

---

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A FORMAÇÃO ESPECÍFICA DE PROFESSORES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR

---

Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar<sup>1</sup>

**Resumo:** Desde 1980, a educação intercultural vem sendo proposta aos contextos educacionais multiétnicos. Na formação específica para professores indígenas no ensino superior, a interculturalidade tem assumido lugar político e propositivo. Objetiva-se neste trabalho apresentar uma análise dos limites e possibilidades da educação intercultural no âmbito dessa formação específica. Para tal, foram observados e analisados, qualitativamente, dados a partir do contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará. A análise revela tanto a falta de formação inicial e desconhecimento teórico-metodológico sobre interculturalidade, como algumas práticas pedagógicas positivas, impulsionadas seja pelo interesse dos professores em superar suas limitações, seja devido a política de formação docente desenvolvida no Curso.

**Palavras-chave:** Educação. Interculturalidade. Formação Superior. Professores Indígenas.

**Abstract:** Since 1980, intercultural education has been proposed to multiethnic educational settings. Specific training for indigenous teachers in higher education, intercultural have assumed political and purposeful place. The objective of this paper is to present an analysis of the limits and possibilities of intercultural education within this specific training. To do so, data from the context of the Degree Course Intercultural Indigenous University of the State of Pará were observed and analyzed qualitatively. The analysis reveals both the lack of initial training and theoretical and methodological knowledge about intercultural relations, as some positive pedagogical practices, is driven by either the interest of teachers in overcoming their limitations, or due to teacher training policy developed in the course.

**Keywords:** Education. Intercultural Relations. Higher Education. Indigenous Teachers.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunto IV da Universidade do Estado do Pará. Coordenadora do Núcleo de Formação Indígena da UEPA. Líder do Grupo de Estudos Indígenas na Amazônia-GEIA. E-mail: joelmalencar@gmail.com



ISSN: 1982-3916

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014

Desde as primeiras ações de educação formalizada junto aos povos indígenas no Brasil, praticadas ainda nas missões colonizadoras, pode-se perceber a inadequada aplicação de métodos e técnicas educativas que correspondam aos princípios das culturas indígenas. Tais práticas, de características disciplinadoras e civilizatórias remanescentes do projeto evangelizador dos jesuítas e de outras congregações religiosas, apesar de adquirirem outros propósitos e outras roupagens pedagógicas ainda são refletidas em vários cenários escolares indígenas, nos quais, observa-se a reprodução e a assimilação de conhecimentos e práticas ocidentais.

Nos primeiros projetos de educação, a aplicação da pedagogia jesuítica, em contextos indígenas, seguiu as orientações da Ordem dos Jesuítas. Em termos gerais, a educação jesuítica primava pela formação integral, intelectual, física, estética e moral. Como estratégias de ensino cultivavam-se jogos, representações dramáticas, certames, etc., que ao mesmo tempo serviam de atração. Para isso também serviam as instalações materiais dos Colégios. Eram atividades que tinham o sentido de disciplinar os alunos nos códigos civilizatórios não indígenas.

A educação na sociedade indígena, a partir do descobrimento, por muito tempo, foi entendida pela sociedade nacional brasileira, como se estivesse alheia aos seus processos sociais de transferência de saberes. Haja vista, que há na vida intracomunitária indígena vivências mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura grupal. Na lógica da educação tradicional indígena não cabe a figura do professor, já que, todos são responsáveis na formação de quem necessita apreender os afazeres do cotidiano. Todo o

ISSN: 1982-3916

ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014



conhecimento se constitui a partir das experiências dos mais velhos e pelos ensinamentos acumulados pelas gerações anteriores.

Com a chegada da escola foram inseridos processos formalizados de ensino. Com ela, surgiram novas práticas de transmissão do saber, assim como, objetivos de aprendizagens bem diferentes daqueles traçados pela cultura tradicional indígena. Nesse sentido, as primeiras projeções educativas envolvendo povos indígenas são pautadas eminentemente nas perspectivas euro e etnocêntrica, que influenciaram a imagem em relação aos índios, romantizada e idealizada, que ainda hoje se observa no Brasil.

A intolerância às diferenças da vida política, econômica, religiosa e cultural dos povos indígenas, manifestadas desde o início da colonização quando no contato com os europeus despertou, por parte destes, a necessidade de um projeto assimilacionista, que previa processos de ensino por meio da catequização e civilização dos índios.

Dessa perspectiva eurocêntrica e integracionista, que concebiam aos indígenas a condição de culturalmente inferiores aos brancos, às conquistas dos povos indígenas por uma educação que atendesse aos seus projetos de vida, surgiram aspectos importantes de serem considerados. Sobretudo, porque a educação indígena apresenta características peculiares e que ao ser articulada à educação escolarizada produziu novas configurações e arranjos culturais e políticos.

No percurso histórico da escolarização dos povos indígenas no Brasil, principalmente, com as conquistas advindas da Constituição de 1988, percebe-se a necessidade de ajustes qualitativos nas formas de ensino e de educação que são ofertadas no cotidiano das escolas nas aldeias. Haja vista, que a escola é um bem cultural

característico da sociedade não-indígena, que foi inserida no contexto indígena, na maioria dos casos, sem que estivesse prevista no seu projeto de educação ou que o povo receptor fosse esclarecido de sua função.

Dessa maneira, para vários povos indígenas, a apropriação pela educação escolarizada ocorreu a partir do pensamento de que há uma certa superioridade de um saber verdadeiramente científico e confiável, e que somente com o seu domínio se alcançará o reconhecimento social e poderá obter ascensão social e profissional. De certa forma, isso contribuiu para que os modelos de escola ocidentalizada fossem adotados nas aldeias.

Na contramão, a partir do movimento indígena de meados da década de 70, que tinha como uma das pautas de reivindicação o direito a processos educacionais específicos e diferenciados, e posteriormente, com as mudanças na Constituição de 1988, foram desencadeados documentos e ações de resistência, que apontavam para uma nova concepção de escola indígena, que deveria ter as seguintes características: comunitária, intercultural, bilíngue/multilíngue, específica e diferenciada.

A construção de uma escola indígena específica, intercultural e de qualidade, aponta como princípio a troca dos modelos assimilacionistas pela implantação de programas de educação escolares que estejam na perspectiva do projeto de sociedade de cada povo indígena. Sendo a escola um espaço de fronteira, em que segundo Tassinari (1992) pode ser entendida como um ambiente de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaço de incompreensões e de redefinição identitárias dos grupos envolvidos no processo de educação. Na efetivação desse modelo de educação

escolarizada em contextos indígenas a garantia do espaço e do papel do professor indígena tornou-se imprescindível.

A emergência de uma educação escolar intercultural bilíngue, diferenciada e específica alavancou no Brasil o surgimento das políticas de formação de professores indígenas, inicialmente, em nível de magistério e, posteriormente, em nível superior, com os cursos de licenciatura intercultural. Nesse contexto, destaca-se duas publicações do Ministério da Educação-MEC, que reconheceram a interculturalidade como princípio a ser seguido tanto no processo pedagógico quanto na formação de professores indígenas. No Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas-RCNEI, a interculturalidade é apontada como uma das características da escola indígena. Assim, a escola intercultural:

[...] deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o atendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política (MEC/SEF, 2002, p.24).

No documento Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, a interculturalidade pode ser identificada ao orientar que os professores “têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade” (p.21). E ainda, ao orientar sobre os conhecimentos culturais relativos aos saberes sobre a natureza e a sociedade no currículo escolar.

[...]A inter-relação entre os saberes próprios relativos ao mundo social e natural e os saberes de outras culturas pode permitir a valorização e a ampliação de seu próprio universo cultural. [...] Tais dinâmicas de intercâmbio e diálogo, se realizadas a partir de uma matriz crítica e histórica, podem favorecer conexões entre conhecimentos indígenas e não indígenas e ajudar a relacionar o conhecimento escolar com a vida social e política mais ampla. Podem enfim ajudar no diagnóstico, compreensão e modificação dos aspectos e circunstâncias que se apresentem como problemáticos na própria realidade (p.37-8).

Mesmo com alguns avanços nas propostas de educação escolar indígena, concorda-se com Cruz (2002) ao considerar que a maioria das políticas indigenistas dos países latinos promovem a interculturalidade institucional, em que se normatizam as ações no sentido do reconhecimento das diferenças e da preparação para viver harmoniosamente em uma sociedade multiétnica, sem mudanças mais significativas nas relações de poder e nas desigualdades sociais.

Na posição do autor, os professores ainda não entenderam e nem mesmo se apropriaram do sentido profundamente emancipador de ensinar numa perspectiva intercultural democrática e emancipadora, que se contrapõe à interculturalidade de integração pautada no intercâmbio equivalente/intersubjetivo e refletida em práticas pedagógicas monoculturais e etnocêntricas.

Em seus estudos, Walsh (2009) distingue a interculturalidade funcional da interculturalidade crítica. Para ela, a interculturalidade funcional vai ao encontro dos interesses das instituições, centrando-se na diversidade cultural, sem considerar as

desigualdades, haja vista a naturalização da diferença dentro da sociedade e do Estado nacionais.

De outro modo, a interculturalidade crítica constrói-se a partir do projeto político e social elaborado por pessoas ou grupos que historicamente encontram-se em situações sociais desiguais. A interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder (WALSH, 2009, p. 25).

Para Candau (2012) a educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória aponta quatro ações fundamentais: desconstruir, articular, resgatar e promover. Para desconstruir é preciso penetrar no universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira. Ou seja, “Questionar o caráter monocultural e o etnocentrismo que, explícita ou implicitamente, estão presentes na escola e nas políticas educativas e impregnam os currículos escolares. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares” (p.48).

Uma segunda ação, seria articular igualdade e diferença “no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas, o reconhecimento e valorização da diversidade cultural com as questões relativas à igualdade e ao direito à educação como direito de todos/as” (CANDAU, 2012, p.48). Essa ação poderá produzir mudanças aos sujeitos em relação, favorecendo a consciência dos códigos identitários de cada grupo, o que reforçaria a própria identidade. O que reivindicará outras estratégias nos processos de formação e de ensino.

Como terceira ação a autora propõe resgatar os processos de construção de nossas identidades culturais, da seguinte maneira:

Tanto no nível pessoal como coletivo. Um elemento fundamental nesta perspectiva são as histórias de vida e da construção de diferentes comunidades socioculturais. Especial atenção deve ser dada aos aspectos relativos à hibridação cultural e à construção de novas identidades culturais. É importante que se opere com um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, evitando-se uma visão de culturas como universos fechados e em busca do ‘puro’, do ‘autentico’ e do ‘genuíno’, como uma essência pré-estabelecida e um dado que não está em contínuo movimento (CANDAU, 2012, p.48).

Promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’ é vista como a quarta ação. Nessa ação é preciso relativizar o estar no mundo e atribuir-lhe sentido. Torna-se fundamental experiências interativas com diferentes modos de viver e expressar-se, com participação em projeto coletivos e do qual participem pessoas e/ou grupos diversos.

A quarta ação compreende em reconstruir a dinâmica educacional que, no caso da escola, envolve a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do professor e a relação com a comunidade, entre outros aspectos.

Contudo, em contextos escolares indígenas acredita-se que tais ações dependem da formação dos sujeitos que irão desenvolvê-las. Nesta direção, entende-se

que apesar do Sistema Educacional Brasileiro reconhecer a interculturalidade como essencial nos programas educacionais propostos aos povos indígenas, as ações de qualificação técnica e metodológica do quadro docente das instituições formadoras nos cursos de formação para professores indígenas, ainda são incipientes.

Silva (2003) também acreditam que a formação inicial e contínua seja talvez o problema decisivo, do qual depende a efetivação ou não da proposta intercultural. De acordo com eles, o essencial na formação é justamente a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que contribuem na formação das barreiras impeditivas das práticas pedagógicas interculturais críticas. Sendo assim, as práticas permanecem homogeneizantes e reprodutivistas.

As reflexões a partir do que foi observado no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Estado do Pará – UEPA, que objetiva a formação de professores indígenas, reforçam a importância que a formação do corpo docente assume na consolidação de práticas pedagógicas interculturais no âmbito da oferta de um curso dessa natureza.

O Curso foi criado em 2011, com oferta das primeiras turmas em julho de 2012. São quatro anos de Curso, divididos em dois anos de Formação Geral e dois anos de Formação Específica em três áreas de formação: Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza e Matemática, e Linguagens e Arte, em forma de oferta modular, nos meses de janeiro e julho. A partir do 5º semestre ocorrem etapas intermediárias com a oferta dos Estágios e da Prática como Componente Curricular.

Uma das preocupações colocadas pelos gestores na oferta desse curso dizia respeito à existência de um quadro docente qualificado para atuar com as turmas indígenas, haja vista que até aquele momento a Universidade não possuía “tradição” acadêmica em realizar este tipo de trabalho com povos indígenas. Existiam ações isoladas de alguns docentes-pesquisadores que desenvolveram suas pesquisas de mestrado e doutorado em temáticas relacionadas a este grupo social.

Diante desse quadro, uma das primeiras ações proposta pela coordenação do curso foi a criação de momentos formativos com o corpo docente designado para estar em sala de aula, inclusive como condição indispensável para a atuação junto às turmas. Tais momentos, proporcionaram aos professores um contato com as discussões sobre os índios no Brasil, e particularmente, sobre os povos indígenas Gavião, Surui Aikewara e Tembé participantes das primeiras turmas.

As formações ocorreram através de um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente com grupos de alunos não-indígenas e, muitas vezes, construídas pela imagem romantizada e/ou exótica do índio brasileiro. Assim, a abordagem pedagógica utilizada a partir das características específicas de cada povo ao qual os acadêmicos de cada turma pertencia estimulou os professores na elaboração de novas estratégias de ensino que considerassem as histórias de vida desses acadêmicos/comunidade e de suas identidades culturais.

Nesse sentido, a didática intercultural assumia um novo paradigma orientador na atuação docente, muito bem demarcado na própria denominação do curso e dentre os princípios norteadores do projeto político e pedagógico dessa formação de professores. A

didática intercultural exigia dos docentes do curso dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica, a utilização de múltiplas linguagens e o estímulo à construção coletiva (CANDAUI, 2012).

Durante as formações realizadas ocorreram momentos de participação de professores das secretarias de educação que já atuavam nos cursos de magistério indígena, assim como, o relato de experiências de pesquisadores e especialistas que já haviam desenvolvido pesquisas com os povos atendidos pela Licenciatura. Isso contribuiu de forma significativa para que muitas dúvidas dos professores fossem esclarecidas, como as que diziam respeito ao trato linguístico durante as aulas, às manifestações culturais e a situação social frente ao contato com a sociedade não-indígena.

Torna-se importante destacar algumas situações gerais limitadoras, identificadas em um primeiro momento nas formações. São elas:

- Professores sem formação inicial e continuada com abordagem para a diversidade;
- Desconhecimento dos amparos legais e políticas educacionais da Educação Escolar Indígena;
- Dificuldades em elaborar metodologias de ensino específicas para a formação de professores indígenas;
- Desconhecimento da política indigenista da UEPA;
- Dificuldades em elaborar material didático diferenciado para o curso.

A partir dos relatos dos professores após os períodos de aulas foi possível identificar como algumas das dificuldades apresentadas nos momentos das formações foram superadas. Os professores fizeram registros das atividades desenvolvidas com os alunos. Observa-se que a maioria dos professores partiu dos conhecimentos produzidos histórico e socialmente pela comunidade indígena, sendo os conhecimentos científicos tratados como mais uma possibilidade de se conhecer a realidade, nem mais ou menos importante de que os conhecimentos locais.

Em geral, as aulas foram desenvolvidas através da problematização do contexto, com procedimentos de reflexão e investigação sobre a realidade. Essa abordagem faz lembrar Candau (2012) quando parte da ancoragem histórico-social dos diferentes saberes e conhecimentos e de seu caráter dinâmico.

O que supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder neles presentes (CANDAUI, 2012, p.131).

As experiências relatadas pelos professores possibilitam a confirmação da efetiva utilização da pesquisa e da unidade teoria e prática, como princípios norteadores da prática pedagógica, como consta no projeto político e pedagógico do curso. Desse modo, o projeto prevê que o princípio da Pesquisa indique para o desenvolvimento do trabalho criativo no processo de ensino e aprendizagem, pelo qual os sujeitos envolvidos experimentam “novos” caminhos e questionamentos sobre os saberes sua estrutura e possibilidades de mudanças.

Lembrando os Referenciais Para a Formação de Professores Indígenas (2002), as ações de pesquisa são oportunidades de aprendizagem a partir de diferentes formas de registro da memória oral, que tem como fonte de estímulo alguns membros mais velhos da comunidade. Esse documento aponta que os professores indígenas em formação, como membro de sua coletividade, devem desenvolver pesquisas sobre aspectos diversos do que consideram parte da cultura de seu povo, visando com isso o desenvolvimento do currículo de sua formação e de seus alunos sobre os conhecimentos étnicos.

Então, tornam-se importantes práticas pedagógicas que possibilitem ir a campo, observar, coletar dados e transformá-los em resultados de pesquisa por meio de análise cuidadosa. Assim, estimula-se uma cultura de investigação e produção do conhecimento no interior do ensino, que significa um investimento na construção de um pensamento mais crítico e criativo, fundamental para aqueles que querem ser professores na escola indígena.

No princípio da Unidade Teoria e Prática rompe-se com a prática pedagógica tradicional caracterizada por ações reducionistas, onde o conteúdo é instrumental, e os procedimentos didáticos desconsideram o cotidiano do aluno e a sua realidade social. A dimensão prática, no interior das áreas ou disciplinas, como um espaço de atuação coletiva e integrada dos formadores transcende o estágio e tem como finalidade promover a articulação das diferentes ações pedagógicas numa perspectiva interdisciplinar, destacando o método de observação e reflexão para entender e atuar em situações contextualizadas.

Além do mais, o princípio metodológico da prática como componente curricular não se resume na discussão de dimensão prioritária, entre teoria e prática, na formação do professor. Propõe pensar no processo de construção de sua autonomia intelectual: o professor além de saber e de saber fazer deve compreender o que fazer e aprender a refazer o que foi feito. Daí que na construção curricular não há oposição entre formação “teórica” e prática cotidiana indígena. Os saberes vão se constituindo a partir da reflexão na e sobre a prática, caracterizando-a como componente curricular.

As etapas de formação têm demonstrado que a interculturalidade como princípio pedagógico se desenvolve por meio de práticas de ensino orientadas pela compreensão integradora da totalidade, reconhecendo a legitimidade de diferentes fontes de saber e apercepção integradora do ser humano e da natureza. Vários professores reconhecem que organizaram previamente seus procedimentos metodológicos de aula dentro da lógica acadêmica tradicional, mas, que devido a lógica de organização de conhecimentos da comunidade indígena com a qual atuava alterou significativamente sua condução didática e a forma de tratar o conhecimento da disciplina.

Essa flexibilização da ação docente reafirma a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação das vivências realizadas pelos docentes. Segundo Cunha (2009) o processo de ensinar e aprender exige coerência entre objetivos, desenvolvimento e avaliação que se tece “de maneira harmônica, sem entretanto, manter a rigidez dos processos previamente definidos, como propõe a racionalidade técnica. A

coerência é uma busca processual, que exige, em muitos casos, mudanças de rumo e sensibilidade para o trato com o não previsto” (p. 226).

Tais ajustes, também conferiram uma perspectiva orgânica ao processo de ensino, já que permitiram um pacto entre professor e alunos e desses entre si, no que se refere às regras do trabalho pedagógico, incluindo sua avaliação. Um pacto que confere ao aluno indígena o protagonismo em todo o processo de aprendizagem, haja vista o reconhecimento por parte do professor em sua participação nas decisões pedagógicas, a valorização de sua produção pessoal e coletiva, original e criativa. Nesse caso, a produção do conhecimento não é algo que necessariamente assume a condição de inédito, mas torna-se novo, uma vez que estava lá no cotidiano da aldeia, e só foi descoberto pela condição experiencial proporcionada pelo professor.

Para uma melhor elucidação sobre essa forma de produção de conhecimento pode-se exemplificar uma experiência ocorrida na disciplina de Metodologia do Estudo e da Pesquisa na Escola Indígena, quando a professora solicitou aos alunos que se organizassem em grupos, e que cada grupo escolhesse um tema para ser trabalhado. Um dos grupos escolheu o tema “lixo na aldeia”, que em um primeiro momento pareceu para os demais grupos com poucas possibilidades de investigação naquele contexto. Acontece que o grupo partiu da constatação de que os materiais biodegradáveis estão atingindo também as aldeias indígenas, inclusive aquela na qual o estudo seria realizado. Os resultados da pesquisa geraram inquietude na comunidade e ações que até então não haviam sido pensadas por seus membros.

O exemplo supracitado indica que o trato intercultural dos conteúdos não pode ocorrer de forma instrumental. De outro modo, devem ser tratados em sua dimensão social, com a finalidade de integração e aplicação teórica e praticamente no cotidiano dos educandos. Nesse entendimento, não deve-se apenas transpor os conhecimentos “estrangeiros” no contexto indígena, e nem mesmo escolarizar os conhecimentos indígenas tradicionais. Mais do que isso, requer que os conteúdos na perspectiva intercultural, sejam contextualizados sempre como produção histórica e em suas múltiplas faces dentro do todo social.

Um outro aspecto que se tem observado na prática dos professores na perspectiva intercultural foi a avaliação. Os procedimentos avaliativos seguem a mesma lógica dialética dos procedimentos de ensino dos conteúdos. Nas formações, os professores são orientados a adotar métodos de avaliação contínuos e que não se limite em um único momento para realização de provas ou testes. Recomenda-se também que o docente não privilegie a apropriação dos conhecimentos científicos em detrimento dos conhecimentos indígenas próprios.

A avaliação na pedagogia intercultural considera que cada povo indígena possui sua forma própria de compreensão de mundo e de organização social. Junte-se a isso as formas e usos da língua indígena que regem as oralidades e escrita do povo. Estes aspectos manifestam-se incisivamente na produção de conhecimento apresentadas ao professor. Por isso, atenção e sensibilidade são importantes atitudes do mesmo na ação avaliativa.

As práticas avaliativas dos professores do curso têm ocorrido com características da avaliação emancipatória, ou seja, de forma processual e diagnóstica do estágio de aprendizagem do aluno. No entendimento de Luckesi (2000):

A avaliação emancipatória visa promover os sujeitos, a libertação dos modelos classificatórios e de estagnação social, proporcionando seu crescimento. Deste modo, não pode ser o momento final da aprendizagem, mas, sim, parte deste processo, de modo que haja a percepção, a crítica e a prática dos agentes (aluno e professor).

No curso em questão, os professores acompanham as limitações e buscam estratégias para possibilitar os avanços no desempenho qualitativo dos alunos durante o processo de aprendizagem.

No geral, os instrumentos de avaliação utilizados pelos professores são aplicados durante o processo de ensino e de aprendizagem. Durante o processo de apropriação teórica dos conteúdos observa-se a ênfase em instrumentos como verificações orais, debates, seminários, resumos, elaborações textuais. Relacionados às atividades “práticas”, os instrumentos de avaliação utilizados são a confecção de materiais didáticos bilíngues, dramatizações, elaboração e desenvolvimento de projetos, exposições, feiras e excursões.

Os critérios de avaliação são estabelecidos com os alunos no primeiro dia do módulo de aulas. Dentre esses critérios, estão a organização e clareza na apresentação dos resultados da aprendizagem, correção, articulação das partes, sequência lógica, rigor

na argumentação e criatividade (GASPARIN, 2005). A participação é um dos critérios que tem sido reivindicado pelos acadêmicos indígenas no processo de avaliação.

No contexto das reflexões aqui apresentadas, acredita-se que os fundamentos para uma pedagogia intercultural crítica voltada à formação superior de professores indígenas, ainda encontra-se em construção. Haja vista, que a educação numa perspectiva intercultural exige a formação para metodologias de ensino dinâmicas, de intercâmbio e de superação das problemáticas indígenas, assim como atividades formativas voltadas à sensibilização para a alteridade e o acesso aos conhecimentos acumulados sobre os povos indígenas.

Talvez, os anseios, dúvidas e inseguranças dos professores universitários que se deparam com o desafio de formar professores indígenas estejam relacionados à falta de vivências na formação inicial que lhes forneçam a formação didática necessária para tal atuação, assim como, uma situação bastante recorrente nas universidades, de que devido aos anos de estudos em sua área específica, não necessitam de novas formações, conseqüentemente, quando se deparam com o processo de ensino e aprendizagem em contextos indígenas, emergem o despreparo e o desconhecimento sobre o trato com a pedagogia intercultural.

No caso do quadro docente da UEPA que tem atuado no Curso de Licenciatura Intercultural, observa-se que as dificuldades advindas tanto da formação inicial quanto da formação contínua e continuada, vem sendo superadas pelo interesse dos professores em se apropriar dos procedimentos teórico e metodológicos que a pedagogia intercultural exige e pela significativa receptividade no aprendizado construído durante a própria

atuação e interação com as comunidades indígenas. Isso ratifica a relevância das ações formativas promovidas pela coordenação do curso.

Relevante, também se faz, que as universidades criem espaços de formação para a diversidade, que possibilitem aos seus docentes a apropriação da educação escolar indígena em todas as dimensões a ela relacionadas. De modo que desenvolvam nos cursos de formação, um conjunto de competências que permitam aos professores indígenas, atuarem de forma responsável e crítica em suas escolas, em defesa de seu modelo próprio de educação escolarizada.

#### REFERÊNCIAS

- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012
- CRUZ, Héctor Moñoz. Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedade: ¿Paralelos o convergente?. In: CRUZ, Héctor Moñoz. **Rumbo a la interculturalidade em educación**. México: UPN, 2002.
- CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: desafios de Reconfiguração de saberes na docência Universitária. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia Universitária**. São Paulo: USP, 2009.
- GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagógica decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria. **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: SILVA, Aracy Lopes; Ferreira, Mariana Kawall Leal (Org.). **Antropologia história e educação: a questão indígena e a escola**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

(Recebido em junho e aprovado em novembro de 2014)