializado que realiza a estudantes com deficiência e transtornos no desenvolvimento, no espaço da Sala de

⁵ O curso teve a coordenação geral da professora Dra. Rita Vieira de Figueiredo, formando 1.178 professores-alunos, em 2007; e 2.145 professores-alunos em 2008, abrangendo 400 municípios brasileiros. Em 2009, passou a oferecer o Curso de Especialização para Formação Continuada para Professores para o AEE, formando 2.918 professores-alunos em 521 municípios brasileiros. Em 2013, foram oferecidas 900 vagas, em 32 municípios, formando 687 professores no final de maio de 2015. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC) desenvolveu, ainda, o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, que no período de 2005 a 2014 destinou 41.801 salas às escolas públicas na rede regular de ensino.

⁶ Ambos coordenados pelas Professoras Dra. Robéria Vieira e Maria José Barbosa.

⁷ Pesquisas realizadas pelas Professoras Rita Vieira de Figueiredo e Adriana Limaverde Gomes.

⁸ Grupo vinculado ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Faced/UFC, coordenado pelas Professoras Doutoras Francisca Geny Lustosa e Claudiana Maria Nogueira de Melo, desenvolve permanentemente produções acadêmicas e distintas iniciativas de pesquisa e extensão nos seguintes eixos: Educação Especial e Inclusiva; Letramento e Alfabetização; Formação Docente.

Recurso Multifuncional (SRM/Faced) – sala doada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), equipada com materiais pedagógicos e recursos de alta e baixa tecnologia (equipamentos de acessibilidades, impressora Braille, entre outros).

Os projetos de atendimentos que ocorrem na SRM (semanalmente, de forma contínua, desde o ano de 2013) desenvolvem parcerias com escolas da rede municipal de Fortaleza, em ação colaborativa na oferta do AEE, no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas nas salas de aula do ensino comum e, em particular, quanto à formação em serviço procedida às professoras e às escolas. Com relação aos alunos das IES, o atendimento ocorre com frequência semanal, realizando avaliações cognitivas, identificações das principais dificuldades quanto ao acesso ao conhecimento e ao processo de inclusão em suas instituições, bem como planejamentos de intervenções e o atendimento em si, com suas intervenções, estratégias e procedimentos, incluindo a avaliação permanente das ações com os estudantes beneficiados.⁹

Todas as iniciativas aqui anunciadas contam com a participação de bolsistas, aprovadas via editais internos e externos à UFC, e constam no *site* institucional do Grupo Pró-inclusão, vinculado à página da UFC, com o objetivo de socializar as diversas ações/pesquisas/produtos realizados.

Considerando com particular atenção as ações que podem ser desenvolvidas na articulação às licenciaturas e sua importância como agência formadora de professores(as) por excelência, verificamos o campo profícuo em que esses contextos têm se constituído, como possibilidades de serem ou tornarem-se espaços/dispositivos de *inovação e inclusão* no campo de produção da educação dentro da IES.

Incorporado em pesquisas, programas, projetos, eventos e grupos de estudos, temos o fato de que é (foi) a entrada desses sujeitos historicamente excluídos – e suas temáticas cada vez mais presentes – que tem provocado nas universidades alguma modificação que possa ser aproximada do conceito de *inovação*. Suas presenças, entrada e permanência na universidade indicam e/ou motivam processos de *inovação* em curso. E, ainda, o que demandam de inovação e mudança na instituição, para suas permanências e êxito? Em que medida suas necessidades específicas de suportes, serviços, recursos e acessibilidade são atendidas? Como atendê-las mais efetivamente? Tais questões são imprescindíveis à

⁹ Referido projeto recebeu, em 2017, indicação interna da UFC para concorrer ao Prêmio Nacional Péter Murányi 2017 – Educação (Categoria Extensão).

reflexão institucional.

Quanto à formação de professores para a docência na Educação Básica, nosso foco no Curso de Pedagogia tem nas legislações que estabelecem nosso papel a expectativa de que preparemos os professores do ensino regular para a inclusão desses educandos nas classes comuns do ensino¹⁰ (BRASIL, LDB, 1996, art. 59). Nas “Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia” (Resolução CNE n.º 1, 2006) temos como meta indicada à profissionalização atender as expectativas postas ao perfil do egresso, documento esse que enseja que os graduandos em formação possam, a partir dos saberes constituídos em seus cursos iniciais, ser capazes de reunir condições pedagógicas de atuação, compreendendo e tomando as diferenças, características e condições específicas de cada sujeito como valor pedagógico e favorecedor de aprendizagem (FIGUEIREDO, 2009; MANTOAN, 2015; LUSTOSA, 2009).

Ver e conviver com pares com deficiência, no espaço da universidade, também pode significar e produzir importantes *subjetivações*, aprendendo na experiência testemunhal a possibilidade de quebra de “pré”-conceitos a partir da vivência com esses sujeitos e suas reais dificuldades enfrentadas, mas percebendo também suas potencialidades e superações. A construção de uma cultura universitária inclusiva passa pela “com”-vivência, pela sensibilização e informação de seus partícipes.

O protagonismo desses sujeitos gera conscientização de que eles foram silenciados ao largo da história da educação e das políticas públicas sociais e educacionais. Além da quebra de barreiras atitudinais, o curso de Pedagogia deve prover seus graduandos de condições pedagógicas para atuação com nossas crianças e jovens, compreendendo como favorecer o processo de ensino e de aprendizagem e sua formação geral, em uma perspectiva cidadã e de emancipação humana.

Entretanto, é preciso avançar bem mais. É necessário abraçar uma proposta mais ampla, que envolva toda a universidade, ao mesmo tempo em nível *molar e molecular*,

¹⁰ Para compreensão da demanda formativa para a educação inclusiva dos egressos do curso de Pedagogia, apresentamos a título de ilustração a evolução do crescimento de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial em nossas escolas da rede pública municipal, responsáveis pela Educação Infantil e etapas iniciais do Ensino Fundamental, para as quais formamos professores para atuar. Os indicadores apresentam que passamos de “2.880 estudantes em 2012 para 5.422 em 2017, representado o crescimento proporcional de 88.26%” (Inep/MEC). Para maior conhecimento das condições e desafios da educação inclusiva nas escolas municipais de Fortaleza e suas análises à luz da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e da implementação do Plano Municipal de Educação de Fortaleza (CE), ver dissertação de Luana Adriano Araújo intitulada *Os desafios para a efetivação do direito à educação inclusiva: igualdade, diferença e deficiência nas escolas públicas municipais de Fortaleza-CE*, sob nossa coorientação, defendida em março de 2018, no Programa de Pós-graduação em Direito/UFC.

presente em todos os espaços e ações empreendidas. Se os indicadores apontados e o *marketing* institucional revelam o quanto foi feito, nem sempre mostram o tamanho das demandas atuais. Nesse sentido, será essencial dar continuidade às nossas investigações e intervenções, avaliando e forçando o alargamento do grau de *inclusibilidade* já alcançado. Sobremaneira, é preciso *sentir* o quanto urge fazer, demonstrado nas diversas linguagens e expressões da indignação dos sujeitos, quando dos confrontos atuais com barreiras e obstáculos de diversas ordens, não apenas físicos. É fundamental, nesse sentido, não apenas “fazer” inclusão na UFC, mas estruturá-la na sua “genética”, nos princípios primeiros que organizam sua existência institucional concreta, ousando imaginar que, num tempo não muito distante, essa universidade seja também reconhecida como de excelência em *inclusão-interculturalidade-inovação*.

Interculturalidade, inclusão e inovação no Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS)

No tocante à problemática dos povos indígenas, há que se considerar que ainda são poucas as referências sobre formação de seus professores no âmbito da *educação intercultural* no Brasil (LATERMAN; ATHIAS, 2008, p. 1). Tratando-se de Nordeste, apenas há alguns anos se iniciaram as experiências de *licenciaturas interculturais* (LIs). Não obstante serem um fenômeno recente,¹¹ elas se constituem verdadeiros laboratórios de *arranjos, soluções* e práticas de *inovação, interculturalidade e inclusão* de indígenas no ensino superior. Além disso, há que considerar as especificidades da realidade desses povos nas diversas regiões do Brasil.¹²

Nesse sentido, faz-se relevante analisar como tem se apresentado a *interculturalidade* como categoria central definidora dessa modalidade de licenciatura, mas, sobremaneira, enquanto *prática político-pedagógica* ensejada na formação dos professores indígenas. Tomando então o MITS como caso para análise, interrogamos:

¹¹ Foram implementados oito cursos de licenciatura no Nordeste: três no Ceará, dois pela UFC e um pela UECE; um na Paraíba, pela UFCG; um em Pernambuco, pela UFPE; um em Alagoas, pela UFAL, dois na Bahia, sendo um pela Uneb e outro pelo Ifete-BA, em Vitória da Conquista. Alguns desses cursos formaram apenas uma turma e, atualmente, aguardam redefinição de políticas públicas específicas para a formação de professores indígenas, para retomarem seus trabalhos.

¹² Sob a categoria *indígenas*, povos nativos do Brasil pertencentes a troncos linguístico-culturais muito distintos têm estabelecido alianças políticas em torno do movimento indígena nacional, reivindicando direitos e políticas sociais favoráveis à continuidade de suas existências física e culturalmente. No entanto, a realidade desses povos se difere de região a região do Brasil, devido também em parte aos modos de colonização sofridos em cada uma dessas regiões.

Como se deram as práticas de *interculturalidade* nessa experiência inusitada de formação de professores? De que modo o MITS, nas diversas dimensões de sua construção e execução, se constituiu como um efetivo, criativo e exitoso modelo de *inclusão* dos Tremembé no ensino superior na UFC? E que transformações o MITS têm provocado na UFC, que indicam processos de *inovação* em curso?

Criada em 1954, a UFC estabeleceu uma relação inicialmente esporádica com os indígenas do Ceará e focada apenas na pesquisa. Durante esse tempo, a presença física dos indígenas na Universidade foi registrada uma única vez, em agosto de 1965,¹³ por ocasião da realização de uma edição do Festival Nacional de Folclore, tendo os Tremembé de Almofala¹⁴ chegado ao primeiro lugar com a apresentação de sua tradicional dança, o *Torém*.

Ainda nos anos 1980, mesmo com a emergência do movimento indígena no Ceará, essa relação ainda estava marcada pela timidez, isolamento e fragmentação das ações, reduzidas à realização de algumas poucas pesquisas vinculadas aos departamentos de Ciências Sociais e História. Somente ao final dos anos 1990 se iniciam projetos de extensão com essas comunidades.

A partir dos anos 2000 é que se dá o desenvolvimento de uma relação inédita e profícua da UFC com os indígenas do Ceará, no campo da produção da *Educação Diferenciada*, principalmente com relação à formação de professores, tendo essa Universidade se configurado como primeira no Nordeste do Brasil a implementar, em 2008, um curso na modalidade Licenciatura Intercultural, o Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS) e, em 2010, o Curso de Magistério Indígena Superior Intercultural dos Povos Pitaguary, Tapeba, Kanindé, Jenipapo-Kanindé e Anacé (MISI-PITAKAJÁ).

O MITS foi criado por iniciativa dos Tremembé de Almofala em 2006, como continuidade do movimento de criação de um modelo próprio de *educação diferenciada*, iniciado nos anos 1990. De 2006 a 2008, o MITS funcionou de modo inteiramente

¹³ José Silva Novo, folclorista, registrou esse momento em seu livro *Almofala dos Tremembé* (Itapipoca: [s.n.], 1976).

¹⁴ No início da colonização do Brasil, os Tremembé ocupavam uma faixa de aproximadamente mil quilômetros do litoral do Nordeste setentrional, da foz do rio Açú, no Rio Grande do Norte, até o estuário do rio Gurupí, no Maranhão. Nos tempos atuais, o grupo vinculado ao MITS, os Tremembé de Almofala, habitam o Município de Itarema, distante 224 km de Fortaleza. São assim conhecidos por ser Almofala o distrito com maior relevância histórica por ter sido também a sede do Aldeamento de Nossa Senhora da Conceição, no início do século XVIII.

autônomo.¹⁵ Docentes voluntários, vindos de diversos lugares e instituições de ensino superior, ministravam aulas e orientavam e/ou acompanhavam 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 universidade. A partir de 2008, com a aprovação de recursos financeiros oficiais pelo 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 formalmente como curso de graduação.

À época, além dos Tremembé de Almofala, existiam 11 povos indígenas reconhecidos no Ceará, com uma população aproximada de 30 mil indivíduos. Havia 28 escolas indígenas, com 280 professores que atendiam em média 3.000 alunos. Até aquele momento, nenhum desses professores estava recebendo formação em nível superior específica para atender às necessidades das escolas de suas comunidades.

Assim, após um período de espera para que as universidades ofertassem formação em nível superior para seus professores formados no Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio (MIT),¹⁶ os Tremembé de Almofala realizaram um seminário, em janeiro de 2006, com o objetivo de discutir uma proposta de enfrentamento do problema da continuidade da formação dos professores, tendo sido aprovada pelos presentes a criação de um curso em nível superior, com a mesma metodologia do MIT, e em continuidade com este, que recebeu o nome de Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior (MITS).

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

¹⁵ De importância fundamental foi o projeto de extensão Apoio aos Processos de Subjetivação e Educação Indígena no Ceará, criado em 2007 sob a coordenação de um dos autores deste texto. Esse projeto de extensão está também na base do processo de formalização do MITS e MISI-PITAKAJÁ com a UFC.

¹⁶ Em maio de 2001, os Tremembé organizaram um Seminário cujo produto final foi uma proposta concreta de curso de magistério indígena *autônomo, específico, diferenciado e intercultural*, em conformidade com o Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação e com os Referenciais para Formação de Professor Indígena. Diversas instituições apoiaram a iniciativa, entre as quais a Faced, por meio de um doutorando do PPGE que, desde 1998, desenvolvia estudos sistemáticos sobre a educação Tremembé. O MIT encerrou suas atividades em setembro de 2003, tendo formado 42 professores. Em junho de 2004, o Conselho Indígena Tremembé de Almofala (Cita) apresentou ao Conselho de Educação do Ceará (CEC) o Relatório de Conclusão do Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio (MIT), o qual pedia o reconhecimento do curso realizado inteiramente na aldeia Tremembé e a consequente outorga de certificados daquela formação. Por meio do Parecer 904/2004, o CEC reconheceu o MIT e mandou que a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc) expedisse os diplomas aos concludentes.

e aos 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*, eles foram incorporados de forma contextualizada, buscando-se investigar com os professores em formação e sua comunidade as concepções e as práticas da tradição autóctone relativas aos temas e conteúdos daqueles componentes curriculares e articulando-as com as teorias e conceitos da tradição acadêmica.

Por sua vez, a *inovação* fez-se presente, além dos aspectos mencionados: no *arco de metodologias* empregado nas diversas atividades acadêmicas; nos *trabalhos de produção intelectual*, com a confecção de subsídios didáticos específicos para as escolas Tremembé,¹⁷ com destaque para os *Trabalhos de Conclusão de Curso* (TCC);¹⁸ no estágio supervisionado, denominado *Estágio Curricular Orientado em Educação Escolar Básica Tremembé*;¹⁹ no *dispositivo de gestão*²⁰ e demais elementos, em todos os momentos da realização do MITS, que os limites deste texto não nos permitem descrever.

¹⁷ Frutos dessas pesquisas, foram produzidos quatro livros sobre os temas investigados, publicados pelo MEC em 2013: *Descobrimo a vida do pescador Tremembé*; *Tremembé: deuses do mar*; *Manual do pescador Tremembé*; e *Dicionário do pescador Tremembé*.

¹⁸ Os TCCs tinham objetivo final a produção de subsídios didáticos específicos para as escolas Tremembé, até então inexistentes, e uma necessidade premente e inadiável. Listamos aqui algumas inovações. Com relação às modalidades possíveis, previstas no PPP do curso (UFC, 2013, p. 37), além da clássica monografia, poderiam ser projetos de intervenção na comunidade, produção técnica ou artística. 14 dos 16 TCCs foram livros. Os outros dois trabalhos foram um CD de canções originais, autorais, produzidas na disciplina Artes II: Canto e um videodocumentário sobre o manguê 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 dois 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. Os TCCs foram submetidos a bancas 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, por meio da Imprensa Universitária da UFC, e que originou a *Coleção Magistério Pé no Chão*, com a publicação pelo MEC de outros trabalhos de pesquisas realizadas pelos alunos, supracitados, constituem atualmente a maior coleção autoral indígena no campo da educação já publicada no Brasil, até o presente.

¹⁹ Todos os alunos do MITS eram professores(as) e/ou gestores(as) de suas escolas. Assim, já estavam naturalmente inseridos no *Estágio*, mas com uma diferença: as atividades de orientação, realizadas *in loco*, em cada uma das seis escolas, objetivam 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.

²⁰ O Curso era gerido por uma *Coordenação Ampliada* que tinha a seguinte composição: um coordenador representante da IES que abrigava o Curso (a UFC); um coordenador indígena, que era aluno do Curso e

E, para a Universidade, o que significou acolher e apoiar uma propositura tão inovadora, de um protagonismo ímpar? Que marcas ou indicadores de *inovação*, *inclusão* e *interculturalidade* o MITS deixou na UFC? Remetem a um processo de efetiva transformação de sua cultura, políticas e práticas institucionais rumo a *inclusibilidade*?

A configuração do *corpo docente* do MITS, com certeza, expressa a força da *inovação* e a renovação trazida pelos Tremembé de Almofala para dentro da UFC. A matriz curricular do curso previa um conjunto de componentes específicos, próprios da tradição Tremembé, que só poderiam ser desenvolvidos por detentores dos saberes tradicionais da comunidade. Assim, para ilustrar, como docente responsável pela disciplina *Saberes Tremembé do Mar, do Céu e da Terra*, foi indicado o cacique João Venança em assembleia da comunidade, que o considerou possuidor das competências teóricas e as habilidades didáticas necessárias para a função, mesmo sendo “analfabeto”. Essa nomeação foi submetida aos trâmites burocráticos, tendo recebido parecer favorável da Procuradoria Jurídica da UFC. Por essa razão, foi possível também incorporar e remunerar o cacique como docente colaborador do MITS, ressaltando-se ainda que o valor hora-aula foi o mesmo de qualquer docente que possuísse título de doutor. Consideramos esse um dos aspectos mais sublimes e mais expressivos da *inovação* implementada pelo MITS na UFC, que sinaliza reconhecimento e respeito aos saberes *não acadêmicos* da tradição Tremembé. Aí também se apresenta, a nosso ver, uma significativa expressão de *inclusão* e *interculturalidade*.

A *forma de ingresso* e a *seleção dos candidatos* ao MITS também sinalizam uma inovação na UFC, que respeitou e legitimou o processo realizado pela comunidade Tremembé, a qual deteve o poder de indicação dos cursistas, formalizada por meio de aprovação de uma carta de intenções do(a) candidato(a), sendo essa aprovação considerada outro critério fundamental de seleção. Outro princípio foi o de o(a) candidato(a) ter feito o Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio (MIT).²¹

representava o segmento discente na Coordenação; um(a) coordenador(a) pedagógico(a), docente aposentado(a), portanto desvinculado(a) de quaisquer instituições, e que durante muito tempo desenvolveu suas atividades voluntariamente; um representante dos parceiros e apoiadores; doze alunos do Curso, que representavam, de par em par, as seis escolas Tremembé (dos quais um era também o coordenador indígena) e quatro lideranças representantes da Comunidade Tremembé, entre as quais o Cacique.

²¹ Outro critério ainda era “estar no exercício comprovado da docência ou gestão nas escolas indígenas Tremembé” (UFC, 2013, p. 19).

O elemento inovador foi a composição do *Núcleo Docente Estruturante* (NDE). Na prática, os Seminários Magistério Indígena Tremembé Superior (Semits)²² sempre foram o espaço mais importante de estudo, discussão e tomada de decisões, 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 à avaliação e reconhecimento do MITS,²³ identificando os limites dos instrumentos e critérios utilizados naqueles processos, buscou-se atender a algumas formalidades burocráticas. Assim, em decisão tomada com a comunidade Tremembé, foram sugeridos nomes de nove 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 Tremembé, propositora primeira do MITS. Foram, então, indicados os nomes do coordenador geral e mais três docentes da UFC, três docentes das outras IES,²⁴ a coordenadora pedagógica e o cacique, que foram nomeados por meio de portaria do Pró-Reitor de Graduação.

Não poderíamos deixar de registrar que a *inovação* também se expressou na colação de grau dos concludentes do MITS. No dia 6 de março de 2013, 36 professores Tremembé foram graduados em uma solenidade realizada na Concha Acústica da Reitoria da UFC, em Fortaleza. O Povo Tremembé de Almofala ali estivera 48 anos antes, apresentando o *Torém*. Naquele dia 6 de março, pela primeira vez, uma colação de grau quebrava o protocolo e se encerrava com a dança do *Torém*.

Contudo, não se deve imaginar que as *inovações* interpostas pela experiência do MITS estejam plenamente consolidadas na *cultura*, nas *políticas* e nas *práticas* institucionais da UFC. Entre outras questões abertas, permanece precário o financiamento das LIs da UFC, criadas inicialmente como “cursos de projetos” e mantidas até nossos dias com os escassos e limitados recursos do Prolind.²⁵ Por sua vez, o MISI-PITAKAJÁ tem

²² Os Semits eram seminários em que a comunidade Tremembé em massa, com os cursistas, docentes, parceiros e apoiadores do MITS, se reuniam para avaliar e planejar os rumos do curso. Do início até o término do curso, foram realizados oito desses seminários.

²³ 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.

²⁴ Universidade Estadual do Ceará (Uece), Universidade de Brasília (UNB) e Universidade Federal do Piauí (UFPI).

²⁵ Apenas em janeiro deste ano de 2018 o Cepe da UFC criou formalmente uma LI permanente, no Campus de Itapajé, no interior do Estado, que ainda está em fase de estruturação.

sofrido mutações significativas, desviando-se da proposta inicial,²⁶ elaborada nos mesmos marcos do MITS, passando a reproduzir, em diversos aspectos, a lógica acadêmica hegemônica em voga. Sintoma disso, a título de ilustração, na fala de uma liderança do povo Jenipapo-Kanindé, escutamos o lamento de que no processo de seleção dos candidatos a uma nova turma, realizada em 2017, “a UFC agora é quem decide quem vai estudar no curso, não é mais a comunidade indígena”. De outra feita, sentimos o incômodo presente na indagação de um dos pró-reitores da UFC acerca das modificações ocorridas: “onde está a *diferença* deste curso?”.

Considerações finais

Ao finalizar este texto, reafirmamos a tese de que *interculturalidade*, *inclusão* e *inovação*, como se pode aduzir dos breves relatos e análises que fizemos aqui, em particular tematizados nesta escrita os povos indígenas representados na experiência do MITS e as pessoas com deficiência em seus processos de escolarização inclusiva, expressam, em suas bandeiras de luta por direitos, a beleza da resistência e da superação.

Em nossa compreensão, um marcador da perspectiva de *inovação*, *interculturalidade* e *inclusão* vivenciada pelos Tremembé no MITS é o *protagonismo* desse povo no processo de construção dos caminhos para o acesso ao ensino superior, na formação dos professores de suas escolas *diferenciadas*. É esse *protagonismo* – aliado a transformações, por menores que ainda sejam na Universidade²⁷ – que pode garantir que o processo vivido não se confunda com mais uma das formas atuais de *integração* dos povos indígenas ou um *neocolonialismo* (FONTELES FILHO, 2013).

Quanto às pessoas com deficiências, chamamos a atenção de que a presença – e a visibilidade – de tais estudantes requer interesse e esforço das instituições em investir em adequações em sua estrutura física (eliminação de barreiras arquitetônicas), superação de concepções normalizadoras relativas aos sujeitos, valorização das diferenças e da diversidade humana inseridas em suas práticas como valor pedagógico. Assim procedendo,

²⁶ Entre outras alterações, a do nome do curso, que passou a se chamar Licenciatura Intercultural Indígena dos Pitakaja. No entanto, as mais graves dizem respeito à matriz curricular e à criação de “habilitações” específicas, nos moldes de outros cursos de formação de professores em curso no País.

²⁷ Entre as iniciativas recentes, no ano de 2017 organizamos o Grupo de Estudos em Educação Indígena (GREEI), na Faced, e a Semana dos Povos Indígenas na UFC, com o intuito de favorecer articulações internas, com departamentos que desenvolvem pesquisa e extensão com indígenas, mas também articulações com atores externos, incluindo os próprios indígenas, para ampliar o debate e encaminhamento de ações relativas às lutas dos povos indígenas no Ceará e no Brasil.

ainda que seja pela presença desses sujeitos, a instituição educacional tem que se deslocar de certo *modus operandi* anteriormente aprendido e produzir espaços, e não só gerar novas racionalidades para a convivência e o ensino.

Diante do exposto, emerge com o advento da sociedade contemporânea, posta e legalmente garantida, a gestação de uma nova concepção de educação no contexto brasileiro e mundial, alicerçada expressamente no direito de todos(as) à educação, em todos os níveis de ensino, fomentada na igualdade de oportunidades, de condições de acesso e permanência com sucesso.

No tocante às universidades públicas, notadamente, conferem-se lidar com o ressarcimento de uma dívida histórica, a fim de superar antigas exclusões sociais mantidas e agudizadas, que aprofundaram injustiças e criaram indiscriminadas formas de exclusão arraigadas dentro e fora do sistema educacional – no cumprimento de seu papel como produtora de ciência e de conhecimento, difusora de novas experiências, formadora de mentalidades sociais.

Diante dessa responsabilidade social, a universidade pública tem o compromisso de colaborar com a construção e a socialização do conhecimento e apontar para a importância de alternativas sociais mais justas e igualitárias. Uma educação na perspectiva inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, que se insere na perspectiva de assegurar o direito à educação a todos os sujeitos, independentemente de suas características, singularidades e/ou dificuldades.

Em específico ao ensino nas IES, temos a consciência de que os estudantes “com deficiência” ou ditos “com necessidades educativas especiais” e os “representantes de povos de outras etnias”, por exemplo, que conseguem transpor as diversas formas de exclusão presentes na educação básica e nos sistemas seletivos de ingresso ao nível superior e chegam à Universidade, encontram novamente uma instituição em suas bases política, didático-pedagógica e organizativa, em regra, ainda despreparada para contribuir adequadamente com sua formação acadêmica.

Apresenta-se, então, um grande desafio à universidade: garantir uma permanência que prime pela inclusão efetiva de todos os seus estudantes. O alerta que se impõe é o de que assegurar as condições de ingresso e o acesso é etapa do processo de inclusão, porém sua legitimação se concretiza quando ocorrem a devida garantia e efetivação de permanência, participação e *protagonismo* dos sujeitos de direito.

Tornar-se *inclusiva*, independentemente do nível ou modalidade de ensino de uma instituição, impõe às políticas educacionais grandes desafios e exige discussões e ações que garantam uma trajetória educacional significativa a essa demanda. Temos consciência de que muitas são as conquistas a serem efetivadas, para concretizarmos uma real transformação na *cultura*, na *política* e nas *práticas* vigentes em nossas universidades.

Por fim, faz-se justo assinalar, ainda, que os relatos e reflexões aqui apresentados se somam a outros igualmente importantes, desenvolvidos por nossos pares em distintos departamentos e unidades acadêmicas da UFC, inclusive por aqueles que nos antecederam e dos quais nossa voz está permeada, que, também guiados por metas-compromissos de empenho ético-político, buscam transformar uma secular estrutura elitista, criando searas *de inclusão* em nossa universidade.

REFERÊNCIAS

- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos e João Batista Esteves. 3. ed. Bristol: CSIE, 2012.
- BRASIL. MEC. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.
- BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília. 2006.
- BRASIL. MEC. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.
- BRASIL. MEC/INEP. **Relatório de Avaliação do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS**. Brasília: MEC, 2015.
- CITA/FACED (UFC). **Curso de Magistério Indígena Tremembé – Nível Médio**. Fortaleza: [s.n.], 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas e a reconfiguração de saberes no ensinar e aprender na universidade. In: VIII CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **Anais...** Coimbra, 16 a 18 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaIsabelCunha.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.
- FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 141-145.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio-jun./jul.-ago. 2003.

FONTELES FILHO, José Mendes. **Subjetivação e educação indígena**. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/Faced/UFC, Fortaleza.

FONTELES FILHO, José Mendes. O Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS: protagonismo indígena e inclusão social no ensino superior no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO – UP-3. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ/Lapeade, 2013. p. 637-645.

FONTELES FILHO, José Mendes.; NASCIMENTO, Maria Gilsa.; JACINTO, Rita Félix. **História da educação diferenciada Tremembé**. Fortaleza: Imprensa Universitária/UFC, 2014.

LATERMAN, Ilana; ATHIAS, Renato Monteiro. Temas e problemas na construção de currículo intercultural na educação escolar indígena no Rio Negro. In: IV COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES. **Anais...** Florianópolis, 2-4 setembro 2008.

LUSTOSA, Francisca Geny. **Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér et al. A pesquisa colaborativa em contexto de inclusão escolar. **Revista InFor**, n. 1, p. 31-49, 2015. Disponível em: <<https://ojs.ead.unesp.br/index.php/inead/article/download/7/3>>. Acesso em: 9 abr. 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

UFC. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Magistério Indígena Tremembé Superior – MITS**. Fortaleza: [s.n.], 2013.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan.-jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EspacoAmerindio/article/viewFile/12741/8124>>. Acesso em: 28 set. 2010.

Como referenciar este artigo

FILHO, José Mendes Fonteles.; LUSTOSA, Francisca Geny. Inovação pedagógica, inclusão e interculturalidade na formação de professores em Pedagogia e Magistério Indígena na Universidade Federal do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13. n. esp. 2, p. 1281-1300, set., 2018. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riace.v13.nesp2.set2018.11644

Submetido em: 15/02/2018

Aprovado em: 05/06/2018