

**AILTON SALGADO ROSENDO**

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ  
ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
(UFGD) NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS E LIDERANÇAS INDÍGENAS  
DA ALDEIA AMAMBAI EM MATO GROSSO DO SUL**



**Campo Grande – MS  
2022**

**AILTON SALGADO ROSENDO**

**O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ  
ARANDU DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
(UFGD) NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS E LIDERANÇAS INDÍGENAS  
DA ALDEIA AMAMBAI EM MATO GROSSO DO SUL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) como parte dos requisitos para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Área de Concentração:** Educação  
**Orientador:** Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**

**Campo Grande – MS**

**2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

R813c Rosendo, Ailton Salgado

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul / Ailton Salgado Rosendo sob orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.-- Campo Grande, MS : 2022.

242 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, Ano 2022

Bibliografia: p. 212-229

1. Educação escolar indígena. 2. Formação de professores indígenas. 3. Educação multicultural - Ensino superior. 4. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. I. Medeiros, Heitor Queiroz de. II. Título.

CDD: 371.9700981

**“O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU DA  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD) NA PERCEPÇÃO DE  
EGRESSOS E LIDERANÇAS INDÍGENAS DA ALDEIA AMAMBAI EM MATO  
GROSSO DO SUL”**

**AILTON SALGADO ROSENDO**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:



---

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB) Orientador e Presidente da Banca  
Prof. Dr. Levi Marques Pereira (PPGAnt)/UFGD) Examinador Externo  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Coelho Castro Troquez (PPGEDU/UFGD) Examinadora Externa  
Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna  
Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB) Examinador Interno

Campo Grande, 23 de fevereiro de 2022

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

**DEDICATÓRIA**

Aos/Às egressos/as do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, em especial aos/às que atuam como professores/as nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, transformando suas práticas diárias no encontro entre as pessoas, com suas crenças, cosmologias, culturas, memórias e histórias. Dedico este trabalho, também, às lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da referida aldeia que contribuíram, de forma salutar, para a concretização desta tese.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que conduz e ilumina meu caminho.

Aos meus pais, Graça Salgado e Airton Rosendo, que consagraram, em minha vida, a virtude de perseverar.

Aos meus filhos, Yuri, Thaisy e Larissa, que me presenteiam todos os dias com suas existências.

Não posso deixar de agradecer, a minha saudosa tia Irenice Salgado, pelo incentivo que sempre me deu enquanto estava em vida. Só queria que a senhora morasse ainda entre nós, para partilhar mais vezes dos meus momentos de vitórias. A senhora, professora Irenice Salgado, sempre será um orgulho para minha vida. Te amarei eternamente.

Àquele que tem um significado enorme em minha vida. É um privilégio quando temos ao nosso lado pessoas tão maravilhosas como você. Nunca terei como agradecer-lhe pelo apoio que você me ofereceu em um momento em que eu tanto precisei. Talvez não existam palavras suficientes e significativas que me permitam agradecer com justiça e com o devido merecimento. Meu muito obrigado, Tarcísio Ferreira.

Às lideranças indígenas e aos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD da Aldeia Amambai, pelas informações candidas por meio das entrevistas.

Ao capitão da Aldeia Amambai, Sr. Adair Sanches, pela autorização para a realização da pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, um especial agradecimento pela oportunidade de aprendizado e apoio durante toda a orientação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, por todos os ensinamentos que contribuíram para ampliar a minha formação.

Aos professores e às professoras examinadores/as desta tese: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros (PPGE/UCDB), Prof. Dr. Levi Marques Pereira (PPGAnt)/UFGD), Profa. Dra. Marta Coelho Castro Troquez (PPGEDU/UFGD), Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB), Prof. Dr. José Licínio Backes (PPGE/UCDB), Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa (PROFHistória/UEMS), Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (PPGE/UCDB) e Prof. Dr. João Carlos Gomes (PPGL/UNIR).

Aos amigos que fiz durante o doutorado, em especial a Kleide Ferreira de Jesus e Marinês Soratto, pelo convívio e contagiante entusiasmo durante este percurso.

À secretária da Pós-Graduação em Educação da UCDB, Luciana de Azevedo, por ter se mostrado sempre presente para me auxiliar, com sua simpatia e eficácia.

ROSENDO, Ailton Salgado. **O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção dos egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.** 2022. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2022.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções das lideranças e professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, localizadas no estado de Mato Grosso do Sul –, egressos do curso de formação de professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, sobre as contribuições desse curso para suas formações, a fim de atuarem em escolas indígenas. Para a produção e análise dos dados, a metodologia foi estruturada a partir da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. Fez-se a produção de dados por meio da revisão bibliográfica, de análises documentais, bem como recorreu-se à utilização de entrevistas semiestruturadas. Em função do momento de pandemia da covid-19, as entrevistas foram realizadas tanto por meio do envio de um roteiro com perguntas abertas e fechadas aos entrevistados via e-mail quanto por ligações telefônicas, conversas e gravações de áudio via *WhatsApp*. As entrevistas ocorreram com quinze indígenas, dentre eles: nove egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, uma acadêmica do referido curso e cinco lideranças indígenas. O campo empírico articula-se a partir de três escolas indígenas da Aldeia Amambai onde encontram-se os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Foram utilizados, para a execução deste trabalho, autores do campo teórico-metodológico – dos Estudos Culturais, em articulação com os Estudos Pós-Coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade, com algumas das perspectivas envolvendo a interculturalidade crítica e as discussões em torno das questões sobre a criação e reformulação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD – em interlocução com a realidade em estudo. Os resultados apontam para: 1) o protagonismo do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá; 2) a articulação dos egressos do Curso Normal Médio Ará Verá com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá; 3) o envolvimento de instituições parceiras, como a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), as Secretarias Municipais de Educação da região do Conesul do estado e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), traduzindo-se na elaboração da proposta inicial do curso de formação de professores indígenas acolhida pela UFGD, em 2005. Concluiu-se que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD atendeu às exigências de uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, egressos do referido curso, obedecendo à interculturalidade frente ao PPC (2006), porém com lacunas após a reformulação desse PPC. Assim, a maioria relata que houve o respeito à espiritualidade, à identidade, de modo a mostrar outras epistemologias e concepções/visões de mundo assumidas por lutas a favor de sociedades interculturais e democráticas; situação similar, todavia, não ocorreu quando da reformulação do PPC (2006), em virtude de questões burocráticas oriundas do SIGECAD – órgão da UFGD – e dos novos professores do curso.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena. Formação de Professores Indígenas. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

ROSENDO, Ailton Salgado. **The Teko Arandu Intercultural Degree Course of the Federal University of Grande Dourados (UFGD) in the perception of the graduates and indigenous leaders of the Amambai Village in Mato Grosso do Sul.** 2022. 233f. Thesis (Doctorate in Education) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2022.

### ABSTRACT

This research aimed to analyze the perceptions of indigenous leaders and teachers of the Guarani and Kaiowá ethnicities - who work in the indigenous schools of Amambai Village, located in the state of Mato Grosso do Sul -, graduates of the training course for indigenous teachers of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree, of the Federal University of the Great Dourados, on the contributions of this course to their training, in order to work in indigenous schools. For data production and analysis, the methodology was structured from the conception of post-critical research in education. Data were produced through bibliographic review, documentary analysis, as well as the use of semi-structured interviews. Due to the time of the covid-19 pandemic, the interviews were conducted both by sending a script with open and closed questions to respondents via email and by phone calls, conversations and audio recordings via Whatsapp. The interviews took place with fifteen indigenous people, among them: nine graduates of the Teko Arandu Intercultural Degree Course of UFGD, one academic of the said course and five indigenous leaders. The empirical field is articulated from three indigenous schools of the Amambai Village where the graduates of the Teko Arandu Intercultural Course of the UFGD are found. Authors from the theoretical-methodological field - of Cultural Studies, in conjunction with Post-colonial Studies and Modernity/Coloniality Studies, were used for the execution of this work, with some of the perspectives involving critical interculturality and discussions around the issues of the creation and reformulation of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course of UFGD - in dialogue with the reality under study. The results point to: 1) the protagonism of the Guarani and Kaiowá Indigenous Teachers Movement; 2) the articulation of the graduates of the Ará Verá Middle Normal Course with the Guarani and Kaiowá Indigenous Teachers Movement; 3) the involvement of partner institutions, as the Universidade Católica Don Bosco (UCDB), the State Secretariat of Education of Mato Grosso do Sul (SED/MS), the Municipal Education Departments of the Conesul region of the state and the National Indian Foundation (FUNAI). This was reflected in the preparation of the initial proposal for the training course for indigenous teachers delivered to UFGD in 2005. It was concluded that the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course of UFGD met the requirements of a specific and differentiated training of indigenous teachers of the Guarani and Kaiowá ethnicities of the Amambai Village, graduates of this course, obeying interculturality in relation to PPC (2006), but with gaps after the reformulation of this PPC. Thus, the majority reports that there was respect for spirituality, identity, in order to show other epistemologies and conceptions/worldviews assumed by struggles in favor of intercultural and democratic societies; similar situation, however, did not occur when the reformulation of the PPC (2006), due to bureaucratic issues coming from the SIGECAD - UFGD body - and the new teachers of the course.

**Keywords:** Indigenous School Education. Indigenous Teacher Training. Teko Arandu Indigenous Intercultural Licentiate Course.

## LISTA DE SIGLAS

ANAÍ	Associação Nacional de Apoio ao Índio
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara da Educação Básica
CEDI	Centro Ecumênico de Documentação e Informação
CEE/MS	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CIP/SP	Comissão Pró-Índio de São Paulo
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEAM/MS	Conselho Municipal de Educação de Amambai – Mato Grosso do Sul
COMIN	Conselho de Missão entre Índios
COVID – 19	Doença do Coronavírus 2019
CP	Conselho Pleno
CPI/AC	Comissão Pró-Índio do Acre
CRIC	Conselho Regional Indígena Del Cauca
CTI	Centro de Trabalho Indigenista
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAED	Faculdade de Educação
FAIND	Faculdade Intercultural Indígena
FIFASUL	Faculdades Integradas de Fátima do Sul
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	Instituto Socioambiental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MOVA	Movimento de Alfabetização de Adultos
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
OIT	Organização Internacional do Trabalho

ONU	Organização das Nações Unidas
OPAN	Operação Anchieta
PETI	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROE	Pró-Reitoria de Ensino
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROLIND	Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PUC/GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEF/MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SIL	Sociedade Internacional de Linguística
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
TC	Tempo Comunidade
TEE	Território Etnoeducacional
TEPs	Trabalhos de Elaboração Própria
TU	Tempo Universidade
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRR	Universidade Federal de Roraima
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNI	União das Nações Indígenas
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu..95
Figura 2	Diretora Daiane Cáceres – Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Guarani Kaiowá.....119
Figura 3	Placa da Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Guarani Kaiowá.....121
Figura 4	Professor Rubens Aquino – Ex-diretor.....127
Figura 5	Professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson – Ex-diretora.....127
Figura 6	Professora Daiane Cáceres – Atual diretora da escola.....127
Figura 7	Escola Estadual Indígena Mbo’eroy Guarani Kaiowá.....128
Figura 8	Primeira Diretora – Professora Nidia Eliane Rivarola Pereira.....135
Figura 9	Atual Diretor – Professor Duadino Martinez.....135
Figura 10	Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Ypyendy-Panduí.....136
Figura 11	Primeiro Diretor – Professor Pedro Franco.....145
Figura 12	Atual Diretora – Professora Elda Vasque Aquino.....146
Figura 13	Professor Rubens Aquino – Liderança da Aldeia Amambai.....149
Figura 14	Professora Elda Vasque Aquino – Liderança da Aldeia Amambai.....152
Figura 15	Egresso Zenildo Lopes.....164
Figura 16	Egressa Katusce Cáceres.....165
Figura 17	Acadêmica Alice Cáceres.....166
Figura 18	Egressa Maria de Lourdes Cáceres Nelson.....171
Figura 19	Egresso Uilian Sanches.....171
Figura 20	Egressa Claudete Aquino.....176
Figura 21	Egressa Cecília Lemes.....182
Figura 22	Egresso Junior Moreira Cavalheiro.....194
Figura 23	Prof. Me. Renato Gomes Nogueira ( <i>in memorian</i> ).....201

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Educação Escolar Indígena.....	81
Tabela 2	Resumo feito pelo pesquisador, com base no PPC (2006) referente à distribuição do total de horas-aula do curso.....	105
Tabela 3	PPC (2006) após reformulação, dando origem ao PPC (2012).....	109
Tabela 4	Resumo feito pelo pesquisador referente à Matriz Curricular da Escola Estadual Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá.....	131
Tabela 5	Matriz Curricular da EJA – Conectando Saberes.....	132
Tabela 6	Relação nominal dos egressos entrevistados.....	163

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Participação dos egressos nas discussões para a implementação do PPC.....	164
Gráfico 2	Movimento dos Professores Indígenas e lideranças nas discussões relacionadas ao PPC em 2005.....	170
Gráfico 3	A presença da interculturalidade no PPC (2012).....	173
Gráfico 4	As disciplinas ofertadas no curso e seus conteúdos.....	179
Gráfico 5	Preconceito ou racismo durante o curso.....	181
Gráfico 6	Continuidade dos estudos após a formação no curso.....	181

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>23</b>
2.1 Os procedimentos metodológicos.....	23
2.2 Referencial teórico.....	30
<b>3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE OS DIREITOS INDÍGENAS .....</b>	<b>39</b>
3.1 A influência do eurocentrismo .....	40
3.2 Direito à formação de professores indígenas no Brasil: uma introdução .....	50
<b>4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR AOS POVOS INDÍGENAS .....</b>	<b>58</b>
4.1 Os encontros e as organizações indígenas: contribuições para a formação de professores indígenas.....	62
4.2 Conquistas dos povos indígenas após as reuniões e assembleias: normatizações específicas para a educação escolar indígena e formação de professores indígenas .....	65
4.3 Educação Escolar Indígena no estado de Mato Grosso do Sul .....	86
4.3.1 Formação de professores indígenas em nível médio .....	86
4.3.2 Formação de professores indígenas em nível superior .....	89
4.3.2.1 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu na UFGD .....	101
<b>5 AS ESCOLAS INDÍGENAS DA ALDEIA AMAMBAI.....</b>	<b>117</b>
5.1 Escola Municipal Polo Indígena Mbo’eroy Guarani Kaiowá .....	121
5.2 Escola Estadual Indígena Mbo’erenda Guarani Kaiowá .....	128
5.3 Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Ypyendy – Panduí.....	136

<b>6 PERCEPÇÕES DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS E EGRESSOS SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), QUANTO AO SIGNIFICADO DESTA PARA A COMUNIDADE DA ALDEIA AMAMBAL.....</b>	<b>147</b>
6.1 As percepções das lideranças indígenas.....	147
6.2 As percepções dos egressos do curso.....	163
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>206</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>212</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>229</b>
APÊNDICE I – Termo de consentimento do capitão para a realização da pesquisa.....	229
APÊNDICE II – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	230
APÊNDICE III – Roteiro de entrevista com as Lideranças Indígenas da Aldeia Amambai ...	233
APÊNDICE IV – Roteiro de entrevista com os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Tekó Arandu.....	236
APÊNDICE V – Termo de Autorização de uso de imagem.....	241

## 1 INTRODUÇÃO

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideais de formação, sem politizar, não é possível (FREIRE, 1998, p. 63).

Foi na escola que aprendi com outras crianças, desde a infância, a ver o indígena como uma figura genérica, parada no tempo, vivendo isolado, um ser folclorizado que andava nu, com o corpo pintado e enfeitado com penas. Foi na escola que muitos conceitos e preconceitos foram sendo formados sobre esses povos que, até então, eu acreditava; eram todos absolutamente iguais. Outras vezes, escutava histórias que os indígenas eram bravos e que atacavam pessoas que cruzassem os seus territórios.

Somente na juventude, quando passei a residir no município de Amambai, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, é que conheci indígenas de verdade: famílias inteiras perambulando e mendigando pela cidade e, à noite, dormindo ao relento, no sereno, na chuva. Essa situação me causava comoção, indignação, despertando o interesse pela história de vida desses indígenas, que traziam bagagens de uma vida cheia de exploração pelo não indígena e que buscavam o suprimento para suas famílias.

Meus colegas e alunos da escola onde eu ministrava o componente curricular ‘História’ para a Educação Básica desde 1994 acompanharam, com surpresa e curiosidade, a minha incursão pelo universo indígena. Pairava no ar uma sensação de que eu estava voando para longe do ninho e que, a qualquer momento, pousaria em outro lugar.

No ano de 2001, realizei o processo seletivo para professores da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, depois de dois anos, fui convocado a ministrar algumas disciplinas no Curso Normal Superior Indígena (2003-2006) para os povos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, dentre elas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, História Indígena, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Pedagogia Indígena, Didática, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado I e II, na Unidade da UEMS, em Amambai. Então, pela primeira vez, visitei comunidades indígenas que habitam as Aldeias Amambai, Limão Verde, Jaguarí e Taquapery, situadas nos municípios de Amambai e Coronel Sapucaia.

Ao atuar como professor de História nas escolas da cidade e lecionar em um curso de formação de professores indígenas, não era raro ouvir dos alunos que eu tinha “deixado de lado a História para pesquisar os indígenas”. Já os pares indagavam: “você faz pesquisa?”, “pesquisa o quê sobre os indígenas?”, “é legal dar aula para os indígenas?”, “você dorme no meio dos indígenas, na rede?”, “o que você come quando está na aldeia?”, “o que você ensina para eles?”, “eles aprendem igual aos nossos alunos?”, “todos falam português?”.

Dúvidas sobre quem eu era, exatamente, também eram comuns entre os alunos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS. Em certas ocasiões, reconheciam-me como “o nosso professor”. Em outras, como “o professor da Universidade”. Para a família e amigos, eu poderia ser definido como uma pessoa que “bem que podia parar de ‘inventar moda’ e começar a curtir a vida!”.

Entretanto, uma vez inserido em um universo até então desconhecido, tive a oportunidade de presenciar a situação real em que viviam os Guarani e Kaiowá por meio das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, pois a observação ocorria no campo de estágio, ou seja, nas escolas.

Verifiquei que as crianças que ingressavam na escola indígena, em sua maioria, não terminavam o 4º ano do ensino fundamental. Essas crianças monolíngues, em sua língua materna, o guarani, só entravam em contato com a segunda língua ao ingressarem na escola, quando se deparavam com professores não indígenas que desconheciam o guarani e os alfabetizavam em português.

Os poucos alunos indígenas que iam para a cidade terminar o ensino fundamental desistiam. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a desistir de frequentar a escola dos “não indígenas”, apresentavam justificativas que me lembravam momentos pelos quais havia passado.

Os índices de evasão e repetência eram alarmantes e foram por mim analisados na monografia intitulada: “Formação de professores indígenas: a urgência na contemporaneidade”, orientada pela professora Nancy de Jesus Albuquerque Pissini, a qual foi apresentada na conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, na Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL).

Situações parecidas eram relatadas pelos alunos indígenas, porém questões muito mais complexas enfrentadas por eles causavam indignação. Diferente de mim que, ao nascer, já estava em contato com a língua portuguesa, os alunos indígenas, quando chegavam à escola da

cidade, eram proibidos de se comunicar entre seus pares na sala de aula em guarani, sua língua materna. Além da dificuldade de compreender os conteúdos veiculados em língua portuguesa, eram obrigados a usar livros didáticos com os mais diversos tipos de preconceitos; também, de ter de ingerir uma alimentação cujo paladar não lhes era familiar.

Desmotivados para concluir os estudos, abandonavam a escola, embora acreditassem e concordassem com seus pais e lideranças de que frequentar a escola e dominar os conhecimentos do não indígena constituíam a única forma de serem respeitados e não enganados.

Nesse trabalho com a formação de professores indígenas por meio do Curso Normal Superior Indígena, muitas inquietações começaram a me acompanhar como professor. Muitas dessas inquietações foram compartilhadas com meus alunos, que se viam em dilema com alguns professores do curso, pelo fato de os professores insistirem em apresentar um conteúdo desconectado do foco principal do curso, ou seja, a formação de professores indígenas.

Esse choque de ideias – e por que não dizer de ideais? – não se fazia presente apenas nos embates em sala de aula relatados pelos próprios alunos, nas diferentes disciplinas, mas também se manifestava em “calorosas” discussões no Colegiado de Curso entre docentes com posicionamentos distintos acerca do Projeto Pedagógico para um curso de formação de professores indígenas. Diferentes concepções acerca do que é e como deve ser a formação de professores indígenas permeavam as discussões entre os docentes nas reuniões de Colegiado.

Se o acesso à educação superior significou, para os indígenas, o enfrentamento de um enorme desafio, posso imaginar, também, o desafio que passei como professor formador de professores indígenas que, até então, não havíamos tido um contato tão próximo, quanto mais fazendo parte do corpo docente de um curso específico de formação de professores indígenas.

Algumas questões afloraram desse contexto, sendo algumas respondidas por meio de pesquisas e leituras por nós realizadas no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), iniciado em 2008 e concluído em 2010, sob a orientação da Professora Dra. Ana Paula Gomes Mancini. É meu propósito continuar a pesquisar a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul; como justificar e encontrar, porém, um objeto de estudo para este Projeto de Tese? Como farei? Por onde deveria começar?

Com a finalidade de encontrar uma saída para a construção do objeto de estudo, comecei por fazer um balanço das minhas andanças desde o momento em que conheci os Guarani e Kaiowá.

Logo vieram à tona lembranças do dia a dia da sala de aula no Curso Normal Superior Indígena – lugar e tempo privilegiados, em que minhas teorias foram desafiadas, ressignificadas, atualizadas e algumas até abandonadas. Foi na sala de aula que os Guarani e Kaiowá me ensinaram a ver um mundo muito diferente do que via, bem mais complexo do que a racionalidade acadêmica me apresentara um dia. Foi nesse lugar que, solidários, suportaram comigo as dores e as delícias de ser professor/aprendiz querendo interagir com pessoas, realidades e lógicas diferentes das minhas. Lugar em que senti a mão gelada, suor brotando no corpo, falta de ar, taquicardia, secura na garganta e outras desordens biológicas típicas de professor principiante. Foi ali que ouvi, pela primeira vez, alguém dizer que eu já estava “quase bom” como professor. E, por nos entender “quase”, fui desafiado a me tornar melhor, tanto pessoal como profissionalmente. Foi na sala de aula, com alunos Guarani e Kaiowá, onde vi (bem a contragosto, pelo menos a princípio) que seria sempre e irremediavelmente “quase bom”.

No meio do caos, senti-me propriamente uma obra em construção. Não uma obra qualquer. Vaidoso, eu me percebi como obra de linhas arrojadas, embora estivesse rodeado de entulhos. Como apresentá-la ao público sem a limpeza do canteiro e sem os detalhes do acabamento? Pensando assim, lembramos de Bourdieu (2011), de como ele se referiu ao pesquisador da academia: como um *Homo academicus* que gosta do acabado, que evita mostrar os toques e os retoques da ciência que ele faz. Os entulhos, os meus rascunhos, deveriam ser tratados até ficarem ao gosto da academia. Teria de cobrir os vestígios, tapar buracos. Que pena!

Quantos segredos permaneceriam escondidos, quantas angústias disfarçadas, quantas alegrias contidas e lições não compartilhadas! Em um ímpeto, guardei todos os documentos. Ficaram lá, no armário, olhando para mim e eu os olhando, quase em surto esquizofrênico, dizendo a eles para que me ‘dessem um tempo’ até que eu soubesse o que fazer. Permaneceriam adormecidos enquanto voltaria às leituras, tentando encontrar algo que me encorajasse a ressuscitar os meus manuscritos.

Ao folhear meus livros, acabei diante de textos que tratavam da formação reflexiva do professor, do profissional preocupado em conhecer as suas ações e melhorar a sua prática. Àquela altura, a temática me pareceu interessante, pois supunha ter conduzido, de modo reflexivo, o meu aprendizado no Mestrado em Educação. Pensando que essa poderia ser uma via aberta à possibilidade de dar vida aos meus registros, reli cuidadosamente os textos e fui me dando conta de que, cada um deles, em suas distintas abordagens, tinha algo a nos dizer sobre

a possibilidade de formular um Projeto de Tese na perspectiva de dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena.

Comecei a escrever alguma coisa e sistematizei algumas das ideias principais da literatura que tinha em mãos. Esse momento se constituiu em uma etapa crucial da minha busca pelo objeto de estudo. Não posso deixar de dizer que o exercício de ‘pôr no papel’ veio acompanhado de certa sensação de alívio. Percebi, naquele instante, como se estivesse, finalmente, fazendo pesquisa, algo que não via enquanto estava ‘apenas’ vasculhando, organizando e selecionando a documentação para a elaboração desta Tese. A produção de um simples esboço foi sentida por mim como um ato de redenção do pecado de ter ficado tanto tempo em dúvida sobre o que faria com todas aquelas informações.

Ao lembrar, agora, desse momento, percebi o quanto eu estava impregnado das concepções de pesquisa que herdei de uma formação positivista. Pensei na possibilidade de realizar uma pesquisa que mostrasse o meu processo de reflexão, experimentado em dois tempos, antes e agora, isto é, estando lá – no Mestrado – e estando aqui – no momento da construção desta Tese. Logo, tomei emprestadas as expressões aqui e lá de Geertz (1989), da obra “A interpretação das Culturas”.

A princípio, tomei como ponto de partida os registros que havia feito enquanto estive lá. Guardava a convicção de que, ao retomá-los e reinterpretá-los com os olhos de aqui, poderia encontrar indicadores de que a reflexão foi um componente importante do meu processo de formação como professor que queria/quer aprender a construir relações entre sujeitos de culturas diferentes.

Estava curioso para compreender os meus percursos reflexivos. Comecei, então, a passar a limpo algumas ideias. Fiz várias tentativas de reorganizar os meus registros, mas tive mais dificuldades do que esperava, a princípio. O material era volumoso e, ao perscrutá-lo agora com o olhar da pesquisa, todo ele me parecia potencialmente aproveitável. Mas não conseguia colocar ordem em tantas anotações, fragmentadas e distribuídas em papéis avulsos, enfim, no que tinha em mãos no momento em que os fatos se deram.

Pensei em trilhar outro caminho, quando encontrei em Larrosa (1998) um modo de ver a experiência, a formação e a reflexão que deu sentido ao que vinha pensando até então. Quem é Larrosa, como cheguei a ele e com quais das suas ideias me identifiquei? Jorge Larrosa Bondía, educador, pedagogo e filósofo da Universidade de Barcelona, Espanha, é autor de uma obra que, segundo ele, aspira a se situar à margem da arrogância tecnocientífica e fora do

controle do discurso pedagógico instituído. Uma de suas propostas inovadoras diz respeito à busca por um novo saber fundamentado na experiência. Esta é autoformadora e se torna possível quando percebida como viagem a cenários jamais imaginados, sem levar a própria casa na bagagem.

Cheguei até Larrosa quando procurava, na internet, textos que discutiam o valor das narrativas. Um dos textos que encontrei articulava a ideia de narrativa com a de experiência, proposta por Larrosa, e se intitulava “Registros em narrativas: experiências de uma pesquisa participante nas interfaces entre a palavra e a imagem”, de autoria de Alik Wunder, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apresentado na 26ª Reunião da ANPEd, em 2003. A noção de experiência apresentada no texto me pareceu bastante instigante e, por esse motivo, fui à busca da bibliografia referenciada: “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, de Jorge Larrosa. As ideias contidas nesse texto me fizeram buscar outras publicações desse autor.

Encontrei em Larrosa (2002b, p. 137) outra ideia associada à formação que me encorajou a continuar pensando que isso seria possível. O autor articula a noção de “formação” com a de “leitura de texto” (e vice-versa), sendo “texto” compreendido como “tudo que nos passa [...], algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar atenção”. Assim, ler um texto (isto é, uma pessoa, um livro, o mundo, a natureza, os acontecimentos, uma situação etc.), em uma perspectiva formadora, é estabelecer com ele uma “relação hermenêutica, de produção de sentido”, é pensá-lo como se me quisesse “dizer alguma coisa”. Em outras palavras, de acordo com o autor, “[a] formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação” (*ibidem*).

Depois de meses de estudo, considerei que deveria mudar o foco da pesquisa, que era, inicialmente, dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS e pesquisar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado para a mesma clientela do Normal Superior Indígena, ou seja, aos professores da etnia Guarani e Kaiowá, que surgiu em 2006, um ano que a UEMS deixou de ofertar o Curso Normal Superior Indígena. Mas o que pesquisar?

Após algumas reflexões, acreditei que pesquisar as percepções dos egressos quanto à qualidade do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados seria relevante.

Satisfeito com a possibilidade, encontrei uma porta de saída para essa que foi a minha primeira crise e comecei a vasculhar caixas e mais caixas abarrotadas de anotações sobre planejamentos, avaliações, atividades dos alunos, fotos, enfim, um imenso volume de fragmentos das memórias do trabalho de leitura realizado no Mestrado em Educação, no qual pesquisei o Curso Normal Superior Indígena ofertado pela Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS). Li e reli alguns textos, ordenei e reordenei, retirava e recolocava, empilhava e guardava todo aquele material, não sei quantas vezes. A cada nova tentativa de organização, via a minha história com os Guarani e Kaiowá acontecendo, indo e vindo, em um vaivém caleidoscópico e absolutamente caótico.

A necessidade de continuar o debate acerca da formação de professores indígenas é que me motivou a desenvolver a presente Tese, a qual traz, como seu objeto de estudo, a interpretação das falas das lideranças indígenas e dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da UFGD.

Assim, comecei a colocar no papel, ao apontar na pesquisa a problematização da seguinte forma: a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD e os resultados obtidos, a partir da percepção dos principais sujeitos envolvidos (lideranças indígenas e egressos do Curso), residentes na Aldeia Amambai<sup>1</sup>, conseguiram preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá?

A partir da problematização, estabeleci como **objetivo geral** da pesquisa: analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul, bem como dos professores indígenas que atuam na aldeia, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sobre as contribuições desse curso para os Guarani e Kaiowá e, em específico, para a comunidade indígena da Aldeia Amambai.

Na perspectiva de alcançá-lo, desdobrou-se o objetivo geral em diferentes ações de pesquisa, que correspondem aos **objetivos específicos**, ou seja: 1) apresentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas; 2) contextualizar a educação escolar dos povos indígenas

---

<sup>1</sup> A reserva de Amambai foi criada em 1915 pelo Decreto nº 404, de 10 de setembro de 1915, SPI com uma área de 3.600 hectares, e homologada em 30 de outubro de 1991. Sua localização está na Rodovia MS-386 Amambai-Ponta Porã, no Cone-Sul de Mato Grosso do Sul, divisa com o Paraguai. Nesta Tese, trataremos a Reserva de Amambai com o nome “Aldeia Amambai”, como é chamada por muitos.

em nível nacional e no Mato Grosso do Sul; 3) identificar as escolas indígenas da Aldeia Amambai; 4) analisar a percepção das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu; 5) identificar junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – qual é a percepção deles sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

Defendo, aqui, a tese de que, ao concluir o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, os egressos não abandonaram os saberes tradicionais; se hoje eles se encontram satisfeitos com o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem conseguido preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada, voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Dessa forma, passei a construir as seções de minha pesquisa, visando a apresentar os entendimentos por mim obtidos para a consecução do trabalho. Frente a isso, construí uma primeira seção denominada “Os caminhos da pesquisa: metodologia e referencial teórico”; na segunda seção, fiz uma explanação sobre os direitos indígenas em uma abordagem interdisciplinar; na terceira, realizei um levantamento histórico, que diz respeito à educação escolar indígena no Brasil desde a colonização até a garantia dos direitos de uma educação indígena bilíngue, específica e diferenciada.

Ao pensar sobre as políticas educacionais relacionadas à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas, construí uma seção denominada: “Educação escolar com os povos indígenas”. Nela, apresento informações históricas sobre as principais normatizações para a educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul, desde a formação de professores indígenas em nível médio até a educação superior no estado, bem como faço um recorte temporal quanto à criação da Universidade Federal da Grande Dourados, com a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu no ano de 2006. Na penúltima seção, apresento o histórico das escolas indígenas localizadas na Aldeia Amambai e, na última seção, discorro sobre a percepção das lideranças indígenas e dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, adentrando-se em um olhar sobre a Aldeia Amambai.

## 2 OS CAMINHOS DA PESQUISA: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 Os procedimentos metodológicos

O campo teórico utilizado para a produção e análise dos dados está estruturado a partir dos Estudos Culturais (WILLIAMS, 1992; HALL, 1997; 1998), da concepção das pesquisas pós-críticas em educação – segundo Meyer e Paraiso (2014), “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método” – e da teoria curricular pós-colonialista (SILVA, 1999; SPIVAK, 1999).

Para obter a compreensão com maior profundidade sobre os Estudos Culturais, necessário se fez o aprofundamento em pesquisas (teses e dissertações), textos diversos sobre o assunto, bem como na literatura. Esse emaranhado de saberes me fez aproximar das leituras em Hall (1998; 2011; 2013); Woodward (2014); Silva (1995; 2000; 2013). Outros autores me deram sustentação quanto à compreensão dos Estudos Culturais e que se aproximam desse campo do saber, como: Bauman (2005; 2013) e Lopes (2002). Assim, sustento o que ambos defendem, ou seja, que as identidades não são fixas, não há uma porta fechada para as fronteiras culturais, uma vez que é a partir das trocas que os sujeitos se produzem.

Diante desse entendimento, os Estudos Culturais ajudaram-me a pensar e emergir no conceito de cultura no interior das produções das ciências humanas e sociais, principalmente no que diz respeito ao repensar o que os teóricos chamam de artificialidade das relações binárias (alta cultura x baixa cultura, civilizado x selvagem, culto x inculto), ou seja, os Estudos Culturais desmontam/destroem o quesito binarismos.

Uma característica muito própria dos Estudos Culturais é a de transformar o seu saber em uma ferramenta de mudança política, com a meta de realizar uma intervenção na sociedade. Sua intenção é ser parcial e não objetivo perante o objeto de estudo. Assim, a ideia é levar da reflexão à crítica para que se possa transcender do ambiente acadêmico e alcançar as grandes massas de excluídos sociais.

Dessa forma, admito ser oportuno refletir, mesmo que breve, sobre a gênese do campo ao qual a pesquisa se inspira. Nesse âmbito, os Estudos Culturais surgem na Inglaterra em meados do século XX, com o intuito de entender as relações entre as culturas contemporâneas e a sociedade, com o foco em valorizar os processos culturais antes desprezados pelos procedimentos metodológicos da cultura ocidental que davam crédito/credibilidade somente às pesquisas que tinham como base as análises quantitativas (ESCOSTEGUI, 2020). “Essa

desconstrução de uma herança de pesquisa abre caminho para compreender as metamorfoses da noção de cultura na última metade do século XX [...]” (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 17). Na mesma ótica, Grossberg *et al.* (1995, p. 8) evidenciam que, em uma época Pós-Moderna, as principais categorias das pesquisas em Estudos Culturais são compreendidas como “gênero e sexualidade, nacionalidade e identidade nacional, colonialismo e pós-colonialismo, raça e etnia, política da disciplinaridade, discurso e textualidade, história e cultura global”. Nesse mesmo viés, Meyer e Paraíso afirmam:

Essas pesquisas usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o rótulo de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo, pós-colonialismo, pós-gênero, pós-feminismo – e em outras abordagens que, mesmo não usando em seu prefixo “pós”, fizeram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas – Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, e Estudos Queer, entre outros (MAYER; PARAYSO, 2012, p. 17).

Os Estudos Culturais enquanto campo epistêmico, pelo qual se tornou possível produzir conhecimento, passaram por inúmeros momentos de “tensões” e, frente a essas circunstâncias, proporcionaram “uma grande diversidade de trajetórias: muitos seguiram e seguem percursos distintos em seu interior; foram construídos por um número de metodologias e posicionamentos teóricos diferentes” (HALL, 2011, p. 189). Sendo ele (os Estudos Culturais) um campo epistêmico, não se declara como uma disciplina; ao contrário disso:

Os defensores mais radicais dessas pesquisas reivindicam doravante o estatuto de uma “antidisciplina”. O termo marca a recusa de divisões disciplinares, de especializações, a vontade de combinar as contribuições e os questionamentos advindos de saberes cruzados, a convicção de que a maioria de desafios do mundo contemporâneo ganham ao ser questionados pelo prisma cultural (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 15).

O campo dos Estudos Culturais “não possui nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual que possa reivindicar como sua” (GROSSBERG *et al.*, 1995, p. 9); trata-se, portanto, de uma “bricolage”, ou seja, “sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva” (*ibidem*). Frente a isso, entendo que as práticas de pesquisas que têm como base os Estudos Culturais dependem das questões que são produzidas, e as questões dependem do contexto ao qual está se produzindo a pesquisa. Cabe, aqui, afirmar que “os Estudos Culturais estão, assim, comprometidos com o estudo de todas as artes, crenças, instituições e práticas comunicativas de uma sociedade” (*idem*, p. 13).

De acordo com Hall (2011), existiram momentos importantes que redefiniram/redefinem os Estudos Culturais enquanto campo epistemológico.

Destacam-se, a princípio, as revisões feitas ao marxismo, principalmente, ao determinismo econômico que Marx evidenciou ao colocar o marxismo como uma metanarrativa, ou seja, aquilo que explica tudo, independentemente do lugar de onde se explica. De acordo com o pensamento marxista, o modelo econômico se tornou o centro da construção social. Marx colocou a infraestrutura como determinante, ou seja, a infraestrutura (condições materiais e trabalho) determina a superestrutura (cultura).

Hall (2011) repensou o pensamento marxista e apontou que o trabalho também constitui o sujeito, mas ele (o trabalho), apesar de ser fundamental, não é tão determinante na constituição da cultura à qual se enredam os sujeitos. Hall (2011, p. 191), refletindo sobre o pensamento marxista, evidenciou que:

Em nenhum momento os estudos Culturais e o marxismo se encaixaram perfeitamente em termos teóricos. Desde o início (permitam-me que me expresse assim por agora), já pairava no ar a sempre pertinente questões das grandes insuficiências teóricas e políticas dos silenciamentos retumbantes das grandes evasões do marxismo – as coisas de que Marx não falava nem parecia compreender que era o nosso objeto privilegiado de estudo: cultura, ideologia, linguagem, o simbólico.

Além da reflexão sobre o marxismo, outro momento importante na constituição do campo teórico dos Estudos Culturais foi o movimento feminista; depois, vieram os estudos de raça e etnia, seguidos pela virada linguística.

A partir desse viés, o movimento feminista provocou novas definições teóricas dentro do campo, impelindo repensar, principalmente, os poderes que constroem os sujeitos, o conhecimento e a própria ciência. Em relação à questão racial, os Estudos Culturais foram considerados fontes extrínsecas que contribuíram para/com a formação do campo epistêmico. “Com efeito, fazer com que os Estudos Culturais colocassem em sua agenda as questões críticas de raça, da política racial, a resistência ao racismo, questões críticas da política cultural, constitui uma ferrenha luta teórica” (HALL, 2011, p. 197).

Em relação à guinada linguística, também foi um dos momentos determinantes na definição/redefinição dos Estudos Culturais, pois passou a ser considerada em Hall (2011, p. 198) “a descoberta da discursividade, da textualidade”. A linguagem, na perspectiva dos Estudos Culturais, passou a expandir:

[...] a noção do texto e da textualidade, quer como fonte de significado, quer como aquilo que escapa e adia o significado, o reconhecimento da heterogeneidade e da multiplicidade dos significados, do esforço envolvido no encerramento arbitrário da semiose; o reconhecimento da textualidade e do poder cultural, da própria representação, como local e regulamentação do simbólico como fonte de identidade (*idem*, p. 198).

Frente a essa vertente, a linguagem deixou de ser uma “simples ferramenta” que nomeava as coisas e passou a expressar que a realidade é linguagem; também, que os significados estão atravessados pelas relações de poder que os constituem.

Diante dos apontamentos realizados, posso dizer que os Estudos Culturais não são teorias engessadas, mas, sim, têm certa flexibilidade sobre uma ou mais temática, ou seja, há vários vieses.

Os Estudos Culturais tentam mostrar as coisas como estão e não como são. Dessa forma, o investigador não vai se pautar em transformar, mas, sim, em questionar, discutir, fazer emergir as “coisas” que não são e/ou estão ditas – não são conclusivas, mas há, a priori, a conclusão, bem como o ato de problematizar.

A propósito, os Estudos Culturais tentam escapar da delimitação. A intervenção se faz em um conjunto de coisas, de todo o estranhamento. Faz-se pensar de diferentes formas.

Os Estudos Culturais, vale pontuar, são um projeto político, não apenas por construir uma história política do presente, mas por fazer isso de um modo particular, radicalmente contextual, para evitar os mesmos universalismos e essencialismos que caracterizaram as práticas dominantes de produção do conhecimento, as quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento que os Estudos Culturais desejam transformar (BARBERO, 2004).

A partir do que foi informado e mediante a proposta desta Tese – O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção dos egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul –, é possível defender que o campo teórico anunciado se constitui na melhor escolha para se produzir conhecimento referente às diversas posições de identidade que os sujeitos vão assumindo.

No que tange aos Estudos Culturais, Schulman (*apud* HALL, 2006, p. 179) expressa que:

[...] é difícil definir os Estudos Culturais de forma sucinta e esta dificuldade é intencional – isto é, os Estudos Culturais orgulham-se de não ter qualquer

doutrina ou metodologia ‘aprovada pela casa’. Eles são, em vez disso, autoconscientemente concebidos como sendo altamente contextuais – como um modo de análise variável, flexível, crítico.

Dessa forma, os Estudos Culturais surgem ressaltando “os nexos existentes entre a investigação e as formações sociais onde aquela se desenvolve, isto é, o contexto cultural onde nos encontramos” (ESCOSTEGUY, 2006, p. 136).

As pesquisas pós-críticas em educação, como afirmam Meyer e Paraíso (2012), são pesquisas que usam ou se inspiram em uma ou mais abordagens teóricas que conhecemos sob o título de “pós” – pós-estruturalismo, pós-modernismo e pós-colonialismo. Quando se referem às outras abordagens, mesmo não usando em seus nomes o prefixo pós, as autoras pontuam que ocorreram deslocamentos importantes em relação às teorias críticas, como: Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais e Estudos Culturais, conforme já mencionado. Apesar da significativa diferença entre as problemáticas estudadas e entre as referências teóricas às quais estão filiadas, são os efeitos combinados dessas correntes que chamamos teorias, abordagens ou pesquisas pós-críticas.

A opção por essas referências possibilita entender: a) um olhar que combina aspectos de dominação e resistência nas diversas práticas sociais e culturais; b) o reconhecimento do saber como uma relação de força; c) a identificação do poder como uma rede produtiva; e d) o acolhimento do discurso enquanto prática que obedece a regras – e, tal como um testemunho histórico, descreve-se a si próprio e as articulações, de modo a construir e posicionar os sujeitos.

Logo, para a construção desta Tese, utilizo a revisão bibliográfica, as análises documentais e as entrevistas semiestruturadas. Em função do momento de pandemia da covid-19, a pesquisa foi realizada tanto por meio do envio de um roteiro de entrevistas via *e-mail*, bem como por meio de ligações telefônicas, conversas via *WhatsApp*. Presencialmente, realizamos apenas uma entrevista, sendo esta gravada e, posteriormente, transcrita para a análise das informações nela disponibilizada. A escolha do caminho científico empregado na pesquisa foi estabelecida, previamente, a partir da definição do tipo de dados qualitativos que seriam produzidos.

A classificação da pesquisa, levando em consideração os objetivos, tem caráter exploratório, já que os objetivos se concentram em conhecer melhor o objeto a ser investigado, ou seja, analisar a percepção das lideranças indígenas e egressos no tocante ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

A opção pela literatura de autores dos Estudos Culturais, da concepção das pesquisas pós-críticas em educação – segundo Meyer e Paraiso (2014), “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre do que o sentido moderno atribuído ao termo “método” – e da teoria curricular pós-colonialista (FREIRE, 1974; MACLAREN, 1993; 1997; 2000) constituiu como o caminho metodológico mais indicado para a realização desta pesquisa, pois proporcionou uma maior compreensão do objeto de estudo, permitiu uma abordagem mais ampla, favoreceu as correlações entre as informações obtidas e propiciou uma visão geral do problema por meio da compreensão de procedimentos, atividades e interações sociais.

Já a pesquisa bibliográfica foi escolhida visando ao embasamento teórico sobre o assunto, ao buscar analisar da melhor maneira possível e conhecer os trabalhos publicados na área, no Brasil.

Para Vergara (2009), a pesquisa bibliográfica objetiva prover o levantamento e seleção de toda a bibliografia publicada sobre o assunto a ser pesquisado em livros, revistas, jornais, monografias, teses e dissertações, colocando o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. A fim de fundamentar os procedimentos da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

Para a delimitação desta pesquisa, foram envolvidos os sujeitos que estavam diretamente ligados ao assunto questionado, ou seja, lideranças indígenas e egressos do curso, sendo que alguns são pioneiros na construção do primeiro Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e outros ajudaram nas discussões sobre a necessidade de reformulação do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

Com dois grupos (lideranças indígenas e egressos), comparei respostas acerca dos assuntos pesquisados. Nesse sentido, os egressos puderam avaliar o curso que concluíram, sendo essa ação de grande importância para a coleta de informações.

As lideranças indígenas deram informações a respeito das primeiras reivindicações de um curso específico para indígena da etnia Guarani e Kaiowá, como o curso foi pensado, dentre outras questões.

Acredito ser de grande importância apontar que as lideranças mencionadas por mim foram aquelas que estiveram envolvidas nas discussões do primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Atandu da UFGD de 2006, sendo: ex-

gestores escolares, professores e um ex-capitão. É de bom tom revelar que, na ocasião do PPC (2006), os anciãos da referida Aldeia não quiseram participar das discussões.

Quanto aos egressos, pontuo que, na Aldeia Amambai, há 36 egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, porém apenas 09 deles quiseram participar da pesquisa.

Assim, as entrevistas com as lideranças indígenas e com os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu constituíram uma importante fonte de informações, uma vez que permitiram gerar reflexões e ações que podem melhorar a qualidade do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

O interesse em pesquisar questões referentes ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, segundo o ponto de vista das lideranças indígenas e dos egressos, possibilitou confrontar informações dos dois diferentes grupos de estudo, cujas características constam a seguir.

1) Lideranças indígenas, considerando quem participou efetivamente na elaboração da primeira proposta pedagógica do curso no ano de 2005 e que se dispôs à entrevista, ao perfazer um total máximo de seis lideranças.

2) Egressos/Acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, considerando os egressos, residentes na Aldeia Amambai, estado de Mato Grosso do Sul, perfazendo um total de oito egressos e uma acadêmica.

Para a análise de dados, recorrendo aos teóricos dos Estudos Culturais, da concepção das pesquisas pós-críticas em educação e da teoria curricular pós-colonialista, entendi que uma pesquisa passa por três fases: a) fase exploratória, em que se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, em que se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

Para a análise do conteúdo percebido na pesquisa, utilizei argumentos de Bardin (2006), que infere sobre a análise de conteúdo como algo que abarca as iniciativas de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o intuito de realizar deduções lógicas e justificadas a respeito da origem das mensagens.

Portanto, destaco que as recomendações de Bardin (2006) foram suficientes para a realização da análise dos dados, percorrendo-se as três fases apontadas pela autora, a fim de conhecer as respostas dos egressos.

## 2.2 Referencial teórico

No que tange ao referencial teórico que me ancorou nesta pesquisa, busquei dar ênfase àqueles que têm um certo relevo quanto à educação escolar indígena no Brasil, dentre outros assuntos pertinentes à pesquisa. Dessa forma, passo a construir um texto que nos faz identificar os teóricos em questão.

A importância na formação de professores indígenas para o trabalho nas escolas indígenas passa pelo pressuposto de que a escola pode se constituir em um espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico em que se insere, a partir de formas “hibridizados” ou “diásporico”, como aponta Hall (2005, p. 76): “[...] Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas”.

Para o estudioso:

Diáspora se apoia sobre uma concepção binária de diferença. Está fundado sobre a construção de uma fronteira de exclusão e depende da construção de um “Outro” de uma oposição rígida entre o dentro e o fora. Porém, [...] requer a noção derridiana de *différance* – uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também *places of passage*, e significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim (HALL, 2003, p. 33).

Cabe ao professor indígena em diáspora a responsabilidade de servir, muitas vezes, como um elo entre as sociedades não indígena e indígena. “O fato de terem acesso aos códigos da sociedade brasileira faz com que percebam, e com que sejam percebidos, como elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente” (MAHER, 2006, p. 26).

A Constituição Federal de 1988 representa o primeiro texto que explicita a relação do Estado com os povos indígenas, reconhecendo a diversidade étnica e o respeito à diferença, ao se afastar, desse modo, do caráter integracionista preconizado durante vários séculos em todo o país.

As reflexões a seguir têm foco na discussão sobre a formação de professores indígenas e o diálogo entre saberes, provenientes de pesquisa em andamento junto à formação de professores Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul:

Es senalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, modeno-occidental y colonial. Um orden em que todos hemos sido, de uma u outra partícipes (WALSH, 2009, p. 15).

Os programas de formação de professores indígenas têm propostas pedagógicas e curriculares próprias, constituídas em relações tensas. Segundo Monte (2000), essas tensões são geradas por se tratar de uma educação em uma perspectiva intercultural:

[...] experimentada em contextos indígenas, há séculos confrontadas por dominação e assimetria com os Estados e sociedades nacionais, a ênfase afetiva no que chamam de ‘próprio’ e de ‘cultura tradicional’ dá ao discurso dos professores um forte viés ideológico e, aos procedimentos didáticos, uma indispensável metodologia indutiva: a base e a vértebra dos processos aquisitivos estão assentadas na cultura e na língua própria, de onde devem advir, por nexos históricos e conexões discursivas permanentes, os novos conhecimentos comuns a outras sociedades, apropriados também pela intercomunicação na escola (MONTE, 2000, p. 21).

Conforme Maher (2006), o trabalho com a formação de professores indígenas tem se desenvolvido no Brasil por organizações não governamentais e instituições públicas, dentre as quais citamos as secretarias de educação estaduais ou municipais e/ou universidades. Em todos os casos, comparecem importantes desafios, como: refletir sobre os aspectos que diferem essa proposta de formação de outras para a docência de professores não indígenas; atender e respeitar à especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas; e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas.

A garantia desses direitos trouxe, em seu bojo, o direito a uma escola diferenciada, pensada a partir dessas especificidades, e que teria como função social a referência às relações entre cultura, currículo e identidade, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais (NASCIMENTO, 2007).

Ao levar em consideração a questão dos direitos, a reflexão sobre identidade das comunidades indígenas e as mudanças que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não índios, busquei alinhar a Tese a partir de

diferentes campos do saber – como a história, a sociologia, a antropologia e a educação, em uma perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização. Propõe-se, nessa opção, assinalar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência. Com o decolonial, aventam-se lugares de exterioridade e construções alternativas (WALSH, 2009a).

Para Mignolo (2008b), o pensamento decolonial é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto ao que deu Kant à palavra e, nessa tradição, retomou Horkheimer por meio do legado marxista. Incorpora as dicotomias e polarizações à própria luta pela emancipação política colonial, sincronizada com a intelectualidade de influência socialista pós-segunda guerra mundial, presente na independência das colônias africanas e asiáticas, do panafricanismo ou dos movimentos de libertação política e social na América Latina.

A fim de aprofundar no entendimento sobre modernidade/colonialidade, acredito na importância em saber a diferença entre os conceitos de colonialidade e decolonialidade. A colonialidade se configurou como o lado obscuro e necessário da Modernidade (BALLESTRIN, 2013), ou seja, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas maneiras e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade.

De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa, essencialmente, em relações dominantes de poder, saber e ser. Já o conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente, por meio dos estudos do grupo Modernidade/Colonialidade, composto por pesquisadores, como: Quijano (2003), Walsh (2009a), Lander (2005), Dussel (2000) e Mignolo (2008b).

A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo, também, uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como uma alternativa para dar visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que, durante muito tempo, foram silenciados. Considera-se um projeto de libertação social, político, cultural e econômico que visa a dar autonomia não só aos indivíduos, mas também aos grupos e movimentos sociais, como o movimento indígena, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQia+ etc.

O pensamento decolonial, entretanto, é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Ele se constitui em uma das variadas oposições planetárias do pensamento único (MIGNOLO, 2007). Trata-se, também, de questionar outras bases científicas, sobretudo a difundida neutralidade:

A busca de alternativas à conformação profundamente excludente e desigual do mundo moderno exige um esforço de desconstrução do caráter universal e natural da sociedade capitalista-liberal. Isso requer o questionamento das pretensões de objetividade e neutralidade dos principais instrumentos de naturalização e legitimação dessa ordem social: o conjunto de saberes que conhecemos globalmente como ciências sociais (LANDER, 2005, p. 8).

O movimento faz uma intensa crítica à modernidade e à racionalidade, que foram imaginadas, até então, como experiências e produtos, exclusivamente, europeus. Não se trata de rompimento, mas de reivindicar que a modernidade também é – e pode ser – fruto de todas as culturas, não apenas europeia ou ocidental. Além disso, reivindica que as ideias de novidade, avanço racional-científico, laico e secular também podem ser apropriadas por outros movimentos, outros sujeitos, outros espaços. A resignificação da modernidade é uma questão central para a libertação humana como interesse histórico da sociedade.

Assim, o que o movimento decolonial busca é outra modernidade, chamada por Dussel (1995) de transmodernidade. Segundo essa proposta, a constituição do ego individual diferenciado é a novidade que ocorre com a América e é a marca da modernidade, mas tem lugar não só na Europa, e sim em todo o mundo que se configura a partir da América. Reconhece-se que ela representa a mudança do mundo como tal e que o elemento básico da nova subjetividade se constitui em uma nova percepção do tempo e do espaço que permita a percepção da mudança histórica, isto é, a história como algo que pode ser produzido pelas ações das pessoas.

Para Dussel (1995, p. 140), a pós-modernidade:

[...] busca superar a modernidade por não enxergar nela qualidades positivas, mas não quebra seu paradigma da centralidade da Europa e de seu grande herdeiro – os EUA. A transmodernidade, por outro lado, denuncia o discurso de totalidade e o encobrimento do outro. O outro que foi explorado e coisificado e que serviu à razão instrumental cínico-gerencial do capitalismo (enquanto sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da

etnia branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia) – que mantêm as relações de poder desiguais nos dias atuais.

Igualmente, há a ideia do pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003) que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de ignorar todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de uma consolidação de um campo do saber que vai além de Marx.

Na prática, pensando na escola indígena, em seus atores, seus saberes e/ou conhecimento, Tassinari (2001) entende a escola, em áreas indígenas, como um espaço de “fronteira”. Nela, ocorrem processos de tradução e mediação de conhecimentos, em que diferentes regimes de conhecimento se encontram e são ressignificados.

A noção de fronteira, apresentada pela autora, baseia-se em espaços não muito delimitados, pois promovem intercâmbios entre populações, que se realizam sempre em movimento. “Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (TASSINARI, 2001, p. 68). Nessa fronteira entre educação indígena e a educação escolar indígena, insere-se a discussão sobre o papel do ensino na formação de professores e nas escolas dessas comunidades.

Já Mignolo (2013) apresenta duas ideias que nos auxiliam quando tentamos entender o que seria uma resistência à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro, expressão que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, apresenta-se como um pensamento utópico e crítico que se articula em todos os lugares nos quais a colonialidade negou a possibilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro (MIGNOLO, 2013).

Desse modo, Escobar (2003, p. 11) enfatiza que:

En este sentido son importantes las nociones de pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo. Estas nociones apuntan a la necesidad de «una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos» (Mignolo, 2001: 9). No hay, con seguridad, tradiciones de pensamiento original a las cuales se pueda regresar. Antes que reproducir los universales abstractos occidentales, sin embargo, la alternativa es una suerte de pensamiento de frontera que «enfrente el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémica que

han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.).

Os sujeitos coloniais que estão nas fronteiras – físicas e imaginárias – da modernidade não eram e não são, porém, seres passivos. Eles podem tanto se integrar ao desenho global das histórias locais que estão sendo forçadas como podem rejeitá-las. São nessas fronteiras, marcadas pela diferença colonial, que a colonialidade do poder atua, bem como são dessas fronteiras que se pode emergir o pensamento de fronteira como um projeto decolonial.

Trata-se, pois, de um cenário no qual se produz resistência e uma busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh (2009a, p. 14): “[...] la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones - de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas”.

Desde 1974, tem-se desenvolvido a noção de diálogo intercultural, que vai ao encontro dos postulados multiculturalistas, acarretando uma dialogicidade “[...] intercontinental ‘Sul-Sul’ entre os pensadores da África, Ásia e América Latina, cuja primeira reunião foi realizada em Dar-Es-Salaam (Tanzânia) em 1976” (DUSSEL, 2016, p. 52). A partir de então, a proposta enfatizada por Dussel é que o diálogo intercultural caminhe para o compromisso e a construção de um diálogo epistemológico que considere as diversidades. O autor sugere, ainda, que, mesmo havendo a desproporção no exercício do poder pelo Norte sobre o Sul, é necessário que as comunidades pós-coloniais possam vir a estabelecer entre si um diálogo (DUSSEL, 2015).

É por meio desse processo que se busca soluções aos problemas enfrentados pela comunidade de educadores indígenas e não indígenas, de modo a emergir as tensões no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, em Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá levou para as Universidades a necessidade da implantação de cursos para a formação de professores indígenas em nível superior.

A qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades (BRASIL, 2012).

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, ao promover a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

É neste sentido que Walsh (2009a, p. 15) observa que:

[...] la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en marco de legitimidade, dignidade, igualdad, equidade y respeto, sino que también -y a la vez alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, sonar, y vivir que cruzan fronteras.

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas e pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso; e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que, hoje, assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando a consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas (Moreira e Candau 2003, p. 161). Assim, a escola indígena tem o dever de contribuir para formar os cidadãos, independentemente de suas diferentes origens.

Na escola indígena, o campo de trabalho do professor tem complexidades marcadas por várias determinantes, que precisam ser traduzidas e adequadas conforme a linguagem e os ritmos relacionados à sua prática pedagógica. “Este é um tipo de saber que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que é analisado e muito desenvolvido por todo um conjunto de autores que defendem a necessidade de diferenciação do ensino” (CORTESÃO, 2012, p. 78).

A escola indígena deve ser concebida como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica que a distingue de outras instâncias de socialização e lhe confere identidade e relativa autonomia, é a mediação reflexiva daquelas influências plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações. Essa escola deve lutar contra as diferenças de línguas, dos dialetos da linguagem oral e da língua escrita,

tornando-se um instrumento didático para trabalhar com a diversidade e transformar a “diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica” (CANDAUI, 2011, p. 212), ao assumir um grande desafio futuro.

Nesse ínterim, quando se tratam dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas, faz-se prudente apresentar os seguintes postulados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (BRASIL, 2015, n. p.).

Assim, as propostas curriculares para a formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da Educação Escolar Indígena, devem ser construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao

respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015).

O conceito de percepção, tendo em vista o viés desta pesquisa, concentra-se no ato de observar as percepções dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, no que tange à formação de professores indígenas.

Para contextualizar o conceito de percepção, busquei na literatura o apoio de Oliveira *et al.* (2010), os quais apontam que, ao refletir sobre o termo percepção, há possibilidades de descobrir outros conceitos sobre ele. Assim, a palavra percepção pode ser entendida como a forma que um objeto é visto, bem como o conceito que se faz de algum produto ou pessoa e, até mesmo, a lembrança existente sobre algum momento específico ocorrido durante um período em nossas vidas.

Com o respaldo de Oliveira *et al.* (2010), compreendo que o desenvolvimento do entendimento do termo percepção depende de objetos, cores e movimentos, que, por si sós, atingem um dos quatros sentidos humanos, uma vez que a percepção engloba sensações, expectativas e experiências do indivíduo.

A próxima seção é construída com uma abordagem acerca dos aspectos históricos e da interdisciplinaridade dos direitos indígenas, sociais, culturais, revelando a importância das comunidades indígenas, sem deixar de pontuar o que nos conduz nesta pesquisa, ou seja, a formação de professores indígenas.

### 3 ASPECTOS HISTÓRICOS SOBRE OS DIREITOS INDÍGENAS

Por meio da abordagem interdisciplinar, na qual Candau (2012) nos faz entender a interdisciplinaridade no sentido cooperativo entre outras ciências, como Direito, Sociologia etc., observo que as comunidades indígenas, ao longo da história do Brasil, são marcadas pelos seus territórios, costumes e trajetórias. Tal apontamento se ancora na literatura revisada, em que recorro a estudos publicados semelhantes nas principais bases de dados científicas, como, Scielo, Pubmed e Lilacs. Além do mais, para a construção desta seção, foram utilizados textos de lei, como um código civil nacional, o estatuto do índio, as regulamentações da FUNAI, dentre outros documentos jurídicos. Frente ao exposto, percebe-se a importância do reconhecimento pessoal, social e jurídico dos povos indígenas, de modo igualitário, isonômico e com a correta distribuição entre os povos, conforme passamos a pontuar.

A sociedade passa por transformações sociais, econômicas e educacionais, modificando o desenvolvimento social. Nesse diapasão, a construção interdisciplinar do indivíduo colabora de forma significativa para a evolução social, ainda mais no que tange à inserção do indígena nas atividades corriqueiras.

A discussão sobre a educação intercultural se torna necessária, pois o caráter multicultural é onde “diferentes grupos socioculturais conquistam maior presença nos cenários públicos” (CANDAU, 2011, p. 241), incluindo, nesse cenário, a escola. A propósito, as escolas, no modelo contemporâneo, estão presentes nas discussões étnicas, de gêneros e raciais.

Com efeito, a escola atual está inserida em uma sociedade que se fortalece por movimentos que combatem às desigualdades raciais, através das políticas de ações afirmativas. Destarte, tais aspectos se apresentam como desafios para que se possa construir e aplicar a educação intercultural, podendo ainda exercitar seu papel social e tornar a sociedade mais igualitária, equitativa, justa e baseada na solidariedade.

Nesse contexto, os povos indígenas que habitavam o território brasileiro, desde antes da chegada dos portugueses, viviam basicamente da caça, pesca e agricultura, tinham contato e respeito total pela natureza, pois dependiam dela para a sobrevivência. Dentro de sua organização, a aldeia era administrada pelo cacique e o pajé, que eram os responsáveis pela transmissão da cultura e dos conhecimentos, além de organizar rituais religiosos e médicos.

Com a colonização dos portugueses, ocorrem diversas mudanças na vida dos indígenas, dentre elas, de ordem cultural e social. Tais mudanças passaram a identificar problemas

decorrentes da dominação e opressão, de modo que as lutas sociais se tornaram cenários pedagógicos, transformando os padrões de poder.

Mesmo diante desses enfrentamentos, os movimentos indigenistas atuam de forma significativa, buscando reconhecimento com base nos preceitos étnicos, identitários e multiculturais. Assim, tais questões passaram a reivindicar os direitos sociais e coletivos, como direitos à saúde, à educação, ao respeito às culturas e direito à terra.

Dada a promulgação da Constituição Federal de 1988, os indígenas passaram a ter seus direitos reconhecidos e, em decorrência dessa obrigação constitucional, políticas públicas passaram a ser direcionadas para atender às necessidades desses povos.

Nesse sentido, tenho como proposta, a partir de agora, a realização de uma reflexão sobre os direitos indígenas, utilizando-me de abordagem interdisciplinar, ao analisar os aspectos históricos sobre o índio, o índio no Brasil atual e a gênese dos direitos indígenas, sem perder o fio condutor desta pesquisa, que é a formação de professores indígenas.

Para o desenvolvimento desse histórico, utilizei-me da revisão de literatura, de diversas obras que discorrem sobre a temática, como periódicos, legislações, dentre outras.

### **3.1 A influência do eurocentrismo**

Com a influência do eurocentrismo nas discussões acerca do desenvolvimento estatal, no contexto da colonialidade global do poder, após a Segunda Guerra Mundial, mudanças nesse padrão de poder foram alteradas em função dos períodos prolongados de mudanças decisivas, passando a incorporar, na sua estrutura, o capital industrial, que ficou nomeado de revolução científico-tecnológica (QUIJANO, 2012).

Nesse aspecto, revelou-se a necessidade da redução de mão de obra individual, trazendo reflexos no trabalho assalariado de forma estruturante e relativa ao capital, tendo em vista que a interrupção da oferta de emprego se tornou um problema cíclico, pois a manutenção digna, tanto do trabalhador quanto de suas famílias, depende do fluxo contínuo e econômico. Por outro lado, os economistas convencionais criaram e defenderam a ideia do desemprego estrutural (QUIJANO, 2012).

No Brasil colonial, existiam diversos grupos étnicos: “em toda a América, havia inúmeros povos distintos que foram chamados de índios pelos europeus que aqui chegaram”

(ALMEIDA, 2010, p. 31), classificados pelos colonizadores como indígenas aliados ou inimigos.

Os povos pré-colombianos já estão neste continente há pelo menos doze mil anos, conforme as pesquisas dos arqueólogos. Quando Cristóvão Colombo chegou à América Central e Pedro Álvares Cabral atingiu a costa do Brasil, ambos registraram a presença e os contatos com esses povos. Todos os estudantes conhecem as famosas cartas de Américo Vespúcio e de Pero Vaz de Caminha (TOMMASINO; FERNANDES, [2022], p. 73).

Com o capitalismo, a mão de obra indígena passou a ser explorada como a função de lavradores. Além do mais, adquiriu-se a função de mercadoria; terras sofreram expropriação, ainda ocorrendo a exploração de minérios, madeira e outros recursos naturais (SILVA, 2018).

A expansão especulativa se materializou em prol da mudança entre capital e trabalho, tendo em vista a margem de acúmulo especulativa, e não apenas como fatores repetitivos que levaram até a dominação de forma progressista do financeiro estrutural. Assim, o capital industrial passou por uma rápida expansão global (LANDER, 2016).

Ocorreram mudanças nas perspectivas éticas e políticas, ao adotar um novo modelo de adequação com a sociedade. Esse modelo, porém, trouxe modificações estruturais relevantes; mesmo assim, tornou-se inviável (ARROYO, 2012).

Com esse modelo de adequação, houve o declínio e um quase desaparecimento de projetos e agências de esquerda, que cresciam de forma significativa nas universidades, inclusive nas áreas de ciências sociais e humanas. Portanto, a conhecida rede pedagógica crítica fazia parte da dissipação da utopia revolucionária marxista blanco-mestiza, de modo a sofrer enfraquecimento e extinção após a queda do Muro de Berlin e da União Soviética (OLIVEIRA; CANDAU, 2013).

As mudanças ocorridas na ordem de poder passaram a reconhecer e identificar problemas, de modo que as lutas sociais se tornaram cenários pedagógicos e os participantes tinham a missão de exercitar suas pedagogias, transformando, assim, os padrões de poder e os princípios de conhecimento. Nesse sentido, a humanidade e a própria existência foram circunscritas, controladas e subjugadas (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Desse modo, as práticas pedagógicas foram adotadas como estratégias metodológicas construídas por resistência ou oposição. Tais insurgências políticas, epistêmicas e existenciais

desses movimentos, juntamente com as organizações, passaram a promover uma nova linha de pensamento que não se configura em luta de classes (ARROYO, 2012).

As múltiplas pedagogias se tornam divisores importantes na educação, pois têm o intuito de abrir novos caminhos, transferir, interromper, deslocar e investir nas práticas e conceitos, ao possibilitar diálogos diversos, visando à construção e execução de projetos epistêmicos e ontológicos, com a finalidade de convocar conhecimentos diversos (MARÉS, 2013).

Assim, o sujeito que fosse alfabetizado, ou seja, soubesse ler e escrever, teria, em mãos, uma arma de dessalinização e transformação social, pois utilizaria a abordagem metodológico-pedagógica contra os atos praticados a ele. Diante disso, surge a propositura da inserção no processo social, proposta por Fals Borda. Tal projeto exigia do pesquisador a identificação com os grupos, com a finalidade de não apenas obter informações confiáveis, mas para construir projetos além do alcance das metas desses grupos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Os povos indígenas têm definições econômicas escassas, tendo em vista que o motivo desse enfraquecimento reside na diferença sociocultural e, de forma consequente, nas práticas particulares do dia a dia. Nesse aspecto, por várias décadas, frsaram-se as tensões vividas pelos indígenas e, especialmente, em esforços com a finalidade de realizar e fortalecer movimentos e organizações sociais como comunidades de pensamento (MARÉS, 2013).

Quiçá, a visão de mundo e a cultural se concretizaram em quatro eixos: (I) território, terra e territorialidade; (II) educação e cultura; (III) economia própria; (IV) autonomia alimentar e saúde. Com efeito, os aspectos sociais e naturais, além dos culturais autônomos, foram desempenhados com base em atividades produtivas e diretamente relacionadas à natureza, à cultura e ao território. Além dos aspectos mencionados, incluem-se as demandas por terras; assim, o território é adotado como matriz e espaço necessário para sobrevivência (ARIAS, 1999).

Ademais, o Conselho Regional Indígena Del Cauca (CRIC), criado em 1971, na Colômbia, realizou reivindicações em prol de territórios indígenas, bem como a luta pela permanência dos indígenas em suas habitações. Além disso, somam-se a essa batalha as lutas da Mãe Terra como uma parte essencial das comunidades, manifestando-se pela inadimplência de terras e na recuperação, manutenção e defesa destinadas à distribuição delas, com a finalidade de realizar um trabalho comunitário (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Considera-se que o Movimento Indígena no Brasil apresenta a consciência de luta dos povos indígenas por meio das mediações das Assembleias Indígenas realizadas, a partir da década de 1970, por organizações como a União das Nações Indígenas-UNI, o Conselho Indigenista Missionário - CIMI, Instituto Socioambiental - ISA, entre outras. Grandes encontros foram realizados entre povos de diferentes etnias nas décadas de 1970 e 1980, momentos em que elaboraram pautas reivindicando no processo Constituinte a intervenção do Estado para reparação dos danos causados em nome do desenvolvimento nacional. Evento que precedeu a promulgação da Constituição Federal de 1988 e assegurou alguns direitos reivindicados, como o direito à terra de ocupação tradicional, o direito à condição civil, bem como, direitos aos seus costumes, línguas, crenças e tradições, conforme os artigos 231 e 232 do Capítulo VIII da Constituição vigente (ALMEIDA; PICOLOTTO; SPINELLI, 2017, p. 74).

Nessa lógica, as questões da interculturalidade estão relacionadas com as línguas, práticas e diferentes perspectivas cognitivas, além dos fatores econômicos, que são traduzidos pelos meios de subsistência das pessoas. Assim, ilustra-se o relacionamento íntimo dos indígenas com a natureza, cultivando-a e, principalmente, respeitando a denominada Mãe Terra. A partir desse feito, constrói-se o liame do homem com a natureza, respeitando o comportamento social de forma mais acessível e humanizada (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

Nos séculos passados, ocorreram diversas transformações acerca dos povos indígenas brasileiros, tanto nos aspectos institucionais de organizações dos serviços de regularização das políticas quanto no papel do Estado e dos demais órgãos responsáveis pelas legislações de proteção. Nesse contexto, destacam-se os elementos e instrumentos contraditórios, bem como os processos de mapeamentos que foram utilizados para favorecerem a visibilidade da presença indígena no território brasileiro (SILVA, 2018).

[...] a identidade indígena, a pertença cultural do índio é sua condição de existência no mundo, sua forma de existir enquanto homem diferente. Antes de ser índio ele é homem, e o homem não vive sem pertencer a algum lugar, sem exercer seu raciocínio, sem manifestar-se culturalmente, sem satisfazer as necessidades biológicas, sem exercer sua humanidade. As dificuldades da cultura indígena, das condições materiais e simbólicas de sua permanência enquanto povo, está diretamente relacionada aos tratos expropriatórios e violentos que negaram e negam igualdade do índio de poder viver de acordo com sua cultura (LUCAS, 2007, p. 12).

Os conhecimentos sobre o indígena no Brasil foram obtidos no decorrer do tempo, conforme dados indicativos que são importantes na história, além de apontar relações que estão interligadas aos fenômenos históricos.

Os povos indígenas brasileiros, desde a colonização de seus territórios e, inclusive, até os dias atuais, vêm passando por uma série de contextos

diaspóricos que explicitam não apenas a sua atual configuração socioespacial vinculadas, muitas vezes, à luta por delimitação e manutenção de seus territórios, como também às próprias dinâmicas sociais, culturais, políticas e ambientais desses grupos. Muitos desses contextos, todavia, foram invisibilizados e marginalizados até o século passado, emergindo atualmente, nesse sentido, por meio da presença e autonomia política e social que estes povos têm desenvolvido junto à sociedade dominante. A presença indígena nos gabinetes políticos, nos órgãos governamentais, escolas, universidades e, principalmente, na resistência diária de seus territórios têm propiciado ainda a revelação de muitas dessas vivências da diáspora indígena preservadas na memória e na oralidade dessas populações (SILVA, 2017, p. 1).

Na teoria social crítica, identificam-se elementos teórico-metodológicos significativos na construção de um processo crítico, histórico social que é vivido por esses povos, procurando responder como a sociedade chegou à configuração e às características atuais. A teoria crítica social deve melhorar o entendimento da sociedade com a integração de várias disciplinas, como: Economia, Sociologia, História, Ciência Política, Antropologia, Psicologia e Filosofia. Esses estudos têm em comum a crítica à dominação, o interesse pela emancipação, a fusão de análises sociais e culturais.

Observa-se que os povos indígenas brasileiros constituem sistemas em constantes transformações. Os aspectos psicossociais estabelecidos ultrapassaram o interesse teórico, vindo atender à necessidade de resolver problemas da vida cotidiana.

No Brasil, diversas etnias indígenas adotam diferentes línguas e dialetos; compartilham um conjunto de elementos básicos comuns a todos, dentre eles, destacam-se o ensino e a aprendizagem, que têm como base a transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo (BRASIL, 1994).

Segundo dados do IBGE, o analfabetismo entre os indígenas chega a 33,4% para os indígenas de 15 anos ou mais que vivem em áreas rurais (BRASIL, 2010).

Entre 2000 e 2010, a taxa de alfabetização dos indígenas com 15 anos ou mais de idade (em português e/ou no idioma indígena) passou de 73,9% para 76,7%, aumento semelhante ao dos não indígenas (de 87,1% para 90,4%). Porém, entre os indígenas, em 2010, a taxa de alfabetização masculina (78,4%) era superior à feminina (75,0%). Na área rural, a taxa de analfabetismo chegou a 33,4%, sendo 30,4% para os homens e 36,5% para as mulheres. Já nas terras indígenas, 67,7% dos indígenas de 15 anos ou mais de idade eram alfabetizados. Para os indígenas residentes fora das terras, a taxa de alfabetização foi 85,5%. Tanto dentro das terras quanto fora delas os homens tinham taxas de alfabetização superiores às das mulheres (BRASIL, 2010, p. 1).

De acordo com o site do Ministério da Justiça e Segurança Pública, a partir de 1991, o IBGE incluiu os indígenas no censo demográfico nacional. O contingente de brasileiros que se considerava indígena cresceu 150% na década de 1990. O ritmo de crescimento foi quase seis vezes maior que o da população em geral. O percentual de indígenas em relação à população total brasileira saltou de 0,2%, em 1991, para 0,4%, em 2000, totalizando 734 mil pessoas. Houve um aumento anual de 10,8% da população, a maior taxa de crescimento dentre todas as categorias, quando a média total de crescimento foi de 1,6%.

Na legislação nacional contemporânea, existe um arcabouço jurídico baseado em princípios, atendendo à heterogeneidade de duzentos e dez povos indígenas no Brasil. Assim, as normas legais permitem a expressão do direito à vida e à educação diferenciadas, sendo pautadas no local, com respeito às diferentes colocações socioculturais e linguísticas (SILVA; SOARES, 2018).

Em relação à educação sistemática, nota-se que, além dos avanços comuns, o apoio dos indigenistas contribuiu de forma significativa. Assim, “terem reconhecidos em suas constituições, o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, teve como consequência, políticas públicas na área educativa” (CANDAU, 2012, p. 124).

As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilingüismo e/ou multilingüismo (BRASIL, 1994, p. 11).

Em abril de 1974, realizou-se a primeira assembleia em Diamantino, no Mato Grosso. Seguiram-se a ela outras dezenas, tanto nacionais quanto regionais. Estas se tornaram a base de um processo de articulação, alianças e organização dos povos indígenas no Brasil, residindo os rumos das comunidades, bem como o reconhecimento de seus direitos e, principalmente, de suas terras, na intenção de formatar e ratificar os apanágios, ao confeccionar e reconhecer uma identidade étnica (SILVA; SOARES, 2018).

O Conselho Indigenista Missionário - CIMI, criado em 1972 por setores progressistas da Igreja Católica, foi pensado como instrumento de autonomia dos povos nativos para lutarem diante dos abusos praticados pelo Estado. A primeira reunião do CIMI, no Rio Grande do Sul, foi realizada no município de Ijuí em 1977, com a presença de lideranças indígenas, missionários, antropólogos e indigenistas. Dessa reunião, formou-se um documento que registrou a situação dos indígenas do Sul do país. Nessa ocasião, denunciou-se a forma com que a FUNAI estava conduzindo seu trabalho junto aos

indígenas, a partir de proibição de reuniões e ameaças, manipulação através da escola bilíngue, isolamento e repressão [...]. A política indigenista dirigida pela FUNAI estava baseada em um sistema “civilizatório” de ordem militar que representava ameaça à existência das comunidades indígenas (ALMEIDA; PICOLOTTO; SPINELLI, 2017, p. 79).

Detentores do direito constitucional, os povos indígenas podem utilizar sua língua materna indígena na escola, em qualquer fase do processo educativo oral, escrito, no desenvolvimento de conteúdos curriculares, bem como nas dinâmicas de reelaboração de sua língua; cada etnia é possuidora do direito de aprender o português como segunda língua, em suas modalidades oral e escrita, dentro da escola; os indígenas têm como parte de sua cultura a língua materna, simultaneamente, com todo o conhecimento acumulado ao longo das gerações que assegura a vida de todos os indivíduos na comunidade (BRASIL, 1994).

A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), criada em 1967, é um órgão de competência indigenista nacional, sendo responsável pela proteção e promoção dos direitos do índio, bem como as questões territoriais resguardadas pela Constituição Federal de 1988 (QUEIROZ, 2015).

A atuação da FUNAI foi modificada pelo Decreto nº 9.010 de 2017, representando, de forma isonômica, as políticas indigenistas e as conquistas jurídicas nacionais acerca do assunto. Destarte, a Fundação atua na defesa, na garantia e na promoção dos preceitos dos índios (QUEIROZ, 2015).

O mesmo órgão é responsável pela promoção de forma sustentável das populações indígenas, além da promoção do etnodesenvolvimento, da recuperação e manutenção das terras indígenas, assim como da mitigação dos impactos ambientais em prol das interferências sofridas pelas terras (QUEIROZ, 2015).

O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) do ano de 2015, apontou a situação dos indígenas no Brasil, tendo como principal agravante o problema dos homicídios derivados das represálias no contexto de reocupação de terras, pois isso impossibilita que os povos mencionados utilizem os meios adequados de defesa de posse e propriedade (QUEIROZ, 2015).

Tratar dos direitos indígenas nunca foi tarefa simples, ainda mais quando me ancoro na seara jurídica, em razão dos interesses agregados ao tema. Na literatura, encontro diversos trabalhos enfatizando o grande esforço da Constituinte no sentido de preordenar um sistema de normas que pudesse, efetivamente, proteger os direitos e interesses dos indígenas.

Como garantia dos direitos indígenas, a Constituição Federal de 1988 assegurou questões importantes referentes aos indígenas, em especial, às terras tradicionalmente ocupadas por eles. Com efeito, inúmeros estudos têm demonstrado que o direito à terra é um direito fundamental para os povos indígenas, pois, com ela, esses povos mantêm uma relação especial e profundamente espiritual, condição essencial para a sua existência como indígenas e para suas crenças, costumes, tradições e culturas, ou seja, condição para os demais direitos também protegidos na Constituição Federal de 1988.

As garantias constitucionais direcionadas aos povos indígenas abrangem direitos fundamentais, sejam eles individuais, sejam coletivos, englobando o direito à cidadania, à educação, ao trabalho, à seguridade social, ao meio ambiente, à sustentabilidade econômica, à cultura, à liberdade religiosa etc.

Em relação à educação escolar indígena, as políticas nacionais vêm se intensificando no decorrer do tempo, atribuindo ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), pelo Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, Artigo 1º, “a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a Funai” (BRASIL, 1991, n. p.).

Com a Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, foi ampliada a proteção a esses povos; o referido documento postula que eles são livres e iguais em dignidade e direitos. Também reconheceu a necessidade de promover e respeitar os direitos e as características dos povos indígenas, no que tange à sua história, filosofia, culturas, tradições espirituais, bem como suas estruturas políticas, econômicas e sociais, especialmente o direito às terras, aos territórios e recursos (NAÇÕES UNIDAS, 2008).

Artigo 26. 1. Os povos indígenas têm direito às terras, territórios e recursos que possuem e ocupam tradicionalmente ou que tenham de outra forma utilizado ou adquirido. 2. Os povos indígenas têm o direito de possuir, utilizar, desenvolver e controlar as terras, territórios e recursos que possuem em razão da propriedade tradicional ou de outra forma tradicional de ocupação ou de utilização, assim como aqueles que de outra forma tenham adquirido. 3. Os Estados assegurarão reconhecimento e proteção jurídicos a essas terras, territórios e recursos. Tal reconhecimento respeitará adequadamente os costumes, as tradições e os regimes de posse da terra dos povos indígenas a que se refiram (NAÇÕES UNIDAS, 2008, p. 14).

Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988, no Artigo 231, determina a proteção dos indígenas, ao reconhecer sua organização social, seus costumes, línguas, crenças, tradições

e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, estabelecendo à União a competência para demarcá-las, além de proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988). Ainda, vedou-se:

[...] a remoção dos grupos indígenas de suas terras, salvo, "ad referendum" do Congresso Nacional, em caso de catástrofe ou epidemia que ponha em risco sua população, ou no interesse da soberania do País, após deliberação do Congresso Nacional, garantido, em qualquer hipótese, o retorno imediato logo que cesse o risco (BRASIL, 1988, n. p.).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, nos Artigos 78 e 79, instituiu que a União é responsável por desenvolver “programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas” (BRASIL, 1996, n. p.), além de proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, que reafirmam suas identidades étnicas. Ficou garantido aos indígenas “o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias” (*ibidem*).

O ingresso dos indígenas na educação superior se apresenta como um fato recente. Por outro lado, a permanência do discente indígena ainda é assunto de preocupação e deve ser dada atenção, pois necessita de meios de assistência e de projetos adequados curricularmente (AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014).

Outro direito diz respeito à organização social, representando-se pela existência de instituições próprias a cada comunidade indígena, desde a jurisdição até as mediações de conflitos. A título de exemplo, em relação à organização social, temos o Estatuto dos Povos indígenas, que traz, em seu bojo, disposições sobre a Convenção 196 da Organização Internacional do Trabalho – OIT (COPETTI, 2017).

Em relação à criminalidade contra os indígenas e demais infrações cometidas contra o mesmo grupo, os bens patrimoniais, as terras indígenas e os demais meios de proteção, o Estatuto do índio faz menção em seus seguintes artigos:

Art. 61 São extensivos aos interesses do Patrimônio Indígena os privilégios da Fazenda Pública, quanto à impenhorabilidade de bens, rendas e serviços, ações especiais, prazos processuais, juros e custas.

Art. 60 Os bens e rendas do Patrimônio Indígena gozam de plena isenção tributária.

Art. 58 Constituem crimes contra os índios e a cultura indígena:

I - Escarnecer de cerimônia, rito, uso, costume ou tradição culturais indígenas, vilipendiá-los ou perturbar, de qualquer modo, a sua prática. Pena - detenção de um a três meses;

II - Utilizar o índio ou comunidade indígena como objeto de propaganda turística ou de exibição para fins lucrativos. Pena - detenção de dois a seis meses;

Art. 48 Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 54 Os índios têm direito aos meios de proteção à saúde facultados à comunhão nacional.

Art. 38 As terras indígenas são inusucapíveis e sobre elas não poderá recair desapropriação [...] (BRASIL, 1973, p. 1).

O direito à cultura também ficou assegurado na CF de 1988; este compreende as tradições, costumes e línguas indígenas. Busca-se, dessa feita, manter a cultura indígena, apesar dos movimentos contrários e da escassez de proteção direcionados a esses povos (COHN, 2001).

Assim, a hermenêutica conjunta da Constituição Federal de 1988 e a da Convenção 169 (OIT) devem ser interpretadas de modo complementar, pois demonstram o paradigma normativo, tratando-se de uma norma de direito coletivo, ao ter em vista a construção de sentido de seus direitos à terra, à cultura e à organização social. O direito à participação política dos indígenas se subdivide em: (I) participação política; (II) consulta prévia; (III) participação geral. Esse último resguarda, além dos três preceitos, a terra, a seguridade social, a saúde, a educação, os contatos e a cooperação por meio das fronteiras (COHN, 2001).

A participação política parte do princípio de que o indígena é membro da comunidade nacional, não podendo ser tratado como relativamente incapaz, conforme disposto na Lei nº 10.406 de 2002, que Institui o Código Civil; o Artigo 1º postula o seguinte: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil” (BRASIL, 2002, n. p.). A título de exemplo e podendo flexibilizar determinadas exigências legais documentais para seu alistamento eleitoral, dispensa-se o certificado de quitação do serviço militar (FERREIRA, 2016).

Nesse mesmo sentido, a Constituição Federal de 1988 trata, em seu Artigo 225, do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável e da participação na educação ambiental. Já o disposto nos Artigos 231 e 232 estabelece os princípios: (I) direito à diferença; (II) reconhecimento dos direitos originários dos indígenas sobre as terras que tradicionalmente habitam; e (IV) princípio da isonomia de direitos (SANTOS FILHO, 2006).

Dessa maneira, as políticas públicas de educação escolar indígena passaram a ser desenvolvidas com respeito à cultura de cada etnia. O ingresso e a permanência na educação

ainda se apresentam como um fato recente, pois os percursos acadêmicos indígenas nas universidades marcam uma vitória frente às lutas. Posto isso, acredito que o Estatuto do Índio necessita de adequação frente às novas concepções indígenas, buscando as concepções interculturais.

Os estudos mais recentes estão abrindo uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais. Assim, minha atenção se volta, mais precisamente, para a busca do entendimento sobre os “entrelugares” (BHABHA, 2005), ou seja, dos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais.

Nessa perspectiva, a intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social.

Assim, os povos indígenas são reconhecidos como expoentes na luta contra-hegemônica. Existe a necessidade de articulação de políticas públicas voltadas à cultura indígena, bem como a reformulação de legislações que preconizam a solidariedade, a interculturalidade e a pluralidade dos povos originários do Brasil.

Farei, neste momento, a partir da pesquisa bibliográfica e documental, os principais apontamentos sobre o direito à formação de professores indígenas no Brasil na perspectiva da interculturalidade.

### **3.2 Direito à formação de professores indígenas no Brasil: uma introdução**

Nesta subseção, discutirei a interculturalidade<sup>2</sup> proposta na política pública de formação intercultural de professores indígenas no Brasil. Na primeira parte, analiso os princípios consagrados no sistema internacional dos direitos indígenas, destacando a importância para a

---

<sup>2</sup> Para oferecer três exemplos de uma notória diferença, estão: a noção de interculturalidade e diversidade das expressões culturais (UNESCO); a noção de cultura que subjaz aos princípios da Declaração das Nações Unidas sobre os Povos Indígenas, em que a ideia de cultura está intrinsecamente relacionada à da autoidentificação étnica; e a noção de proteção dos sistemas culturais de conhecimento tradicional que se está desenvolvendo no grupo de trabalho responsável pela temática na Organização Internacional da Propriedade Intelectual.

consolidação do direito indígena à educação: (I) da participação nas decisões; (II) do respeito aos conhecimentos tradicionais e suas modalidades de transmissão e (III) da autonomia das populações indígenas no tocante a seus objetivos socioculturais e em relação às suas futuras gerações.

Nesse contexto, é preciso compreender que a interculturalidade pode ser entendida, em sentido amplo, como uma proposta de consolidação democrática nos estados onde convivem diversas culturas (MONROE, 2009).

Existem concepções estritamente metodológicas da interculturalidade, entendida, por exemplo, como didática, ou, mais amplamente, pedagogia – e, ainda, uma proposta teórica que argumenta a favor da reconstrução dos direitos humanos universais como um projeto ético emancipador sob o paradigma intercultural (SANTOS, 2006). É nesse universo tão diverso de posições teóricas que as universidades localizadas no Estado brasileiro estão construindo as propostas de formação intercultural – destinada a habilitar professor indígenas –, balizadas no tratamento da diversidade cultural de cada povo.

A Carta das Nações Unidas (2008), aponta que a convivência pacífica e harmoniosa entre as diferentes culturas era um objetivo fundamental da comunidade de Estados; e que a diversidade cultural contém um valor intrínseco, porém não se preocupou com a definição jurídica de “cultura”, o que gera uma multiplicidade de acepções que se pode notar nos diversos textos normativos quanto à formação de professores indígenas. Por outro lado, se as agências especializadas da Organização reconhecem o valor e a necessidade do diálogo intercultural, carecem, ainda, dos critérios para a sua utilização como método de decisão de conflitos e formulação de leis.

Além disso, no campo específico dos direitos dos povos indígenas, ao mesmo tempo em que se consagra o direito à autodeterminação e gestão do próprio futuro aos povos indígenas, os textos internacionais não definem parâmetros participativos para além do mecanismo da consulta, o que, em última instância, implica a reprodução da hegemonia monocultural: ou se aceita ou se recusa, mas não se participa da formulação da pergunta fundamental sobre a qual se faz a consulta.

Entretanto, a discussão da interculturalidade nos direitos humanos – sistema dentro do qual se localizam os direitos dos povos indígenas – é, ainda, um debate aberto. Aqui, analiso, sob a ótica da interculturalidade, uma política pública cujo fundamento é a necessidade de uma educação diferenciada, direcionada aos direitos nacionais indígenas, como parte do projeto

estatal de formação para a cidadania. Dessa maneira, a formação intercultural dos professores indígenas será entendida, neste espaço, como uma das estratégias utilizadas pelo governo brasileiro para a consolidação de direitos e valores de cidadania e de um espaço interétnico democrático por meio da educação formal obrigatória e diferenciada (TEIXEIRA, 2010; LANA, 2009). Começo, então, apontando o Convênio 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

O Convênio 169 da OIT, aprovado em 1989, em seu órgão plenário e ratificado, posteriormente, pela maioria dos Estados Latino-Americanos, estabelece um rol de princípios que exclui para os Estados signatários a possibilidade de ignorar a diferença cultural ou depreciá-la objetivando sua supressão. É com a aprovação do Convênio e a consequente proibição da formulação de políticas integracionistas que se consagram diversos deveres de prestação positiva do Estado em relação ao respeito à cultura e aos modos de vida indígenas. O Convênio coloca, dentre as suas considerações iniciais, as quais motivam a revisão do Convênio precedente sobre a matéria, que:

[...] a evolução do direito internacional desde 1957 e as mudanças sobrevindas na situação dos povos indígenas e tribais em todas as regiões do mundo fazem com que seja aconselhável adotar novas normas internacionais nesse assunto, a fim de se eliminar a orientação para a assimilação das normas anteriores [...] e reconhecendo as aspirações desses povos a assumir o controle de suas próprias instituições e formas de vida e seu desenvolvimento econômico, e manter e fortalecer suas identidades, línguas e religiões, dentro do âmbito dos Estados onde moram (BRASIL, 2004, n. p.).

Já em sua parte específica, ou seja, no Artigo 27, o Convênio relaciona os dois elementos centrais do direito indígena à educação: os objetivos da educação diferenciada e a formação de professores:

A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formulação e execução de programas de educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado (BRASIL, 2004, n. p.).

Em linhas gerais, o texto do Convênio trabalha uma relação fundamental entre as questões do ensino referentes à proteção da língua materna, conhecimentos tradicionais e suas formas de transmissão, e à livre determinação dos objetivos para o desenvolvimento dos povos interessados e o que denomino, aqui, educação diferenciada. Ademais, identifica-se no texto que a educação indígena deverá atender aos fins de: (I) passar conhecimentos da língua nacional

e informar sobre os direitos e obrigações da sociedade nacional como um todo; (II) em contrapartida, informar a população nacional não indígena sobre as culturas indígenas, de modo a eliminar os preconceitos.

Dentre os princípios gerais do Convênio, garante-se ao sujeito de direito indígena (o povo indígena) o direito de gerir seu próprio futuro, determinando que os governos estabeleçam ações coordenadas de desenvolvimento regional e global em acordo com os povos interessados. Destaca-se, finalmente, a importância de se tornarem disponíveis recursos por parte do Estado e de se formular programas de educação específicos com a finalidade de se combater o preconceito contra os povos indígenas.

Um exemplo de política que atende a esse objetivo, no caso brasileiro, foi a aprovação e entrada em vigência da lei que determina a modificação dos conteúdos dos livros didáticos das disciplinas de História e Geografia no Ensino Médio e Fundamental. Tal determinação se relaciona com as Lei nº 11.645, 10 de março de 2008, que modifica a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, obrigando a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo oficial das redes de ensino público e privado.

Logo, posso identificar que a importância da formação de professores indígenas e da oferta de um programa específico de formação de professores para cada povo indígena diz respeito tanto ao fundamento do direito à educação diferenciada, nos termos do Convênio 169, que é o de gerir o próprio futuro, como aos princípios de participação e ao objetivo de transferir aos povos interessados a responsabilidade pela realização dos programas de educação. Dessa forma, a ideia de interculturalidade deve ser mais profundamente desenvolvida no âmbito interno dos Estados, na formulação e aplicação da política pública sobre a que versa o dever internacional assumido pelos Estados.

No Brasil, a legislação dirigida à educação escolar indígena tornou possível o desenvolvimento de um projeto de ensino formal diferenciado (escolar), cuja sistematização dos saberes deve ser culturalmente adequada às reivindicações desses povos. É dizer que os professores das escolas – localizadas dentro das aldeias – e o calendário escolar devem se adaptar às atividades próprias da comunidade (GRUPIONI, 2001).

A Constituição brasileira de 1988, em seu Artigo 209, § 2º, reconhece o direito dos povos indígenas a utilizar suas línguas maternas na escola e a escolher os processos próprios de aprendizagem, ou seja, de preservar suas práticas culturais, línguas, crenças e tradições. É uma concepção relativamente recente e que demonstra a ruptura com o paradigma integracionista.

A CF de 1988 também colocou os povos e as comunidades como protagonistas da escola indígena, resguardando-lhes o direito a ter seus próprios membros indicados para se tornarem professores a partir de programas específicos de formação intercultural de professores indígenas.

Assim, buscando cumprir com a obrigação assumida constitucional e internacionalmente, o Estado brasileiro teve como primeira tarefa a de providenciar um documento cuja função é definir parâmetros de uma política nacional para a educação escolar indígena, a qual pretendia que fosse “diferenciada” da educação oferecida aos demais. Esse documento, redigido em 1993 – “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” –, teve como objetivo principal orientar a atuação dos responsáveis pela educação escolar indígena, estabelecendo princípios de uma prática pedagógica orientada para o respeito à diversidade cultural dos povos indígenas, e para um modelo de formação próprio para os professores indígenas, a fim de que possam assumir a docência e a gestão de suas próprias escolas.

Outra ação importante, resultado da formação de professores indígenas, foi a publicação de materiais didático-pedagógicos elaborados pelos próprios professores indígenas.

Após as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, criada em 1993, houve um novo documento criado no ano de 1998, sendo este conhecido como Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). De acordo com o MEC (2008), o documento apresenta uma primeira parte na qual se reúnem os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que estruturam a proposta da escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. Na segunda parte, fazem-se sugestões de trabalho, a partir das áreas de conhecimento, para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade. Esse documento orienta as novas práticas e apresenta considerações gerais sobre a educação escolar indígena, além de garantir a diversidade e multiplicidade das culturas indígenas, em uma proposta pedagógica de ensino e aprendizagem cujo objetivo é incentivar a educação intercultural e bilíngue.

Grupioni (2006) traz o entendimento de que, juntamente aos problemas já citados, um dos principais desafios para que se consolide a proposta da educação escolar indígena é a formação dos professores indígenas, de modo que seja pautada pelos princípios de respeito à diferença.

A garantia do direito a uma formação específica, diferenciada e intercultural de professores indígenas não foi uma reivindicação somente dos professores indígenas, mas de toda a comunidade indígena, uma vez que, até os princípios do século XXI, muitos professores não tinham formação superior ou magistério; alguns nem sequer concluíram a educação básica.

Com o direito adquirido, a temática da formação de professores indígenas ganha cada vez mais força nas pautas de atuação dos movimentos indígenas do país, à medida que se percebe a sua importância para a construção de escolas que se pretendam realmente indígenas (GRUPIONI, 2006). Desse modo, o Estado tenta responder à demanda de garantir aos povos indígenas o tipo de escola que, ao ser apropriada por eles, adquira um novo significado e corresponda ao modo de ser indígena, não deixando de reconhecer a multidiversidade.

Destarte, com a formação recebida por meio de um curso específico de formação de professores indígenas, quais seriam as funções deles diante das escolas indígenas em suas comunidades? Nas palavras de Grupioni (2006), o professor indígena tem duas funções específicas: ao mesmo tempo em que prepara seus alunos para conhecer seus direitos dentro da sociedade nacional, deve garantir que eles continuem exercendo sua cidadania dentro da comunidade: “os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes” (GRUPIONI, 2006, p. 24).

Estaria, assim, o professor indígena encarregado tanto da elaboração do calendário escolar como da elaboração do projeto político-pedagógico de suas escolas. Não obstante, para respeitar o Referencial Curricular, devem-se estabelecer os objetivos educacionais, estruturar a matriz curricular, escolher os conteúdos das disciplinas e qual é o melhor sistema de avaliação; isso, também, parte das atribuições dos professores indígenas.

Essa não é uma tarefa fácil, já que os órgãos oficiais de ensino dos estados, por vezes, pressionam os professores no que se refere ao cumprimento dos programas, sem compreender que os princípios pedagógicos dos povos indígenas têm seu fundamento em outras noções de aprendizagem.

Ainda sobre o modelo de educação escolar indígena praticado pelo Estado e suas instituições educacionais, podemos recorrer a Brand (2009), que percebe alguns riscos advindos da presença do Estado como responsável por um tipo de educação diferenciada da educação do sistema nacional.

Existem, no entanto, alguns riscos a serem superados ou evitados pelos professores índios em seu trabalho na escola. O primeiro e o mais grave risco resulta do processo de institucionalização da escola e da figura do professor indígena, com as conseqüentes imposições da burocracia que rege e condiciona a ação dos órgãos públicos. O reconhecimento legal da figura do professor índio e sua transformação em funcionário público, embora, certamente, uma reivindicação dos próprios professores, traz embutido o risco de esvaziar a escola e o trabalho do professor de sua dimensão de serviço à comunidade, suas lutas pelo direito à terra e seus projetos de desenvolvimento definidos a partir de suas pautas culturais específicas, condicionando seu trabalho a imposições advindas do órgão contratador de seu trabalho, o Município ou o Estado (BRAND, 2009, p. 9-10).

Brand (2009) define da seguinte forma a importância da formação do professor indígena e de sua atuação frente à educação diferenciada intercultural e bilíngue, para a concretização de uma educação de qualidade aos povos indígenas:

Restringir-me-ei, nessa breve abordagem, ao professor indígena, na perspectiva de uma escola diferenciada. Essa opção não é, certamente, aleatória, mas parte da constatação de que ele é o personagem de quem depende efetivamente a implementação de uma escola indígena de qualidade. Parte da convicção de que a melhor contribuição que, neste momento, os órgãos públicos e organizações de apoio podem dar às comunidades indígenas no campo da educação é oferecer as melhores condições para a formação desses professores. Há, certamente, outras urgências no campo da educação escolar indígena, mas todas elas dependem da presença, em sala de aula, de professores com clareza sobre o papel da escola e, portanto, de seu próprio papel, frente às expectativas e demandas de suas comunidades (BRAND, 2009, p. 10).

Como se vê, a garantia do direito à formação dos professores indígenas corresponde a um dos mais importantes pontos da política pública no que compete à efetividade do direito dos povos indígenas à educação, já que se relaciona, diretamente, com o direito à participação dos povos interessados nas políticas públicas e ao dever de transferir a responsabilidade pela educação às suas comunidades.

A existência de um corpo docente preparado para ministrar aulas, atento ao equilíbrio entre os conteúdos que contribuem para a participação da sociedade nacional e, ao mesmo tempo, a reprodução cultural – reafirmando ou redefinindo os objetivos internos de cada comunidade ou etnia –, corresponde, na realidade, à própria possibilidade de optar pelo futuro e inserção digna na sociedade, respeitado, dessa forma, seu direito à própria cultura.

No que diz respeito à formação de professores, a política pública tem como um de seus pontos cruciais o equilíbrio entre o ensino bilíngue e o uso das técnicas tradicionais de

transmissão do conhecimento. O ensino da língua materna é um dos elementos diferenciados da educação escolar indígena, de modo que é imprescindível que o professor seja de comunidade e tenha formação apropriada nas duas línguas (a Língua Portuguesa e a Língua Indígena).

Não obstante, uma das principais reivindicações dos povos Guarani e Kaiowá, analisados nesta pesquisa, é que a educação diferenciada não seja somente o ensino da língua materna, mas que inclua a forma de viver do seu povo.

É de bom tom salientar que, neste estudo, haverá uma parte exclusiva para tratar de todas as legislações contemporâneas referentes à formação de professores indígenas no Brasil. Agora, porém, é minha pretensão aprofundar o conhecimento sobre o direito à educação escolar indígena no Brasil, desde a colonização aos dias atuais, abrindo um diálogo com os principais autores/pesquisadores que me dão sustentação neste trabalho para alinhar informações científicas sobre as fases e os modelos de educação escolar indígena no Brasil, bem como das reuniões, dos encontros e das assembleias dos povos indígenas do Brasil quanto às contribuições para a formação de professores indígenas.

#### 4 A EDUCAÇÃO ESCOLAR AOS POVOS INDÍGENAS

Historicamente, a educação direcionada aos povos indígenas se iniciou em 1549, com a vinda da primeira missão jesuítica enviada pelo rei português D. João III, chefiada pelo Padre Manuel da Nóbrega, tendo como formadores os missionários da Companhia de Jesus, os quais tinham como objetivo a transmissão da fé católica, além do ensino do idioma e dos costumes portugueses.

O professor Mandulão (2006, p.219) afirma que, “[...] desde o início do processo de colonização do Brasil, as populações indígenas foram alvo de imposição de formas de educação, visando o controle e a exploração da nossa gente”.

Para Ferreira (2001), a história da educação escolar indígena no Brasil se resume em quatro fases. Na definição da autora:

A primeira fase situa-se à época do Brasil Colônia, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos, notadamente os jesuítas. O segundo momento é marcado pela criação do SPI, em 1910, e se estende à política de ensino da FUNAI e a articulação com o Summer Institute of Linguistics (SIL) e outras missões religiosas. O surgimento de organizações indigenistas não governamentais e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e nos anos 1970, período da ditadura militar, marcaram o início da terceira fase. A quarta fase vem da iniciativa dos próprios povos indígenas, a partir da década de 80, que decidem definir e auto gerir os processos de educação formal (FERREIRA, 2001, p. 72).

É meu propósito, a partir deste momento, apresentar os modelos de educação escolar indígena no Brasil que perpassaram frente às fases da educação escolar indígena. Em todos esses modelos, a educação não era realizada pelos indígenas, e sim pelo não indígena, que não valorizava os saberes e a cultura do indígena; a educação era utilizada como forma de garantir a domesticação e submissão dos povos indígenas (GRUPIONI, 2004).

Com esse propósito e no intuito de ter a compreensão sobre a educação escolar indígena no Brasil, recorro à Maher (2005), a qual afirma que a educação escolar indígena pode ser encaixada em dois paradigmas: o Paradigma Assimilacionista e o Paradigma Emancipatório. Para Maher (2005), até o fim da década de 1970, o paradigma predominante no Brasil foi o Paradigma Assimilacionista.

Nas palavras da autora:

Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar

de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2005, p. 20).

Frente às palavras da autora, entendo que o Paradigma Assimilacionista foi o fio condutor da educação destinada os povos indígenas e que, nesse paradigma, os indígenas puderam presenciar dois modelos de educação: o Modelo Assimilacionista de Submersão e o Modelo Assimilacionista de Transição. Diante desses modelos, tanto o de submersão quanto o de transição, a assimilação lingüística fora conduzida.

Com base nos apontamentos de Maher (2005), no Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e colocadas em internatos para serem catequizadas, objetivando aprender o português e os costumes do não indígena. Tal postura se explica, pois, nesse período, a compreensão que se tinha era a de que os costumes e crenças indígenas estavam na contramão dos valores da modernidade; portanto, necessitava-se civilizar e humanizar o indígena, sendo tal finalidade de competência da escola que, por meio de programas de submersão lingüística e cultural, esforçava-se nessa tarefa. Para Maher (2005, p. 21), “[...] esse modelo se revelou ineficiente: a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos [...]”, pois o grupo minoritário que não dominava a língua era vítima de uma situação que, na maioria dos casos, foi responsável pelo insucesso escolar.

Grupioni relata que, ao chegar às suas comunidades, essas crianças

[...] não tinham mais laços afetivos com seus parentes, pois haviam vivido longe deles a maior parte de suas vidas; não conseguiam se comunicar na língua de origem, porque ela fora soterrada pelas práticas da escola monolíngüe; não se integravam à vida cotidiana e ritual do grupo, pois lhes faltavam referenciais para entender e viver aquele modo de vida. Seu caminho natural era a busca por centros urbanos, integrando-se aos estratos mais baixos da vida produtiva e social. Esse caminho foi trilhado por muitos indivíduos indígenas [...] (GRUPIONI, 2006, p. 43-44).

Rosendo (2010, p.21) afirma que, durante muitos anos, esse foi o modelo utilizado no Brasil por religiosos e pelo próprio governo brasileiro, junto às comunidades indígenas, com a protagonização dos professores não indígenas. A imposição da alfabetização em outra língua e a utilização de materiais didáticos escritos em língua diferente da língua materna dos indígenas fizeram com que os objetivos educacionais, inicialmente pensados para as comunidades

indígenas, não atingissem suas reais finalidades, pois era praticamente impossível alfabetizar os indígenas dessa forma. Logo, tanto os órgãos do governo quanto as missões religiosas acabaram recorrendo ao Modelo Assimilacionista de Transição. Nesse modelo,

[...] não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

Fica evidente que o Modelo Assimilacionista de Transição consistia em ações do Estado, em conjunto com missões religiosas, que acabaram por adotar o ensino bilíngue para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante: valorizava-se a língua indígena, porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional, ou seja, o português. Dessa forma, os indígenas frequentavam uma escola na aldeia, aprendiam na língua materna, sendo que o português era ensinado de forma gradativa, até que a língua materna pudesse ser totalmente abolida do currículo escolar e do cotidiano dessas comunidades. Esse modelo “[...] pode ser descrito como bilingüismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português” (GRUPIONI, 2006, p. 44).

Nesse processo, o que me faz refletir frente à análise dos dois modelos de educação anteriormente apresentados é que o Modelo Assimilacionista de Transição segue tão violento quanto o Modelo Assimilacionista de Submersão, buscando substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante europeia, uma vez que os aspectos da cultura dos indígenas continuavam não sendo valorizados e, a partir da interiorização do português, a língua materna era excluída gradativamente (MAHER, 2006).

É importante esclarecer que os modelos Assimilacionista de Submersão e o Assimilacionista de Transição estiveram presentes na primeira e na segunda fase da história da educação escolar indígena no Brasil, sendo a primeira fase marcada pelo Modelo Assimilacionista de Submersão, e a segunda pelo Modelo Assimilacionista de Transição.

Nesses dois modelos de educação escolar, busco entender: quem eram os professores? Vejamos: em um primeiro momento (1549-1759), foram sacerdotes jesuítas (europeus) pertencentes à Companhia de Jesus, que faziam a “[...] defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras [...]” (HANSEN, 2000, p. 21). Ao longo dessa trajetória, outros professores também estiveram à frente da educação escolar indígena, sendo essa formação “[...] baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p. 3837).

De acordo com Maher (2006), houve, na história da educação escolar indígena no Brasil, a transição do Modelo Assimilacionista para o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico destinado à escolarização dos povos indígenas. Essa transição se inicia na terceira fase (surgimento de organizações indigenistas não governamentais, formação do movimento indígena no final da década de 1960 e período da Ditadura Militar) e culmina na quarta fase (iniciativa dos próprios indígenas, a partir de 1980, que decidem definir e gerir propriamente os processos de educação formal) da história da educação escolar indígena, tendo sido frequente nas escolas indígenas no Brasil nas duas últimas décadas.

Com essa transição, visualiza-se uma modificação importante no cenário da educação escolar indígena, pois é nesse momento da história que surge o Paradigma Emancipatório. Sob seus princípios, é construído o Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico, que visa a promover o bilinguismo aditivo, com respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

Esse modelo preconizou a incorporação de outra língua, a língua materna, de modo que os indígenas não perderiam suas raízes culturais e históricas, aprimorando cada vez mais sua capacidade de utilizar a língua indígena como uma forma de garantir sua instrução, ao longo de todo o seu processo de escolarização, e não somente nas séries iniciais. A utilização desse modelo ganhou força a partir da mobilização das comunidades e associações indígenas, apoiadas por entidades da sociedade civil, a partir da década de 1970.

Para Januário (2002, p. 49):

Essa mudança de paradigma na solução entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas teve amplos reflexos no contexto da educação escolar, abrindo novas possibilidades de se pensar uma nova escola indígena, longe

das doutrinas positivistas, civilizatórias que até então se faziam presentes na educação ofertada às populações indígenas.

Já na quarta fase, ou seja, na década de 1980, em diferentes regiões do país, foram realizadas assembleias, encontros e reuniões, que objetivaram a formulação de propostas, contendo as aspirações dos povos indígenas, ao culminar com a criação das organizações indígenas atuais.

#### **4.1 Os encontros e as organizações indígenas: contribuições para a formação de professores indígenas**

Ao fazer a análise documental, Lüdke e André (1986, p. 38) destacam que o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados, possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. Destacam as referidas autoras que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social e favorece a observação do processo de maturação dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, dentre outros aspectos.

Como resultados da pesquisa documental, pude perceber que os encontros e as organizações indígenas tiveram uma importância ímpar para a conquista de direitos no que se refere à formação de professores indígenas no Brasil. Acredito na pertinência em fazer breves relatos sobre essas organizações, bem como os encontros indígenas em nosso país.

Com o surgimento de organizações indigenistas não governamentais e com a formação do movimento indígena, bem como no período da Ditadura Militar, ocorrida no final da década de 1970, um novo cenário é visualizado mediante o surgimento de redes de contato, podendo ser uma organização ou associação com representação nacional, com objetivos comuns entre os povos indígenas (ROSENDO, 2010).

Dentre elas, cito: a Comissão Pró-Índio de São Paulo (CPI/SP), o Centro Ecumênico de Documentação e Informação (CEDI), o Centro de Trabalho Indigenista (CTI), a União das Nações Indígenas (UNI) e a Associação Nacional de Apoio ao Índio (ANAÍ). A Igreja Católica também se mostrou atuante, criando, em 1969, a Operação Anchieta (OPAN) e, em 1972, o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), ao ter como atribuições a prestação de serviço ao

indígena na área educacional. Além da Igreja Católica, nota-se a presença da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil na defesa das causas indígenas e, assim, essa Igreja também contribuiu por meio da criação do Conselho de Missão entre Índios (COMIN), em 1982. Por intermédio dessa parceria, em várias regiões do país, surgiram diferentes experiências, mediante a construção de projetos alternativos de educação escolar indígena.

Tais organizações e associações, modalidades formais e institucionalizadas voltadas para a defesa da causa indígena, têm sido adotadas pelos povos indígenas nos últimos anos, no intuito de discutir a valorização de suas vidas, nos aspectos educacionais, sociais, culturais e políticos.

Essas organizações e associações deram início a uma série de encontros e reuniões, visando à garantia dos direitos indígenas no Brasil. Para um maior entendimento, acredito ser necessário realizar uma apresentação, de forma cronológica, referente a esses encontros e/ou reuniões ocorridas no Brasil, conforme segue.

No mês de abril do ano de 1981, registra-se, na literatura, o primeiro grande encontro dos povos indígenas na capital paulista, chamado “Índios: Direitos Históricos” ou “I Encontro Indígena do Brasil”, tendo o apoio da Comissão Pró-Índio (CPI/SP, 1982). Esse encontro contou com a presença de 32 líderes indígenas de todo o país, dentre eles, os Guarani, Terena, Bakairi e Tapirapé, da Região Centro-Oeste, e os Kaingang, do Sul do Brasil.

Nesse encontro, houve a realização de uma série de debates relacionados à educação, saúde e demarcação de terras, temas fundamentais que conferiram às discussões um espaço também de resistência para as comunidades indígenas (MEDEIROS; GITAHY, 2008). Nas plenárias realizadas no final do evento, a educação escolar para os povos indígenas recebeu menção especial por parte de vários líderes, com especial destaque para a urgência em se promover uma campanha pela implantação de um sistema educacional adequado às especificações culturais de cada povo indígena.

Passados três anos do I Encontro Indígena do Brasil, novamente, as lideranças indígenas se encontram, dessa vez, em Brasília, no II Encontro Nacional de Lideranças Indígenas realizado no ano de 1984; o evento contou com a presença de 300 indígenas representando 170 comunidades. Nesse conclave, a pauta principal estava relacionada à mudança do presidente da FUNAI.

Assim, nesses eventos, os povos indígenas já se posicionavam contra a presença de professores não indígenas e exigiam que a docência nas aldeias fosse exercida pelos filhos das

próprias comunidades, de acordo com o relatório da Coordenação do Movimento Indígena em 1984:

Queremos também que programas de educação sejam realizados pelos próprios índios e com materiais didáticos que falem sobre as nossas próprias realidades, não esquecendo de ser uma educação bilíngüe e que dê maior autonomia para as populações indígenas. Reivindicamos que o Governo Brasileiro nos dê condições para freqüentarmos as universidades independentemente das normas exigidas pelo vestibular (FERREIRA, 2001, p. 99).

Outro exemplo da preocupação com a questão escolar indígena foi registrado em 1985, em uma reunião ocorrida na Aldeia Kiriri, na Bahia, com a participação dos povos Tuxá, Pankararé, Kiriri, e Pataxó Hã-Hã-Hãe. “Nesta reunião, as lideranças apresentaram entre outras denúncias as condições precárias da educação a eles oferecida pela FUNAI” (CEDI, 1991, p. 249).

As lideranças indígenas das etnias Guarani, Terena e Kadiwéu, pertencentes ao estado de Mato Grosso do Sul, também se posicionaram frente aos debates ocorridos no contexto nacional, por meio da II Assembleia Indígena de Mato Grosso do Sul, ocorrida em 1985, tendo como um dos temas mais polêmicos a Constituinte. Nessa Assembleia, foram formados grupos de trabalho que elaboraram propostas, as quais resultaram em um relatório sintetizando as aspirações dos povos indígenas.

Os documentos pesquisados apontam que foi a partir do ano de 1997, com a realização da I Conferência Ameríndia, realizada em Cuiabá – MT – Brasil, que a nomenclatura professor indígena recebeu o real significado para a função que o Professor Indígena exerce para seu povo. A I Conferência Ameríndia contou com a participação de mais de novecentos indígenas, oriundos de nove países e representando quase uma centena de povos indígenas.

O evento foi considerado um marco no processo de formação de professores indígenas, uma vez que serviu de base para a elaboração do projeto de Formação de Professores Indígenas. Os debates suscitados na I Conferência Ameríndia ainda permanecem em pauta, dada a representatividade e a diversidade dos participantes, bem como a amplitude das iniciativas compartilhadas. Nos grupos de estudo, foi elaborado, sinteticamente, o perfil adequado para um professor indígena no seu exercício docente junto às respectivas comunidades. Um dos grupos destacou que o perfil toma por base o olhar indígena, o respeito à cultura do povo e a preocupação com os demais membros da comunidade indígena. Ressalta-se que os próprios

indígenas traçam o perfil dos profissionais que eles querem atuando em sua aldeia. Desejam alguém que esteja capacitado tanto na técnica científica quanto em ser conhecedor da sua cultura. Pode ser alguém de fora, mas que seja conhecedor de sua cultura. Propõem a capacitação das pessoas sábias da aldeia para assumir essa profissão, porém, para chegar ao conhecimento científico, é impreterível usar os artefatos dos não indígenas para que esse futuro professor indígena seja detentor dos dois conhecimentos.

Os indígenas destacam, ainda, o interesse do professor indígena com os problemas do seu povo e luta para as conquistas indígenas, pois é a partir desse foco que deve ser o trabalho docente, isto é, na interculturalidade, quando duas ou mais culturas entram em interação de uma forma horizontal e sinérgica. Nenhum dos grupos deve se encontrar acima de qualquer outro que seja, favorecendo, assim, a integração e a convivência das pessoas.

Como resultado desses encontros, conferências e reuniões dos povos indígenas em busca por uma escola específica e diferenciada, há o surgimento de legislações específicas sobre a importância do professor da escola indígena ser indígena de sua respectiva comunidade, garantindo, dessa forma – e em praticamente toda a legislação para essa escolarização –, uma formação específica que busque responder às demandas das diversas comunidades e povos indígenas do Brasil. Em relação aos ordenamentos jurídicos/legislações, começo a discorrer, em um primeiro momento, sobre as conquistas obtidas por meio das reuniões dos povos indígenas no Brasil, iniciando com a Lei Maior, ou seja, a Constituição Federal (CF) de 1988.

#### **4.2. Conquistas dos povos indígenas após as reuniões e assembleias: normatizações específicas para a educação escolar indígena e formação de professores indígenas**

Frentes às conquistas obtidas após as várias reuniões e assembleias realizadas entre várias comunidades indígenas, em parceria com ONGs, cito, em um primeiro momento, a Constituição Federal de 1988.

A referida Constituição, no Artigo 231, garantiu aos povos indígenas o direito aos seus modos de organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, assim como reconheceu que suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, isto é, rompeu com a tutela, dando autonomia para definirem o encaminhamento de suas vidas.

Na Constituição Federal de 1988, ficou assegurado aos povos indígenas do Brasil o direito de permanecerem indígenas, isto é, de permanecerem eles mesmos, com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os indígenas poderiam utilizar suas línguas maternas e seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos, deixando de ser um dos principais veículos de assimilação e integração.

Desde então, segundo Grupioni (2006), as leis subsequentes à Constituição Federal de 1988 que tratam da educação, como a LDB e os Planos Nacionais de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como professores em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Walsh (2010b, p. 92) contribui para que seja possível compreender que:

[...] Um trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente ler el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar em el presente.

Pensada agora em outras bases, a formação de professores indígenas vem obtendo avanços significativos no que diz respeito à legislação que a regula, embora segue sendo uma conquista ainda não efetivada na sua plenitude.

Os estudos mais recentes que vejo se desenvolvendo abrem uma nova perspectiva epistemológica que aponta para a compreensão do hibridismo e da ambivalência, que constituem as identidades e relações interculturais para a elaboração de normatizações direcionadas à formação de professores indígenas. Assim, nossa atenção se volta mais precisamente para a busca de entendimento dos “entre-lugares<sup>3</sup>” (BHABHA, 2005), ou seja, aos contextos intersticiais que constituem os campos identitários, subjetivos ou coletivos, nas relações e nos processos interculturais (FLEURI, 2002).

---

<sup>3</sup> Nomenclatura criada por Homi Bhabha para se referir ao espaço que propicia a negociação cultural que Jean Jacques Derrida denominou *Différance*. Logo, *Différence* é um termo usado por Derrida para se referir a um espaço intersticial de negociação cultural.

Ao seguir essa perspectiva, compreendo que “[...] É na emergência dos interstícios a sobreposição e o deslocamento do domínio da diferença que as experiências subjetivas e coletivas de nação, o interesse comunitário ou o valor cultural são negociados” (BHABHA, 2005, p. 20).

Com efeito, na complexidade do cenário dos anos 1980/2000, emergem práticas sociais de sobrevivência aos discursos dominantes em diversos setores sociais e culturais. Dessas práticas, no campo da economia e da política, destaco as redes de economia solidária como uma referência pelo que têm de identidade com os processos alternativos à exclusão cultural e às desigualdades sociais. As formas de articulação das experiências dos movimentos sociais em redes de movimentos sociais multiculturais ou redes de organizações não governamentais são, também, expressões singulares de formas de dizer das cidadanias multiculturais. Os objetos de saber/poder/ser no âmbito dessas redes têm produzido, no campo da educação e do currículo, uma gramática em que objetos de saber, como os direitos humanos, a solidariedade, a interculturalidade, a educação escolar indígena, as políticas de inclusão, as legislações para assegurar políticas de afirmação identitárias, as políticas de formação de professores indígenas, dentre outros, vão convivendo com discursos do mercado.

Carvalho (2004, p. 36) nos faz entender que:

Nessa direção, enfatizamos lugares de enunciação de acontecimentos singulares/plurais que emergem das lutas políticas e culturais e que atuam como positivities para a emergência de discursos de professores/as: O Movimento de Educação Indígena, o Movimento Negro, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional pela Formação de Professores da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e de Administração da Educação (ANPAE), Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), dentre outros. Esses espaços discursivos defendem: a educação intercultural, os estudos de raça, uma formação humana multilateral; o trabalho, entendido como totalidade rica de múltiplas e complexas relações; concepção de base comum nacional; a formação do pedagogo e não do “especialista”; o fortalecimento nas universidades e demais IES (instituições de ensino superior) públicas para formação de profissionais da educação para atuarem na educação básica; transformações na organização curricular contemplando as dimensões da formação: gestão, políticas públicas, currículo, trabalho coletivo; formação continuada articulada à formação inicial, como partes indissolúveis de uma política global de profissionalização e valorização do magistério.

Remete-se, ainda, a discursos sobre a diversidade de culturas, à necessidade de implementação de políticas politicamente corretas, incorporando e ressignificando objetos de

saber/poder/ser produzidos no âmbito dos movimentos sociais de afirmação identitária e, nesse sentido, convive-se, no discurso educacional desse cenário, com elementos do discurso da globalização da economia e do discurso no campo dos movimentos sociais. Pode-se dizer, junto com Sandra Corazza, que as políticas educacionais desse cenário são políticas híbridas (CORAZZA, 2000).

Busco o trabalho de Backes (2019) para elucidar que, até o momento da história, vê-se que o contexto de colonialidade se refere a uma invenção da modernidade, procurando sempre se auto justificar diante da construção de uma hierarquia/hierarquização da sociedade, baseando-se em supostas raças tidas como inferiores (o não-europeu).

Além de Quijano (2003), Grosfoguel (2008) e Walsh (2010b; 2013), Backes (2019, p. 19) postula:

Com base nessa hierarquização, procura negar, destruir, primitivizar, inferiorizar e subordinar as diferenças. É um processo de negação, inferiorização, subordinação e dominação sobre grupos de pessoas (negros e indígenas, no Brasil) e suas respectivas culturas, religiões, espiritualidade, epistemologias, cosmologias e ontologias. E tudo isso sustentado por um pensamento colonial, que se produz basicamente como processo de naturalização das diferenças, legitimando as práticas coloniais no âmbito da produção econômica e política e, também, nas perspectivas científica e teológica.

Após o diálogo realizado com os autores salientados, considero pertinente trazer para esta pesquisa as demais normatizações relacionadas à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas no Brasil, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988.

Posteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, desencadeou-se, no Brasil, uma gama de instrumentos normativos que formaram as políticas públicas para educação escolar indígena no Brasil, nas quais centralizarei meu olhar sobre a formação de professores indígenas que, na Constituição, não é nomeada, mas, ao garantir o direito aos “processos próprios de aprendizagem” (§ 2º, Artigo 210) aos povos indígenas, abre prerrogativas para essa especificidade docente, conforme aponto a seguir.

Para dar início à regulamentação do disposto na Constituição Federal e para começar a ação efetiva do governo brasileiro, em 1991, foi publicado o Decreto Presidencial nº 26, que atribuiu ao Ministério da Educação a responsabilidade e competência para coordenar a educação escolar indígena, destinando aos sistemas de ensino estaduais a execução de tais ações. A partir desse Decreto, iniciou-se a formulação de uma política nacional de educação escolar indígena, ao ter como foco principal a formação de professores indígenas, sendo estes

os novos responsáveis pela gestão e docência das escolas localizadas em terras indígenas. Ainda em 1991, a Portaria Interministerial nº 559 definiu as ações do Ministério da Educação e as formas por meio das quais tal Ministério assumiria essas funções. Previu, ainda, a criação do Comitê de Educação Escolar indígena, em instância nacional (NASCIMENTO; VINHA, 2007).

Conseqüentemente a esse Decreto Presidencial, a Portaria Interministerial nº 559/1991 cria, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), a Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas e o Comitê de Educação Escolar Indígena. Destaca-se que, na Portaria de 1991, faz-se menção à formação de indígena, ao considerar que “deverão ser mantidos e executados programas permanentes de formação [...] de recursos humanos para atuação junto às comunidades indígenas” (Artigo 7º, §1º), enfatizando a preferência do acesso ao “professor indígena” (Artigo 7º, §2º), assim como a garantia de “isonomia salarial entre professores índios e não-índios, respeitadas as qualidades profissionais e vantagens específicas” (Artigo 12).

Outra importante normatização tem sua gênese por meio do Comitê de Educação Escolar Indígena do MEC, criado por intermédio da Portaria de 1991. Esse Comitê elabora e apresenta, em 1993, a Política de Educação Escolar Indígena – Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, elaborada com base nos direitos constitucionais indígenas. Logo, configurou-se como um instrumento na implantação de uma política que garantisse, ao mesmo tempo, o respeito à especificidade dos povos indígenas (frente aos não índios) e à sua diversidade interna (linguística, cultural e histórica). As Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena de 1993 destacam que a formação de professores indígenas e a formação de quadros de professores não índios em nível local constituem uma tarefa urgente e indispensável; para tanto, o referido assunto é tratado em um capítulo específico do documento intitulado Formação de Recursos Humanos.

Ao abordar a formação de recursos humanos para as comunidades indígenas, as Diretrizes reafirmam o direito dos povos a ter indígenas como professores de suas escolas, informando que, na prática, já existem muitas escolas com indígenas como professores, mas, em geral, eles se limitam às atividades de alfabetização e pós-alfabetização e aos rudimentos da aritmética. “São raras as situações de escolas em aldeias indígenas oficialmente reconhecidas, com primeiro grau completo, cujos professores sejam índios” (BRASIL, 1993, p. 20).

O documento de 1993 enfatiza que a presença de professor indígena em todas as etapas de ensino, devido ao caráter intercultural, bilíngue, específico e diferenciado da escola, “é imprescindível e urgente”. Para tanto, deve-se criar condições para a formação especializada de

indígenas como professores, assim como realizar “capacitação especializada aos formadores dos professores índios” (BRASIL, 1993, p. 21). Conforme as orientações da Política Nacional de Educação Escolar Indígena, as universidades, articuladas com as secretarias de educação, entidades de apoio, associações de professores indígenas, organizações indígenas e as próprias comunidades, são fundamentais para o enfrentamento e encaminhamento da questão imprescindível de formação de indígenas, como: pesquisadores de suas próprias línguas, história, geografia, meio ambiente, saúde; alfabetizadores em suas línguas maternas; escritores e redatores de material didático-pedagógico em suas línguas maternas, quanto aos etnoconhecimentos de suas sociedades; professores de português como segunda língua, e redatores de materiais didáticos-pedagógicos em português; administradores e gestores de seus processos educativos escolarizados.

Nos estados brasileiros com uma grande quantidade de grupamentos indígenas, as secretarias municipais e estaduais de educação já estavam se antecipando ao debate e à formulação de políticas específicas para a educação escolar indígena e, conseqüentemente, na formação de professores para essas escolas. Em 1994, instituições de ensino da região amazônica publicaram um documento, intitulado “Declaração de Princípios”, que se configurou em um documento norteador para as discussões acerca das escolas indígenas em todo o país.

No ano de 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu orientações e normas para toda a educação brasileira, da Educação Infantil ao Ensino Superior, e garantiu, no Artigo 32, §3º, a especificidade da educação escolar indígena e o direito à língua materna, além de processos de aprendizagem diferenciados, já previstos na Constituição Federal de 1988. Postula o parágrafo 3º: “§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (BRASIL, 1996, n. p.).

O Artigo 78 da referida lei dispõe sobre a atuação conjunta entre a União e demais instituições ligadas à questão indígena, no sentido de garantir a oferta da educação escolar diferenciada e de acordo com as especificidades previstas na legislação:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

- I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
- II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, n. p.).

Por intermédio dessa prerrogativa, é determinado na lei o direito aos saberes tradicionais dessas comunidades e ao ensino bilíngue, além do acesso aos saberes e conhecimentos das sociedades não indígenas, partindo do pressuposto de que essa educação intercultural é a base para a preservação da memória e do conhecimento tradicional desses grupos.

Em relação ao oferecimento, à manutenção e à operacionalização dessas escolas, o Artigo 79 determina de que forma ocorrerá o apoio do Governo Federal e quais ações deveriam ser implementadas para o efetivo oferecimento dessa educação escolar indígena diferenciada, multicultural e bilíngue:

- Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
- § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
- § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
- I - fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
  - II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
  - III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
  - IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, n. p.).

Essas normatizações reafirmam o compromisso do Estado com a educação nas comunidades indígenas e garantem o desenvolvimento de estudos e pesquisas, além da continuidade da responsabilidade da União por essa educação, salvaguardando sua inclusão em outros planos e programas de governo voltados para a área educacional e a permanência do direito do ensino da língua materna nas escolas das aldeias, bem como o direito à participação das comunidades indígenas na formulação de programas, ações e discussões sobre a formação de professores, currículos e materiais didáticos diferenciados, com ênfase no atendimento às especificidades dessas comunidades.

Observei, por meio da pesquisa documental, que tanto a Portaria Interministerial nº 559/1991 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 não se utilizam da categoria Professor Indígena enquanto elemento parte do coletivo escolar indígena. Essa reflexão, porém, foi uma das pautas de discussão na I Conferência Ameríndia, realizada em Cuiabá/MT no mês de outubro de 1998, e pode ser observada no Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 14/1999, quando destaca que “muitos dos métodos de ensino utilizados na escola e em cursos de formação de professores indígenas são pautados por concepções ultrapassadas, demandando dessa forma, tanto aos alunos quanto aos professores indígenas, novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola” (BRASIL, 1999, n. p.).

A Lei nº 9.394/1996 significou um grande avanço na luta pela educação escolar indígena, pois, até aquele momento, só havia a garantia prevista na Constituição Federal e a responsabilidade pela educação das comunidades indígenas, sem nenhuma medida efetiva para gerir a operacionalização do ensino nas escolas das aldeias, tampouco a obrigatoriedade de que as comunidades seriam ouvidas e que poderiam participar desses processos.

O Parecer CEB nº 14/1999 ratifica tanto a Portaria nº 559/1991, no que se refere à prioridade à formação permanente de professores indígenas e de pessoal técnico das instituições para a prática pedagógica, indicando que os professores indígenas devem receber a mesma remuneração dos demais professores, quanto a LDBEN/1996 ao atribuiu à União a manutenção de programas para a formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas.

No Parecer, ressalva-se que, para a construção de um sistema de colaboração entre os diferentes sistemas de ensino, tal como previsto na LDBEN nº 9.394/1996, e para a garantia de uma escola específica e diferenciada, com professores indígenas habilitados em cursos específicos de formação, a responsabilidade pela oferta e pela execução da Educação Escolar Indígena compete aos sistemas estaduais de educação, que deverão contar com setores responsáveis pela Educação Escolar Indígena para coordenar e executar todas as ações necessárias à implementação do atendimento escolar às comunidades indígenas.

O referido Parecer dedica um item exclusivo para a temática formação de professores Indígenas, ao enfatizar o seguinte:

Para que a Educação Escolar Indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas”, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades

envolvidas no processo escolar. “É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas (BRASIL, 1999, n. p.).

O Parecer nº 14/1999 destaca que “considerando-se que vários povos indígenas ainda não vivenciaram a experiência da escolarização, que são poucas as experiências de formação de professores indígenas e que as existentes ainda não concluíram o processo” (BRASIL, 1999, n. p.), será inviável o cumprimento do prazo estabelecido no § 4º do Artigo 87 da LDBEN, isto é, para que todos os professores dos anos iniciais tenham curso superior no prazo de 10 anos, ao requerer, dessa forma, um tratamento diferenciado aos indígenas, ampliando-se os prazos previstos na lei.

Fundamentado no Parecer CEB nº 14/1999, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução nº 03/1999, que visa a contribuir para a garantia de uma formação específica para os professores indígenas, podendo ocorrer em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização. Essa Resolução fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

A Resolução estabelece que os estados deverão instituir programas diferenciados de formação para seus professores indígenas, bem como deverão regularizar a situação profissional dos professores indígenas, criando uma carreira própria para o magistério indígena e realizando concurso público diferenciado para ingresso nessa carreira. A Resolução definiu as esferas de competência e responsabilidade pela oferta da educação escolar aos povos indígenas; assim, cabe à União apoiar – técnica e financeiramente – os sistemas de ensino para o provimento de programas de educação intercultural e de formação de professores indígenas, além de criar programas específicos de auxílio ao desenvolvimento da educação.

Caberá aos estados a responsabilidade “pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por regime de colaboração com seus municípios”, integrando as escolas indígenas como “unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual”, provendo-as com recursos humanos, materiais e financeiros, além de instituir e regulamentar o magistério indígena (Artigo 8º).

A Resolução define que “a formação de professores das escolas indígenas será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores” (Artigo 6º). Para tanto, os cursos enfatizarão a “constituição de competências referenciadas em conhecimentos, [...], na elaboração, no

desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa” (Artigo 7º).

Conforme essa Resolução, a atividade docente na escola indígena será exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos da respectiva etnia (Artigo 8º). No entanto, caso o professor de escola indígena não satisfaça às exigências dessa Resolução, terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos (se não for indígena), exceção feita ao professor indígena, até que tenha a formação requerida.

A partir da leitura e análise do RCNEI nº 03/1999 e do Parecer nº 14/1999, os professores das escolas das aldeias devem propor formas para resolver conflitos, propor soluções para os enfrentamentos, além de suas funções básicas, como ensinar a língua materna, ensinar e dominar o português, adquirindo conhecimento sobre um sistema educacional, do qual, até pouco tempo atrás, estava completamente marginalizado (MINDLIN, 2003).

Uma das principais funções do RCNEI foi a de atribuir aos professores indígenas a condição de poder analisar dois mundos diferentes, o chamado ocidental e o étnico (MINDLIN, 2003), definindo o tipo de escola, o projeto pedagógico, currículo, calendário, tudo juntamente com a comunidade das aldeias, com respeito à opinião e anseios dos líderes, dos mais idosos, com os pais e com a participação de outros colegas. Se esse grupo decidir pela participação de professores não índios na educação a ser desenvolvida nas escolas das aldeias, ela deverá ocorrer dessa forma, já que é um direito que está previsto na legislação, pois a escolha por professores indígenas é uma prioridade, mas não exclui a participação de outros professores.

Tanto o Parecer nº 14/1999 quanto a Resolução nº 03/1999 tiveram, como atribuições, definir as diretrizes para a política de educação escolar indígena e definir, com mais clareza, as atribuições dos diversos órgãos responsáveis pela oferta dessa modalidade de educação. A partir da LDBEN, considerada o instrumento jurídico de maior poder em nossa legislação educacional brasileira, novos direitos foram criados para as escolas nas comunidades indígenas e tudo o que foi publicado em seguida objetivou estabelecer, notoriamente, os dispositivos previstos na Lei.

Embora expressadas no RCNEI, a criação da categoria professor indígena e a exigência de pertencimento às aldeias onde funcionam as escolas não se efetivaram, na prática, levando o Conselho Nacional de Educação a aprovar, em 1999, o Parecer nº 14/1999, as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena. Segundo o Parecer, para que a oferta da Educação Escolar Indígena seja algo realmente específico, “[...] é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar [...]” (BRASIL,

1999, n. p.). Sobre a formação desses profissionais, o referido Parecer determina que os professores “[...] deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (BRASIL, 1999, n. p.). Também orientou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

Algumas orientações presentes no RCNEI foram contempladas no referido Parecer, como a criação da categoria professor indígena, com garantias de sua profissionalização e a criação do plano de carreira que respeitasse às realidades socioculturais e linguísticas específicas e particulares de cada grupo, além da atuação conjunta entre os três diferentes sistemas de ensino. Continuou expressa no Parecer a necessidade de formação e capacitação de grupos indígenas, de modo que existam condições e autonomia para “[...] poder traçar seus próprios destinos e defender seus direitos” (NASCIMENTO; VINHA, 2007, p. 10).

A prioridade quanto à existência de professores indígenas foi mantida, de modo que o Parecer determinou a oferta de cursos para capacitação em serviço, com programas diferenciados de formação inicial e continuada desses professores indígenas, visando à sua titulação.

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica, diferenciada e adequada às peculiaridades culturais das comunidades indígenas, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É consenso que a clientela educacional indígena é melhor atendida por meio de professores indígenas, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas.

De acordo com Grupioni (2018), o Censo Escolar Indígena realizado em 2005, aponta que 8.431 professores estão em atuação nas escolas indígenas. Em quase sua totalidade, esses professores não passaram pela formação convencional em magistério: dominam conhecimentos próprios das suas culturas e têm um precário conhecimento da língua portuguesa e das demais áreas dos conteúdos considerados escolares. Em função disso, é fundamental a elaboração de programas diferenciados de formação inicial e continuada de professores indígenas, visando à sua titulação. Essa formação deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização, uma vez que boa parte dos professores indígena não tem a formação completa no Ensino Fundamental (BRASIL, 1999).

Merece destaque o fato assumido por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação: profere-se que uma parte dos professores que atuam nessas escolas indígenas não

possuem a formação exigida pelas leis que regem o Sistema Nacional de Ensino, de modo a existir muitos que não passaram pelo magistério e que atuam como professores. Ainda assim, o Ministério da Educação não hesita em publicar, em documento oficial, que esse professor, sem formação específica, deve atuar como professor, identificando as dificuldades enfrentadas pelo grupo a que pertence e, juntamente com ele, propor soluções e respostas a esses problemas.

Segundo Mindlin (2003), espera-se muito desses professores, ou seja, os Sistemas de Ensino definiram uma

[...] meta bastante alta, considerando que muitos desses professores são jovens, falam na melhor das hipóteses o português como segunda língua, tiveram pouca ou nenhuma escolaridade e, pouca experiência urbana. Espera-se também dos profissionais indígenas que tenham profundas raízes no mundo dos índios, o que nem sempre é verdade. As condições materiais, econômicas, ambientais, sociais, culturais, religiosas vividas pelos índios têm sofrido profundas transformações, e não é fácil para os índios ter consciência plena do que estão passando ou ter clareza quanto aos seus alvos na sociedade (MINDLIN, 2003, p. 151).

Posteriormente à Resolução CEB nº 03/1999 e ao Parecer nº 14/1999, os órgãos competentes do Governo Federal, responsáveis pela elaboração das normatizações referentes à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas, deram continuidade aos estudos relacionados à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas. Novas normatizações foram criadas, conforme exponho na sequência.

No ano de 2001, houve a publicação do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001. Esse PNE registra uma meta referente à formação de professores indígenas, condição fundamental para ser assegurada aos povos indígenas uma escola de qualidade, respeitosa de suas especificidades culturais e que garanta sua participação plena nos projetos de futuro do país. A referida meta apontada no PNE tem o número 17 e orienta para que seja formulado, “em dois anos, um plano para a implementação de programas especiais para a formação de professores indígenas em nível superior, através da colaboração das universidades e de outras instituições de nível equivalente” (BRASIL, 2001, n. p.).

O Plano Nacional de Educação é criado a cada dez anos; traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que elas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

Após o PNE do ano de 2001, o Ministério da Educação editou, em 2002, diversos documentos que contemplaram as especificidades da educação escolar indígena e da formação de professores indígenas, como o Guia do Formador (BRASIL, 2002), referente ao Programa

Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena e o guia para compreensão do Mapa das Terras Indígenas, intitulado “Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil?”. Tais documentos foram editados para subsidiar o trabalho dos professores indígenas e não índios, em relação aos aspectos fundamentais da educação escolar indígena.

Entre esses documentos, há o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 010/2002 teve como base a formação dos professores indígenas em nível superior, salvaguardando o direito destas comunidades ao acesso ao ensino superior, o direito à cidadania, respeitando o disposto no artigo 5º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), trazendo no centro da discussão a integração entre o direito à diferença e especificidades destes povos ao discurso jurídico.

A partir deste Parecer, diversas Instituições de Ensino Superior criaram propostas para oferecer a formação específica de professores indígenas para as escolas indígenas, dentre elas a Universidade Federal da Grande Dourados, que criou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Em 2003, com a publicação do documento “O Magistério Indígena Novo Tempo”, novamente, o MEC realiza uma tentativa conciliatória entre União, Estados e Municípios, na oferta da educação escolar indígena, reafirmando a necessidade de que sejam criadas, de fato, condições para a implantação física, logística e didático-pedagógica das escolas indígenas (GILBERTO, 2009).

No ano de 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que tem por objetivo “[...] contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (BRASIL, 2004, n. p.). Dentre as principais ações da SECAD para a educação indígena, destacam-se:

1. Formação inicial e continuada de professores indígenas em nível médio (Magistério Indígena). Esses cursos têm em média a duração de cinco anos e são compostos, em sua maioria, por etapas intensivas de ensino presencial (quando os professores indígenas deixam suas aldeias e, durante um mês, participam de atividades conjuntas em um centro de formação) e etapas de estudos autônomos, pesquisas e reflexão sobre a prática pedagógica nas aldeias. O MEC oferece apoio técnico e financeiro à realização dos cursos.
2. Formação de Professores Indígenas em Nível Superior (licenciaturas interculturais). O objetivo principal é garantir educação escolar de qualidade e ampliar a oferta das quatro séries finais do ensino fundamental, além de implantar o ensino médio em terras indígenas.
3. Produção de material didático específico em línguas indígenas, bilíngues ou em português. Livros, cartazes, vídeos, CDs, DVDs e outros materiais

produzidos pelos professores indígenas são editados com o apoio financeiro do MEC e distribuídos às escolas indígenas.

4. Apoio político-pedagógico aos sistemas de ensino para a ampliação da oferta de educação escolar em terras indígenas.

5. Promoção do Controle Social Indígena. O MEC desenvolve, em articulação com a Funai, cursos de formação para que professores e lideranças indígenas conheçam seus direitos e exerçam o controle social sobre os mecanismos de financiamento da educação pública, bem como sobre a execução das ações e programas em apoio à educação escolar indígena.

6. Apoio financeiro à construção, reforma ou ampliação de escolas indígenas (BRASIL, 2004, n. p.).

A SECAD contribui para a execução da política de formação de professores indígenas e para a oferta da educação escolar indígena e sua operacionalização junto às escolas nas aldeias, oferecendo cursos e materiais para a capacitação dos professores indígenas e não índios que atuam nessas escolas. Trata-se de uma das instâncias que auxiliam na execução do disposto nas legislações brasileiras e documentos oficiais.

Aponto, aqui, que, no ano de 2011, a SECAD sofre alteração de sua nomenclatura para SECADI, quando o termo substituto passou a ser utilizado. Como este trabalho versa sobre o período em que o órgão era conhecido por SECAD, essa sigla será utilizada, remetendo ao período entre 2003 e 2010, que também corresponde ao governo Lula, recorte deste estudo. Vale lembrar que, em 2019, ocorreu a extinção da SECADI por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019; isso constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e se mostra como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Ao dar prosseguimento às normatizações, Santos (2012, p. 26-27) afirma que, além do PNE/2001, o direito dos povos indígenas à educação diferenciada é acolhido no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, estabelecendo um tratamento específico às demandas da educação escolar indígena – e, mais especificamente, quando trata da temática da diversidade, ao afirmar que “as populações indígenas têm constitucionalmente garantido o direito a uma educação própria” (PDE, 2007, p. 37).

Os conceitos que sustentam o PDE permitem que sejam construídos, com as comunidades indígenas, arranjos étnico-educativos em respeito à territorialidade das comunidades, “ensejando um novo desenho do regime de colaboração, com as responsabilidades partilhadas entre os níveis de governo, participação ativa das comunidades e da sociedade civil organizada” (PDE, 2007, p. 37).

O PDE 2007 se respalda na cosmologia indígena para afirmar o reconhecimento dessa sociodiversidade na formulação de políticas e ações voltadas à educação escolar indígena, de modo a requerer uma definição efetiva no regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, associando-se às demandas e proposições das comunidades indígenas e ao posicionamento das instituições indígenas e indigenistas.

O Plano de Desenvolvimento da Educação de 2007 (MEC, 2007, p. 2) concebe arranjos etnoeducacionais como “áreas territoriais específicas, relacionadas à mobilização política dos povos indígenas pela reafirmação étnica e para garantia de seus territórios e de políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento”, conquistadas mediante reivindicação desses povos, auxiliados pelas organizações civis de apoio aos índios, ao poder público.

As diretrizes do PDE (2007) para a educação escolar indígena se voltam ao fortalecimento dessa modalidade e da escola indígena, por meio do reconhecimento das pedagogias próprias de cada povo para o processo educacional. Nesse sentido, o PDE (2007, p. 37-43) “procura responder a esse anseio” dos povos indígenas, incluindo o Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígenas, considerando a demanda nas comunidades por professores licenciados.

As ações do PDE (2007) se vinculam ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que possibilita a articulação entre municípios, famílias e comunidade, em prol da melhoria da qualidade do ensino, assim como o acesso aos recursos provenientes do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

O direito à formação de professores indígenas é garantido, ainda, no Decreto nº 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais, reafirmando que a formação docente “será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena” (Artigo 9º). Ressalta-se que o Decreto reafirma, praticamente, direitos já garantidos na Resolução nº 03/1999. A inovação no documento de 2009 é a orientação para elaboração de um plano de ação, “no qual deverá conter a descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação” (Artigo 8º, IV).

Posteriormente, a Resolução nº 05/2012 institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, tendo, dentre seus objetivos, orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e incluir, nos processos de formação de professores indígenas, a colaboração e atuação de especialistas “em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas” (Artigo 2º, VII).

Dentre os elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, incluem-se os professores indígenas, oriundos da respectiva comunidade, para “atendimento a comunidades indígenas” (Artigo 4º, IV). Nesse sentido, para a observação desses critérios, demandam, por parte dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, a criação das condições para a construção e o desenvolvimento de formação inicial e continuada dos professores indígenas – docentes e gestores – que privilegie a discussão a respeito das propostas curriculares das escolas indígenas em atenção aos interesses e às especificidades de suas respectivas comunidades.

A Resolução de 2012 apresenta uma seção exclusiva para tratar da temática em questão – Seção II – Dos professores indígenas: formação e profissionalização. Reafirma que “a qualidade sociocultural da Educação Escolar Indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades” (Artigo 19). No decorrer da Seção II, os artigos colaboram para destacar que a formação de indígenas para “serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a Educação Escolar Indígena como um compromisso público do Estado brasileiro” (Artigo 20).

Acrescenta-se que a profissionalização dos professores indígenas, “compromisso ético e político do Estado brasileiro, deve ser promovida por meio da formação inicial e continuada, bem como pela implementação de estratégias de reconhecimento e valorização da função sociopolítica e cultural dos professores indígenas” (Artigo 21).

No ano de 2014, temos a publicação do novo Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado por meio da Lei nº 13.005/2014. Esse PNE está organizado em torno de 20 metas, sendo que cada uma delas está acompanhada de suas respectivas estratégias. Dentre os princípios educacionais presentes no PNE, temos a questão indígena: “II – considerem as

necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, n. p.).

Após uma leitura atenta do PNE de 2014, verifiquei que as demandas das comunidades indígenas compõem no documento, estando presentes em 13 metas de um total de 20, ao compor 16 estratégias, conforme aponto na tabela a seguir.

**Tabela 1 – Educação Escolar Indígena**

<b>PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2014 – 2024)</b>	
<b>Metas</b>	<b>Estratégias</b>
Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.	1.10) fomentar o atendimento das populações do campo e das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada.
Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE	2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas.
Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).	3.7) fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas e das pessoas com deficiência.
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.	4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, <b>indígenas</b> e de comunidades quilombolas.

<p>Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p>	<p>5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, <b>indígenas</b>, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas <b>comunidades indígenas</b> e a identidade cultural das comunidades quilombolas.</p>
<p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p>6.7) atender às escolas do campo e de <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.</p>
<p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.</p>	<p>7.25) garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e <b>indígenas</b> e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil;</p> <p>7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das <b>comunidades indígenas</b> e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;</p>

	7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada <b>comunidade indígena</b> , produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência.
Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.	10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância.
Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	11.9) expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades.
Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.	12.5) ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e <b>indígenas</b> e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;  12.13) expandir atendimento específico a populações do campo e <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação

	de profissionais para atuação nessas populações.
Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.	14.5) implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas a programas de mestrado e doutorado.
Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	15.5) implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas e para a educação especial.
Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.	18.6) considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das <b>comunidades indígenas</b> e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas.

**Fonte:** PNE (2014-2024), com grifos do pesquisador.

Frente ao conjunto de ordenamentos jurídicos que garantem a formação de professores indígenas, instituem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, na Resolução nº 01/2015.

A Resolução nº 01/2015 ressalta que as diretrizes para a formação de professores indígenas visam a “regulamentar os programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos” (BRASIL, 2015 n. p.). Apesar das grandes conquistas da legislação específica, a qual garante a formação de docentes indígenas e já de programas e projetos realizados por secretarias de educação e universidade, um número significativo de comunidades ainda tem professores não indígenas ensinando nas aldeias, como

herança de uma tradição de práticas oficiais de educação para povos indígenas no país ou professores indígenas sem formação, em função do desafio de estruturar programas de formação de professores indígenas.

Ressalto, aqui, que todo o processo de conquistas dos povos indígenas relacionadas à educação esteve precedido por lutas, assim como em qualquer outro âmbito. Tais lutas constituem o que viabilizaram as garantias dos direitos por meio de documentos legais. Instituídos os direitos, estes passam a ser supervisionados e acompanhados por esses povos, demonstrando, assim, o papel de comunidade cidadã, que fiscaliza, com forte representação, e busca aliar os conhecimentos científicos às especificidades culturais das suas comunidades.

A trajetória dos Povos Indígenas, como salienta Souza (2016), está marcada por lutas, resistências e reivindicações de direitos. A partir da luta por direitos, os indígenas se uniram e fortaleceram os conselhos e organizações indígenas, buscando soluções para os seus problemas, em prol do bem comum de todos os povos indígenas, independentemente de suas etnias.

As normatizações até aqui apresentadas comprovam a relevância das organizações indígenas para a defesa da manutenção de sua cultura, identidade e língua a partir das mobilizações e reivindicações de seus direitos, sobretudo, quanto ao acesso e à permanência à/na formação escolar indígena. O processo de lutas desses povos resultou em conquistas importantes para a efetivação de leis e políticas públicas, tornando-se capazes de atendê-los em suas necessidades e especificidades.

Os documentos construídos nas reuniões, encontros e conferências que envolveram as comunidades indígenas revelam que elas têm sido bastante propositivas em relação às suas necessidades educacionais. Foram consolidadas no ordenamento jurídico as necessidades das comunidades indígenas como sujeitos de direitos educacionais. O documento PNE – Lei nº – 13.005/2014 também incorpora as propostas elaboradas a partir das discussões das conferências educacionais indígenas. Os documentos ora analisados, contudo, precisam ser retomados tanto nos textos acadêmicos quanto pelas comunidades indígenas, nesse caso, com o sentido de procurar controlar se as suas demandas estão sendo cumpridas.

Frente a essa gama de normatizações referentes à educação escolar indígena e à formação de professores indígenas, passo a citar algumas iniciativas que são consideradas alternativas e pioneiras, realizadas em parceria com a FUNAI e Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas, com Curso de Formação de Professores Indígenas, como a proposta oferecida pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Universidade

Federal do Amazonas (UFAM), Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e o Projeto Bilíngue da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI/AC). A partir desses projetos, diversos estados da federação iniciaram a discussão com seus gestores e professores, a fim de elaborar propostas que viessem de encontro às suas realidades específicas, mas que não deixassem de contemplar as exigências legais.

De posse dos conhecimentos sobre as principais normatizações em nível nacional relacionadas à formação de professores indígenas no Brasil, acredito na pertinência em apresentar, na próxima seção, o histórico da educação escolar indígena no estado de Mato Grosso do Sul e a formação de professores indígenas nesse mesmo estado.

### **4.3 Educação Escolar Indígena no estado de Mato Grosso do Sul**

#### **4.3.1 Formação de professores indígenas em nível médio**

Com o surgimento e fortalecimento do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, no final dos anos 1980 e início dos anos de 1990, iniciaram-se as discussões e lutas para a implantação de uma educação diferenciada. Juntamente com parceiros do movimento indigenista, foram realizadas experiências informais de formação de professores Guarani e Kaiowá, como a Formação de Alfabetizadores na Língua, a qual ocorreu a partir de 1985, tendo como uma de suas formadoras a Profa. Veronice Rossato, indigenista do CIMI à época e, aos poucos, mesmo sem formação acadêmica, por volta do início dos anos 1990, esses professores passaram a ser contratados pelos municípios para atuarem nas escolas indígenas.

O Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá continuou demandando por políticas que garantissem uma educação específica e diferenciada para suas comunidades, direcionando encaminhamentos aos órgãos competentes para a criação de cursos que viessem a habilitar os professores indígenas. A partir de uma dessas demandas, no ano de 1999, foi criado o Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá, que habilita professores indígenas em nível médio.

Como já apresentado anteriormente, foi a partir dos anos 1980 que sucedem, no Brasil, projetos alternativos de educação escolar indígena. No estado de Mato Grosso do Sul, esses projetos foram movimentados por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área, iniciando, assim, com a formação de professores

indígenas por meio do Curso Ara Verá. Mas como se deu o entendimento dessa formação em nível médio?

O Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que há anos encabeçava a luta pela formação específica para professores indígenas, entendia que era mesmo necessário um projeto diferenciado e específico que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a confecção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues, para a utilização nas escolas das aldeias, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

Ao saber dessa necessidade, fui buscar na bibliografia pesquisada as principais dificuldades/barreiras enfrentadas até a consolidação do primeiro Projeto Político-Pedagógico, relacionado à formação de professores indígenas em nível médio no estado.

Nas palavras de Ferreira (2006, p. 89):

Enfrentando diferentes dificuldades, mobilizou-se a estrutura governamental para encaminhar ao Conselho Estadual de Educação (CEE/MS) o projeto de formação de professores indígenas, que inicialmente denominou-se “Mbo’epyjoja”- aprendendo juntos e, posteriormente, “Ara Verá”, que significa para os Guarani e Kaiowá – tempo-espaço iluminado.

Quando Ferreira (2006) se reporta às dificuldades, a autora se refere às Prefeituras que, de início, não concordavam como um projeto específico para a formação de professores indígenas, alegando que, na época, estava sendo implantado no estado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que se destinava a formar professores leigos em serviço.

Mesmo diante das dificuldades encontradas, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul buscou parcerias para a implantação do Projeto Ara Verá – “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá”. Foram sensibilizadas dezesseis Secretarias Municipais de Educação que tivessem em suas jurisdições escolas indígenas Guarani e Kaiowá. “Algumas apoiavam a iniciativa, outras se mantinham indecisas, e houve aquelas que só admitiam investir no PROFORMAÇÃO” (FERREIRA, 2006, p. 98).

Com alguns percalços, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul criou, em 1999, o “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado)”, visando à habilitação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental em suas

comunidades. Esse curso surgiu com o apoio das instituições UCDB, UFMS, Diocese de Dourados, Missão Caiuá e Fundação Nacional do Índio, com recursos do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, em parceria com algumas Prefeituras Municipais.

O curso teve, em sua primeira turma, cerca de oitenta cursistas matriculados. Já a segunda turma iniciou com 50 cursistas das etnias Guarani e Kaiowá. Quanto à primeira turma, apenas doze Prefeituras participaram. Desses municípios, citamos: Amambai, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Paranhos e Tacuru.

No ano 2018, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul passou, também, a ofertar o Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Povos do Pantanal. Trata-se de um curso de magistério específico, que habilita professores indígenas das etnias Atikum, Guató, Kadwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena. Adota uma abordagem curricular alternativa e flexível para que os egressos atuem na educação escolar indígena de suas comunidades, tanto na Educação Infantil quanto nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal afirmação fazemos com base no projeto pedagógico do curso (MATO GROSSO DO SUL, 2018).

A proposta pedagógica do curso apresenta o contexto escolar desses povos frente aos aspectos legais da formação de professores indígenas, pautada em princípios metodológicos que favorecem a abordagem do ser humano em todas as suas dimensões de vida, principalmente na sua relação com o outro e com a natureza.

A proposta também enfoca a apropriação de conhecimento articulando os valores socioculturais distintos, conforme a cosmovisão das comunidades indígenas da região do Pantanal/MS.

Em relação aos objetivos gerais e específicos, contidos no projeto do curso, temos:

**Gerais:**

- Formar professores indígenas da região do Pantanal-MS em nível médio com habilitação para a educação nas comunidades indígenas, educação nos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil .
- Proporcionar o ensino intercultural e bilíngüe, por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais das sociedades de origem dos professores indígenas da região do Pantanal-MS e do acesso às informações e conhecimentos universais sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não-índias como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, para atender as peculiaridades da educação escolar indígena da região do Pantanal-MS.

**Específicos:**

- Propiciar a aquisição de conhecimentos básicos na busca de alternativas para os currículos específicos e diferenciados de acordo com anseios e expectativas da comunidade e projetos futuros de suas escolas e de suas práticas educativas;
- Fornecer aos cursistas novos instrumentos na produção e elaboração de conhecimento, pelo exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura, da sistematização e manejo de novas tecnologias;
- Instrumentalizar os professores indígenas da região do Pantanal-MS para elaborarem, executarem e avaliarem projetos político-pedagógicos das escolas onde estão inseridos baseado no projeto de futuro de suas comunidades;
- Estimular e valorizar, os processos de produção desses povos, como base em sua educação, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas no fortalecimento de suas identidades étnicas (MATO GROSSO DO SUL, 2009, p. 6).

Nesse viés, tenho o conhecimento que a SED/MS continua a ofertar dois cursos de formação de professores indígenas em nível médio, sendo operacionalizados no Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul.

Nos dois projetos de formação de professores indígenas em nível médio no estado de Mato Grosso do Sul, identifiquei eixos temáticos que estão pautados em sua estrutura curricular. Dentre eles, cito o bilinguismo, a educação escolar indígena, o território, a territorialidade, os saberes indígenas ou tradicionais, a interculturalidade e a sustentabilidade.

#### **4.3.2 Formação de professores indígenas em nível superior**

É minha intenção, após identificar os cursos de formação de professores indígenas em nível médio, buscar o histórico de criação e implantação de cursos de formação de professores indígenas em nível superior, junto às Instituições de Ensino Superior do estado de Mato Grosso do Sul, conforme passo a mencionar de forma cronológica.

Segundo Rosendo (2010), a Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul foi a primeira Instituição de Educação Superior a ser procurada por professores indígenas habilitados em nível médio, quanto pelo Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Nesse cenário, esses atores principais solicitaram a uma das pesquisadoras da questão indígena na UEMS, professora Onilda Sanches Nincão, então chefe do Núcleo de Pesquisas Indígenas da UEMS, que reivindicasse junto à Universidade a criação de um curso de formação de professores indígenas, em nível superior.

Para Rosendo(2010), essa solicitação

[...] deu-se em virtude de pressão externa dos representantes indígenas Terenas que tinham como principal interlocutora na UEMS a Prof<sup>a</sup> Onilda Nincão então pesquisadora da questão indígena. Foram realizadas reuniões entre a Prof<sup>a</sup> Onilda e os indígenas, das quais a referida professora trouxe a primeira proposta de curso que levada aos Conselhos Superiores que discutiu o assunto e não havendo resistências, até porque o assunto era novo na UEMS e no Brasil, foi aprovada e o curso oferecido na Unidade de Aquidauana com 40 vagas para os Terenas. Um ano após, iniciou-se as discussões com os Guaranis que também reivindicavam o curso. Para ofertar aos guaranis foram realizadas várias reuniões com lideranças e professores guaranis da região de Amambai. A Prof<sup>a</sup> Onilda juntamente com outro(a)s docentes interessados na questão indígena, participaram das reuniões, fizeram adequações no projeto original e em seguida os Conselhos aprovaram a oferta naquela unidade (ROSENDO, 2010, p. 98).

Diante dessa reivindicação e levando em consideração as normatizações específicas já existentes no país (Parecer CNE/CEB nº 14/1999, Resolução CNE/CEB nº 03/1999, dentre outras), a UEMS se comprometeu no sentido de pensar a formação do professor indígena como agente intrasocial de escolarização, o que possibilitaria que esse processo fosse realmente intercultural, bi(multi)língue, específico e diferenciado.

No ano de 2009, a professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, então Pró-Reitora de Ensino da UEMS, no período de outubro/2000 a maio/2005, em resposta à entrevista realizada por mim em julho/2009, sobre o processo de criação do Curso Normal Superior Indígena, profere:

Considerando o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº03 de 10 de novembro de 1999, que determina que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica, e ainda, orientando-se pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Nacional Indígena de 1999, que especifica que esta formação deverá ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, portanto em nível superior, devendo ser feita no âmbito das universidades, a UEMS elaborou não um projeto pedagógico, mas um projeto de oferta de uma turma específica do Curso Normal Superior para atendimento aos professores indígenas, em 2001, demanda constituída pelos futuros formandos do magistério específico Guarani e Kaiowá, com previsão de formatura para final de 2002. Este projeto foi possível pelo fato de não existir, até aquele momento, uma normatização para oferta de cursos superiores a professores indígenas. Sendo assim, a oferta deste Curso Normal Superior a professores indígenas amparou-se no art. 6º da Resolução do Conselho Nacional de Educação-CNE/Conselho Pleno-CP nº 1 de 30/09/1999, que instituiu o Curso Normal Superior, e em seu parágrafo 1º, inciso IV previa a preparação específica para cinco áreas de atuação profissional sendo uma delas, a educação das comunidades indígenas (MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO).

Em 07/10/2002, a Portaria PROE/UEMS nº 014 instituía uma Comissão para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena, composta pelos seguintes professores: Onilda Sanches Nincao, Léia Teixeira Lacerda e Maria Bezerra Quast de Oliveira e pelo discente Genésio Farias, a fim de elaborar um projeto de oferta de uma turma específica, denominado inicialmente: Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena.

O Curso Normal Superior para os 39 professores Terena e Kadiwéu teve início em fevereiro de 2001, no município de Aquidauana, como uma oferta do Curso Normal Superior já implantado na UEMS anteriormente, só que com uma oferta específica para os professores indígenas.

Duas Comissões foram criadas pela UEMS objetivando a análise do projeto em curso, mas, de acordo com a entrevista realizada com a professora Onilda Sanches Nincao, em julho/2009, ela salienta que “[...] o curso já estava em andamento, na segunda série, quando foram criadas pela UEMS as Comissões, Interna e Externa”. Assim, o curso sofre alterações pelas Comissões. As alterações foram relacionadas, inclusive, no que tange à nomenclatura, quando o projeto foi encaminhado para aprovação no Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, pois o entendimento do referido Conselho era que o

[...] Curso Normal Superior para Professores Indígenas, ou seja, era uma oferta do Curso Normal Superior específica para professores indígenas. E o Conselho Estadual entendeu que não poderia ser apenas uma oferta específica do Curso Normal Superior, mas um curso específico. Assim, passou a chamar-se Curso Normal Superior Indígena, com pequenas alterações (ONILDA SANCHES NINCAO).

Preocupado como foi pensado o processo de seleção desses alunos para a constituição dessa(s) turma(s), perguntei à professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro: como se dava a seleção dos acadêmicos para o Curso Normal Superior Indígena? Ela relata que, no ano de 2009,

[...] o processo de seleção seguiu as mesmas normas e exigências do processo regular de vestibular. As principais mudanças foram: edital específico, com critérios de inscrição voltados para a questão indígena e provas específicas, porém dentro das mesmas áreas de conhecimentos dos demais vestibulandos (MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO).

Iniciado em 2001 para atender aos professores Terenas, o mesmo projeto do curso foi oferecido na Unidade de Amambai, em 2003, objetivando o atendimento dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

Para ter o entendimento de como se deu a oferta do Curso na Unidade de Amambai, tornou-se necessário dar continuidade com a entrevista junto à professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro. Em resposta ao que lhe foi perguntado, ela, ainda, relata:

Um ano após a implantação do curso em Aquidauana, iniciou-se as discussões com os Guaranis que também reivindicavam o curso. Para ofertar aos guaranis foram realizadas várias reuniões com lideranças e professores guaranis da região de Amambaí. A Prof<sup>a</sup> Onilda juntamente com outro (a)s docentes interessados na questão indígena, participaram das reuniões, fizeram adequações no projeto original e em seguida os Conselhos aprovaram a oferta naquela unidade.

Desta forma, foi no ano de 2003 que a UEMS ofertou, no município de Amambai, o Curso de Graduação Normal Superior Indígena: Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acrescido com proposta de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas, considerando que entre os guarani/kaiowá dos municípios de Amambai, Paranhos, Tacurú e Coronel Sapucaia era expressivo o número de professores indígenas sem habilitação em nível superior, mas com habilitação em Magistério (ARÁ VERÁ) e egressos do Ensino Médio (MARIA JOSÉ DE JESUS ALVES CORDEIRO).

O curso garantiu a especificidade, por meio de corpo discente específico de professores indígenas, selecionados por intermédio de um vestibular, com edital específico. Para a lotação de professores, as aulas foram atribuídas aos docentes da UEMS que desenvolviam pesquisas com temas relacionados às comunidades indígenas e aos docentes com sensibilidade para trabalharem a especificidade indígena; produção dos Trabalhos de Elaboração Própria (TEPs) relacionados ao contexto profissional dos professores da educação escolar indígena; carga horária de 360 horas para as disciplinas específicas, com foco na etnia: Antropologia Indígena; Linguística Indígena; História Indígena; História da Educação Escolar Indígena; Pedagogia Indígena; Ensino de Língua Indígena da Etnia e Trabalho de Conclusão de Curso relacionado à elaboração do Projeto Pedagógico da Escola Indígena.

Mesmo não sendo um projeto especial, como previa o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172/2001 –, a oferta do Curso Normal Superior Indígena pela UEMS se caracterizou como um projeto de curso regular da instituição, obtendo amparo legal em nível nacional. A importância disso se relaciona ao fato de que houve a formação específica para os professores indígenas; de acordo com o disposto nos documentos oficiais, foram titulados e poderão atuar em qualquer escola, indígena ou não indígena, pertencente aos sistemas municipal e estadual

de ensino. A formação que esses professores indígenas receberam faz parte da política de ações afirmativas e possibilitará que eles possam atender aos dispositivos constitucionais e internacionais voltados para a educação dos povos indígenas.

Com o oferecimento desse curso, a UEMS acreditou no início de um trabalho que contribuiria para melhorar a realidade didático-pedagógica da educação escolar indígena sul-mato-grossense, democratizando o acesso ao conhecimento. Acreditou-se ainda que, com a adoção dessa política educacional – implantação do Curso Normal Superior com essa especificidade –, pudesse colaborar com a universalização da oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas, garantindo sua inclusão no universo dos programas educacionais que buscam satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

Após a UEMS deixar de ofertar o Curso Normal Superior Indígena, em 2006, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) inicia vários diálogos com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, egressos do Curso Normal Médio Ara Verá, e demais instituições parceiras, no intuito de implantar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, que atenderia a professores indígenas Guarani e Kaiowá em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no estado de Mato Grosso do Sul. Esse curso só teve início no ano de 2006. Apresentamos, a seguir, como se deu a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Da primeira turma de egressos do Ára Verá, em conjunto com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, e outros parceiros, partiu a iniciativa de reivindicar um curso superior diferenciado, que viesse a proporcionar uma formação mais adequada à realidade da escola indígena e em estrita relação com os conhecimentos não indígenas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC):

A primeira ação a favor da criação do curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002. Ela nasce da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá (espaço/tempo iluminado), realizado pela SED/MS e pelas comunidades dessas etnias. Outros profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do “Curso de Licenciatura Indígena” (BRASIL, 2012, p. 10).

A partir da constatação da necessidade de criação de um curso superior para atender à demanda dos Guarani e Kaiowá, iniciaram-se discussões, reuniões, seminários entre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e demais instituições e profissionais comprometidos com a causa indígena, para a elaboração de uma proposta de curso que atendesse às expectativas.

Dentre as pesquisas documentais que realizei, encontrei um ponto de suma importância a esclarecer e que poucos têm o devido conhecimento.

Para que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu chegasse até a UFGD, a presença do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá foi imprescindível para essa conquista, porém a primeira IES procurada pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, já com a proposta do curso em mãos, foi a Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS); o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá preferiu retirar, todavia, a proposta dessa Universidade e, no final de 2005, foi buscar acolhida na recém-criada UFGD.

Talvez, agora, a curiosidade se resuma nesta pergunta: por que não ficaram na UEMS? A resposta é simples, vejamos: a UEMS ofertava um projeto de curso para formação de professores indígenas, denominado Normal Superior Indígena, desde o ano de 2001, mas a habilitação desse curso era para as etapas da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que divergia daquilo que, no ano de 2005, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá queria, ou seja, um Curso de Formação de Professores Indígenas que os habilitassem nas diversas áreas do conhecimento para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Isso, de acordo com Caldas (2016), não era o que a UEMS tinha a oferecer, tanto que, segundo Rosendo (2010), o Curso Normal Superior Indígena da UEMS se findou no ano de 2006 e, até o presente momento, não há cursos de formação de professores indígenas na referida IES, quer seja para atuarem na Educação Infantil, quer seja no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Frente ao contexto histórico relatado, a UFGD, no final do ano de 2005, quando de sua instalação, recebeu do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do Projeto Pedagógico do Curso, que trazia a habilitação para atuar nas séries finais do Ensino Fundamental e nas diversas áreas do conhecimento no Ensino Médio.

Conforme o exposto no PPC (2012), é feito um agradecimento aos envolvidos no Projeto inicial. Leiamos:

Graças ao empenho especial do Prof. Ms. Renato Nogueira (*in memoriam*), do Prof. Dr. Damião Duque de Farias (Reitor da UFGD 2006-2015), do Prof. Dr. Antonio Jacob Brand (*in memoriam*), da Prof<sup>a</sup> Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB), da Prof<sup>a</sup>. Ms. Veronice L. Rossato (prof<sup>a</sup>. do Ára Verá/SED), da Prof<sup>a</sup> da Escola Indígena de Caarapó Anari Nantes e dos professores indígenas da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá (especialmente Anastácio Peralta, Edna de Souza, Eliel Benites, João Benites, Ládio Veron, Maria de Lourdes Cáceres Nelson, Otoniel Ricardo, Rosenildo Barbosa, Teodora de Souza, Valdelice Veron e Zélia Benites). A UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas dependências, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do cone sul do Estado e da SED/MS. No ano seguinte, em outubro de 2006 o curso já estava em sua primeira etapa de aulas (BRASIL, 2012, p. 11).

Diante dessa articulação entre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e instituições parceiras, a proposta foi acatada pela UFGD que, com recursos próprios<sup>4</sup>, em parceria com a UCDB, FUNAI, Secretarias Municipais de Educação do Conesul do Estado e da SED/MS, instalou o curso em suas dependências, tendo iniciado as aulas da primeira turma em outubro de 2006, junto à Faculdade de Educação.

**Figura 1: Primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2018).

Diante da pesquisa documental, por meio de dissertações e teses relacionadas ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC

<sup>4</sup> A UFGD só passou a contar com o financiamento do PROLIND em 2008.

2005), pude observar que a proposta inicial da UFGD foi uma ação específica, tendo como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, até que fosse suprida a demanda imediata desse povo.

O curso faz uma abordagem curricular alternativa e flexível que visou a atender ao conjunto de necessidades específicas de formação desses professores, considerando os pressupostos legais em relação à formação de profissionais indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades.

De acordo com o minuta do projeto inicial do Teko Arandu:

[...] em 2004, cerca de 210 professores Guarani e Kaiowá, segundo a Comissão de Professores desta etnia, sendo que a grande maioria só atende Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A demanda seria de, pelo menos 315 professores desta etnia (considerando um professor para cada 25 alunos), sem contar os professores da EJA (Educação de Jovens e Adultos), para o MOVA (alfabetização de adultos), para PETI (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), para outros projetos específicos no interior das áreas e para substituir os professores não-indígenas que atendem séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2005, p. 8).

Dessa forma, a minuta do curso foi implementada em 2006, objetivando a habilitação de professores Guarani e Kaiowá, em nível superior, ao proporcionar o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais dessa sociedade e do acesso:

- Da produção do conhecimento, que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente.
- Da totalidade, que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida – social, política, cultural, familiar, religiosa, biológica, econômica – enfocando a pessoa na sua relação com o outro e com a natureza. Este princípio se traduz através de uma abordagem interdisciplinar.
- Da interculturalidade, que articula conhecimentos e valores sócio-culturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva.
- Da especificidade indígena, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, etc, de cada comunidade Guarani/Kaiowá. Este projeto deve constituir-se num processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir essa necessidade, será assegurada, também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/ “rezadores” Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/xamãs), os quais garantirão a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista.

- Da autonomia, que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta comunidade.
- Do bilingüismo/competências lingüísticas, que considera a língua étnica no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos, não só entre seus pares, como também com a sociedade não-indígena (BRASIL, 2006, p. 11-12).

Importante salientar que a tradução desses princípios sinalizou, dentre outros aspectos, as diretrizes operacionais do curso.

Quanto à seleção para o ingresso no curso, destacou-se em seu primeiro projeto: 1) prova escrita de proficiência na Língua Guarani; 2) redação de um texto na Língua Portuguesa; 3.) entrevista em Guarani; 4) prova escrita de conhecimentos gerais (Ciências Sociais, Fundamentos de Educação, Legislação, Matemática e Ciências da Natureza) e questões referentes à realidade indígena.

Os critérios para a seleção constituíam, ainda, em: ser indígena Guarani e/ou Kaiowá, devendo ser comprovado por documento oficial expedido pela FUNAI ou por liderança indígena de sua comunidade; ser professor ou gestor em exercício na escola indígena, devendo comprovar tal função por meio de documento; e, por fim, ter o Ensino Médio completo.

Dessa forma, foi a partir do ano de 2006 que a UFGD passou a oferecer um curso para professores indígenas, com a proposta de oferta de disciplinas específicas para educação das crianças indígenas. O curso garantia sua especificidade a partir de um corpo discente específico de professores indígenas, selecionados por meio de vestibular específico e diferenciado; aproveitando para completar o quadro docente, recorriam-se a estudiosos que desenvolvessem pesquisas com temas relacionadas às comunidades indígenas, além de docentes com sensibilidade para trabalharem a especificidade indígena.

É nesse contexto histórico que a UFGD está inserida quando assume a responsabilidade de oferecer um curso de formação para professores que vão atuar nas comunidades indígenas Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul, possibilitando, assim, uma educação específica e diferenciada de acordo com seus processos próprios de aprendizagens, ou seja, como ressalta Walsh (2009a, p. 25), pedagogias que permitam “pensar desde” e “pensar com”:

O referido curso, oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. É dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo Comum, durante os primeiros três semestres, e Bloco

Específico ou Núcleo Específico, por mais três anos. O Teko Arandu se realiza por meio da metodologia da alternância, ou seja, alternância é aqui entendida como o parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC) (BRASIL, 2012, p. 12).

Em relação à especificidade do curso, o PPC Teko Arandu (2012) nos aponta que o curso é específico e atende a indígenas Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul.

Conforme se depreende do PPC (2006), a necessidade social advém da situação escolar da população Guarani e Kaiowá na região Cone Sul, a qual registra mais de 12 mil pessoas em idade escolar, cerca de 60 escolas nas aldeias, com, aproximadamente, 486 professores indígenas. Poucos habilitados, entretanto, com nível superior. Vale salientar que a demanda de criação do curso partiu dessa realidade e do histórico de políticas educacionais de imposição da cultura não indígena no ambiente escolar, como descrito no PPC do Curso:

A educação escolar entre os Guarani e Kaiowá do MS tem uma história que remonta a 1930, quando da instalação da primeira escola para os Kaiowá, na reserva de Dourados, pela Missão Evangélica Caiuá. Mais tarde assumida pela FUNAI e depois pelos municípios, a escolaridade oficial para este povo indígena, tal como para os demais povos indígenas, em todo país, seguiu políticas de integração e assimilação, com a simples transferência dos currículos das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura padrão, sem preocupação com os etnoconhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena (BRASIL, 2012, p. 4).

No PPC (2006), constou a duração do curso em 3.300horas/aulas, sendo essa carga horária dividida em núcleo comum e núcleo específico. Quanto à metodologia, enfatizam-se a interculturalidade e a transversalidade, bem como os conhecimentos e as competências antropológicas e pedagógicas como uma garantia frente a cada conteúdo a ser trabalhado durante o curso.

Além da UEMS e da UFGD, a UFMS deu início à formação de professores indígenas no ano de 2010. Esse curso foi denominado pela UFMS: Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de “alternância”. O câmpus universitário escolhido por essa IES, para que o curso

fosse operacionalizado, foi no município de Aquidauna, em cuja jurisdição se encontram as comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Para a elaboração do projeto do curso, a UFMS se baseou no Censo Demográfico (IBGE, 2010) de povos indígenas, de modo a demonstrar o percentual de 42% de crescimento em 10 anos da população indígena em Mato Grosso do Sul, totalizando 77 mil pessoas declaradas indígenas, bem como no Decreto nº 6.861/2009.

O Decreto nº 6.861/2009 organizou a educação escolar indígena no território brasileiro em territórios etnoeducacionais (TEE), visando ao desenvolvimento de ações de educação escolar indígena no Brasil. Mato Grosso do Sul ficou definido com dois territórios etnoeducacionais: o Cone Sul e Povos do Pantanal.

O estado de Mato Grosso do Sul se divide em 79 municípios e cada um tem autonomia para aceitar ou não a parceria com a Secretaria Estadual de Educação no que se refere ao atendimento às comunidades indígenas. No estado, há dois territórios etnoeducacionais: o TEE Cone Sul, dos Guarani e Kaiowá, e Povos do Pantanal, dos Terena, Guató, Kinikinau, Kadiwéu, Ofaié e Atikum. Juntos, os etnoterritórios somam 83.434 pessoas indígenas (BRASIL, 2009).

O território etnoeducacional Povos do Pantanal ficou sob responsabilidade da UFMS, abrangendo 7 etnias: Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikum, Kamba e Ofaié, localizadas em onze municípios: Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Dourados, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho e Sidrolândia; municípios que, na época, totalizavam 32 escolas em Terras Indígenas nesses territórios etnoeducacionais, os quais registravam um total de 4714 (quatro mil setecentos e catorze) alunos no Ensino Fundamental, nas 15 escolas municipais. O Ensino Médio tinha 13 escolas, com um total de 1050 (um mil e cinquenta), além de 100 alunos no Curso Normal Médio Indígena Povos do Pantanal, da Secretaria Estadual de Educação do MS.

Com base nesses documentos, no ano de 2010, a UFMS, por meio de recursos financeiros advindos do PROLIND, deu início ao curso de licenciatura intercultural indígena na UFMS de Aquidauana, objetivando a formação de professores para atuarem na educação bilíngue diferenciada voltada às comunidades indígenas, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, no câmpus de Aquidauana, proporcionado a partir do PROLIND, possibilitou uma formação superior específica para a atuação no território etnoeducacional Povos do Pantanal, com propostas curriculares baseadas

na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, corroborando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena, conforme dispõe a Lei nº 9.394/1996.

A orientação elementar do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Aquidauana foi o respeito às particularidades dos povos indígenas nos projetos pedagógicos, tendo em vista suas culturas, línguas e organização social das comunidades indígenas. Assim, dando continuidade ao curso, originado por meio do PROLIND, em 2018, a UFMS institucionalizou o Curso Licenciatura Intercultural Indígena com um propósito pedagógico, que viesse a contemplar as demandas culturais, sociais e políticas desses povos, com uma configuração pedagógica voltada para a construção de uma educação escolar indígena própria (NASCIMENTO, 2006) e destinada à formação de professores indígenas para atuarem em toda a Educação Básica, em suas comunidades.

Dessa forma, a partir de 2019, o câmpus de Aquidauana passou a ser responsável pelas duas primeiras ofertas do curso de Licenciatura Intercultural Indígena ampliado, com atuação na área de linguagens.

Mesmo não ofertando um Curso de Licenciatura específico para indígenas, a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) criou, no ano de 1995, o Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas (NEPPI), com o intuito de coordenar os vários programas e projetos de pesquisa e extensão voltados para as sociedades indígenas, bem como participar das discussões e encaminhamentos pertinentes a outras questões relacionadas à população indígena do estado. Desde 1995, o setor agrega atividades de pesquisa e extensão direcionadas às populações indígenas, em especial, as que habitam o Mato Grosso do Sul, estado com o segundo maior contingente populacional indígena do Brasil, no âmbito estadual.

De acordo com o site no NEPPI, as atividades realizadas envolvem pesquisadores com formação em diversas áreas do conhecimento, de maneira a garantir uma compreensão mais aprofundada sobre os aspectos estruturais que permeiam a vivência cotidiana das populações indígenas, ao contribuir para ampliar e difundir o conhecimento científico sobre elas, além de promover o intercâmbio com a comunidade acadêmica, os órgãos públicos e a sociedade civil.

Assim, tanto no âmbito da pesquisa quanto a partir da proposição e implementação de ações de intervenção, o NEPPI vem suprir uma lacuna existente nessa área, tendo em vista não só possibilitar um maior entendimento sobre essas sociedades, mas garantir o respeito à sua diversidade e a buscar contribuir para a implementação de políticas públicas, visando, também,

ao fortalecimento da cidadania dessas populações. A partir do NEPPI, organizam-se dois programas de pesquisa e intervenção desenvolvidos junto às populações indígenas do Mato Grosso do Sul: Programa Kaiowá/Guarani e Programa Terena.

Também são vinculados ao NEPPI: a Revista Tellus, que é voltada para a publicação de resultados de pesquisa e documentação sobre as populações indígenas, especialmente sul-americanas; o Centro de Documentação e Biblioteca Digital Indígena Teko Arandu, que registra, arquia e disponibiliza documentação primária e secundária; e o Programa Rede de Saberes, que objetiva o apoio à permanência de indígenas no Ensino Superior.

O Programa Rede Saberes – permanência de indígenas no Ensino Superior – tem focado o desenvolvimento de ações em apoio aos alunos indígenas em sua trajetória acadêmica. Esse projeto, além de criar, no interior das Universidades envolvidas, espaços e estruturas de apoio, volta-se à promoção de debates, cursos e outras iniciativas que possam fortalecer a presença indígena na academia. O projeto permite, nesse sentido, a continuidade e ampliação das ações já em andamento no âmbito das Universidades envolvidas: UCDB, UEMS, UFGD e UFMS/Aquidauana. A partir dos resultados das pesquisas, o Programa Kaiowá/Guarani buscou ações de apoio voltadas à recuperação ambiental, à produção de alimentos, à saúde preventiva e à educação diferenciada. Por fim, não posso deixar de destacar a contribuição histórica que a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) tem tido como parceira do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, bem como das Instituições Educacionais no que diz respeito, principalmente, à Educação Escolar Indígena.

#### **4.3.2.1 O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu na UFGD**

Minha pretensão, neste momento, é apresentar a experiência de formação de professores indígenas desenvolvida pela UFGD, por meio o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, que teve início com sua primeira turma no ano de 2006.

No mês de novembro do ano de 2020, fui entrevistar a professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson, membro do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, egressa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu; atualmente, está aposentada das funções docentes junto às escolas indígenas da Aldeia Amambai, porém já foi diretora da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Guarani/Kaiowá por algumas gestões. Em um primeiro momento, perguntei a ela como se deu toda a questão da elaboração do Projeto Inicial do Curso,

quem os assessoram, bem como as instituições parceiras que estiveram juntas com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, frente à conquista que tiveram com a UFGD. Sendo a professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson uma indígena bem articulada com os vários seguimentos da sociedade e de uma fala de fácil entendimento, ela disse, durante a entrevista, que

[...] o Projeto inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, foi elaborado por uma equipe interinstitucional, dentre eles: O (Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, egressos do Ara Verá, UEMS, UCDB, UFMS e a equipe de transição que estava criando a UFGD). Logo que a UFGD foi criada o PPC 2006, foi entregue para o reitor, professor Damião, que foi o primeiro reitor da UFGD. A professora Maria de Lourdes que a professora Veronice Rossato foi a relatora do projeto, que posteriormente foi repassado para a professora Adir Casaro e outros da comissão para suas contribuições. Foi isso, professor Ailton. Mas, o que me causa estranheza que o que falo agora para o senhor consta no PPC (2006), porém não sei por quais motivos os nossos nomes foram retirados dos demais PPC. Simplesmente nossos nomes desapareceram (informação verbal).

Confesso que as palavras da professora Maria de Lourdes fizeram com que eu buscasse na pesquisa documental, junto ao Proposta Inicial do Teko Arandu, os objetivos e sua operacionalização. Após a pesquisa, pude entender que o Projeto Inicial pontuou a criação e implantação de um curso destinado à formação em nível superior de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Compreendi, também, que o nome Teko Arandu tem o significado de ‘Viver com Sabedoria’. No que se refere à operacionalização, este trouxe, em sua redação, que o curso funcionaria diante das dependências da UFGD e que contaria com profissionais das universidades parceiras, da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e Secretarias Municipais de Educação, cuja jurisdição se encontrava em comunidades indígenas Guarani e Kaiowá.

Segundo a referida proposta entregue à UFGD, o curso balizou como objetivo: habilitar professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, até que fosse suprida a demanda desse povo. Com essa proposta, o egresso estaria apto para atuar nos diversos componentes curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e estaria habilitado para ser gestor das escolas indígenas.

Quanto à sua abordagem, o curso pontuou uma abordagem curricular alternativa e flexível, tendo como foco atender ao conjunto de necessidades específicas da formação desses professores, atendendo, assim, aos pressupostos legais em relação à formação de profissionais

indígenas em educação escolar, bem como o atendimento às problemáticas locais de suas comunidades.

Para a elaboração dessa proposta inicial, houve respaldo no ordenamento jurídico oriundo do Artigo 6º, da Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999, que determina que a formação dos professores das escolas indígenas seja específica. A orientação também teve respaldo nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Nacional Indígena de 1999, as quais especificam que essa formação deve ser desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores, em nível superior, isto é, no âmbito das universidades, rompendo radicalmente com a política de integração vigente, ao garantir o direito à diferença e à autonomia, com base nos Artigos 21, 22, 215, 231 e 231 da Constituição Federal de 1988.

Assim, como postula o Artigo 210, Inciso II, da referida Constituição, a educação escolar indígena passa a ter base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito às línguas e culturas quanto aos processos próprios de aprendizagem. Aliás, há, na proposta, a citação do Decreto nº 26/1991, da Portaria Interministerial nº 559/1991, das Portarias nº 60/1992 e 490/1993, das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, do Plano Decenal de Educação e da LDB – Lei nº 9.394/1996. Por fim, relata-se que a criação de um curso específico para a formação de professores indígenas fazia, à época da elaboração da Proposta Inicial, parte dos objetivos e das metas do então PNE – Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Ressalta-se, ainda, a publicação pela SEF/MEC dos Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, em 2002.

A proposta do curso fez a UFGD entender que era consenso entre os professores indígenas que o curso viesse a proporcionar aos professores das etnias Guarani e Kaiowá, sem formação em nível superior, um ensino que seguisse critérios mais adequados à realidade do povo indígena, à sua cultura e à expectativa de futuro como povo etnicamente diferenciado, porém inserido em um contexto de diálogo intercultural.

Além do exposto, sinalizou-se, na proposta, que, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Projeto Teko Arandu –, os professores Guarani e Kaiowá estariam preparados para a construção da escola indígena no seu contexto sociocultural e bilíngue, valorizando as contribuições dessa sociedade indígena nas diversas áreas do conhecimento e garantindo, ao mesmo tempo, outros conhecimentos construídos pela humanidade.

Diante das justificativas apresentadas, bem como após um longo período de estudos e discussões entre os membros do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e de

demais parceiros envolvidos, a UFGD recebe a proposta com o objetivo de criar e implantar o Curso de Licenciatura Indígena no Contexto dos Guarani e Kaiowá – Projeto Teko Arandu (viver com sabedoria) – e se compromete em desenvolver o curso em suas dependências, sendo, em um primeiro momento, na FAED.

A partir do ano de 2012, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu passa a funcionar na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), criada por meio da Portaria nº 435, de 21 de maio de 2012, publicada no Diário Oficial da União, em 29 de maio de 2012.

Dessa forma, a UFGD assumiu a responsabilidade de criar e implantar um curso de formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, que trazia, como objetivo geral, habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais dessa sociedade e do acesso às informações e aos conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto da sociedade não indígena como de outras sociedades indígenas. Tudo isso ocorreria de maneira específica e diferenciada, de modo a atender às demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e fortalecer a autonomia dessa sociedade indígena.

Após o aceite por parte da UFGD da Proposta Inicial, deu-se a implementação da minuta do curso entregue em 2005. Seguidos os trâmites legais, iniciou-se, em outubro de 2006, na FAED, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, destinado a habilitar professores sem formação específica e que estavam lecionando nas escolas das aldeias indígenas Guarani e Kaiowá.

Para o ingresso desses professores no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, eles tiveram de passar pelos seguintes quesitos: 1. Critérios de inscrição e seleção: ser indígena Guarani e/ou Kaiowá comprovado por meio de documento de identidade da FUNAI e/ou declaração de etnia emitida pela liderança indígena de sua comunidade; ser professor ou gestor em exercício na escola indígena, comprovado por meio de documento; ter Ensino Médio completo, comprovado por meio de documento; 2. Processo de seleção para ingresso no curso: prova escrita de proficiência na língua Guarani (considerando suas variações); redação de um texto em português; entrevista em Guarani; prova escrita de conhecimentos gerais (Ciências Sociais, Fundamentos de Educação, Legislação, Matemática e Ciências da Natureza) e de questões referentes à realidade indígena.

Além dos critérios de seleção, havia uma Comissão de Seleção, que era a responsável pelo processo avaliativo para o ingresso do inscrito no curso (elaboração das provas, editais,

entrevista, correção e pontuação do candidato). Essa Comissão era composta por profissionais de instituições parceiras, bem como outros professores que tinham, como requisito básico, mas não único, o conhecimento e os trabalhos com as questões indígenas; pelo menos um membro da Comissão deveria ter o domínio da língua Guarani.

Após o ingresso, o acadêmico estaria matriculado no referido curso, com:

4 anos de duração, na modalidade “parcelada” ou de “alternância”, com 3.300 horas/aula, sendo um núcleo comum de um ano e meio, com carga horária de 1.237 horas/aula, com um currículo único para todos os acadêmicos; e um núcleo específico de dois anos e meio, com carga horária de 2.063 horas/aula, organizado em quatro grandes áreas de formação especializada. O acadêmico terá até 7 anos para integralizar o curso (BRASIL, 2005a, p. 13).

Com esse entendimento, busquei, por intermédio da pesquisa documental, a compreensão sobre como se deu o funcionamento do curso. Em relação ao núcleo comum e ao núcleo específico, encontrei, a partir da análise do PPC (2006), que, das 1.237 horas-aula do núcleo comum, 900 horas-aula contemplavam o Tempo Universidade (TU), que se refere aos estudos presenciais intensivos e coletivos desenvolvidos na Universidade. Além dessa carga horária obrigatória a ser cumprida na Universidade, tem-se o chamado Tempo Intermediário (TI), que seria o acréscimo de mais 337 horas-aulas com estudos e práticas desenvolvidas fora do ambiente escolar, ou seja, na própria comunidade indígena pelo acadêmico.

Em relação ao núcleo específico, o PPC (2006) destaca que terá 1.500 horas-aulas desenvolvidas no Tempo Universidade, intercaladas por 563 horas-aulas de estágio supervisionado e de estudos e práticas desenvolvidas no Tempo Intermediário. A hora-aula é contada com o tempo de 50 minutos cada.

**Tabela 2: Resumo feito pelo pesquisador, com base no PPC (2006) referente à distribuição do total de horas-aulas do curso**

<b>Etapa</b>	<b>Núcleo comum</b>	<b>Núcleo específico</b>	<b>Total</b>
Tempo Universidade	900 h/a	1.500 h/a	2.400
Tempo Intermediário	337 h/a	563 h/a	900
<b>Total</b>	<b>1.237 h/a</b>	<b>2.063 h/a</b>	<b>3.300</b>

**Fonte:** Brasil (2005, p. 13).

Resolvida essa questão de criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu pela UFGD, em 2006, fiquei instigado enquanto pesquisador para entender o porquê do nome Teko Arandu. Ou seja: qual é o sentido dessas duas palavras dadas ao Curso?

Diante desse questionamento que, em mim, não se calava enquanto realizava a pesquisa documental sobre a criação do curso, identifiquei que o projeto está ligado no modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá. Assim, necessitei aprofundar a leitura nos eixos *teko*, *tekohá e ñe'e*, previstos no PPC (2006). Ficou explícito, para mim, que o modo de ser e viver (*ñandereko*) dos Guarani e Kaiowá está intimamente ligado à sua religião tradicional (*tekomarangatu*).

Para entender o real significado da palavra '*tekomarangatu*', aproveitei a entrevista realizada com a ainda acadêmica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, Alice Cáceres.

Alice Cáceres é professora nas escolas da Aldeia Amambai. Teve uma trajetória dentro do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Iniciou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu na primeira turma em 2006, mas, por questões particulares, ela preferiu trancar sua matrícula. Alice Cáceres diz o seguinte quanto à palavra Guarani que eu queria entender:

Professor Ailton, o *tekomarangatu* está relacionado aos rezadores, aos Xamãs, aos que fazem pajelança e também às mulheres que receberam o dom para ser parteiras. O Xamã nos faz entender as coisas, por exemplo: eu tive um sonho com gato preto, na dúvida eu procuro o Xamã para conseguir entender o real sentido do sonho. Já os rezadores têm a atribuição de fazer o índio guarani e kaiowá a se encontrar e ter um equilíbrio na vida emocional e espiritual, através das suas cantorias e com suas rezas. Através do trabalho dos rezadores, muitos dos índios guarani e kaiowá entendem que é preciso dar valor à vida e é preciso se amar. Com isso, nós indígenas precisamos nos encontrar emocionalmente e espiritualmente e muitos têm se encontrado. Já para os brancos, nós indígenas não temos quase nada materialmente, dizem que somos preguiçosos, mas eles não sabem que, com o pouco que temos, somos felizes, pois nossa cultura é diferente da cultura deles. Um exemplo disso é aquele branco que tem muita coisa e vive depressivo e, mesmo depressivo, quer ainda mais, nunca se contenta com o que tem. Nós, guarani e kaiowá, somos um povo essencialmente religioso, e nada que a maioria de nós indígenas fazemos está desvinculada do sagrado e, por isso, agimos em relação aos problemas concretos a partir dessa nossa visão, o que, para nós, é o *tekomarangatu* (informação verbal).

Nesse sentido, a acadêmica e professora Alice Cáceres faz questão de concluir sua fala dizendo que “a vida social, a educação escolar indígena e as questões políticas da aldeia sempre será por eles entendidas e até mesmo explicadas ao não indígena através da tradição religiosa

dos rezadores da comunidade” (informação verbal). Ao perguntar se somente a religião é o ponto de partida para se explicar o contexto do Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, ela diz: “Não! Enquanto indígenas, nós defendemos a ideia de que, além da religião tradicional, a nossa língua materna serve para identificar a nossa cultura” (informação verbal).

O interessante de tudo o que a mim foi dito pela professora Alice Cáceres é que a sua fala está literalmente contemplada no PPC (2012). Vejamos:

[...] Mais do que um sistema de comunicação, a língua étnica para os Guarani e Kaiowá é considerada “a alma espiritual que se manifesta através do falar e toma seu assento na pessoa” (Meliá et al, (1979, p.248). Segundo este autor (1979), “a valorização e o prestígio dos Guarani e Kaiowá [...] é medido pelo grau de perfeição do seu dizer”. É a palavra, divinamente inspirada, o eixo propriamente dito que define o “logos” do teko, e através da qual tudo se manifesta e se concretiza. Portanto, além de ser aceita como elemento de coesão étnica deste povo, é tratada como instrumento de produção e reprodução do conhecimento e dos valores da sociedade Guarani/Kaiowá e, principalmente, para a educação das gerações mais novas, também em sua representação escrita, garantindo, assim, efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena (BRASIL, 2012, p. 16-17).

O significado da língua, para os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, é de grande importância, tanto que, devido ao valor referenciado pelos indígenas, a língua passou a ser um dos eixos que nortearam o PPC (2012), juntamente com outros dois eixos, sendo o *tekohá* (território) e o *teko* (cultura).

O *teko* está diretamente ligado às culturas dos Guarani e Kaiowá. A professora Alice Cáceres diz que “o *teko* é o nosso modo de viver, é a nossas crenças, tradições, nossa cultura, nossas pajelanças. O *teko*, envolve tudo isso” (informação verbal). Quando pergunto para Alice Cáceres sobre o significado da palavra *tekoporã*, ela enuncia as seguintes palavras:

Bom, para o senhor entender, preciso ir um pouco devagar. Para nós indígenas o *Tekoporã* é meu ou o nosso meu bem-estar, que apesar de toda a tecnologia que envolve o mundo atual, já existem aqueles indígenas que passam para seus filhos a necessidade de estudar, de ter uma profissão que beneficia a comunidade, que precisam ter algo para se garantir e dar segurança a família que vier a constituir na aldeia. Mas somos diferentes do não índio, pois o não índio se mata para ter sempre mais e mais, já nós o pouco que temos é muito. Acho que o senhor está entendendo né, professor? Olha, o *tekoporã* é uma palavra com bastante significados, como por exemplo: o se encontrar no lado espiritual, o respeitar os espíritos que cuidam dos animais, da mata e da água. Com isso eu entendo que o *tekoporã* nos dá a ideia de além de estar bem comigo mesma, eu preciso respeitar os espíritos. Enfim, o *tekoporã* envolve várias partes da minha vida, tanto a vida física, espiritual como material. Conseguiu entender?” (informação verbal).

Com esse entendimento, continuei a fazer a minha pesquisa junto ao PPC (2012), sendo este fruto da reformulação do PPC (2006), em que, a partir do estudo do PPC (2012), percebi que esse eixo também é de suma importância para o desdobramento e vivência desse curso, conforme segue:

[...] Teko, Cultura: a produção e reprodução da sociedade Guarani e Kaiowá se articula e se concretiza a partir do teko, que é o conjunto de valores e práticas que definem a identidade coletiva desse povo. Tekoé “o modo de ser”, “modo de estar”, “sistema”, “lei”, “cultura”, “norma”, “comportamento”, “hábito”, “condição”, “costume”, dos quais a espiritualidade é componente indissociável. Resumindo, é tudo aquilo que se refere ao modo de ser e de viver dos Guarani e Kaiowá, articulado num sistema por eles denominado ñandereko. [...]. A cultura é entendida, também, como referencial didático-metodológico, cujos parâmetros pedagógicos tradicionais, e ainda atuais, são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-violência, a fidelidade ao modo de ser religioso (tekomarangatu) e o domínio das regras do bem falar. Tradicionalmente, os Guarani e Kaiowá educavam-se através destes referenciais. A partir do surgimento de agentes e instituições especializadas em educação, essa situação se altera (BRASIL, 2012, p. 16).

Torna-se prudente salientar o sentido conferido à palavra *teko* e aos seus desdobramentos, pois o local onde se vivencia o *teko*, para o indígena Guarani e Kaiowá, é o *tekohá*, o território. Nessa perspectiva, a terra é muito mais do que um local para se habitar; é um local para se realizar a cultura. O memorável Brand (2004, p. 145) destaca que

[...] esse sistema é viabilizado tradicionalmente no *tekohá*, sustentado por uma economia, sociedade e religião centradas na família extensa (*te'yi*), reunida em torno dos caciques (líderes religiosos). Assim, *tekohá*, é entendido por Melià (apud Colman, 1991, p.3) como “el lugar donde se Dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guarani. La tierra concebida como tekoha es ante todo um espacio socio-político”.

Fica compreendido, por meio da fala da professora Alice Cáceres, que “o viver bem, para os Guarani e Kaiowá, é o viver na aldeia, ou seja, na sua terra. Logo, se não há qualidade na terra, não há qualidade de vida para os indígenas” (informação verbal).

Diante das leituras realizadas, tanto no PPC(2006) quanto no PPC (2012), pude observar que as diferenças textuais estão relacionadas à estrutura curricular do curso em todas as suas habilitações, inclusive no núcleo comum. Nesse sentido, por meio das leituras realizadas tanto no PPC (2006) quanto no de 2012, destacarei as principais mudanças que ocorreram no curso por intermédio dos PPCs já aventados. Por ora, apenas para ilustrar a reformulação do PPC

(2006), apresento, na tabela a seguir, algumas mudanças visualizadas, que não estão relacionadas com a estrutura curricular do curso criado em 2006.

**Tabela 3: PPC (2006) após reformulação, dando origem ao PPC (2012)**

<b>ITENS</b>	<b>2006</b>	<b>2012</b>
<b>Nome</b>	Licenciatura Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu
<b>Carga horária</b>	3.300 horas	4.182 horas
<b>Tempo</b>	4 anos	4 anos e meio
<b>Divisão em</b>	TU – Tempo Universidade (câmpus, polo, comunidade) e TI – Tempo Intermediário	TU – Tempo Universidade e TC – Tempo Comunidade
<b>Matrícula</b>	Anual	Semestral
<b>Prova</b>	Proficiência em Guarani, redação em português, entrevista em guarani e conhecimentos gerais.	Redação em guarani e português, entrevista em guarani e conhecimentos gerais.
<b>Seleção</b>	Comissão de seleção com um membro com conhecimento em língua guarani.	Centro de Seleção + Comissão de Seleção com um representante do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá.
<b>Público-alvo</b>	Professores Guarani e Kaiowá; outros casos serão analisados pela UFGD.	Preferencialmente, professores guarani e kaiowá do território etnoeducacional do cone-sul.
<b>Os eixos <i>Teko, tekoha, ne'e</i></b>	São descritos como fontes.	Estão descritos dentro do princípio da descoloniedade do saber.
<b>Objetivo geral</b>	Habilitar professores Guarani e Kaiowá,	Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível

	preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar.	superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais dessa sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não indígenas como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo às demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social dessa sociedade indígena.
<b>Bloco I – Objetivo geral</b>	O objetivo do Bloco I é o de fortalecer a identidade étnica do povo Guarani e Kaiowá, compreendendo a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas, por meio do estudo dos fundamentos dinâmicos da cultura e dos processos de educação, tendo como temas transversais a gestão e a autonomia.	Construir a base para a formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá, fundamentada nos aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngüe, autônoma e intercultural, com objetivos específicos.
<b>Divisão das disciplinas</b>	Módulos e temas.	Componentes curriculares.
<b>Avaliação do acadêmico</b>	Dossiê com vários documentos e várias instâncias de avaliação, inclusive uma comissão.	AP ou RP no sistema: AP = Aprovado. RP = Reprovado.
<b>Avaliação do curso</b>	Etapas preparatórias, reuniões da Comissão Interinstitucional e consultores externos.	Etapas preparatórias, reuniões da Comissão Interinstitucional e consultores externos e instrumento de avaliação

		proposto pela Comissão Própria de Avaliação.
<b>Instâncias político-administrativas</b>	Coordenador e comissão interinstitucional.	Coordenadoria e comissão interinstitucional.
<b>Instâncias pedagógicas</b>	Docentes, equipe pedagógica, mestres tradicionais, comissão de avaliação e consultores.	Docentes, coordenador, comissão de apoio do curso, mestres tradicionais, coordenadoria do curso, núcleo docente estruturante.

**Fonte:** Adaptada de Brasil (2006 e 2012).

Ao analisar as mudanças ocorridas no PPC 2006, verifico que as principais alterações que ocorreram se deram quanto ao número de disciplinas, cargas horárias, nomenclaturas e ementas. Contudo, as alterações textuais relacionadas à estrutura curricular não serão detalhadas na presente pesquisa, posto que o objetivo deste estudo é evidenciar a percepção das lideranças indígenas e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, residentes na Aldeia Amambai.

A fim de entender o porquê dessas mudanças, fui buscar respostas junto a uma egressa e liderança indígena, identificada, nesta pesquisa, pelo nome “Índia”.

Ao perguntar à entrevistada qual foi a força do SIGECAD frente ao processo de reformulação do PPC 2006, ela disse:

As mudanças ocorridas no PPC 2005 se deram pelos novos professores que chegaram e eram concursados para o Curso Teko Arandu. Eles não eram detentores de um saber sobre os guarani e kaiowá. Para a alteração do PPC 2005, eu sei que houve grande pressão do Sistema de Gestão e Controle Acadêmico (SIGECAD) da própria IES. As alterações do PPC 2005, sempre acataram as exigências de cunho técnico do SIGECAD. Eu sei que a coordenação do Curso na época sofreu muito para adequar o Projeto frente o que a SIGECAD queria. Quanto a metodologia do Curso a SIGECAD não deu conta, por não conseguir flexibilizar-se. Essa alteração foi na verdade uma verdadeira luta de poder. Com isso algumas instituições parceiras, tipo a UCDB se afastou e não houve uma participação tão eloquente do Movimento dos Professores Indígenas, como deu-se em 2005. Enfim, o SIGECAD com suas cobranças, não agregou aqueles que de fato conhecem os indígenas Guarani e Kaiowá, além de afastá-los, se viu algumas vezes em situação difícil. Penso que um curso de formação de professores indígenas deve ser elaborado, reestruturado por quem conhece as normatizações indígenas e não por pessoas técnicas que cumprem apenas um papel puramente técnico na instituição.

Para saber de que forma se deu essa implementação e reformulação dos PPCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, apoiei-me no artigo publicado na Revista Virtual de Estudos da Linguagem, de autoria de Knapp, Martins e Sales (2016). Os autores relatam que, antes de qualquer mudança no PPC (2006), aconteceram estudos, discussões, debates realizados não somente pelos novos docentes que foram lotados em algumas disciplinas do curso, mas também por integrantes das instituições parceiras e pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Os autores afirmam, ainda, que:

Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do Curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas. Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura (KNAPP; MARTINS; SALES, 2016, p. 320).

De acordo com a divergência de informações relacionadas à reformulação do PPC (2006), acredito ser importante trazer para a seara da discussão o estudioso Stuart Hall, que nos fará entender as relações de poder vistas nessas duas falas diversas sobre a reformulação no PPC mencionado.

Em linhas gerais, as ideias de Hall e de parte dos autores dos Estudos Culturais se relacionam com parte da discussão gramsciana sobre hegemonia e cultura. Dentro deste cenário, o autor- assim como os Estudos Culturais- dá destaque às questões que relacionam a linguagem enquanto operadora das estruturas de poder, da política, das próprias instituições e, principalmente, da cultura. Esse enfoque é fundamentado pelo fato de Hall (2015) afirmar a cultura como local crítico da ação social e de intervenção, onde as relações de poder são estabelecidas e potencialmente instáveis. Ela também é o local em que podem ser observadas as rupturas promovidas pela pós-modernidade e o local por onde o autor busca entrar no debate clássico das ciências sociais sobre os paradigmas e paradoxos da modernidade. É preciso, antes de qualquer coisa, conhecer a etimologia da palavra poder, que vem do latim vulgar *potere*, substituído ao latim clássico ‘posse’, que vem a ser a contração de *potis esse*, “ser capaz”; “autoridade”. Dessa forma, na prática, a etimologia da palavra poder torna sempre uma palavra ou ação que exprime força, persuasão, controle, regulação etc.

Segundo o dicionário de filosofia, a palavra poder, na esfera social, seja pelo indivíduo, seja pela instituição, define-se como “a capacidade de este conseguir algo, quer seja por direito, por controle ou por influência. Para Hall (2015), no entanto, a busca e a manutenção do poder também são processos dinâmicos e os limites estruturais à negociação não são rigidamente dados. Dito isso, posso afirmar que Hall assume a existência de características estruturais limitadoras da interação até determinado alcance. Esses limites, no entanto, são ultrapassáveis, uma vez iniciado o processo de negociação e barganha

Por fim, em um dicionário comum da língua portuguesa, o significado de poder é apreciado em 18 sinônimos, com destaque para: “ter a faculdade ou o direito, de: poder determinar algo”; “dispor de força ou autoridade”; “direito de deliberar, agir ou mandar” (FERREIRA, 2001, p. 577).

Sobre a divergência entre as falas quanto à reformulação do PPC (2006), fica evidente a existência da relação de poder, conforme nos ancora Hall (2004) quando afirma que, em muitos aspectos, organizações e poder são sinônimos. Para ele, quando se trata dos impactos institucionais, as instituições são instrumentos de poder dos poderosos e sistema de poder através da forma como as pessoas se adaptam às regras institucionais.

A partir do que foi apresentado até aqui, faço a seguinte indagação: enquanto pesquisador, pude vislumbrar, mediante os momentos de reformulação do PPC (2006), a presença da colonialidade ou da decolonialidade frente à organização curricular?

Com essa indagação, busquei amparo em Gomes (2012), que discute a questão da descolonização no âmbito dos currículos educacionais, a fim de entender o seu posicionamento sobre a elaboração de currículos na visão dos colonizadores e colonizados.

Gomes (2012) relata que os currículos colonizados e colonizadores passaram a ser questionados a partir da abertura ao acesso à educação básica, por meio da universalização, a sujeitos que outrora eram invisibilizados, bem como desconsiderados sujeitos de conhecimentos. Após o momento histórico da universalização da educação básica, os indígenas passaram a exigir, no contexto da escolarização, propostas de currículos emancipatórias.

Com isso, as Instituições de Ensino da Educação Básica e do Ensino Superior passaram por mudanças no sentido de descolonizar seus currículos, que têm como exigência o questionamento sobre os lugares de poder e indagações sobre privilégios introjetados na cultura educacional brasileira, bem como ao direito dos povos indígenas.

Frente a essa nova roupagem a ser inserida nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior, a autora assevera mudanças significativas no horizonte, relacionadas a um movimento crescente contra-hegemônico que dá visibilidade e voz àqueles que sempre estiveram à margem da sociedade. Esse movimento se expressa e se materializa nas propostas curriculares e educacionais.

Diante desses avanços nas políticas educacionais, Fleuri (2017) propõe o diálogo intercultural com os povos indígenas no Brasil e observa que, em tempos de crise no país, há muito o que aprender com os povos indígenas que, por mais de 500 anos, vêm sofrendo com o processo de colonização genocida.

Fleuri (2017) faz um percurso teórico que explica como se deu o processo de colonização dos povos indígenas no Brasil e, posteriormente, propõe a discussão sobre os desafios que estão postos para a interculturalidade. O autor destaca a necessidade da escuta como um importante elemento para o estabelecimento do diálogo intercultural, compreendendo que precisamos ouvir e aprender muito com os povos originários, inclusive aprender a educar.

Fica evidente, para o autor, a necessidade de diálogo intercultural crítico com os povos indígenas e traz, como ressalva, que esse diálogo intercultural deve partir da desconstrução dos processos e princípios coloniais. Dessa forma, a descolonização deve ser pensada como projeto e processo contínuo e insurgente, sempre com respaldo no diálogo e na cooperação intercultural, a fim de que se desenvolvam os modos de vida não coloniais.

Frente ao que apresentei como indagação e mediante o diálogo com diferentes autores já mencionados, não posso afirmar que houve a decolonialidade na reformulação do PPC (2006), que deu origem ao PPC (2012). Tal ponderação é feita, pois, na reformulação do PPC (2006), não houve um diálogo intercultural entre o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e os representantes de instituições parceiras, dentre elas, a UFGD, como ocorreu na reformulação do PPC (2006). De acordo com Arandu, “não se afastaram das discussões, e sim foram afastados”. As relações de poder entre a UFGD e o seu órgão denominado SIGECAD barraram o diálogo intercultural, fazendo com que muitos perdessem o interesse em participar das discussões, pois buscavam apenas alimentar ou dar guarida a questões puramente técnicas, não dando conta, porém, de questões referentes à flexibilidade do currículo (ÍNDIA, 2021).

Assim, ao olhar para as políticas indigenistas sob uma ótica histórica, evidencio que mudanças positivas ocorreram a partir da organização dos povos indígenas. Todavia, na

contemporaneidade, convivemos com a violação, a negação e a tentativa de retirada de direitos desses povos, que se mantêm resistentes há mais de 500 anos. Posso somar a essa visão que tenho sobre a violação e a negação de direitos dos povos indígenas uma ideia estereotipada e estigmatizada sobre eles, construída a partir de um ponto de vista eurocêntrico no Brasil Colonial, o qual é reafirmado ao longo dos anos. Essa realidade ainda permanece na nossa sociedade, de forma a contribuir para a manutenção de preconceitos e discriminações contra os povos indígenas.

Os movimentos desvelaram, nas palavras de Mignolo e Walsh, “[...] legados vividos e longos horizontes de dominação, opressão, exclusão e diferença colonial (ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológica e baseada na existência)” (MIGNOLO; WALSH, 2018, p. 58), e a visão crítica da interculturalidade exigiu “[...] uma mudança radical na ordem dominante e em sua base fundacional do capitalismo, da modernidade ocidental e do poder colonial em curso” (*ibidem*). No lugar das uniformidades e monismos, foram estabelecidas nacionalidades e diversidades políticas, culturais, religiosas, linguísticas e territoriais, de modo que, segundo Santos (1989, n. p.), o resultado foi um “[...] combinar diferentes conceptos de nación dentro de un mismo Estado”. A interculturalidade se constitui como novidade na teoria política ao insculpir, nas Constituições do Equador e da Bolívia, o “[...] mandato directo del poder constituyente y, en consecuencia, fundamento último de la razón de ser del poder constituido” (DALMAU; PASTOR, 2012, p. 11).

Com a reformulação do PPC (2006), observei que o PPC (2012) oferece Licenciatura em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. É dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo Comum, durante os primeiros três semestres, e Bloco Específico ou Núcleo Específico, por mais três anos. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD se realiza por meio da metodologia da alternância, ou seja, a alternância é aqui entendida como o parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: uma parte do curso é desenvolvida, presencialmente, na Universidade – Tempo Universidade (TU) – e uma parte nas comunidades indígenas – Tempo Comunidade (TC) (BRASIL, 2012).

A próxima seção fará um panorama sobre as escolas indígenas existentes na Aldeia Amambai, com assuntos relevantes a cada uma delas no que diz respeito aos Projetos Políticos-Pedagógicos; por fim, farei apontamentos sobre o quantitativo de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu existentes em cada Unidade de Ensino, bem como a fala de seus gestores relacionadas à formação recebida pela UFGD por meio do Curso

de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, frente à prática docente do egresso na escola da Aldeia.

## 5 AS ESCOLAS INDÍGENAS DA ALDEIA AMAMBAI

No mês de novembro do ano de 2020, de posse de todo material necessário – roteiro de entrevistas, PPCs (2006 e 2012) –, saí de Campo Grande/MS com destino até a Aldeia Amambai, localizada no município de Amambai. Percorri uma distância de 355 quilômetros, no intuito de evidenciar se a participação das lideranças indígenas e dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD foi de igual modo, ou seja, se eles tiveram a mesma relevância na implementação do PPC (2006) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, que culminou na reformulação do PPC (2012).

Mesmo diante do desejo de realizar as entrevistas, eu era sabedor que estava em um momento delicado que assolava tanto o nosso país como outros do mundo todo. Mas eu tinha consciência de que o campo empírico da pesquisa não se tratava de um local de fácil acesso. Enfim, eu me encontrava em um terreno arenoso, pois estava em meio à pandemia da covid-19: muitas vidas haviam sido ceifadas na Aldeia Amambai; algumas lideranças e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD estavam com a covid-19, outros afastados de seus familiares com suspeita de estarem contaminados, e outros em fase de luto pela doença ter ceifado a vida de alguns de seus familiares e amigos. Não só a comunidade da Aldeia Amambai estava a sofrer, nosso país estava em luto também, pois milhares de vidas já haviam sido ceifadas pela doença que ocasionou a pandemia.

Mediante a essa situação atípica, mesmo com o desejo de realizar as entrevistas com aqueles que eu já havia marcado o dia e o horário para a efetiva concretização, foi preciso refletir, tomar um novo fôlego, pegar o telefone e ligar para aqueles que seriam entrevistados para saber a opinião deles sobre realizar ou não as entrevistas. Após ouvi-los, cheguei a conclusão de que necessário era fazer escavações na minha história de vida pessoal e profissional, tentando encontrar motivos e motivações da minha escolha enquanto pesquisador para não perder o foco principal no momento, que era a entrevista com as lideranças e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

Propus deixar à mostra uma viagem aberta, cujo início se deu no mês de novembro de 2020. Ao chegar até Amambai, o dia estava lindo, sol brilhante e céu azul. Os residentes do município andavam pelas calçadas e ruas com máscara, e alguns também levavam consigo o álcool gel.

A minha preocupação estava com os indígenas da Aldeia Amambai! Como seria esse encontro? Como seria recepcionado, mesmo diante da autorização por escrito do capitão da aldeia, bem como dos sujeitos da pesquisa? As entrevistas iriam acontecer? Foram vários os meus questionamentos; quase não descansei durante a noite frente à tamanha preocupação.

Mesmo com as preocupações, era sabedor que estava tudo organizado, ou seja, as entrevistas com as lideranças indígenas e o encontro com os egressos também já estavam estabelecidos. Como não bastasse tamanha preocupação, na madrugada que antecedeu o dia das entrevistas com as lideranças e os egressos, houve uma forte chuva: o temporal fez um grande estrago na Aldeia Amambai, onde muitas casas foram destelhadas, outras feitas de sapé foram totalmente destruídas pelo forte vento que acompanhou a chuva. Meu amanhecer foi um tanto triste; porém, como havia marcado as entrevistas, os locais de encontro, bem como os respectivos horários, tomei posse do material de pesquisa e fui até a Aldeia Amambai, distante há 08 quilômetros da cidade de Amambai.

Cheguei às oito horas na Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani/Kaiowá. Ao chegar, o portão estava trancado, não havia sinal da presença de ninguém no local. De imediato, peguei o telefone celular e liguei para a diretora da escola – Professora Daiane Cáceres, que, ao atender, disse-me: “Bom dia, professor Ailton! Acredito que, com a situação causada com a chuva e ventania, vai ser difícil aparecer alguém para o senhor realizar suas entrevistas. Me espere uns dez minutos que logo chego aí na escola”. Após dez minutos, a simpática e jovem diretora comparece ao local e se prontifica a ser entrevistada, trazendo como alegação para eu não perder a viagem. Nesse momento, tive um misto de alegria e tristeza, uma vez que iria retornar para minha cidade sem as respostas que acreditava que teria. Mas a entrevista com a diretora foi muito válida e abriu novos horizontes para replanejar o que havíamos planejado.

**Figura 2: Diretora Daiane Cáceres – Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Diante da reviravolta que se deu, frente ao caos estabelecido na Aldeia Amambai (destruição de casas, destelhamentos e vários indígenas com covid-19), eu me propus a deixar à mostra uma viagem aberta, cujo início se deu muito antes de estar com eles e que se fez uma experiência desafiadora – que nos passa, nos toca, nos modifica, quando se tornou motivo de reflexão.

Embora tenho optado por narrar essa minha experiência começando pelo adiamento da pesquisa de campo com aqueles que havíamos tido o primeiro contato via *WhatsApp* e *e-mail*, isso não significa que iniciei as reflexões nesse momento. Ao contrário: esta seção, especificamente, tem como fio condutor algo grande, ou seja, qual é a percepção das lideranças indígenas e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, residentes na Aldeia Amambai, sobre a reformulação do PPC (2006) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

Essa aparente ordem de precedência foi, na verdade, um exercício de sistematização que acabou se tornando: (1) uma espécie de ‘parada’ obrigatória para tomar fôlego e continuar a viagem; (2) um momento indispensável de catarse (termo grego *kátharsis*, que significa “purificação”) para que pudéssemos ter um olhar menos ingênuo para nós mesmos, para os Guarani e Kaiowá, para as nossas ações na pesquisa de campo; e (3) uma forma de dar visibilidade ao contexto e de percebê-lo como um lugar de produção de significados.

Assim, esse momento retrata o meu olhar sobre os lugares de onde falei e por onde passei, até me aproximar das lideranças indígenas e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, residentes na Aldeia Amambai. Acredito que, a

partir desse contexto, devem ser compreendidos os significados atribuídos aos fatos, conceitos, às situações e pessoas de quem falarei aqui.

Diante da pandemia da covid-19, a escrita desta seção reflete um processo de metamorfose no qual me vi tentando (re)inventar-me. Situa-se em um lugar do caminho em que cruzaram as minhas leituras iniciais no Programa de Mestrado em Educação da UFGD e do Programa de Doutorado em Educação da UCDB, de alguns teóricos da cultura – Clifford Geertz (1989), Stuart Hall (2004) e Homi Bhabha (2003) – e da relação entre cultura e educação – Alfredo Veiga-Neto (2003), Tomás Tadeu da Silva (2007), Sandra Mara Corazza (2000), Marisa Vorraber Costa (2005), dentre outros – enquanto transitava por perspectivas sócio-históricas da construção do conhecimento, pelas teorias críticas da educação – Paulo Freire (1998), Henri Giroux (2002) e Michael Apple (1994) –, absorvidas pela epistemologia de Gaston Bachelard (2004) e pela sociologia de Bourdieu (2011).

Como ser pesquisador nesse labirinto teórico? Não sabia, ao certo. Por ora, considerava satisfatório acreditar que, de uma forma ou de outra, todos eles me ensinaram que o processo investigativo não é neutro. Que o pesquisador é um ser situado, pois elabora, pensa e interpreta suas questões de pesquisa a partir de um “lugar”.

Mas o que é exatamente um “lugar”? Um ponto determinado por coordenadas geográficas? Uma situação? Um espaço? Um tempo? Segundo Hall (1997), em “A centralidade da cultura”, “lugar” tem a ver com os “processos, marcados pela fluidez, pelo fluxo e o movimento que têm impacto sobre os modos como nos posicionamos no mundo” (HALL, 1997, p. 57).

Parto dessa concepção para mostrar, nesta seção, o nosso “lugar”, os nossos tempos e espaços sociais, sempre dinâmicos, onde se situa a nossa formação pessoal e profissional.

Essa minha opção foi ratificada quando li Larrosa (2011) – a importância de ex-pormos – e Stuart Hall (1997) – a importância do contexto como pesquisa. Releamos Bachelard e Bourdieu – a importância de deixar à mostra os vestígios da pesquisa –, além de Nóvoa (1992) – a forma como cada professor ensina se vincula à forma como vive a sua personalidade.

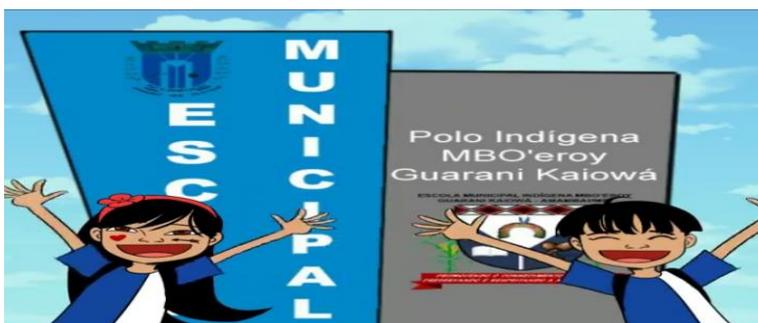
Dediquei esta parte do trabalho, então, ao reconhecimento de alguns dos “lugares” nos quais estão os sujeitos, as lideranças indígenas e os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, residentes na Aldeia Amambai. Passo a falar sobre o histórico de cada escola indígena, localizada na Aldeia Amambai, o que, para mim, torna-se um momento especial, pois, enquanto estava na função de presidente do Conselho

Municipal de Educação de Amambai, pude analisar os processos de credenciamento, de autorização e de funcionamento de algumas dessas escolas. Lembro que, pela dificuldade que os indígenas encontravam em interpretar as palavras escritas nas recomendações de alteração em alguns pontos dos processos de autorização e funcionamento das escolas, fui por algumas vezes nas escolas, de modo a me reunir com a comunidade escolar interna; logo, pude ouvir o verdadeiro anseio desses povos, quando se posicionaram a ter, em suas comunidades, escolas indígenas.

Foi um trabalho muito compensador, afinal, como pesquisador das questões relacionadas à educação escolar indígena, pude entender a essência do processo de autorização e funcionamento das escolas indígenas. Chegando ao Conselho Municipal de Educação de Amambai, reuni com meus pares, fiz o parecer e a deliberação, os quais foram, por unanimidade, aprovados em reunião do Colegiado do referido Conselho. Confesso que jamais sairá da memória esses momentos de suma importância para o meu crescimento pessoal e profissional, no que tange ao respeito às diferenças. Quero poder apresentar, agora, as três escolas indígenas existentes na Aldeia Amambai, sendo: Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá, Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá e Escolas Municipais Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy – Panduí.

### 5.1 Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá

**Figura 3: Placa da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá**



**Fonte:** Professora Daiane Cáceres (2020).

A Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá está localizada na Aldeia Amambai. Foi criada por meio da Lei Municipal nº 1.711/2002 e é mantida pela Prefeitura Municipal de Amambai, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação.

De acordo com o PPP (2020), a Unidade de Ensino está autorizada pelo Conselho Municipal de Educação de Amambai (COMEIA) para ofertar as etapas da Educação Infantil e

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, além de atender a seus estudantes na sede, tem 01 extensão na própria Aldeia. A extensão atende aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos turnos matutino e vespertino, sendo das 07h às 11h25min e das 12h30min às 16h45min, tendo por denominação o nome Patrimônio Kaiowá. O horário de funcionamento da escola sede é o mesmo da extensão, ou seja, das 07h às 11h25min e das 12h30 às 16h45min.

Na sede que tem o mesmo horário de funcionamento, atende à Educação Infantil (Pré I e Pré II) e ao Ensino Fundamental. Devido ao grande número de estudantes, a sede tem parceria com a Escola Estadual Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá, no que diz respeito à utilização do espaço físico no período matutino. É importante salientar que a distância de uma para outra não ultrapassa 50 metros.

Em relação à finalidade da referida escola, esta diz atender ao disposto na Constituição Federal, nos Pareceres e nas Resoluções do CNE pertinentes à Educação Escolar Indígena, na LDB nº 9.394/1996, além das normatizações do COMEA.

Referente ao quantitativo do corpo docente, técnico e administrativo, a escola contempla 55 professores, sendo 11 não indígenas, 15 profissionais administrativos, em que apenas 1 não é indígena, 6 coordenadores pedagógicos (dentre eles, 4 são indígenas). A direção escolar é composta por uma diretora indígena, indicada pela liderança indígena da própria Aldeia Amambai.

A Unidade Escolar elege como sua identidade e filosofia os princípios de liberdade, dignidade, respeito e solidariedade humana, tendo como finalidade o respeito aos processos próprios de aprendizagem do estudante, a sua preparação para o exercício da cidadania, o pluralismo de ideias, o acesso às informações, os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas, envolvendo aí os seus principais atores: a escola indígena, os professores, os funcionários técnicos e administrativos, o estudante, a família e as lideranças indígenas.

No que diz respeito aos objetivos geral e específicos, o PPP (2020) faz a seguinte afirmação:

A Escola Municipal Pólo Indígena MBO'eroy Guarani Kaiowá tem como objetivo geral construir uma ação pedagógica conjunta, ressaltando a importância da atividade do aluno na construção do conhecimento e do professor como mediador desse processo, não como único detentor do saber, mas como articulador, facilitador, intervindo, orientando, problematizando, sem desconsiderar a atitude de curiosidade dos diversos alunos para os novos conhecimentos.

O que se busca é uma escola indígena como espaço de pesquisa, de produção de conhecimentos e de reflexão crítica por parte de todos os que participam dela.

Nossos objetivos específicos são:

- Assegurar a reflexão sobre a prática pedagógica, que se fortalece da observação fora e dentro da sala de aula, levantando questões a serem discutidas e estudadas pelos professores entre si nas diversas áreas do conhecimento;
- Desenvolver o interesse do professor pesquisador em vários assuntos, escolar e comunitário, através de levantamentos de dados, sistematização e análise de informações a fim de promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola;
- Buscar um novo paradigma educacional que qualifique a educação escolar indígena, uma educação compatível com as necessidades da cultura Guarani/Kaiowá (AMAMBAI, 2020a, p. 34).

Em relação ao seu horário de funcionamento, a escola desenvolve suas atividades letivas de segunda a sexta-feira, no período matutino e vespertino. No período vespertino, o atendimento é destinado para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e, no período matutino, são atendidos os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Concernente à organização curricular, observei, frente à leitura do PPP (2020), que o currículo é desenvolvido em conformidade com as normas vigentes e os objetivos constantes no PPP. Na Educação Infantil, os conteúdos são desenvolvidos por Eixos de Trabalho e, no Ensino Fundamental, por componentes curriculares, pertencentes às seguintes áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. No PPP, todos os componentes curriculares das áreas do conhecimento contêm, além dos conteúdos, as habilidades e competências de cada Área de Conhecimento.

Quando fazem menção à Língua Guarani, fica claro que ela é trabalhada em todo o currículo das etapas da Educação Básica, sendo que, a partir do 1º Ano do Ensino Fundamental, o estudante inicia a alfabetização na Língua Guarani. Já a Língua Portuguesa é introduzida no currículo, de forma oral e escrita, a partir do 3º Ano do Ensino Fundamental.

A metodologia de ensino e aprendizagem na Unidade Escolar prioriza o educando, referenciando-se nos valores da cultura, o que os valoriza como seres humanos e como povo indígena.

Nesse sentido, a construção de novos conhecimentos acontece de forma interdisciplinar referenciada nos saberes tradicionais sobre temas, como educação, saúde, agricultura, esporte, lazer e outros de interesse da comunidade escolar, realizando, desse modo, o resgate das raízes culturais Guarani e Kaiowá, ao fixar as diretrizes do ensino intercultural e bilíngue.

A propósito, nesse processo, os estudantes desenvolvem o conhecimento do território Guarani e Kaiowá, a consciência do valor da terra e de seus ambientes para a sobrevivência física e cultural da comunidade indígena.

Essa metodologia de ensino e aprendizagem se embasa no respeito à tradição oral da comunidade, valorizando o saber dos mais velhos e incentivando a participação deles na própria Unidade Escolar, para que, juntos com os estudantes, possam relatar as histórias de seus antepassados – como era viver na terra indígena antigamente. O intuito é que, no decorrer do tempo, essas histórias sejam transmitidas de geração para geração, preservando as culturas Guarani e Kaiowá.

A Unidade Escolar organiza atividades culturais com a sua comunidade e, na medida do possível, com a participação de outras comunidades indígenas, lembrando suas datas significativas, rituais, de forma a incentivar os estudantes a divulgarem suas culturas por meio de apresentações artísticas e de exposições de trabalhos sobre as histórias Guarani e Kaiowá.

Nessa proposta, o estudante é valorizado em todas as suas potencialidades, possibilidades e levado a sentir o gosto pela aprendizagem. O estudante é percebido como sujeito do processo educativo, sendo reconhecidas as suas potencialidades de pesquisar, refletir, interferir, contribuir e agir de forma crítica e participativa, alimentando sua autoconfiança e autoestima, ao desenvolver o orgulho étnico de sua cultura.

Em virtude do caráter bilíngue da Unidade Escolar, o estudo da Língua Guarani perpassa por todas as etapas de ensino, buscando a valorização e o fortalecimento da língua materna na forma como é falada na comunidade.

No PPP, consta que a Unidade Escolar realiza anualmente a avaliação institucional interna como uma fonte de reflexão para melhorias no que tange aos recursos humanos e materiais, além do espaço físico utilizado.

O PPP (2020) aponta que:

A nossa escola não está em desencontro com as normatizações existentes, e sim buscando uma educação escolar indígena, específica e diferenciada, sem se preocupar tão somente com o que muitos integrantes da sociedade envolvente pensam, ou seja, a educação como sinônimo de ascensão social. Quando observamos o art.32 – inciso I da LDBEN, que diz: “ O ensino fundamental obrigatório com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” não estamos deixando de lado a importância da Língua

Portuguesa, mas sim valorizando a nossa língua materna, sendo esta para nossa comunidade a primeira língua a ser apreendida de forma oral e escrita e a Língua Portuguesa a segunda, onde ancorados no artigo 78 da LDBEN contemplamos a educação escolar bilíngue (AMAMBAI, 2020a, p. 40).

Confesso que, diante da leitura do PPP, percebi a preocupação da comunidade escolar indígena em buscar, de fato, uma educação escolar indígena, bilíngue, específica e diferenciada, principalmente, quando percebo sua insatisfação da aplicação da Provinha Brasil aos seus estudantes.

[...] a escola indígena na contemporaneidade, ainda não é vista como diferenciada e nas avaliações (Provinha Brasil) está à prova real desta situação. Nos resultados aparece claro a dificuldade que enfrentamos, pois a deficiência na alfabetização se reflete até os anos finais do Ensino Fundamental, quanto à leitura e interpretação do que é lido e também a falta de coerência na construção da escrita. A solução é repensar a Educação Escolar Indígena, não apenas no contexto escolar e sim num âmbito geral, onde seja considerado o fator cultural, que as diferenças não sejam vistas como problemas e sim como ponto de partida para uma nova concepção de escola e conseqüentemente de uma nova proposta de avaliação (Provinha Brasil) que esteja de encontro com a realidade dos currículos elaborados pela comunidade indígena, que considera as condições de escolarização os alunos indígenas, as condições de trabalho do professor e os espaços e tempos da escola (Resolução CNE/CEB n° 5/2012) e não pensada e elaborada pelos órgãos governamentais de forma verticalizada, onde o que se exige dos não índios é o mesmo exigido para os indígenas, o que contraria a especificidade de uma escola indígena, bem como a normatizações específicas para a Educação Escolar Indígena (AMAMBAI, 2020a, p. 206-207).

Para concluir sobre o contexto histórico dessa escola, acreditamos ser coerente pontuar que ela está pautada na gestão democrática; inclusive, tem realizado, periodicamente, a formação continuada para todos os profissionais da Instituição Escolar.

Em relação aos professores que atuam nessa Unidade de Ensino, a direção (Daiane Cáceres) me informou que, no momento, na escola, há 21 egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, sendo que 07 atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 10 nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 04 na Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental.

Ao perguntar à diretora Daiane Cáceres sobre a prática pedagógica, as metodologias e a didática dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu em exercício da docência na escola, ela diz:

Professor Ailton, logo que chegam da graduação, vejo que ficam meio perdidos em questão de planos de aula, alguns usam metodologias e didática

inadequadas, mas outros, ao entrarem na escola, fazem a diferença, vêm como nova leitura de mundo, preservam entre os alunos os costumes e a cultura do povo Guarani e Kaiowá. Mas eu acho assim, por ser o professor um dos principais responsáveis pela educação e pela formação dos alunos, eu posso dizer que a maioria dos egressos sabe lidar muito bem com nossos alunos, principalmente com conflitos em sala de aula e pelas diferenças entre os alunos. Eu observo que esse professor egresso do Teko Arandu, sendo graduado por uma instituição não indígena ou indígena, é um agente fundamental no processo educativo. Só acredito que o Teko tem de repensar seus conteúdos nas diversas disciplinas, visando a oferecer condições para que seus egressos possam obter conhecimentos acerca de sua profissão, pois, ao sair do Teko, é de suma necessidade uma prática reflexiva referente à sua ação docente. Eu estou feliz com meus professores egressos do Teko! (informação verbal).

Diante da fala da diretora Daiane Cáceres, recorro a Nóvoa (1997), para compreender o que a diretora espera dos seus professores, em especial dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, quando o autor postula:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. [...] A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1997, p. 25).

Nesse contexto, o conhecimento que o docente tem acerca do conteúdo pedagógico, a maneira com que expressa ideias e exemplos, a forma que utiliza para tornar o conteúdo compreensível para o aluno, enfim, tudo isso deve ser valorizado e utilizado por se tratar de um conhecimento não adquirido mecanicamente. Trata-se de uma construção particular elaborada pelo professor quando se depara com a necessidade de transformar o que aprendeu em sua formação em algo a ser ensinado (GARCIA, 1997).

Após realizar os relatos pertinentes à Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá, acredito ser de suma importância apresentar, na sequência, os diretores da referida Instituição de Ensino.

**Figura 4: Professor Rubens Aquino – Ex-diretor da escola**



Fonte: Acervo do pesquisador (2020).

**Figura 5: Professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson – Ex-diretora da escola**



Fonte: Acervo do pesquisador (2021).

**Figura 6: Professora Daiane Cáceres – Atual diretora da escola**



Fonte: Acervo do pesquisador (2020).

## 5.2 Escola Estadual Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá

**Figura 7: Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2015).

A Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá foi criada em 24/05/2005, pelo Decreto Estadual nº 11.801. A Unidade de Ensino oferece o Ensino Médio e o Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na etapa do Ensino Médio – Conectando Saberes<sup>5</sup>. O PPP (2020) da escola aponta que, no ano de 2020, havia 375 estudantes, 21 professores, sendo 10 indígenas habilitados em sua área de atuação e os demais são professores não indígenas habilitados na área de atuação. A Coordenação Pedagógica é composta por 02 coordenadores não indígenas. Em relação aos funcionários administrativos, o PPP aponta o quantitativo de 08 servidores, sendo 06 indígenas e 02 não indígenas. O trabalho educativo na referida Unidade de Ensino é norteado dentro dos princípios de educação tradicional dos Guarani e Kaiowá.

A direção da escola passou a ser composta por um professor indígena da etnia Guarani e Kaiowá a partir do ano de 2021. Dessa forma, desde a sua criação em 2005 até 2021, a direção estava a cargo de uma professora não indígena, porém contava com a aprovação das lideranças indígenas. A comunidade escolar interna e externa fez a opção pela gestão democrática da escola, entendendo que essa gestão surge com o objetivo de assegurar o direito de participação a todos e, independentemente de etnia, cultura ou classe social, é concebida a oportunidade de participar intervindo na gestão da escola. Isso remete à necessidade de se comportar democraticamente, levando as pessoas a um nível maior de diálogo para que haja um consenso de ideias a partir de debates, discussões, construção coletiva de políticas.

---

<sup>5</sup> O Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes é constituído por uma especificidade curricular que privilegia a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento, articuladas aos eixos temáticos que consideram as características próprias dos jovens, adultos e idosos, assim como seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos.

No PPP (2020), os Guarani e Kaiowá esperam que a escola seja eficiente, que se ensine as técnicas de ler, escrever e adquirir conhecimentos para a sua sobrevivência na sociedade indígena e não indígena. O propósito é garantir a continuidade de atendimento aos estudantes dentro da metodologia proposta pela comunidade local.

O perfil socioeconômico dos estudantes é baixo, pois a maior parte deles se encontra situada abaixo da renda mínima. A maioria depende de programas assistenciais dos governos municipal, estadual e federal, bem como da ajuda na aquisição de materiais escolares e subsídios para suas necessidades pessoais.

Frente a essa realidade, as ações da escola estão voltadas à formação integral do estudante, proporcionando o desenvolvimento de suas potencialidades como um elemento de autorrealização e preparação para o exercício consciente da cidadania.

Para os indígenas dessa Unidade de Ensino, o PPP se constitui de fundamentos e princípios que visam a assegurar, para a escola, a identidade que pretende consolidar em sua prática pedagógica cotidiana. Para eles, o grande desafio desse documento é propor uma educação escolar indígena destinada aos estudantes que buscam a escola como um meio de ascensão social e cultural.

Dessa forma, trazem, no PPP (2020), a missão, a visão e os valores da escola, conforme descritos a seguir.

Somos uma escola indígena que tem como missão: Proporcionar aos educandos um ensino de qualidade respeitando suas particularidades culturais em seu contexto social e, ao mesmo tempo promovendo a inclusão social para que esse indivíduo seja um agente transformador dentro e fora de sua comunidade.

A nossa visão é ter uma escola indígena que transforme a sociedade local de forma humanizada, capaz de promover a justiça social respeitando as particularidades culturais de seu povo.

Nossa escola baseia-se nos princípios morais e éticos, entre eles: o respeito, a responsabilidade e a cooperação. O respeito entre todos os segmentos (alunos, pais, professores, funcionários administrativos, direção e coordenação pedagógica) como forma de autocontrole de funcionamento; a responsabilidade de cada componente do grupo como forma imprescindível para alcançar êxito nos objetivos propostos; e a cooperação como forma de realização do trabalho em equipe, compreendendo os aspectos culturais e desenvolvendo a empatia não somente com os alunos, mas com todos da comunidade escolar. Valorizando a participação da família na escola e o aprendizado diversificado dos conhecimentos prévios. Levando o aluno a conhecer-se e cuidar da sua saúde física e emocional, identificando-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros com autocrítica e capacidade de lidar com elas (AMAMBAI, 2020a, p. 27).

O PPP da Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá traz a realidade e a esperança no tempo em que se vive, pois ela está inserida muito próxima à zona urbana, o que tem influenciado seus estudantes e demais indígenas ao uso e comércio de drogas ilícitas, álcool, prostituição e, com isso, a violência, ao provocar a elaboração de projetos interdisciplinares visando a conscientizar seus alunos dos malefícios oriundos do consumo de drogas ilícitas, álcool, da criminalidade e prostituição.

Os responsáveis pela elaboração do PPP (professores, corpo docente e técnico-administrativo) salientam que o corpo discente da escola tem seus anseios, seus sonhos semelhantes aos dos jovens não indígenas, ouvem as mesmas músicas, sofrem a influência da mídia televisiva e sonham com uma sociedade mais justa. A escola é um local de encontro dos jovens que trocam suas alegrias e angústias. Deve, todavia, ir além do simples encontro e bem conviver. Ela deve considerar os desejos da população onde se insere.

Este povo está à deriva da política econômica do país, pois em sua maioria não tem formação profissional, não tem um sistema de saúde adequado, a agricultura é pouco desenvolvida devido à pobreza do solo e técnicas de plantio ultrapassadas que não rendem grandes colheitas. Resta aos pais de família se deslocarem a outros locais distantes de seus familiares para buscar poucos proventos.

Por isso, a escola considerando a língua e os costumes deve oferecer uma educação voltada para um caminho mais justo. Trazendo os pais à participação de reuniões como o “Família e Escola” e outras, de projetos que levem a construção escolar que a sociedade deseja.

A renda da população indígena de Amambai se distribui da seguinte maneira: Trabalho em usinas de álcool, colheita de maçãs, sendo levados por contratos para outras cidades e até mesmo outros estados permanecendo por volta de 60 a 70 dias sem retornar para a aldeia, trabalho nas fazendas, muitas vezes recebendo por dia ou contrato de trabalho por período limitado, bolsa família quando a família tem filhos estudando, aposentadoria quando atingem a idade mínima exigida pelo INSS. Poucos, com ensino superior trabalham nas escolas como professores em séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio e na área da saúde como técnicos e enfermagem padrão, sendo esta uma grande conquista para a comunidade. Gradativamente, vislumbramos algumas poucas mudanças, com o acordar da comunidade elegendo candidatos próprios e os inserindo na política (AMAMBAI, 2020a, p. 35).

Em relação ao período e horário de funcionamento da escola, observo, por meio da leitura do PPP, que o seu funcionamento se dá de segunda a sexta-feira, sendo que, no período matutino, as salas de aulas estão cedidas para a Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá quanto ao atendimento dos estudantes matriculados nos Anos Iniciais do

Ensino Fundamental. Já no período vespertino a unidade de ensino tem atendido aos estudantes do Ensino Médio, no horário das 12h45min às 17h e, no período noturno, das 17h10min às 21h30min a Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes, bem como a etapa do Ensino Médio.

Quanto aos componentes curriculares e à carga horária anual destinada a cada ano do Ensino Médio, a Matriz Curricular, contida no PPP, evidencia os postulados a seguir.

**Tabela 4: Resumo feito pelo pesquisador referente à Matriz Curricular da Escola Estadual Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá**

<b>Matriz Curricular do Ensino Médio Regular</b>				
<b>ÁREAS DE CONHECIMENTO</b>		<b>1º ANO</b>	<b>2º ANO</b>	<b>3º ANO</b>
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	04	04	04
	Língua Materna	01	01	01
	Língua Estrangeira Moderna Espanhol	00	00	00
	Língua Estrangeira Moderna Inglês	02	02	02
	Arte	01	01	01
	Educação Física	01	01	01
Ciências da Natureza	Física	02	02	02
	Química	02	02	02
	Biologia	02	02	02
Matemática	Matemática	03	03	03
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
Parte Diversificada	Questões Indígenas Brasileiras	01	01	01
Carga horária semanal em hora-aula		26	26	26
Carga horária anual em horas-aulas		1040	1040	1040
Carga horária anual em horas		867	867	867

**Fonte:** Adaptada de Amambai (2020a).

Já que a referida escola oferta, além da etapa do Ensino Médio, o Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes, acredito ser pertinente apresentar como está construída a Matriz Curricular dessa modalidade de ensino.

**Tabela 5: Matriz Curricular da EJA – Conectando Saberes**

<b>Matriz Curricular do Ensino Médio/EJA – Conectando Saberes – Indígena</b>							
	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Fase		2ª Fase		
Base Nacional Comum e Parâmetros Curriculares Nacionais	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	03		03		
		Língua Materna	02	-	02	-	
		Arte	01	-	01	-	
		Educação Física	01	-	01	-	
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física	02	-	02	-	
		Química	02	-	02	-	
		Biologia	02	-	02	-	
		Matemática	02	-	02	-	
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	01		01		
		Geografia	01		01		
		Sociologia	01		01		
		Filosofia	01		01		
	Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna Espanhol	00	-	00		
			Língua Estrangeira Moderna Inglês	01		01	
			Língua Materna	01		01	
		Questões Indígenas Brasileira	01		01		
Total da carga horária		Semanal	20	05	20		
		Hora-aula por Fase	720	180	720	180	
		Fase – em horas	640	160	640	160	
		Fase – total anual em horas	800		800		

**Fonte:** Adaptada de Amambai (2020a).

Embora a Matriz Curricular do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes – contemple o componente curricular de Língua Estrangeira Moderna Inglês, o PPP (2020) assegura que:

Na organização curricular da etapa do Ensino Médio do Curso de Educação de Jovens e Adultos – Conectando Saberes –, a Língua Estrangeira Moderna de frequência obrigatória corresponde à Língua Estrangeira Moderna – Inglês

e a de frequência facultativa do estudante à Língua Estrangeira Moderna – Espanhol (AMAMBAI, 2020a, p. 48).

Frente ao que já pontuei, a Escola Estadual Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá contempla, em seu PPP, a formação continuada de seus professores e equipe técnica, sendo esta constituída por um conjunto de atividades formativas de educadores em serviço, que visa à construção, reconstrução de seus saberes, aptidões e atitudes profissionais para a melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos. Essa formação, portanto, é sustentada por paradigmas que se articulam: o crescimento ou desenvolvimento de novas potencialidades do professor, a mudança em função da necessidade de reorientar os saberes e competências dos docentes, assim como reorientar os contextos escolares.

Além de participar das formações continuadas desenvolvidas por sua mantenedora, ou seja, a Secretaria de Estado de Educação (SED), a unidade de ensino promove suas próprias formações voltadas para o interesse e necessidade da comunidade escolar. Por se tratar de uma comunidade indígena, geralmente, busca temas voltados para esse público, como Educação Escolar Indígena, a qual deve ser olhada com carinho especial por suas especificidades e diferenciações.

Dentro desse contexto, perguntei à coordenadora pedagógica, que é não indígena e tem por nome Miriam Rodrigues Alves, sobre o quantitativo de professores egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu que há na Instituição Escolar, bem como a forma que ela percebe a desenvoltura docente desses egressos frente à prática pedagógica, envolvendo metodologias, didáticas e outras atribuições de um professor já habilitado para a função docente.

A coordenadora pedagógica Miriam Rodrigues Alves diz o seguinte:

Ailton, na nossa escola, há apenas um professor egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, porém tem desenvolvido um ótimo trabalho tanto no que diz respeito a elaborar seu próprio plano de aula, a trabalhar com as tecnologias com os alunos. Em relação à metodologia e didática, não tem deixado nada a desejar. Como coordenadora pedagógica, percebo que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu tem preparado com eficácia seus egressos para a ação docente com qualidade, pois o egresso do Teko Arandu que temos aqui na escola possui autonomia frente à docência, consegue trabalhar em sala de aula com metodologias adequadas para cada faixa etária atendida, ajuda na reflexão quanto à implantação do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da Unidade de Ensino, bem como é reflexivo quanto à sua ação pedagógica, tanto em sala de aula com seus alunos quanto em momentos de capacitação continuada que oferecemos de acordo com o nosso calendário escolar (informação verbal).

A formação aqui discutida parte da premissa de que o egresso tenha voz e vez para a constituição de suas aulas nas etapas da educação básica (segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), atendendo às reais necessidades pedagógicas da educação na referida Unidade de Ensino.

Assim, conforme postula Nóvoa (1997, p. 30), é possível afirmar que “os professores têm de ser protagonistas ativos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação”.

Ainda em relação à formação de professores, o autor relata que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas (NÓVOA, 1997, p. 27).

Nota-se que, em diversos estudos relacionados à docência, o termo reflexão é associado ao professor. É possível verificar, também, a banalização de seu significado, o que gera carência de melhorias e avanços na formação para a docência. Além disso, o ato de refletir, isto é, pensar ou repensar acerca da própria prática educativa, pode acontecer em momentos diferentes – um deles é durante a aula. Isso é denominado por Schön (1997, p. 83) como reflexão-na-ação, que “pode ser desenvolvido numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino”. Para tanto, o autor exemplifica:

Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; [...] Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar o aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (SCHÖN, 1997, p. 83).

Segundo Schön (1997), por meio do processo de reflexão-na-ação, o professor é capaz de averiguar os conhecimentos que os alunos têm sobre as coisas e trazem para a escola; assim, o docente pode ajudar a transformar esses conhecimentos em saberes formais. Desse modo, o

professor reflexivo observa, investiga, ouve e dialoga com o aluno para que a sala de aula se torne um espaço de construção do conhecimento de forma significativa, consciente e crítica.

Por essa razão, a formação para a docência deve contemplar a constituição do ser professor como um sujeito que enfrentará, na prática diária, as mais diversas situações que exigem dele uma postura reflexiva.

Frente a todo o exposto e diante da fala da Coordenadora Pedagógica da escola, posso dizer que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu tem conseguido habilitar professores com qualidade, sendo eles preparados para os diversos momentos e problemas que surgem nessa Unidade de Ensino. Após essa exposição, acredito na pertinência de fazer a apresentação dos diretores dessa Unidade de Ensino, a partir das figuras a seguir.

**Figura 8: Primeira Diretora – Professora Nídia Eliane Rivarola Pereira**



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

**Figura 9: Atual Diretor – Duadino Martinez**



Fonte: Acervo do pesquisador (2020).

Apresento, agora, a mais nova escola existente na Aldeia Amambai. Sua criação se deu devido à grande distância que os estudantes tinham de percorrer a pé, em dias chuvosos e frios, para chegarem até a Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá. Diante de estudos de logística realizados pelos servidores municipais, a construção da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy-Panduí aconteceu em um local estratégico, que atende à necessidade dos estudantes que residem cerca de seis a oito quilômetros de distância da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroiy Guarani Kaiowá.

### 5.3 Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy – Panduí

**Figura 10: Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy – Panduí**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

De acordo com o PPP (2020), a Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy-Panduí<sup>6</sup>, em conformidade com as legislações vigentes, no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, assume um grande desafio: o de assegurar ao educando uma formação indispensável ao exercício da cidadania. Essa cidadania é traduzida no Referencial Curricular Nacional para a Escola Indígena (RCNEI, 1998) como um conjunto de conhecimentos (saberes), procedimentos (saber fazer) e atitudes (ser) que implica a participação de todos aqueles que fazem dessa Unidade Escolar um projeto coletivo do bem viver e dos saberes indígenas.

---

<sup>6</sup> De acordo com a diretora da escola – Professora Elda Vasque, a nomenclatura em Língua Guarani dada à Unidade de Ensino significa ‘Rio que brilha iluminado’ (águas reluzentes).

A escola oferta as seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil (Pré I e Pré II) e o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano).

Frente a essa visão, a referida escola, juntamente com a comunidade indígena Guarani e Kaiowá, reconhece a importância de se trabalhar as experiências vivenciadas pelos educandos, acreditando ser a educação um direito de todos, bem como visa a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, balizada no Artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e no Artigo 78 da LDB – Lei nº 9.394/1996; elege como sua identidade e filosofia os princípios de liberdade, dignidade, respeito e solidariedade humana, tendo como finalidade o respeito aos processos próprios de aprendizagem do educando, a sua preparação para o exercício da cidadania, o pluralismo de ideias e o acesso às informações, os conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas, envolvendo aí os seus principais atores: a escola indígena, os professores, os funcionários técnicos e administrativos, os educandos, a família e as lideranças indígenas.

A Unidade Escolar propicia a seus educandos elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, vislumbrando a formação integral do indivíduo no que se refere à identidade, à cooperação, à cidadania, à solidariedade e à justiça. Assim, educar significa contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos educandos, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo normas e estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, ao atribuir à Unidade Escolar uma função emancipadora, entendida como um importante instrumento de defesa da recuperação de suas memórias históricas, reafirmação de sua identidade étnica, valorização de sua língua e ciência.

As etapas da educação básica, ofertadas por essa Unidade de Ensino, estão permeadas pelos seguintes eixos:

#### **Pelo Cuidar**

A base do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. O cuidado é um ato em relação ao outro e a si próprio que possui uma dimensão expressiva e implica em procedimentos específicos.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades, disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado.

#### **Pelo Brincar**

Para que os educandos possam exercer sua capacidade de criar é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são

oferecidas na Unidade Escolar, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta.

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados. Essa peculiaridade da brincadeira ocorre por meio de articulação entre a imaginação e a imitação da realidade. Toda brincadeira é uma imitação transformada, no plano das emoções e das ideias, de uma realidade anteriormente vivenciada.

A brincadeira favorece a autoestima dos educandos, auxiliando-os a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui, assim, para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos. Essas significações atribuídas ao brincar transformam-no em um espaço singular de constituição infantil.

### **Pelo Aprender**

Para que as aprendizagens ocorram com sucesso, é preciso que o professor considere, na organização do trabalho educativo:

- a interação com educandos da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que os educandos já possuem sobre o assunto, já que eles aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- a individualidade e a diversidade;
- grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para os educandos e o mais próximo possível das práticas sociais e culturais da realidade;
- a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

### **Pela Interação**

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção da aprendizagem pelos educandos. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagem orientadas que garantam a troca entre os educandos, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e autoestima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que os educandos aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente.

### **Pela Diversidade e Individualidade**

Considerar que os educandos são diferentes entre si e com Outro, implica propiciar uma educação baseada na Diversidade, em condições de aprendizagem que respeitem as necessidades e ritmos individuais, visando ampliar e enriquecer as capacidades de cada educando, considerando-as como pessoas singulares e com características próprias. Individualizar a educação escolar indígena, ao contrário do que se poderia supor, não é marcar e estigmatizar os educandos pelo que diferem, mas levar em conta suas

singularidades, respeitando-as e valorizando-as como fator de enriquecimento pessoal e cultural.

**Pela Resolução de Problemas**

Nas situações de aprendizagem o problema adquire um sentido importante quando os educandos buscam soluções e discutem-nas com os demais. Não se trata de situações que permitam “aplicar” o que já se sabe, mas sim daquelas que possibilitam produzir novos conhecimentos a partir dos que já se tem e em interação com novos desafios. Neste processo, o professor deve reconhecer as diferentes soluções, socializando os resultados encontrados (AMAMBAI, 2020b, p. 52).

Nesse processo, acredita-se que a educação escolar indígena proporcionará aos educandos a recuperação de suas memórias históricas e a reafirmação de suas identidades étnicas, edificadas em um espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e por sua afirmação como sujeitos de direitos.

A Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Ypyendy – (Panduí) trabalha com a seguinte filosofia:

[...] é na coletividade que se constrói o bem viver, para ser uma escola que possa sensibilizar a comunidade, do saber para a formação de um cidadão reflexivo, consciente e crítico na construção da cidadania, sempre valorizando a cultura e os valores indígenas Guarani/Kaiowá, possibilitando a reconstrução de novos caminhos para uma relação e posicionamento perante a sociedade não indígena, mediando os conhecimentos universal e tradicional (AMAMBAI, 2020b, p. 7).

O item III do PPP da escola versa sobre os valores da cultura Guarani e Kaiowá. Nesse item, relata-se que os Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai/MS estão cada dia tornando realidade as articulações dos saberes universal e tradicional, tendo capacidade de repassar conhecimentos necessários aos seus filhos e educandos, bem como aquilo que os antepassados transmitiram às gerações. Não é – e nunca será – a intenção da comunidade indígena deixar o seu jeito de ser, suas crenças, tradição, língua e outros aspectos. No reconhecimento dessas etapas, incluem-se os processos próprios de aprendizagem, tendo como resposta o conhecimento das diferentes formas de se organizar socialmente dos povos indígenas.

Já em relação aos objetivos geral e específicos da escola, o PPP (2020) destaca:

A Escola Municipal Polo Indígena Mbo’erenda Ypyendy (Panduí) tem como objetivo construir uma ação pedagógica coletiva, onde a escola indígena tem o propósito de ter espaços interculturais, que se discute e constrói em conjunto conhecimentos e estratégias sobre a situação dos contatos externos, em espaços públicos fazendo uma mediação de ensino e aprendizagem. Sendo

uma auto afirmação de suas identidades culturais e sociais, estão relacionadas às políticas de cada povo indígena.

Ressaltando a importância de valorização das atividades do educando na construção e reconstrução do conhecimento tradicional e universal, como mediador do processo de sobrevivência, sabendo-se que estes não são os únicos detentores dos saberes, mas como articulador, facilitador, intervindo, orientando e problematizando, sem desconsiderar as atitudes de curiosidades dos diversos novos conhecimentos de educandos para viver o novo mundo que estão ressignificando.

O que se busca com esta proposta pedagógica educacional é uma escola que respeite as diversidades, onde todos os compreendam como espaço de inclusão, produção, trocas de conhecimentos e de reflexão crítica dos participantes desse novo ressignificado.

Os objetivos específicos são:

- \* Assegurar a reflexão sobre a prática pedagógica, que se fortalece na observação fora e dentro da sala de aula, levantando questões a serem discutidas e estudadas pelos professores entre si nas diversas áreas do conhecimento;
- \* Desenvolver o interesse do professor pesquisador em vários assuntos, escolar e comunitário, através de levantamentos de dados, sistematização e análise de informações a fim de promover a pesquisa como processo de ensino e aprendizagem na escola;
- \* Buscar novo paradigma educacional que qualifique a Educação Escolar Indígena, uma educação compatível com as necessidades da cultura Guarani/Kaiowá (AMAMBAI, 2020b, p. 8).

No quesito a concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, considera-se que o educando, quando começa a frequentar a escola, já tem domínio oral de sua primeira língua (guarani); a experiência oral que ele traz para a escola é a da conversação do dia a dia que acontece quase sempre entre ele e pessoas com as quais ele convive e com as quais compartilha muitas referências culturais. Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia a dia de todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode dizer da linguagem escrita (na língua portuguesa ou na língua guarani). As atividades de leitura e escrita são, normalmente, exercidas pelos envolvidos no contexto escolar.

Por essa razão, a referida Unidade Escolar apresenta um PPP que tem fator determinante da concepção do educando que advém compreender o seu desenvolvimento nos diferentes contextos sociais, ambientais, culturais e nas interações e práticas sociais, relacionadas às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de sua própria identidade.

Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem desenvolvido tem como referência as mais diferentes linguagens utilizadas pelos educandos nas brincadeiras, a capacidade de terem ideias e hipóteses sobre aquilo que querem descobrir e o papel significativo das interações que acontecem entre os educandos e outras pessoas e com o ambiente em que vivem.

Assim, estabelece-se a compreensão de que os educandos são seres ativos na construção e reconstrução dos diversos saberes, incluindo os dos não indígenas. Por meio desse conhecimento, vão se adaptando ao ambiente e ao convívio social, pois necessitam desenvolver princípios éticos e morais nas relações interpessoais, a partir de ambientes que defendam direitos e estimulem a prática dos deveres como cidadãos.

Com base no exposto, a Unidade Escolar visa à preparação do educando para a vida (tanto na comunidade indígena quanto na sociedade em geral), buscando formar, atitudes de cooperativismo, coletividade, autonomia, valorização do seu aprendizado com resultados significativos e atitudes, como: ouvir e ser ouvido, construção de regras e o respeito mútuo, valorização de suas histórias, culturas, seu jeito de ser. “Assim, o educando, ao final de cada ano letivo, sentir-se-á mais confiante no âmbito escolar e na convivência em comunidade” (AMAMBAI, 2020b, p. 10).

Ao ter o seu credenciamento, autorização e funcionamento aprovados pelo Conselho Municipal de Educação de Amambai do estado de Mato Grosso do Sul, é mantida pela Prefeitura Municipal de Amambai, por meio da Secretaria Municipal de Educação, a oferta das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental (1º a 9º Ano) e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos na etapa do Ensino Fundamental na sede e na extensão denominada Mitã Katupyry (Criança Inteligente), que atende do 1º ao 5º ano de forma multisseriada. Os dias e horários de funcionamento são de segunda a sexta-feira, das 07h às 11h25min e das 12h30min às 16h45min.

O corpo docente e técnico-administrativo é formado por: 24 professores, sendo 02 não indígenas, 02 coordenadoras pedagógicas (apenas a do 6º ao 9º é indígena) e 10 funcionários administrativos, todos indígenas. A diretora é a professora Elda Vasque.

Em relação à organização curricular, o PPP da Unidade de Ensino aponta que a escola está pautada na LDBEN, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no RCNEI e nos Saberes Indígenas na Escola, considerando o processo de construção e reconstrução dos saberes tradicional e científico, que complementam a perspectiva dos seus alunos na construção do conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem.

De acordo com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o projeto Saberes Indígenas na Escola é uma ação que busca: promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais

da educação básica nas escolas indígenas; oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

A organização curricular do Ensino Fundamental exige, em sua construção, conteúdos que contemplem as diversas áreas do conhecimento, por meio de uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada que atenda às características locais e regionais da sociedade, da cultura, da economia e de seus estudantes.

Para se garantir uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, comunitário e intercultural,

[...] não será suficiente apenas os conteúdos sejam ministrados através da língua materna: é necessário incluir conteúdos curriculares propriamente indígena e acolher modos próprios de transmissão do saber indígena. Mais do que isso, é imprescindível que a elaboração do currículo entendida como processo sempre em construção, se faça em estreita sintonia com a Unidade Escolar e a comunidade indígena, e sob a orientação desta última (AMAMBAI, 2020b, p. 11).

Na elaboração desse currículo, o conjunto de temas transversais também ganha relevo devido à sua importância para a comunidade indígena. Temas como: ética, paz, pluralidade cultural, meio ambiente, música, saúde, crenças, memória histórica, bem como o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, estão presentes nos conteúdos dos diversos componentes curriculares.

Saberes ligados à identidade étnica, às relações humanas e às manifestações artísticas e culturais são trabalhados de forma interdisciplinar tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, por meio de projetos elaborados pelos professores e coordenação pedagógica no decorrer do ano letivo.

Assim, os temas transversais atuarão como eixo unificador, sendo trabalhados de modo coordenado e não como tema descontextualizado nas aulas. Para que isto seja possível, a Unidade Escolar propiciará meios necessários para que os professores indígenas, juntamente à sua comunidade, tendo como base as

orientações emanadas do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação formulem os currículos desta Unidade Escolar (AMAMBAI, 2020b, p. 11).

Na elaboração do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, constam as habilidades e competências de cada componente curricular. Importante frisar que a maior parte dos conteúdos é descrita na Língua Guarani.

Após essa apresentação, fiz uma entrevista com a diretora da escola, frente ao quantitativo de professores egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu que há na unidade, bem como a maneira que ela observa a formação que esses sujeitos receberam por meio do curso, a prática docente, a reflexão dos professores frente aos problemas diários em sala de aula, as suas metodologias, a didática, o modo de avaliação utilizado pelos docentes aos estudantes.

A diretora Elda Vasques tece os seguintes apontamentos:

Professor, o senhor sabe que nossa escola atende só a Educação Infantil e do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Mesmo assim, temos o total de sete professores egressos do Teko Arandu. Ailton, esses professores foram preparados para trabalhar com o segundo segmento do Ensino Fundamental e com o Ensino Médio e, aqui na escola, eles não conseguem realizar um trabalho com metodologias e didática apropriada para nossos alunos. Temos sete egressos aqui e, muitas vezes, eu vejo eles perdidos quanto à sua forma de refletir nos problemas surgidos em sala de aula, na elaboração do Plano de Aula, bem como nas discussões do PPP. Eu sei que isso não é um questão deles, pois não foram habilitados para atender à clientela da nossa escola, mas têm força de vontade para aprender com aqueles professores que atuam em nossa escola e foram habilitados em pedagogia para não índios ou, até mesmo, no Normal Médio Ará Verá. Em relação à forma de elaborar suas avaliações, é necessário o auxílio de nossas coordenadoras (informação verbal).

Diante da fala da diretora Elda Vasques, vejo como pertinentes as suas palavras, uma vez que há sete professores egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu atuando em uma escola que oferta as seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. O porquê dessa disparidade, ou seja, ter professores habilitados para atuarem no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em sua escola, é algo que me instiga enquanto pesquisador, porém, como esta pesquisa não tem o objetivo de esclarecer tal situação, recorreremos a Gómes (1997) para entender a formação de professores de uma forma geral.

É fato que a formação para a docência deve contemplar a constituição do ser professor como um sujeito que enfrentará, na prática diária, as mais diversas situações que exigem dele uma postura reflexiva. Sobre esse processo, Gómez (1997, p. 100) afirma que:

De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar estas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio conhecimento científico-técnico.

O autor argumenta que o professor atua em um cenário composto por problemas de diversas naturezas, sejam eles individuais, sejam correspondentes a um grupo. Seu êxito em lidar com isso dependerá da sua capacidade de resolver problemas articulando o conhecimento e a técnica reflexivamente. Para Gómez (1997, p. 103), “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência”. Essa imersão é que o fará colocar em xeque os valores, saberes e experiências que compõem sua subjetividade, a fim de buscar constantemente as respostas para as perguntas que a sala de aula lhe apresenta.

Compreendo, então, que os suportes para a formação do professor indígena do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD se fundamentam nas orientações normativas para as etapas do Ensino Fundamental (segundo segmento e Ensino Médio). Essas orientações têm suas próprias lacunas e possibilidades quando o egresso se depara como professor da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao me fundamentar na perspectiva dos Estudos Culturais, entendo que os professores das escolas indígenas precisam aprender a transitar entre as fronteiras da Educação Escolar Indígena e traduzí-la para a sua cultura, negociando os saberes e constituindo a identidade conforme suas escolhas.

Bauman (2005) compara a identidade com as peças de um quebra-cabeça incompleto. A construção da identidade é como uma bricolagem. Trata-se de uma tarefa que envolve toda uma vida e leva o ser humano a se libertar da “[...] inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis” (BAUMAN, 2005, p. 56).

Frente a esses apontamentos, a escola em questão deve repensar sua prática quanto à convocação de professores indígenas para atuarem na Educação Infantil e Anos Iniciais do

Ensino Fundamental, uma vez que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu habilita professores Guarani e Kaiowá, preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio e para a gestão escolar. Essa docência não diz respeito à docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao concluir esta seção, pude compreender que o objetivo das escolas indígenas da Aldeia Amambai é consolidar uma escola diferenciada e de qualidade, gerida e protagonizada pelos próprios indígenas a partir da formação de professores indígenas e de um currículo diferenciado.

Todo esse movimento é para garantir a sociodiversidade das instituições escolares, em que os estudantes estão sendo preparados para o entendimento do passado em relação ao presente, ao envolver uma interdisciplinaridade e a busca dos mecanismos que possam equilibrar a convivência entre as diferenças étnicas existentes.

Os currículos desenvolvidos abordam o que sustentam os Estudos Culturais, ou seja, os conhecimentos tradicionais da comunidade, sempre associados aos conhecimentos de outras culturas. E nada melhor que integrantes da própria comunidade para articular e orientar o conhecimento de seus ancestrais, sua cultura e identidade em amplos aspectos. Os professores se destacam em suas comunidades; a importância é reconhecida.

Com as figuras a seguir, apresento os diretores da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy-Pandui.

**Figura 11: Primeiro Diretor – Professor Pedro Franco**



Fonte: Acervo do pesquisador (2019).

**Figura 12: Atual Diretora – Professora Elda Vasque Aquino**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Iniciarei a próxima seção da pesquisa, a qual expressa como título: “Percepções das lideranças indígenas e egressos sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), quanto ao significado deste para a comunidade da Aldeia Amambai”.

## **6 PERCEPÇÕES DAS LIDERANÇAS INDÍGENAS E EGRESSOS SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA TEKÓ ARANDU, DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS (UFGD), QUANTO AO SIGNIFICADO DESTES PARA A COMUNIDADE DA ALDEIA AMAMBÁI**

### **6.1 Percepção das lideranças indígenas**

Para saber de que forma se deu a reformulação do PPC (2006), apoiiei-me em Knapp, Martins e Sales (2016), no artigo “Políticas linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena – Tekó Arandu”, publicado Revista Virtual de Estudos da Linguagem, quando os autores relatam que, para que o PPC (2006) sofresse reformulação, houve sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação do Movimento dos Professores Indígenas Guaraní e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do curso.

A fim de evidenciar se a participação das lideranças indígenas residentes na Aldeia Amambai teve a mesma relevância quanto à construção/discussões relacionadas ao PPC em 2005, realizei a entrevista com seis lideranças indígenas, sendo: a professora Denise Cáceres, a professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson, o professor Rubens Aquino, a professora Elda Aquino, a professora GK que faz parte do Movimento dos Professores Indígenas e também atua junto a liderança das mulheres da Aldeia Amambai e com Índia, que além de liderança indígena, é egressa do referido curso. GK e Índia, não quiseram ser identificadas na pesquisa, buscando, com isso, preservar sua identificação pessoal na entrevista.

Antes de fazer a apresentação da fala das lideranças entrevistadas, acredito na pertinência em efetuar a apresentação de cada liderança entrevistada.

A primeira a ser entrevistada foi a professora Daiane Aquino Cáceres, atual diretora da Escola Municipal Polo Indígena Mbo’eroy Guaraní Kaiowá. A professora Daiane tem 34 anos, é da etnia Guaraní/Kaiowá, nasceu na Aldeia Amambai, fala as línguas guaraní e portuguesa, é membro do Movimento dos Professores Indígenas Guaraní e Kaiowá, cursou o Ensino Médio e Licenciatura em Instituições Escolares fora da Aldeia.

A segunda entrevistada, que não quis ser identificada na pesquisa, autodenomina-se “Índia”, tem 37 anos, é da etnia Guaraní. Há 15 anos desempenha a função de professora na Aldeia, fala tanto o guaraní quanto o português e tem estado junto nas discussões referentes aos direitos do seu povo. “Índia” concluiu a Educação Básica em escolas existentes no município

de Amambai e sua formação superior se deu por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

A terceira a ser entrevistada foi a professora Elda Vasque Aquino, pertencente à etnia Kaiowá. A professora Elda tem 45 anos, exerce a função do magistério há 24 anos. Atualmente, é diretora da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy-Panduí. A conclusão das etapas da Educação Básica foi em escola indígena. Ocupa um papel de liderança junto às mulheres da aldeia no que tange aos direitos delas. Elda fez a sua graduação em uma IES não indígena e concluiu o seu Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, tendo como orientadora a Profa. Dra. Adir Cassaro Nascimento. Elda já se candidatou por duas vezes nas eleições para vereadora, porém ainda não conseguiu se eleger, embora tenha conseguido um número expressivo de votos.

O quarto entrevistado foi o professor Rubens Aquino de 48 anos, da etnia Kaiowá. O professor Rubens Aquino já foi diretor da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá, bem como capitão da Aldeia Amambai. É professor indígena concursado, toda sua escolarização, seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior, foi concluída em Instituições Escolares não indígenas. Atualmente, é chefe do Polo Base da Aldeia Amambai.

A quinta entrevista foi realizada com a professora aposentada Maria de Lourdes de Cáceres Nelson. Ela tem 58 anos, é da etnia Guarani, fala as línguas portuguesa e guarani, é membro do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá. Já foi diretora da Escola Municipal Polo Indígena Mbo'eroy Guarani Kaiowá. Realizou seus estudos referentes à Educação Básica em Instituições de Ensino não indígenas. Em relação à graduação, é egressa da primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

A última liderança a ser entrevista e que não quer ser identificada nesta pesquisa se autodenomina GK, tem 42 anos de idade, é líder entre as mulheres da aldeia e faz parte do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. GK disse ser Guarani e Kaiowá, sempre estudou em escola indígena e realizou a sua graduação em Pedagogia em uma IES do município de Amambai.

Após essa breve exposição, dou início à apresentação das perguntas, seguidas de respostas referentes às entrevistas relacionadas à participação das lideranças indígenas na elaboração e implementação dos PPCs de 2006 e 2012 do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Ressalto que nem todas as perguntas existentes no roteiro de entrevistas foram realizadas; outras foram criadas frente ao momento em que me encontrava.

O porquê de não serem exploradas todas as perguntas contidas no roteiro de entrevista se explica, uma vez que as lideranças não deram ênfase a todas elas, respondendo tanto por *e-mail* quanto por telefone ou pelo uso do *WhatsApp* apenas aquelas que, para os sujeitos participantes, eram importantes e eu, enquanto pesquisador, colocando-me no lugar do outro, não forcei aquilo que acreditei não ser necessário.

Vejamos as perguntas, seguidas das respostas.

Ao perguntar ao professor Rubens Aquino se ele participou das discussões relacionadas à criação e implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, ele nos diz:

Olha, professor Ailton, eu não participei das discussões para a criação do Curso Teko Arandu da UFGD e também não fui convidado a participar da mudança no curso. Na época que mexeram no Projeto do Teko, eu era capitão aqui na Aldeia, mas não fui convidado a participar, e sim para indicar um professor para participar das discussões. Eu indiquei a professora Maria de Lourdes.

Para o professor Rubens Aquino:

A UFGD deixou muito a desejar quando da implementação do curso, uma vez que, no Projeto Pedagógico do Teko Arandu de 2005, houve uma grande participação do Movimento dos Professores Indígenas e também das lideranças da etnia Guarani e Kaiowá, já na alteração não nos viram com a mesma importância vista na implantação do Curso. Acho que fomos colocados de lado, sei lá.

**Figura 13: Professor Rubens Aquino – Liderança da Aldeia Amambai**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

De acordo com uma das participantes do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, denominada, nesta pesquisa, “Índia”, ela relata, em sua entrevista, que:

Não consegue entender o porquê a UFGD não deu a mesma ênfase dada ao Movimento dos Professores na implantação, frente à reformulação do PPC (2006). A nossa participação enquanto Movimento dos Professores Indígenas não teve a mesma atuação como na elaboração do projeto inicial. Na reformulação do PPC (2006), tinha um órgão da UFGD, que não sei falar o nome, que cobrava coisas técnicas para a reformulação do PPC (2006) que deu origem ao PPC (2012). Eu não entendia nada daquilo, mas nossa participação quase não existiu, pois a UCDB nem estava presente. Acho que deixaram a UCDB de lado, o que foi uma perda, pois a professora Adir sempre esteve muito junto com a gente e sempre nos passou muita segurança, mas ela não se fazia presente nesta reformulação. A impressão que tive era que essas cobranças técnicas queria fazer do Teko uma licenciatura igual às demais que os não índios estudam.

Ao tencionar a pergunta para a liderança denominada nesta entrevista como “Índia” se as lideranças Guarani e Kaiowá e outros membros da comunidade continuam participando nas atividades de reformulação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, ela diz que “não estão participando, eu nem fui convidada a participar. A UFGD deve acreditar que o curso já é para todos os Guarani e Kaiowá do estado”. Mesmo diante de sua fala, continua a proferir:

Acredito que o curso não tem atendido às necessidades dos Guarani e Kaiowá no tocante à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas da aldeia e que o curso não vem transformando o pensamento colonizado do professor indígena em relação à sua própria história de luta, sobre suas rezas, cantos, língua e tem formado mentes descolonizadas. Olha, professor, vou ser bem sincera com o senhor. Com a chegada dos novos professores concursados no Teko Arandu, na minha visão e de algumas lideranças de outras aldeias dos povos guarani e kaiowá, só teve retrocesso, pois no nosso ver não entendiam quase nada sobre a formação de professores indígenas e deixaram de lado as instituições parceiras e o Movimento dos Professores Indígenas reformulando o PPC (2006), atendendo especialmente as normas do órgão da UFGD. Isso foi muito feio, pois sempre participamos desde a minuta do curso até a implementação. Depois, deixamos de ser importantes. Não sei o porquê, mas, com isso, o Teko Arandu perdeu a sua qualidade.

Para o professor Rubens Aquino, ele considera que:

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD não tem atendido às necessidades dos Guarani e Kaiowá no tocante à formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas das aldeias, pois com a mudança do curso inicial eles começaram a formar professores que não valorizam os conteúdos que são importantes para nossa vivência e que são de

fora, eles só ensinam que tem de valorizar só os que são nossos. Não conseguem articular com o mundo dos não indígenas e indígenas.

Para a professora Elda Vasque Aquino:

O curso inicial atendeu às necessidades dos Guarani e Kaiowá diante de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, ao considerar que as escolas e os professores indígenas precisam valorizar primeiramente os que estão em torno deles, trazendo isso para, a partir daí, construir o conhecimento de seu povo para conciliar os de fora, mas com a reformulação do PPC (2006), que praticamente foi realizada pelos novos professores que chegaram e com o distanciamento que UFGD deu, tanto para as lideranças indígenas, instituições parceiras e ao Movimento dos Professores, o curso mudou de significado, ou seja, está mais voltado para os dominantes que os dominados. Não acho isso bom. Parece que com a reformulação do Teko em 2006 ficou muito próximo de uma licenciatura comum, elaborada para acadêmicos não indígenas.

Ao indagar GK sobre a questão referida, ela diz:

Na criação do PPC (2006), havia a participação de uma Comissão Interinstitucional, dos parceiros históricos, como: UFMS, UCDB, professora Adir, professor Antonio Brand e da professora Veronice Rossato, porém, com a reformulação, todos foram excluídos do processo de reformulação do PPC (2006).

Retorno à Elda Vasque para questioná-la se teria alguma sugestão de melhoria para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. A professora Elda diz:

Sim! A minha sugestão é que a UFGD tem de ouvir as lideranças indígenas, o Movimento dos Professores Indígenas e as instituições parceiras, como é o caso da UCDB. Não importa se há mudança do corpo docente do curso, a UFGD precisa acatar as decisões que vêm da base, porque somos nós que sabemos da necessidades do nosso povo e as suas especificidades e isso não aconteceu na reformulação do curso que deu origem ao PPC (2012). Precisamos avançar, professor Ailton, e não nos sentir excluídos do processo.

**Figura 14: Professora Elda Vasque Aquino – Liderança da Aldeia Amambai**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Ao ter em vista a redação do PPC (2012) quanto à implementação do PPC (2006) para o de 2012, em que houve uma articulação com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, resolvi perguntar à professora Daiane Cáceres se isso aconteceu na Aldeia Amambai. Ela diz:

Professor, eu faço parte do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá, porém não conheço a proposta do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Não fui convidada a participar de nenhuma das reuniões, tanto de implantação quanto da reformulação do curso, mas sei que a ideia de criação do Teko se deu através do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, juntamente com os professores que foram formados pelo Ara Vera. Sei que a professora Maria de Lourdes esteve na implantação do Teko Arandu e a UCDB apoiou muito este projeto inicial. Mas o que ouvi aqui na Aldeia foi que, na reformulação do PPC (2006), tanto o Movimento dos Professores Indígenas quanto a UCDB não participaram, acho que foram deixadas de lado. Na verdade, na minha opinião, fomos excluídos.

Mesmo não fazendo parte das discussões iniciais quando da implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, bem como da sua reformulação em 2006, ela faz a seguinte afirmação:

Eu acredito que o Teko tem atendido parcialmente às necessidades dos Guarani e Kaiowá, pois prepara o professor apenas para atuar na Aldeia, acho que deveria ter uma ideia mais ampla, ou seja, preparar o professor indígena também para a realidade não índia e até mesmo para atuar na educação fora do contexto indígena. Digo isso, pois temos professores não índios que dão aulas em nossas escolas e, na cidade, não tem professores indígenas dando aula para os não indígenas. Acredito que a UFGD deveria ampliar essa discussão. Quando o Movimento dos Professores Indígenas e as instituições parceiras, com a professora Adir Casaro, estavam à frente, o curso tinha um

jeito diferente de ser, mas com as exigências da UFGD na reformulação e a presença de professores recém-chegados no curso é visível, para nós guarani e kaiowá, a ausência de coisas importantes para a formação de professores indígenas.

Podemos relacionar essa fala ao pensamento da “Índia”, quando nos afirma:

Professor Ailton, eu vejo que UFGD não se esforça para que o professor indígena formado por ela ocupe também espaço dentro do município. O Teko precisa também formar o professor pesquisador, igual os outros cursos superiores fazem. Não sei o porquê não se preocupam com isso, pois os professores que foram formados pelo Teko não sabem fazer pesquisa, a maioria não busca fazer um mestrado devido à dificuldade de não saber elaborar um projeto.

Como pesquisador, voltei a perguntar ao professor Rubens Aquino no intuito de esclarecer sobre a não participação dele nas discussões da reformulação do PPC (2006) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Assim, de acordo com a sua disponibilidade de tempo, fiz a seguinte pergunta: ‘Professor Rubens, nas discussões e elaboração do primeiro Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, o senhor tem conhecimento se capitães das aldeias das etnias Guarani e Kaiowá do nosso estado participaram? Poderia me contar como a UFGD chegou até os capitães e como foi esse diálogo para a participação tanto na elaboração do primeiro Projeto do Curso quanto na reformulação em 2006?’

Diante das indagações, ele busca na memória e, seguidamente, conta que:

Ailton, o que sei é que os capitães das Aldeias não participaram das discussões, tanto da Aldeia Limão Verde, Sessoró e Porto Lindo. O que nós fazíamos era indicar um professor do Movimento dos Professores para participar e esse era o representante da Aldeia nas discussões e na elaboração dos projetos. Sempre a UFGD pediu um representante do Movimento, ela não pediu a nossa participação. Sei que, na implementação do curso em 2006, o capitão da Aldeia na época era o José Bino, eu acho, e ele indicou a professora Maria de Lourdes para as discussões e ela contribuiu muito. Essa é a história que sei, porém não posso dizer que é a verdadeira.

Já na minha época de capitão, houve a reformulação do Projeto do Teko e, da mesma forma que a primeira, a UFGD pediu para eu informar um representante do Movimento dos Professores e eu continuei informando a professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson. Eu não sei o que aconteceu na reformulação do Projeto Teko, mas a professora Maria de Lourdes não participou das discussões, acho que foi uma ou duas vezes apenas. O que ouvi dos capitães e demais professores das outras aldeias é que a UFGD formou um grupo diferente daquele formado em 2005 para a construção do projeto inicial, e deixou de lado tanto o Movimento dos Professores Indígenas, os parceiros, a professora Adir, que é da UCDB, também não participou, acho

que nem o CIMI. O grupo formado pela UFGD era com os professores que passaram no concurso e pouca coisa sabiam sobre os Guarani e Kaiowá. Vi essa atitude da UFGD de forma estranha, mas prefiro não opinar. Quanto aos capitães, eles não foram chamados para participar desta reformulação do PPC (2006). É isso que eu sei.

Não satisfeito, queria saber mais e, de imediato, fugi do roteiro de entrevistas e indaguei: ‘Professor Rubens, após você, enquanto capitão, indicar um membro do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, havia um repasse às lideranças depois do que estava ocorrendo? Inclusive, como ficou o Projeto Inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, bem como o Projeto após a sua reformulação?’. Sua resposta foi a seguinte:

Claro que sim, Ailton. A pessoa indicada pelo capitão é de confiança da aldeia toda. Então, quando a Maria de Lourdes vinha das discussões, ela fazia o repasse de tudo o que estava acontecendo às lideranças e ao Movimento dos Professores da Aldeia. Eu me recordo de que, na implementação, ela fez todo o repasse, mas, no da reformulação, ela não fez o repasse, pois não participou das discussões.

Como citei no início desta seção, o PPC (2006) faz menção à pessoa de Maria de Lourdes Cáceres Nelson, sendo ela uma das lideranças da Aldeia Amambai e, mais especificamente, uma líder em potencial do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. É inegável a sua importância para a educação escolar indígena e diante das lutas e reivindicações que ela participou para a formação de professores indígenas em nível superior. Por meio de uma longa e prazerosa conversa via telefone, ela se prontificou a responder algumas questões sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, já que havia sido citada, também, pelo ex-capitão Rubens Aquino.

A primeira pergunta que fiz a ela foi se o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá participou na implementação do PPC (2006) e como foi a participação do capitão nesse processo. Sua resposta:

Professor Ailton, na época da reformulação do PPC (2006), não houve a participação do capitão, pois, na época, eles acreditavam que isso não poderia dar certo. Nós, professores da Aldeia Amambai, fomos muito criticados, pois eles achavam que queríamos retroceder a voltar a viver como antigamente. Mesmo eles pensando desta forma, nós não desistimos, pois uma educação escolar indígena específica e diferenciada era o que nós, do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, queríamos e fomos até o fim. Graças à ajuda e apoio da professora Adir Casaro e do professor Antonio Brand, que era da UCDB, nosso sonho se tornou realidade. Já na primeira seleção de acadêmicos para o Curso Teko Arandu, eu fui selecionada, concluí o curso em

2011. Ao sair, fiz uma especialização em Gestão Escolar e me sinto satisfeita com quase tudo que aprendi no Teko.

Sobre a reformulação do PPC (2006), Maria de Lourdes Cáceres Nelson diz:

Não recebi convite da FAIND para participar da reformulação, a professora Adir Cassaro da UCDB também não participou, pelo que eu sei. Na verdade, se houve a participação de alguém, só se convidaram os acadêmicos novos. Com essa situação, eu fico muito triste, pois, para mim, o Curso Teko perdeu sua essência na reformulação.

Diante da entrevista que estava realizando, optei por deixá-la falar de forma espontânea sobre a reformulação do PPC (2006); ela, prontamente, começou a falar aquilo que, a seu ver, era de fundamental importância:

Bom, como tínhamos já a formação para ser professores na aldeia da educação infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, começamos a discutir nas reuniões do Movimento dos Professores Indígenas sobre a criação de um curso em nível superior para nos habilitar na segunda etapa do Ensino Fundamental e também para o Ensino Médio. Levamos essa ideia para nossa comunidade, porém não tivemos o apoio devido do capitão e vice. As mulheres e jovens não se interessaram em participar, assim, nós professores e, em especial, as lideranças Gerônimo Nunes e Damásio Borvão, deram grande contribuição e apoio para que buscássemos uma Universidade que aceitasse a nossa proposta e a UFGD aceitou. Fiquei muito feliz com isso, pois eu me considero uma das pessoas vencedoras nessa conquista. Já na reformulação do projeto, nos sentimos como um passarinho fora do ninho. Não tínhamos a mesma voz e força quando da implantação do curso.

Durante a entrevista, falamos sobre a participação dos anciãos/rezadores na elaboração, implantação e reformulação dos projetos pedagógicos do curso e, assim, criei a seguinte pergunta: ‘Professora Maria de Lourdes, a senhora poderia me contar sobre a participação ou não dos anciãos/rezadores da Aldeia Amambai tanto na implantação quanto na implementação do curso?’. Sua resposta:

Professor Ailton, na época da implantação, aqui na Aldeia Amambai, não tinha rezadores para participar. Eu sei que nas outras aldeias tinham, mas eles cobraram para poder participar e queriam receber em dinheiro. Sei que a UFGD ofereceu como uma ajuda aos rezadores uma cesta básica, mas eles não aceitaram e, por isso, não participaram.

Aproveito o momento para perguntar à professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson se ela sabia me dizer se o Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá teve a mesma efetiva participação na reformulação do Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena

Teko Arandu em 2006, frente à construção e implementação do projeto do mesmo curso em 2006. Novamente, ela, de forma harmoniosa e com muita vontade em participar da entrevista, diz:

Na verdade, professor Ailton, na construção do projeto inicial do curso, foi utilizada a seguinte metodologia: a gente fez todo trabalho por etapa. Todos tinham uma preocupação muito forte entre os mais velhos e mais novos para manter a ideologia da construção do curso em si! Desde os ideais, do projeto pedagógico, dos fundamentos básicos que são língua, cultura, terra e outras coisas. Essa participação foi muito democrática. Já na reformulação, como eu já disse anteriormente, existiu um novo cenário com atores que pouco sabiam sobre a formação de professores indígenas. O que pensavam era apenas atender às normatizações relacionadas à construção de um curso comum de qualquer outra graduação. Então, quanto à reformulação do PPC, acredito que a participação dos mesmos sujeitos inseridos na construção do projeto do curso, quando da implementação, não foi a mesma e a UFGD sabe muito bem disso.

No entanto, depreende-se da fala da Profa. Maria de Lourdes Cáceres Nelson que, embora tenha havido a participação do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá na implementação, essa participação não ocorreu na reformulação do PPC (2006):

Na minha forma de ver, na implementação do Projeto de 2006, existiu uma participação mais atuante. Na reformulação do PPC (2006), eu acho que fui excluída, mas fiquei sabendo que não houve a mesma participação dos indígenas, até mesmo se o senhor pesquisar outras pessoas que fazem parte do Movimento dos Professores Indígenas, eles vão dizer que também houve o afastamento não só dos indígenas, mas também do próprio Movimento de Professores e das Instituições parceiras, como foi o caso da (UCDB). É isso que vejo, professor! Ou seja, no momento inicial, teve uma participação de pessoas que entendiam das questões indígenas, mas, na reformulação do PPC (2006), o Movimento dos Professores Indígenas não participou.

Ao pensar que havia concluído as entrevistas com as lideranças indígenas da Aldeia Amambai, GK me faz uma ligação via celular e solicita que eu retorne à casa dela, pois precisava desabafar o que há muito estava entalado. Assim, fui até a casa de GK e ela disse:

Professor Ailton, me desculpe por te chamar aqui novamente, mas eu preciso falar algo que acredito ser necessário, pois não posso ficar com isso só para mim. Bom, como já te disse, nós ficamos excluídos no período da reformulação do PPC (2006). Entraram novos professores, que nem produção e pesquisa tinham na temática indígena Guarani e Kaiowá. Foi feito um edital para esse concurso e eu lembro que os indígenas queriam participar apontando os requisitos mínimos, mas foram barrados pela UFGD. Infelizmente, o que se pode observar é que o edital barrava até a possibilidade de entrada de professores que deram aula na primeira turma do Teko Arandu, como foi o caso da professora Veronice Rossato, que era cedida pela Secretaria de

Educação. Com a chegada dos novos professores concursados, a UFGD fez um verdadeiro limpa nos professores que davam aula no Teko e que eram cedidos. Lembro-me da professora Marina Vinha, que também não pôde permanecer no curso. Para mim, isso foi um retrocesso e falta de consideração que a UFGD teve com aqueles que, de início, lutaram com a gente para a implantação do Curso Teko Arandu. O professor Renato Nogueira foi um fiel parceiro do Teko Arandu, tanto que teve até o seu nome na primeira turma de egresso, mas, após sua morte, o Reitor Damião, ficou com a responsabilidade de não deixar o Teko perder sua essência, quanto à formação de professores indígenas das comunidades Guarani e Kaiowá. Nossa primeira coordenadora era a professora Maria Aparecida Rezende, mas, logo que ela saiu, entrou um coordenador não indígena que não quero citar o nome aqui. Esse coordenador parecia ter certa aversão aos parceiros históricos, parecia que ele tinha medo de perder sua autoridade enquanto coordenador. Na primeira turma do Teko, os professores preparavam suas aulas com os demais professores do Teko Arandu e o mais bonito era que o professor da disciplina deixava os demais professores participarem de suas aulas, contribuindo de forma muito rica nas aulas. Olha, professor, conversei estes dias com uma professora que muito ajudou a Minuta do Teko Arandu chegar até a UFGD; o que ela me disse sobre não fazer mais parte das discussões nas reformulações dos PPCs do Teko Arandu foi que a UFGD cometeu a exclusão dos parceiros na reformulação do PPC (2006), sendo isso uma violência histórica. Só para concluir, professor Ailton: mesmo com toda essa história, eu acredito que ainda vale a pena acreditar na formação através do Teko Arandu. Quem sabe, com a direção da FAIND nas mãos do nosso patrício Eliel Benites, ele consiga retomar ao que era antes. Desculpe, professor Ailton, mas eu precisava dizer.

Ao analisar as respostas das lideranças indígenas, com as contribuições dos estudos de teóricos que fundamentam esta pesquisa, pude perceber, também, que a linguagem é marcada pela identidade e a diferença, um aspecto que torna as nossas relações com os povos indígenas ambivalentes.

Essas reflexões têm chamado a minha atenção para os dias atuais, para as novas roupagens que estamos vivendo e para a dinamicidade da cultura, analisando as relações de poder que constroem as identidades dos indígenas e as posicionam em nosso sistema social de forma desarmônica.

Nesse contexto, para pensar a alteridade do outro e sua diferença, ancorei-me em Calderoni (2010, p. 15), que postula que a alteridade e diferença “deve ser compreendida como uma atitude respeitosa: respeito, neste entendimento, significa não só uma atitude passiva de reconhecimento do outro na sua diferença, mas também a capacidade de relacionar-se com ele como tal”.

Os Estudos Culturais me fazem enxergar e abordar a temática indígena a partir das relações entre a cultura e o discurso, considerando tanto as práticas pedagógicas como as estruturas curriculares, articuladas por essa temática no mundo social, que é composto pelas

características culturais e por estruturas sociais, institucionais ou não, que fundamentam e guiam o comportamento daqueles que fazem parte desse mundo. Para que o indivíduo que nasce nesse meio o compreenda, ele deverá aprender os aspectos culturais vigentes dessa sociedade. Esse processo de aprendizagem é chamado de socialização.

Ao ter o respaldo pela questão cultural amplamente difundida nesse campo de saber, seus autores buscam dar centralidade à cultura, na compreensão das sociedades contemporâneas, embora o conceito de cultura seja visto por várias óticas e conceitos. Mesmo com essa compreensão, a tendência, nesta pesquisa, é de uma abordagem crítica e interdisciplinar dos Estudos Culturais.

Hall (1997, p. 33) nos faz refletir sobre o conceito de cultura, argumentando:

[...] que não é que ‘tudo é cultura’, mas que toda prática social depende e tem relação com o significado: conseqüentemente, que a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem dimensão cultural.

Para realizar o fechamento desta ideia, primeiramente, preciso pensar as nossas relações sociais com os povos indígenas a partir das teorias da cultura; preciso buscar revisar, ressignificar e construir meu entendimento a respeito do que é cultura na contemporaneidade. Diante dessa indagação, Hall (1997) postula que, na ótica dos Estudos Culturais, “as sociedades capitalistas são lugares da desigualdade no que se refere à etnia, ao sexo, às gerações e às classes, sendo a cultura o *locus* central em que são estabelecidas e contestadas tais distinções” (COSTA *et al.*, 2003, p. 38).

Acredito ser de conhecimento de muitos que os povos indígenas, por causa das relações de poder vigentes e da colonização, acabaram sendo postos às margens da sociedade ocidental, pela estranheza que a diferença causou e ainda causa, por terem padrões diferentes da sociedade hegemônica. Costa (1999, p. 65) argumenta que a “[...] cultura ocidental eurocêntrica que se autodeclara instituidora de padrões em todas as dimensões da vida humana, governa os desejos e os sonhos e ainda invoca para si as credenciais de magnanimidade”. O campo dos Estudos Culturais parece romper com a visão elitista e naturalizada da cultura, problematizando as relações de poder, ser e saber que constituem as identidades.

Na perspectiva dos Estudos Culturais, relacionei-me com os povos indígenas da Aldeia Amambai (lideranças e egressos) com o entendimento de que se trata de uma cultura diferente. Nessa ótica, fui capaz de olhar para a realidade vivenciada, com novas lentes sobre relações de poder: sem hierarquias, considerando as ambivalências, as ambiguidades, os entre-lugares e os

espaços fronteiriços que as identidades podem ser produzidas, reforçadas, subvertidas, contestadas.

Lembro, neste momento, de Skliar (2003), quando ele recorre à metáfora do olhar, problematiza nossa percepção de “ver” o outro. De acordo com o autor, necessitamos olhar bem e ir além da atenção à diversidade e perceber a diferença do outro, indo além da tolerância e do respeito à alteridade. Ele afirma, ainda, que é preciso voltar a olhar bem aquilo que nunca vimos ou que já vimos, mas desapaixonadamente. Quando busco outro autor que me dê sustentação para eu poder dialogar com o entendimento de Skliar (2003), no que se refere a ver o outro de forma diversa, encontro Calderoni (2010, p. 21), que postula o seguinte: “Quando mudamos esse olhar, podemos perturbar a naturalidade das ‘coisas’ postas e arrumadas em nossa sociedade ocidentalizada, sociedade esta que posiciona os sujeitos com um referencial pronto de ser”.

Diante dessas ponderações e fundamentações teóricas, tendo como fio condutor as respostas das lideranças indígenas nas entrevistas, percebo que o que está elencado no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, os princípios do protagonismo indígena e autonomia, não foi garantido, uma vez, por motivos não sabidos – e, com isso, não posso identificar –, as lideranças, os membros do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá moradores na Aldeia Amambai e as instituições parceiras tiveram distanciamento das discussões frente à primeira reformulação que deu origem ao PPC em 2012. Vejamos o que está posto no PPC de 2012:

[...] todas as etapas de elaboração e execução deste Curso são articuladas com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, através dos seus representantes indicados pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; com os próprios cursistas e lideranças indígenas, pois são eles os principais sujeitos deste processo (DOURADOS, 2012, p. 8).

Ao analisar as respostas das lideranças, acredito ser importante o apoio e o incentivo da UFGD/FAIND para o desenvolvimento de discussões sobre os PPCs, em que, certamente, surgirão novos conceitos, diferentes papéis para o professor, para o acadêmico e para a universidade, além de emergirem formas alternativas de interação que possibilitam o aprimoramento do aprendizado, contribuindo para a melhoria da qualidade do curso, porém entendo que essa melhoria da qualidade deve ser considerada um processo contínuo, não se restringindo apenas ao fato de solucionar problemas isolados, mas identificando os principais pontos de estrangulamento, bem como os fatores responsáveis por eles. Trazer para perto o

Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, a UCDB, além de inserir novos atores, como capitães das aldeias e anciãos/rezadores nas discussões, são ações que vão gerar um novo fôlego para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, fôlego este que venha, ainda mais, a ter respeito à cultura, à língua, às crenças, aos valores, dentre outros aspectos.

Para a maioria das lideranças entrevistadas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu precisa sofrer uma alteração pertinente aos seus objetivos, ou seja, que o egresso também esteja apto para ser professor tanto na aldeia como fora dela. Ainda se pontua a imprescindibilidade de fomentar no egresso a necessidade de prosseguir nos estudos, estando pronto para elaborar projetos de pesquisa para as especializações *lato sensu* e *stricto sensu*.

Ao analisar a construção social e genérica dos povos indígenas da Aldeia Amambai, com as contribuições dos Estudos Culturais, posso perceber o valor constituidor da linguagem; perceber, também, que a identidade e a diferença são criaturas marcadas pela linguagem, um aspecto que torna as nossas relações com os indígenas ambivalentes.

Após essas reflexões, algo tem me chamado a atenção para a atualidade que estamos vivendo, para as novas configurações que estamos passando e para o dinamismo da cultura, ao analisar as relações de poder que constroem as identidades dos povos indígenas e as posicionam em nosso sistema social ocidental de forma assimétrica.

Na “centralidade” da cultura (HALL, 1997), busco, junto à UFGD/FAIND, um “outro” olhar dado às lideranças indígenas da Aldeia Amambai em não serem convidadas a participar das discussões de reformulação do PCC (2006), tendo em vista a concepção de articulação problematizada por Wortmann (2011), com apoio em Dauder e Bachiller:

[...] propõe pensar a articulação como um ‘filtro ótico’, através do qual podemos ver as coisas diferentes daquelas que se produzem num olhar dualista. Para elas, ‘é na tensão da diferença- que torna possível qualquer intento de homogeneidade ou totalidade- que se produz a possibilidade de pensar em ‘conexões parciais’ entre elementos, conexões que constituem ao invés de serem constituídas por estes (WORTMANN, 2011, p. 46-47).

Vejo, de forma relevante, a articulação como estratégia de análise. A articulação permite o descentralizar das hierarquias que envolvem, dos essencialismos, como nomeio, as diferenças dos povos indígenas. Assim, ao ter a articulação como “filtro ótico”, como me ensina Dauder e Bachiller, torna-se possível construir outras relações com os povos indígenas, assim como novas práticas e olhares para que suas diferenças se tornem possíveis.

Acredito que, com esse novo olhar/filtro ótico, tendo a articulação como estratégia, vai ao encontro daquilo que as lideranças indígenas da Aldeia Amambai pontuaram como falhas no processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, em 2006.

Com base nas entrevistas e nas respostas das lideranças indígenas da Aldeia Amambai, foi possível saber que não somente as lideranças indígenas foram excluídas frente à reformulação do PPC (2006), como também o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e as instituições parceiras (UCDB, SED, UFMS, CIMI).

Daqui para frente, apontarei as respostas dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu UFGD; em um primeiro momento, farei uma breve apresentação dos entrevistados: apresentarei as opiniões deles em relação à reformulação do PPC (2006), questões relacionadas à discriminação, à visão sobre o curso, às dificuldades enfrentadas durante a permanência no curso e o significado deste em suas vidas pessoais e profissionais.

Como já mencionado neste trabalho, no ano de 2006, houve uma reformulação no PPC do Teko Arandu, reformulação esta desencadeada pela entrada de novos professores no Curso e pela experiência tida com a primeira turma que teve seis anos de duração. Dessa forma, vislumbrou-se a necessidade de reformular o PPC (2006).

Parte desse grupo de professores passou a estudar o Projeto Pedagógico do Curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência da formação e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e acadêmicos do Curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas. Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura (KNAPP; MARTINS; SALES, 2016, p. 320).

Vale ressaltar que as colocações de Knapp, Martins e Sales (2016) diferem, da fala das lideranças indígenas e membros do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai. As falas das lideranças e membros do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá apontaram que não existiram sucessivos seminários ou qualquer tipo de reflexão, bem como afirmaram que as instituições parceiras que participaram na

implementação – que deu origem ao PPC (2006) – não participaram das discussões frente à reformulação do PPC (2006), dando origem ao PPC (2012). O que eles apontam é que um determinado órgão da UFGD (SIGECAD) e os novos professores que chegaram ao curso foram os verdadeiros protagonistas quanto à reformulação do PPC (2006). Quase de forma unânime, citam o nome da professora Adir Casaro do Nascimento como excluída no período da reformulação do PPC (2006).

Não tendo o objetivo de trazer à tona questões sobre o real ou irreal quanto às afirmações já elencadas, prefiro me balizar nas pesquisas pós-críticas que explicitam aquilo que não constitui objeto de seus interesses: não gostam de explicações universais, nem de totalidades, nem de completudes ou plenitudes. Em vez disso, optam, claramente, por explicações e narrativas parciais, pelo local e pelo particular (SILVA, 1993a). Não se preocupam com comprovações daquilo que já foi sistematizado na educação, nem com “revelações” ou “descobertas”. Preferem a invenção, a criação, o artefato, a produção (CORAZZA, 2001). Não acreditam na “suposta” autonomia do sujeito ou da subjetividade, à qual nós, da educação, não cansávamos de nos apegar. Consideram o sujeito um efeito da linguagem, dos textos, do discurso, da história, dos processos de subjetivação (SILVA, 1999).

Além disso, essas pesquisas não se interessam por modos “certos” de ensinar, formas “adequadas” de avaliar ou por conhecimentos “legítimos”, a não ser para problematizar essas comprovações, esses modos, essas formas e conhecimentos (PARAÍSO, 2003). Alguns trabalhos, nessa perspectiva, procuram mostrar que, nas investigações pós-críticas, encontram-se muitas possibilidades de entender e explicar o currículo, a pedagogia, os sujeitos da educação, o conhecimento escolar, as políticas educacionais, os processos de avaliação, os artefatos tecnológicos etc. (SILVA, 1996; 2003; CORAZZA, 2001).

Desse modo, talvez possa dizer que as linhas mais exploradas pelas pesquisas pós-críticas são: a das relações de poder na educação; a identidade, a subjetividade e os modos de subjetivação do sujeito; e a da descrição e análise da artificialidade da produção de saberes na educação (conhecimentos, verdades, discursos).

Para reflexão, deixarei, aqui, o que diz respeito à identidade nas pesquisas pós-críticas, quando é interessante notar que as linhas da identidade, ou melhor, essas linhas traçadas que discutem a questão das identidades sociais rebeladas e das lutas políticas por representação (SILVA, 1996; 1998a), também são retomadas de diferentes modos, contagiando, proliferando, povoando. São problematizados a arrogância, os silêncios, “os segredos e as mentiras” do currículo sexista, generificado, urbano, etnocêntrico e com uma sexualidade padrão

(PARAÍSO, 1995; 1996; 1997; 1998; LOURO, 1998; MEYER, 1998). São explicitados os binarismos do currículo urbano, de modo a excluir as culturas de colonos/as migrantes (REALI, 1996). São discutidas práticas educativas e diferentes textos que produzem identidades de tipos específicos: “o bom moço e a boa moça” (FRAGA, 1998, p. 12).

## 6.2 As percepções dos egressos do curso

De posse de um roteiro de perguntas, fui entrevistar os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, professores em exercício na Aldeia Amambai. Mesmo de posse do roteiro de entrevistas, algumas das questões tiveram de ser reelaboradas no momento da entrevista, buscando, assim, um maior engajamento dos entrevistados que, por sua vez, mostraram-se (alguns) de poucas palavras. Apresento, na sequência, dados relevantes sobre cada egresso entrevistado.

**Tabela 6: Relação nominal dos egressos entrevistados**

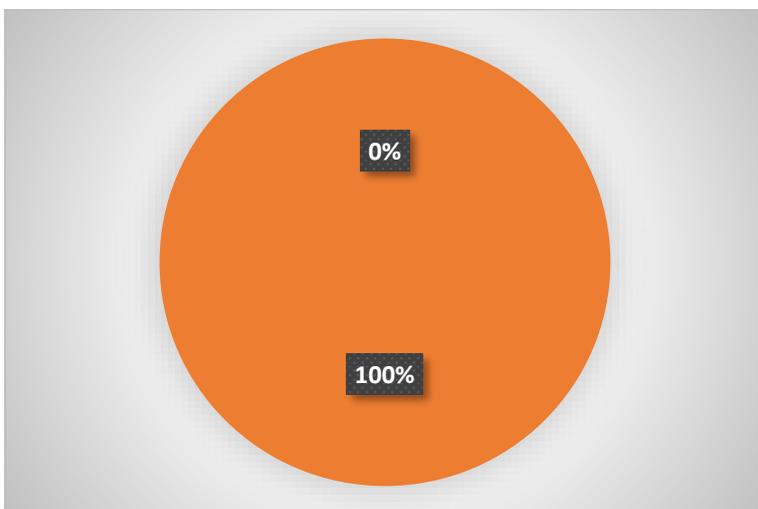
Nome	Idade	Etnia	Turma	Área de Formação
Alice Cáceres	52	Guarani	2006/2015	Linguagens
Cecília L. Vasques	38	Kaiowá	2012	Linguagens
Claudete Aquino Rodrigues	39	Kaiowá	2013	Linguagens
Índia	37	Guarani	2006	Linguagens
Junior Moreira Cavalheiro	35	Kaiowá	2011	Matemática
Luzinete Benites	36	Guarani	2011	Matemática
Katiusce Cáceres Nelson	29	G/K	2012	Ciências da Natureza
Maria de Lourdes C. Nelson	58	Guarani	2006	Linguagens
Uilian Sanches M. Benites	32	Guarani	2012	Linguagens
Zenildo Lopes	43	Kaiowá	2006	Ciências Sociais

**Fonte:** Roteiro de entrevista (2020).

É de bom tom pontuar que os egressos entrevistados, em sua maioria, estão desempenhando a função docente nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, exceto a professora Maria de Lourdes, por já estar aposentada. Dois deles, além de falar as línguas guarani e portuguesa, falam espanhol, sendo: Uilian Sanches e Junior Moreira.

No que tange ao posicionamento dos egressos entrevistados quanto às alterações ocorridas no PPC (2012), no sentido de saber se eles participaram das discussões na implementação do curso, as opiniões foram divergentes. Vejamos o gráfico na sequência referente a uma das perguntas realizadas.

**Gráfico 1: Participação dos egressos nas discussões para a reformulação do PPC do Curso**



**Fonte:** Pesquisador.

Observa-se que 100% (cem por cento) dos entrevistados disseram que não participaram das discussões para a reformulação do PPC (2006). Dessa forma, aproveito a fala do egresso Zenildo Lopes, frente à seguinte pergunta:

**Figura 15: Egresso Zenildo Lopes**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2021).

‘Zenildo, como foi a sua participação nas discussões da reformulação do PPC de 2006?’  
 “Ailton, por eu ser da primeira turma, eu cheguei a acreditar que seria chamado para discussão da reformulação do PPC (2006) do Teko Arandu. Não sei porque não fui chamado, mas sei que alguns egressos de outras aldeias também foram excluídos das discussões”.

A egressa Kátiusce Cáceres faz a seguinte ponderação:

Eu não fui convidada a participar das discussões e também não sei como era essa participação. Se teve participação pelo menos aqui da Aldeia, eu sei que ninguém participou. Mas se eu fosse convidada é claro que eu iria participar, afinal, acredito que algumas coisas precisavam passar por mudanças.

**Figura 16: Egressa Katiusce Cáceres**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Diante das ponderações que os egressos expuseram, evidencio que eles não fizeram parte das discussões quando da reformulação do PPC (2006), bem como não participaram das articulações em sua aldeia. Portanto, o protagonismo indígena previsto em lei não foi garantido.

Posso fazer tal afirmação, pois assim consta no PPC (2012) Teko Arandu:

[...] todas as etapas de elaboração e execução deste Curso são articuladas com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, através dos seus representantes indicados pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; com os próprios cursistas e lideranças indígenas, pois são eles os principais sujeitos deste processo (BRASIL, 2012, p. 8).

Fiz a seguinte pergunta à acadêmica Alice Cáceres: ‘Alice, você iniciou o curso em 2006 e, por motivos particulares, precisou trancar a sua matrícula. Passados alguns anos, você retorna ao mesmo curso, porém já sofrido reformulações. O que você pode dizer sobre o antes e o depois do Teko Arandu, ou seja, quando você ingressou e quando você retornou?’.

**Figura 17: Acadêmica Alice Cáceres**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Professor Ailton, o projeto inicial do curso foi pensado do indígena para o indígena e agora com esse distanciamento que a UFGD está nos dando e tratando, o projeto inicial, após ser mudado, está mais para do não índio, do que para o índio, o que certamente pode com o tempo perder a sua essência nos eixos principais do projeto inicial, ou seja, o teko, tekoporã e ñe'e!. O distanciamento da UCDB e de outros órgãos que chamamos de parceiros frente às discussões para a reformulação do PPC (2006) me assusta muito, pois a UCDB e demais parceiros, como o CIMI, simplesmente foram anulados no período da reformulação. Deve ser por questões políticas ou luta de poder entre a UFGD e os demais envolvidos que não participaram da reformulação do PPC (2006). Isso é grave, professor.

Relatou, também, não ter existido discussões em sua comunidade, como o ocorrido na construção da Minuta do Projeto do Curso, em 2005.

Em relação à percepção dos egressos indígenas sobre a participação nas discussões da reformulação do PPC (2006), eles, de certa forma, reclamam seu direito à diferença, o que com as lideranças indígenas não é diferente.

Como pontuei no início desta pesquisa, tive grande envolvimento com os professores e lideranças da Aldeia Amambai. Sou sabedor que eles enfrentam enormes dificuldades na interação social com a sociedade envolvente, o que Roberto Cardoso de Oliveira (1962; 1980) denomina fricção interétnica. Segundo esse autor, o Brasil é um exemplo de país de colonização europeia, com “povos indígenas sob cujos territórios uma nova nação se expandiu” (OLIVEIRA, 1980, p. 154).

Por esse motivo, os indígenas, inclusive os Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, encontram-se inseridos em situações de contato interétnico em relações sociais

desmedidamente desiguais com segmentos da sociedade envolvente, ou seja, “situações de fricção engendradas pelo contato interétnico” (OLIVEIRA, 1962, p. 254).

Para esse estudioso, os sistemas interétnicos se mostram “contaminados pela história da sociedade majoritária”, de maneira que, ao fim, as sociedades indígenas cedem lugar “às novas sociedades constituídas pela história do colonizador” (OLIVEIRA, 1980, p. 262). Ainda segundo o mesmo autor, o diálogo entre interlocutores inseridos em horizontes culturais distintos sempre deixa um resíduo de incompreensão dificilmente resgatável, mas considera conveniente, bem como indispensável, “um acordo entre os agentes étnicos em contato” (OLIVEIRA, 1980, p. 71). Enxerga, nesse acordo, a possibilidade de uma “comunidade intercultural” a ser constituída com o objetivo de elaborar um modelo alternativo de desenvolvimento, mediante um processo de “negociação” e de “fusão de horizontes” entre as partes.

Todos os egressos entrevistados disseram que não participaram e não foram convidados para a discussão quanto à reformulação do PPC (2006). Para entender o porquê de não haver ocorrido a mesma participação e discussões deles quando da implementação do PPC (2006), recorro a Thompson (2008, p. 160), ao afirmar que “as tradições transmitidas oralmente continuam a desempenhar um papel importante na vida cotidiana dos indivíduos”.

Thompson (2008) chega à tese da nova ancoragem da tradição, isto é, ao fato dessa tradição não se limitar mais aos contextos práticos da vida cotidiana e ter se expandido, renovando-se e sido ancorada em novos contextos interativos, que vão bem além dos limites das situações de origem.

Quando Thompson (2008) traz a questão da importância dos indígenas participarem em contextos interativos, vejo que a UFGD, por meio da FAIND, poderia ser a porta aberta e larga para essa interação. Afirmo isso, pois todos os entrevistados disseram que gostariam de ter participado das discussões que deram origem ao PPC de 2012. É preciso considerar que a Aldeia Amambai, segundo dados do IBGE, é a segunda maior aldeia indígena da etnia Guarani e Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul.

Mesmo assim, sem ser minha pretensão buscar uma resposta referente a não participação das lideranças indígenas e egressos, faço uma busca na literatura para entender que, nas fronteiras, revelam-se as compreensões sobre a humanidade e sobre a vida; nessas compreensões, permite-se um reordenamento de sentidos, uma vez que as diferenças que se

cruzam e se articulam nas relações humanas e sociais são reunidas. A participação dos egressos nas discussões de implementação do PPC (2006) foi, indubitavelmente, importantíssima.

Para Bhabha (2003, p. 20-21), existe a necessidade de transpor para além das narrativas de subjetividades originárias e focalizar os momentos que são produzidos na articulação das diferenças culturais – os entre-lugares. O autor argumenta que os entre-lugares propiciam o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação (singular e coletiva) que dão início a novos signos de identidade e lugares inovadores de contestação e colaboração, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

Busco em Bhabha (2003) a contribuição para a UFGD/FAIND repensar, ressignificar e refletir a compreensão sobre o olhar binário, visando a não cair no mito da unidade cultural, o qual o autor chama de “mito progressista da modernidade”. Bhabha (2003) remete aos “mitos totalizadores”, que são capazes de nos homogeneizar de acordo com um referencial cultural, que podem nos impedir de compreender a diferença dos povos indígenas, por isso o intelectual nos propõe o conceito de entre-lugares.

Dessa forma, estabeleço o entendimento que uma Instituição de Ensino democrática tem como pano de fundo oferecer liberdade ao estudante para que ele se organize e se relacione de acordo com o que deseja e acredita. O estudante, por sua vez, tem capacidade de experimentar vivências e relações que lhe agradam ou não. Nessa ótica, é visível que, em suas experiências fora e dentro da Instituição de Ensino, esse estudante pode contribuir, de forma eficaz, com suas vivências.

Ao pensar nesse assunto, vale a pena refletirmos sobre o conceito de hibridismo, o qual Hall (2004) mostra a ideia de fusão entre diferentes tradições culturais e que é capaz de produzir novas formas de cultura. Esse conceito potencializa a compreensão, trazendo certa facilidade no relacionamento de diversos povos, bem como a pulverização das culturas entre povos até então distantes.

Dessa maneira, o hibridismo carrega consigo um conceito positivo, em que, unindo povos de culturas diferentes, causa um sentimento de satisfação e contentamento. O estar próximo de outros povos e de outras culturas pode oferecer riscos, mas também proporciona satisfação.

Para a construção de Instituição de Ensino democrática, é necessário pensar e se preocupar com a participação e diálogo entre os demais que nela estão inseridos.

Em uma Instituição de Ensino democrática, priorizam-se espaços de participação. Enfim, em uma Instituição de Ensino democrática, seus estudantes recebem convites para participarem da coletividade dela com a preocupação nos valores dessa Instituição.

Meu entendimento é que o significado literal de democracia não é tão difícil de ser compreendido. Vejamos: governo (*kratos*) pelo povo (*demos*). Educação e democracia devem ter plena ligação; na pólis de Atenas, há muitos anos, existia um desejo em saber qual seria o melhor tipo de educação para preparar seu povo (*demos*) e ter sua efetiva participação no governo (*kratos*) da sociedade.

Na literatura, respaldo-me em Biesta (2013), que reflete que o modo mais comum de entender a relação entre democracia e a educação é

[...] aquele em que o papel da educação é visto como o de preparar as crianças – e os ‘recém-chegados’ de forma mais geral- para sua futura participação na vida democrática. Nessa abordagem, o papel da educação democrática é considerado triplo: (1) ensinar sobre a democracia e os processos democráticos (o componente conhecimento), (2) facilitar a aquisição de habilidades democráticas como deliberar, tomar decisão coletiva e lidar com a diferença) o componente habilidades) e (3) sustentar a aquisição de uma atitude positiva em relação à democracia (o componente disposição ou valores) (BIESTA, 2013, p. 163).

Em relação a não participação dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, residentes na Aldeia Amambai, quando da reformulação do PPC (2006), tenho a dizer que os povos indígenas, em todos os âmbitos – federal, estadual e municipal –, devem participar nos espaços de debate para garantir que os modos de vida indígenas sejam reconhecidos, respeitados, valorizados e considerados pelas políticas públicas que se desenvolvem em todas as esferas.

A Convenção 169 da OIT dispõe:

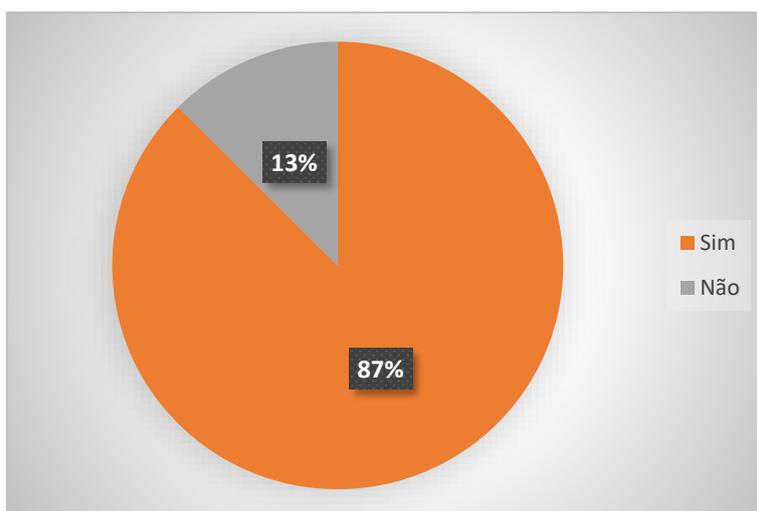
Artigo 7º

1. Os povos interessados deverão ter o direito de escolher suas, próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento, na medida em que ele afete as suas vidas, crenças, instituições e bem-estar espiritual, bem como as terras que ocupam ou utilizam de alguma forma, e de controlar, na medida do possível, o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural. Além disso, esses povos deverão participar da formulação, aplicação e avaliação dos planos e programas de desenvolvimento nacional e regional suscetíveis de afetá-los diretamente (BRASIL, 2004, n. p.).

O protagonismo indígena se destaca como fundamental na adoção de políticas públicas relacionadas à saúde, à proteção e à fiscalização das terras indígenas, cidadania indígena, sustentabilidade e segurança alimentar, educação escolar indígena, formação e fortalecimento das associações indígenas, comunicação, energia alternativa e renovável, comercialização de produtos indígenas, dentre outros aspectos.

Ao dar prosseguimento à entrevista, perguntei aos egressos se o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e as lideranças indígenas participaram das discussões quanto à construção da Minuta do Projeto do Curso em 2005. O gráfico a seguir apresenta a resposta.

**Gráfico 2: Movimento dos Professores Indígenas e lideranças nas discussões relacionadas ao PPC em 2005**

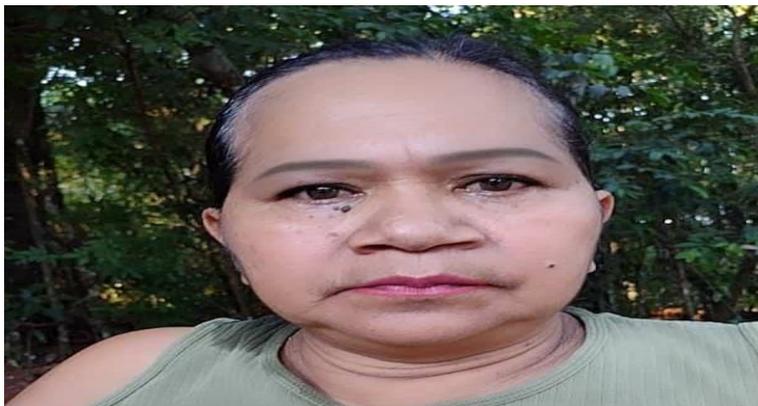


**Fonte:** Pesquisador.

Observo que houve um aumento significativo quanto ao conhecimento de que o Movimento dos Professores Indígenas e Lideranças tiveram quando da discussões da Minuta do Projeto do Curso em 2005.

Apresento a egressa Maria de Lourdes, que respondeu à pergunta elencada no gráfico anterior.

**Figura 18: Egressa Maria de Lourdes Cáceres Nelson**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2021).

Bom, professor Ailton, no início não tinha liderança (capitão) participando das discussões. Nós professores somos lideranças nas nossas comunidades, pois na época eles não acreditavam que isso pudesse dar certo. Fomos muito criticados, pois eles achavam que queríamos retroceder, ou seja, voltar a viver como antigamente. As únicas lideranças da minha aldeia que acreditaram no nosso sonho e também no Curso Teko foram: Gerônimo Nunes e Damásio Borvão.

O egresso Uilian Sanches destaca que o Movimento dos Professores Indígenas para a construção da Minuta do Projeto do Curso se efetivou:

[...] através de reuniões, debates nos encontros de professores ouvindo os rezadores, anciões e lideranças sobre qual escola eles queriam e como deve ser o ensino; como resultado, saiu um documento que contempla todas essas necessidades e encaminhado através do Movimento dos Professores Indígenas para a UFGD.

**Figura 19: Egresso Uilian Sanches**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2021).

O egresso Zenildo Lopes (2020), já identificado nesta pesquisa, relata que o desejo de um curso superior para formar professores indígenas sempre partiu do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Diz, ainda, que o Movimento dos Professores ouvia as lideranças e levava consigo o desejo da comunidade. Profere, também, que o Teko Arandu ampliou sua visão de mundo e que sente falta apenas de outras graduações na FAIND, como: Enfermagem, Direito e outros cursos.

Para Katusce Cáceres, a Minuta do Projeto do Curso (2005) e a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (2006) constituem algo

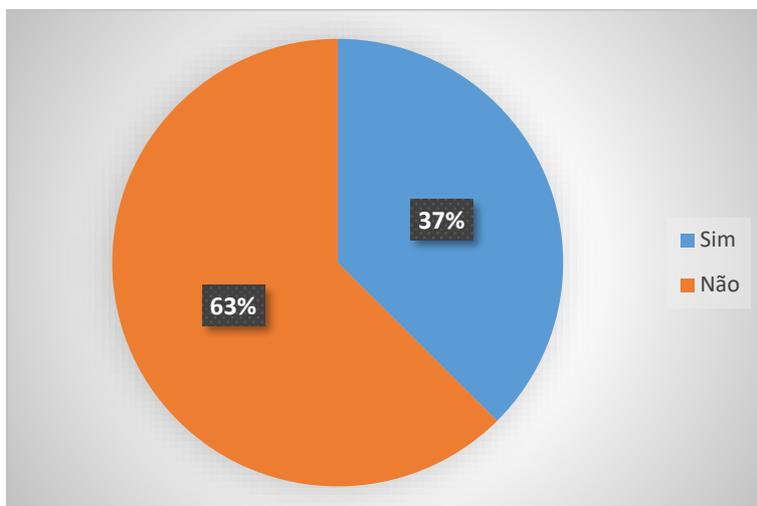
[...] que foi elaborado pelo Movimento dos Professores Indígenas, pelas pessoas que já tinham concluído o Ara Verá, pela UCDB e FUNAI. Na Aldeia Amambai, eu lembro que, no início, houve várias reuniões com as lideranças, jovens e as mulheres, mas quem levou para a UFGD a nossa vontade foi a professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson, que faz parte até hoje do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá.

Destarte, não posso desconsiderar o conhecimento dos egressos sobre a relevância do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá na conquista do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu; logo, o protagonismo indígena previsto em lei foi observado por todos os entrevistados quando da implantação do Curso, mas, na reformulação, não.

Mais uma vez, com base nas entrevistas realizadas, vejo a necessidade da UFGD/FAIND fazer o resgate daqueles que estiveram juntos para a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Todas as instituições que estiveram juntas para a construção da Minuta do Projeto do Curso (2005) e da implementação deste em 2006 devem ser inseridas e vistas pela UFGD/FAIND com a mesma importância inicial; afinal, foram esses atores que levaram a Minuta do Projeto do Curso para a UFGD em 2005 e estiveram presentes na implantação, tendo como resultado o PPC (2006).

Embora eu seja sabedor de que, no campo empírico, outras questões podem surgir e, assim, devo ouvi-las objetivando dar robustez ao trabalho, os egressos falaram muito sobre a questão da interculturalidade, tanto no PPC (2006) quanto no PPC (2012). Dessa forma, reformulei uma pergunta que não estava contida no Roteiro de Entrevistas.

**Gráfico 3: A presença da interculturalidade no PPC (2012)**



**Fonte:** Pesquisador.

Como posso observar, mais da metade dos egressos entrevistados não conseguiram visualizar a presença da interculturalidade no PPC (2012).

Ao fazer referência à fala da acadêmica Alice Cáceres, ela enuncia o seguinte:

Olha, professor, eu estudei em escola de não indígena até eu concluir o magistério e, durante este tempo, eu aprendi muitas coisas do mundo do não indígena, mas, quando ingressei no Teko, pude perceber uma mudança na minha cabeça, pois passei a defender coisas que antes eu não defendia. Muitos pensamentos que eu tinha quando estudava na escola de não índios mudaram com o Teko Arandu. Minha visão hoje sobre o mundo é bem diferente e isso graças ao Teko e aos ensinamentos dos professores. Hoje luto para o que é bom para mim também seja bom aos demais indígenas da minha comunidade. Tipo: língua e política na aldeia. Como o senhor já sabe, eu entrei na turma de 2006 e desisti; depois, entrei na turma de 2015. Conheço os dois Projetos do Teko, mas, com as mudanças, perdeu parte da sua essência. Essa perda de essência deve ter ocorrido devido à distância que houve nas discussões com o Movimento dos Professores Indígenas, com as instituições que sempre estiveram presentes nas discussões tanto da Minuta do Curso quanto na reformulação dele em 2006. Em relação à interculturalidade, eu acredito que ainda há muito o que ser avançado.

Diante das respostas obtidas pelos egressos e tendo como base a fala da acadêmica Alice Cáceres, vejo a pertinência em pontuar, nesta seção, questões relacionadas à interculturalidade na formação de professores indígenas.

A formação de professores indígenas é um desafio pautado pelos princípios da diferença, da especificidade e da interculturalidade. Em um consenso estabelecido que dialoga com a tarefa complexa, reflete-se a diversidade das relações e situações culturais, históricas e

de formação vividas pelos professores indígenas. Reconhece-se que o mundo não é homogêneo estanque; ao contrário: é multável e multifacetado.

O termo interculturalidade propõe aberturas e interação entre as diversas culturas. Caracteriza-se, principalmente, pela valorização das culturas e promoção das relações dessas culturas, todas presentes em uma mesma sociedade. Não concebe a cultura como acabada, mas, sim, como dinâmica, tendo sua base, sua matriz, porém sempre em processo. Inclusive, porque os seres humanos que fazem a cultura, que são a cultura, são seres inconclusos (FREIRE, 2003) e sempre estão em transformação, em processo de mudança. De acordo com Candau (2008, p. 23), essa perspectiva

[...] quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Face à discussão existente dentro da interculturalidade, algumas características especificam a perspectiva intercultural. A primeira é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade. Os discursos sobre interculturalidade já são historicamente consolidados, revelando uma pluralidade significativa de referenciais teóricos (FLEURI, 2003).

A formação do professor indígena, frente às normatizações já apresentadas nesta pesquisa, deve levar em consideração o fato de que o professor indígena se constitui em um novo ator nas comunidades indígenas e terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem com a introdução do conhecimento academicista, a fim de criar pontes epistemológicas. Assim, sua formação deverá lhe propiciar instrumentos para se tornar um agente ativo na transformação da escola em um espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade.

A formação do professor indígena pressupõe a observância de um currículo diferenciado que lhe permita atender às novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, como a capacitação para elaborar currículos e programas de ensino específicos para as escolas indígenas.

A mudança na concepção do currículo intercultural indígena reflete, como não poderia deixar de ser, nos procedimentos avaliativos que rompem com a estrutura funcionalista, quantitativa e reducionista, limitada, muitas vezes, à mensuração de resultados a partir de um

padrão prefixado de comportamentos, tendo como uma das consequências a seletividade, a exclusão e a segregação social, típica do caráter fragmentador e estratificado da organização cartesiana do conhecimento.

Como pesquisador, defendo a ideia de que a interculturalidade pode ser entendida como uma proposta de consolidação democrática, mas a diversidade de entendimentos teóricos sobre esse paradigma ainda não se encontra refletida no direito internacional dos direitos humanos. Especificamente, da perspectiva ético-jurídica, as fórmulas bastantes abstratas assumidas nos textos normativos internacionais deixam um espaço discricionário aos Estados, que devem se integrar por meio de propostas jus-políticas de caráter específico interno.

No caso brasileiro, a análise dos documentos oficiais e de textos normativos indica a ideia de interculturalidade como princípio para a convivência harmoniosa entre as diversas culturas indígenas e a cultura hegemônica nacional em um espaço público democrático interétnico. A participação da educação nessa proposta jus-política (a participação, portanto, da educação na interculturalidade) remete à ideia de preparar os cidadãos, indígenas ou não indígenas, para essa convivência harmoniosa. Assim, em nosso país, é evidente, frente às normatizações relacionadas à formação de professores indígenas, o princípio que fundamenta o paradigma intercultural na educação: o respeito à cultura e às formas tradicionais de produção e transmissão do conhecimento.

Após essas ponderações referentes à interculturalidade, percebi, durante as entrevistas, que a egressa Claudete Aquino ainda queria dizer algo sobre a questão da interculturalidade e seu grau de satisfação com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

A egressa Claudete Aquino faz o seguinte pronunciamento:

Professor Ailton, eu saí muito satisfeita do Teko Arandu, tenho incentivado os jovens da Aldeia a fazer o vestibular para ser professor indígena através do Teko. Como o senhor já sabe, eu e meu esposo fizemos o curso e nós não temos muito a criticar ou reclamar, pois o curso, apesar de ser bom, faltou no currículo um trabalho mais significativo quanto à interculturalidade, interculturalidade esta que o curso precisa ter como centro do seu currículo, visando à busca de uma sociedade democrática, que respeita as diferenças entre os indígenas e não indígenas. Foi trabalhado muita coisa relacionada às políticas de igualdade e de identidade, mas ainda deixou lacunas.

**Figura 20: Egressa Claudete Aquino**

**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Frente à interculturalidade apontada por todos os entrevistados nesta pesquisa, acredito ser necessário, mesmo após o que já foi pontuado, buscar na história a partir de 1942, no intuito de compreender que a imagem dos povos indígenas como não civilizados ainda persiste no imaginário de muitas pessoas em pleno século XXI, devido ao fato de as Instituições de Ensino servirem de “mola propulsora” para a propagação das ideologias estigmatizantes (TUBINO, 2001; BERGAMASCHI; GOMES, 2012). A busca por uma Instituição de Ensino integradora tem dado certo relevo ao reconhecimento cultural como essencial e necessário para a construção de uma educação intercultural. A luta pela integração e pelo reconhecimento dos grupos minoritários tem sido uma luta cultural – e uma luta de fortes componentes teóricos, como: raça, diferença, diversidade, desigualdade e representação cultural. Portanto, a Instituição de Ensino reivindicada pelos grupos minoritários tem rompido com ideais dos dominadores/colonizadores, movimentando-se contra a doutrinação científica, a formação técnica, a estratificação social e a imposição monocultural, ao nos convidar a refletir sobre a importância da diversidade, da cultura compartilhada, da construção social colaborativa e do espaço dialógico.

Nas leituras sobre interculturalidade, deparei-me com Fleuri (2003). Para esse autor, toda a discussão sobre a interculturalidade na educação ou educação intercultural teve início na Europa no pós-guerra e tinha como objetivo a resolução de problemas de escolarização de imigrantes, bem como dos colonos dos países europeus, uma vez que, inicialmente, a educação era pautada pela homogeneização eurocêntrica, o que promovia um alto índice de reprovação. Em meados dos anos 1960, essa preocupação também chegou ao espaço da América Latina. A preocupação estava ligada às diferentes culturas, considerando-se, no momento, o baixo rendimento, seguido de reprovação de algumas comunidades indígenas.

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo

do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 1960, o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem (FLEURI, 2003, p. 20).

Como apontei em seções anteriores, a partir da Constituição Federal de 1988, a educação intercultural passa a ser encarada como necessidade, inicialmente, no intuito de reduzir a desigualdade da educação ofertada para os indígenas; logo em seguida, tem, em sua pauta, a necessidade de alteração da mentalidade eurocêntrica dominante do nosso país e, por consequência, a promoção dos direitos humanos. Dessa forma, a educação intercultural passa a ser utilizada como resposta à realidade multicultural do país, ou seja:

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURI, 2003, p. 31).

Concernente ao exposto e ancorado em Fleuri (2006), posso dizer que, a partir das demandas das comunidades indígenas, foi possível reconhecer e valorizar suas culturas e, com isso, teve início a educação intercultural no Brasil.

Nesse contexto, Bhabha (1998) me faz entender que a diversidade deve ser compreendida como a construção de um pensar próprio de determinada sociedade, que compartilha de códigos e signos aceitos por um grupo de identidade própria e coletiva. Na contemporaneidade, a diversidade se tornou tão necessária para as sociedades ditas “modernas”, que passou a ser eleita como um componente indissociável à dignidade e ao respeito da pessoa étnica (CONACULTA, 2004). É nesse viés de reconhecimento cultural que o movimento social de interculturalidade tem se direcionado para o campo da educação.

No âmago desses postulados, Catherine Walsh (2011) me faz um convite para a reflexão a respeito de uma interculturalidade participativa, integrando as pessoas que foram estigmatizadas ao longo do tempo.

Vale ressaltar que o princípio da educação intercultural tem, como base, pensar a diversidade a partir da compreensão e do respeito à diferença e à paridade de direitos, reconhecendo que todos são importantes e, de alguma forma, contribuem para o desenvolvimento da humanidade. Nesse contexto, não se privilegia nenhum deles, porque o fundamento se baseia não mais por forças segregantes, mas por direitos equitativos.

Diante do exposto, em que maioria dos egressos identifica a falta da presença da interculturalidade no PPC (2012), preciso apontar que a UFGD/FAIND, de acordo com Walsh (2011), deve permanecer em constante reflexão e buscar a participação dos povos indígenas nas discussões relacionadas às reformulações dos próximos Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, no intuito de garantir, assim, o princípio da educação intercultural, baseando-se na integração dos conhecimentos e dando o real reconhecimento que todos são importantes no processo e, de alguma forma, contribuem ou contribuíram para a implementação da Minuta do Projeto do Curso em 2005, de modo a originar o primeiro PPC em 2006.

O egresso Zenildo Lopes (2020) diz que “o Curso Teko Arandu precizar se empenhar a ter uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças, que vem a se concretizar no direito de igualdade material entre os povos”.

Observo que a UFGD/FAIND utiliza, nos seus PPCs, o termo “educação intercultural” como uma proposta pedagógica que visa a desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, em que sejam preservadas as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, possibilitando que seja uma fronteira móvel, que permita a troca, ao objetivar o enriquecimento recíproco (VIEIRA, 2001). Porém, de acordo com os egressos entrevistados, a questão da educação intercultural necessita de um maior avanço pelos responsáveis quanto às reformulações dos PPCs.

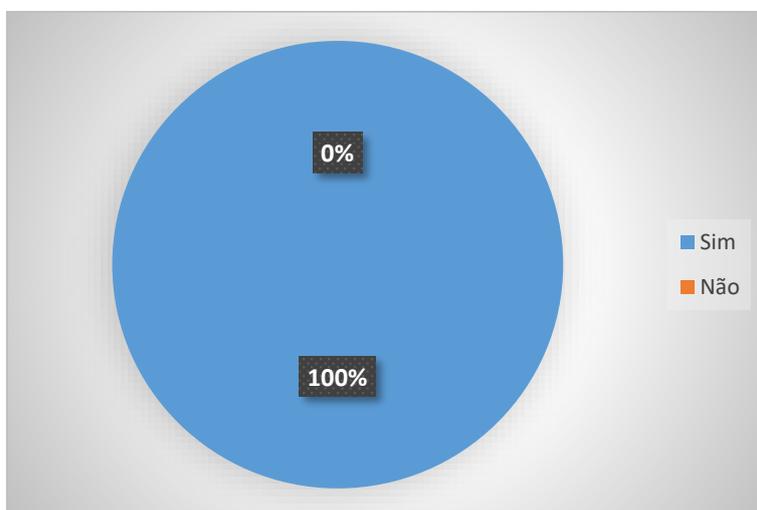
Em síntese, partindo das noções de identidade, reconhecimento, outro, interculturalidade e educação intercultural e nas respostas dos egressos, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD não pode ser considerado totalmente intercultural, pois, com a reformulação do PPC (2006) que deu origem ao PPC (2012), é nítida a perda de sua essência, desde a gênese do PPC (2006), segundo a percepção das lideranças e egressos.

Pelos depoimentos transcritos, torna-se possível identificar que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu precisa sensibilizar ainda mais seus acadêmicos para a

prática de uma educação intercultural dentro de suas comunidades, buscando alternativas para a efetivação de uma escola diferenciada, ainda que encontrando as dificuldades de um sistema educacional pautado na hegemonia da cultura não indígena dominante. Vale lembrar que esse apontamento se refere ao PPC reformulado, ou seja, o PPC (2012).

Ao dar continuidade às entrevistas, fiz aos egressos a seguinte indagação: ‘Os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas do curso foram de encontro com a formação de professores indígenas?’.

**Gráfico 4: As disciplinas ofertadas no curso e seus conteúdos**



**Fonte:** Pesquisador.

Tenho, como resposta, que todos os egressos disseram que as disciplinas do curso trabalhavam conteúdos direcionados à formação do professor indígena. Dessa forma, a professora Alice Cáceres diz:

Professor Ailton, quando fui indicada pela liderança para fazer o Teko Arandu, fiquei apenas 3 meses no curso e desisti, por motivos particulares; ao retornar em 2015, os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas me abriram a mente, pois eu sabia que seria uma professora habilitada e pronta para fazer o melhor com meus alunos. Hoje estou dando aula com mais gosto, faço meus alunos pensar e ver o mundo de forma diferente e isso eu não fazia antes de ser aluna do Teko Arandu.

Para a entrevistada e egressa Maria de Lourdes, todas as disciplinas colaboraram para a formação dos professores indígenas. “Os estudos eram voltados para a realidade dos alunos e

as dificuldades das comunidades do conhecimento não indígenas. Todo conhecimento e aprendizado é válido. Se tem alguma coisa que não serve, a gente não aplica, deixa de lado”.

Vejo, então, a satisfação dos egressos pelos conteúdos ministrados em todas as disciplinas do curso em relação à primeira turma, iniciada em 2006, porém relataram a necessidade de melhora nos conteúdos das diversas disciplinas do curso, quando da sua reformulação, ou seja, o PPC (2012).

Claudete Aquino diz:

Professor, eu sempre conversava em casa com meu esposo. Por fazer o mesmo curso, a gente conversava sobre o que nos era ensinado no curso e a gente não tem do que reclamar, pois todos os professores eram conhecedores da questão indígena e os conteúdos trabalhados só nos fortaleceu e, hoje, somos professores como uma nova visão. Isso se deve ao nosso interesse em aprender e aos professores do Teko em nos ensinar.

Com as ponderações dos egressos, fica legitimado que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, por meio do PPC (2006), foi realmente criado, bem como implementado, para atender às necessidades da etnia Guarani e Kaiowá e que as disciplinas ofertadas durante o curso trabalhavam conteúdos pertinentes à formação do professor indígena.

A afirmação tem como base a análise das entrevistas com os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, pois evidenciei pontos em comum em todas as falas.

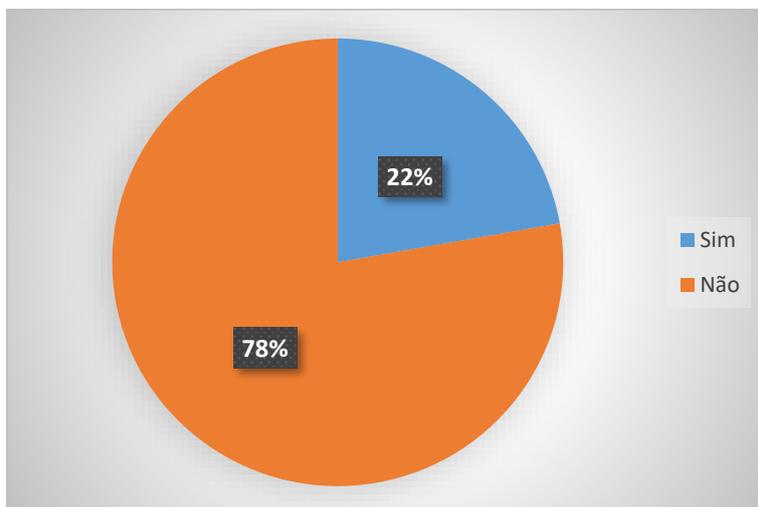
Diante das análises das entrevistas, percebi que alguns egressos não tiveram a satisfação com a formação recebida após a reformulação do PPC (2006), porém os demais se demonstraram satisfeitos com os conhecimentos recebidos nas diversas disciplinas do curso.

Em relação ao PPC (2012), foi por mim percebida a insatisfação de alguns egressos que reconheceram o quanto o curso perdeu sua qualidade após o afastamento das instituições parceiras e do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá. Segundo eles, a reformulação do PPC (2006) ficou nas mãos de um grupo de novos professores concursados, bem como do SIGECAD, que só exigiam as questões burocráticas como se fossem reformular uma licenciatura qualquer.

Meu intuito, agora, não é o de esgotar os questionamentos com os egressos sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, mas de elencar as duas

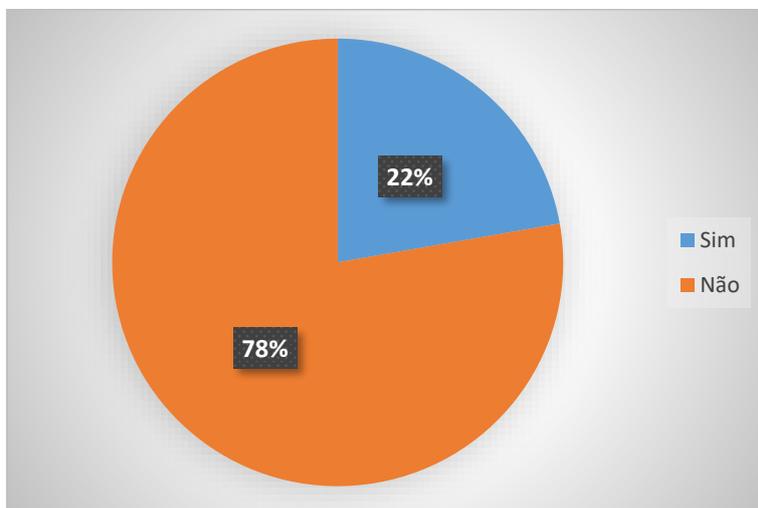
perguntas que serão pontuadas, a seguir, por meio dos gráficos que já estou utilizando. Ao final, farei as análises com base nas respostas dos egressos.

**Gráfico 5: Preconceito ou racismo durante o curso**



Fonte: Pesquisador.

**Gráfico 6: Continuidade dos estudos após a formação no curso**



Fonte: Pesquisador.

Como é perceptível, alguns dos entrevistados sentiram algo ligado a preconceito e racismo durante o curso. Vamos, neste momento, expor algumas respostas dadas na entrevista frente a essa questão.

A professora e egressa, Maria de Lourdes, diz: “[...] preconceito vai existir em todo lugar que formos, pois a sociedade não indígena não olha para nós como parte integrante da sociedade. Mas falando em relação à FAIND e no curso não senti nenhum preconceito ou racismo, mas, entre os acadêmicos de outros cursos, acredito que quase todos se viam frente a um olhar de preconceito”.

Quando questionamos o egresso Zenildo Lopes, ele diz que não sentiu nenhuma forma de preconceito ou racismo durante o curso. Para ele, todos eram tratados de igual forma. A egressa Cecília Lemes tece o seguinte apontamento:

Em relação à UFGD em si, é claro que a discriminação sempre existiu e existirá, não só para o indígena, mas também pelos negros, mas quando eu falo da FAIND, não tenho o que dizer sobre discriminação, uma vez que a UFGD tem várias coordenações e secretarias, porém, na FAIND, o local é nosso e todos que estão lá já sabem que os acadêmicos irão atender. Eu nunca vi discriminação tanto comigo quanto com colegas de turma. Talvez, professor, se, no início de turmas do Teko, a FAIND fizesse um encontro dos acadêmicos indígenas com os demais acadêmicos da UFGD, com as danças, rezadores e pajelanças, isso diminuiria um pouco a discriminação ou o racismo que sentimos frente aos acadêmicos não indígenas.

**Figura 21: Egressa Cecília Lemes**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

Frente à temática racismo, Munanga (2004) e Oliveira (1994) me fazem compreender que as práticas racistas ocorrem nos espaços sociais – institucional, cultural e individual – por meio de um racismo velado, não transparente, defensor de interesses preservados por parcelas da população que mantêm crenças, valores, atitudes e comportamentos racistas.

Assim, visando a dar uma maior textura para a questão de racismo e preconceito, fiz a leitura com um olhar mais profundo mediante o texto: “Raça, Cultura e Comunicações: olhando para trás e para frente dos Estudos Culturais”. Esse texto é fruto da palestra realizada no

Departamento de Comunicação na Universidade de Massachusetts, em Amherst – USA (1996). Durante sua fala, Stuart Hall fez referência aos vários deslocamentos teóricos que os Estudos Culturais provocaram nos seus estudos relacionados ao racismo e à raça na Inglaterra. O sociólogo se viu estimulado a pensar sobre o papel relacionado ao discurso e às representações étnico-raciais na mídia e em suas implicações sociais. Hall (1997) relata que uma das coisas que os Estudos Culturais têm lhe ensinado sobre raça e racismo é que, embora existam mecanismos gerais comuns no mundo inteiro que se vinculam às práticas de racismo, este tem formas específicas, particulares e únicas em cada sociedade.

O autor faz um destaque: no Centro de Estudos Culturais, uma das questões que os acadêmicos passaram a se confrontar foi em estudar as formas diversificadas nas quais as novas manifestações de raça, etnicidade e racismo eram representadas na mídia. Segundo Hall (1997), essas foram as transformações dentro do campo dos Estudos Culturais que os proveram com certos métodos de análise e estudo para compreender a questão de raça e racismo, levando-os a focalizar a maneira como a mídia constrói e representa a raça.

Para Hall (1997), quanto ao entendimento sobre as lógicas do racismo, é importante ter em mente que tal prática se desenvolveu de forma similar aos trabalhos de Freud com os sonhos, que se expressavam por meio dos conteúdos indizíveis e reprimidos da cultura, dos não ditos e dos silêncios. Nesse sentido, Hall (1997) salienta a complexidade do racismo diante das narrativas populares e afirma que, ao contrário da evidência superficial, não há nada simples na estrutura e nas dinâmicas do racismo que, para além dos opostos maniqueístas, encobre complexidades de sentimentos e atitudes, que sempre se negam a ser fixados e estabilizados tão nitidamente.

O sociólogo, então, recorre ao trabalho do médico psiquiatra Frantz Fanon, sendo ele negro, para evidenciar que compreendemos pouco da dupla natureza e das profundas ambivalências da representação racista, em que os negros são simultaneamente representados como leais, dependentes, infantis, tanto quanto não confiáveis, imprevisíveis, capazes de tramarem a traição logo que você vira as costas (HALL, 1997).

Para os estudiosos dos Estudos Culturais, como Hall (1997), Costa (2002) e Silva (2007), conhecer a si e ao outro perpassa pelo processo de produção de sentidos atribuídos pelas narrativas que contamos, ouvimos e lemos.

Não se trata de uma atividade intraindividual, pois vai além dela, ou seja, trata-se de uma prática social dialógica, que implica entender que as narrativas são construídas referenciando as realidades sociais e os processos identificatórios dos sujeitos sociais.

Desse modo, entendo ser de grande importância que a UFGD não segregue os acadêmicos indígenas apenas no local de estudo – FAIND. São necessárias ações entre os acadêmicos e professores dos demais cursos da IES para que possam conhecer e respeitar a si e o outro.

Nesse aspecto, falo do conhecer o indígena e não indígena, propor momentos para uma prática social dialógica. Penso, nessa ótica, em um espaço de interação, mesmo sabendo que, em um primeiro momento, poderá existir tensões, resistências, contradições e desequilíbrios, mas que, com persistência, participação e a interação entre os acadêmicos (indígenas e não indígenas), as ações mencionadas aumentarão no decorrer dos encontros e das discussões.

Falo sobre a necessidade de estabelecer momentos de encontros, com o intuito de uma prática social dialógica com os diversos acadêmicos da IES. Esse meu posicionamento tem como pano de fundo a fala dos egressos frente à seguinte pergunta: ‘Você, enquanto egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, participou de momentos em que o diálogo entre acadêmicos, professores e coordenadores dos diversos cursos da UFGD ou outras IES foi proporcionado para a troca de experiência, crenças, valores, cultura, dentre outros aspectos?’.

O egresso Zenildo Lopes faz a seguinte ponderação: “Respondendo à sua pergunta, professor, eu tenho a dizer que, quando a gente estudava, nós não tínhamos contato com os acadêmicos dos outros cursos. Até porque, íamos sempre no período de férias”.

Já a egressa Katusce diz:

Essa troca de experiência eu tive somente com algumas áreas da UFGD e UEMS. Lembro que eram preparados encontros e trocas de experiências com as turmas da área de ciências e quando se tratavam dos saberes e conhecimentos indígenas. Em muitas partes com outros campos, era boa a interação, os acadêmicos respeitavam às diferenças. Havia diálogo e até ajuda mesmo sem esses encontros. Lembro-me que houve uma troca de experiências entre a FAIND e UEMS na Área de Ciência da Natureza e acadêmicos da UEMS do curso de Física para se pensar em energia renovável e energia solar para as áreas de retomadas que estavam em conflito.

Ao ser a egressa Maria de Lourdes da primeira turma do Curso, fiz uma ligação telefônica a ela e proferi a mesma pergunta. De forma objetiva, ela responde: “Na minha época, não tivemos estes momentos”.

Posteriormente, falei com o egresso Uilian Sanches, que disse: “Bem pouco, somente com os da Licenciatura do Campo, nem sempre, só de vez em quando, com os demais nunca tivemos esses momentos”.

Frente às respostas dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, em que eles relatam a falta de participação e envolvimento com a comunidade escolar interna da UFGD em um todo, busco em Souza (2004) o entendimento de que a participação é um dos cinco princípios da democracia, de maneira a transformar em realidade os outros quatro princípios – igualdade, liberdade, diversidade e solidariedade. Constitui-se como um direito de todos os indivíduos, independentemente do credo, da classe social, do gênero, da cor ou da idade. Nessa perspectiva, não pode ser privilégio dos mais capazes, dos que conseguem se expressar com clareza e fluência, mas é uma condição de todos os cidadãos de lutar e viver, de fato, em uma sociedade democrática.

Para Gohn (2001), a participação não é uma temática recente; ela se encontra em algumas áreas, dentre elas, a ciência política, uma história de estudos e análises. Constitui-se em uma temática que pode ser entendida como um modo de relação entre os homens que acontece em várias relações sociais.

Segundo Pateman (1992), em Rousseau, a participação se centra na ideia de que cada cidadão, no processo político, é responsável pela tomada de decisão, ou seja, na participação individual. Sua principal função é educativa e se relaciona à ideia de liberdade, que consiste na obediência às leis prescritas pelos próprios indivíduos, em que eles tendem a ser e permanecer senhores de suas ações e decisões. Outra função que merece destaque é a possibilidade de facilitar aos indivíduos a aceitação das decisões coletivas no sentido de favorecer a sua integração social.

Nessa ótica, Pateman (1992), citando Rousseau, defende que a participação vai além de um complemento protetor de arranjos institucionais e, por provocar efeitos psicológicos naqueles que participam, possibilita um maior relacionamento no funcionamento das instituições, além de uma melhor interação dos indivíduos.

Portanto, a construção de uma sociedade participativa seria a mola propulsora das microparticipações, ou seja, da participação na família, nas Instituições Escolares, no trabalho,

nos Movimentos Sociais etc. No entendimento do autor, esses espaços são possibilitadores da práxis participativa, bem como da educação para a participação e, por sua vez, constituem-se como a base para a participação em nível macro. Assim, “aos sistemas educativos, formais e não-formais, caberia desenvolver mentalidades participativas pela prática constante e refletida da participação” (BORDENAVE, 1983, p. 26).

Bordenave (1983, p. 57) denuncia um grave defeito da democracia: “pretender que os cidadãos exerçam a macroparticipação sem que necessariamente passem pela aprendizagem da microparticipação”. Para ele, além de fundamental na democracia, a microparticipação cumpre objetivos imediatos de relevância social e se constituiu como parte orgânica da macroparticipação.

Ao analisar a dimensão social da participação dada por Bordenave (1983), faço a seguinte consideração à UFGD/FAIND: torna-se urgente o fomento de uma participação entre os acadêmicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, em um primeiro momento, a microparticipação com os demais acadêmicos, professores, servidores técnicos e administrativos da UFGD, objetivando uma prática social dialógica.

Talvez não seja um trabalho fácil, pois Candau (2006) já colabora com seus conhecimentos ao dizer que, no momento da prática social dialógica com os acadêmicos dos demais cursos da IES, isso será imperativo; portanto, é necessário desconstruir, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções e horizontes de sentidos. É um dever dos profissionais da educação assumir o múltiplo, o plural, o diferente, o híbrido, na sociedade como um todo.

Porém, mesmo com as possíveis dificuldades, os profissionais da educação têm o dever de assumir o plural, o híbrido, o diferente, o múltiplo, na sociedade como um todo.

Segundo Gomes (2007, p. 18):

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial).

Enfim, construir os caminhos para valorizar os sujeitos socialmente não pode ser só um exercício de perceber os diferentes, de tolerar o “outro”. Antes de respeitar, tolerar e admitir a diferença, faz-se necessário explicar que essa diferença foi historicamente produzida e quais são os jogos de poder estabelecidos por ela.

Ao iniciar este trabalho de diálogo entre acadêmicos não indígenas dos demais cursos da UFGD, bem como se possível de outras IES, acredito que o preconceito e o racismo poderão ser diminuídos entre a comunidade acadêmica. Sei que não será um trabalho fácil, porém é dever da IES promover esse momento.

Para dar encerramento à questão do preconceito e do racismo, recebi, recentemente, uma mensagem de áudio no *WhatsApp* da egressa Cecília Lemes; ao ouvir, ela explana: “Professor Ailton, eu não lembro desses momentos de interação com outros acadêmicos não indígenas. Acredito também que é necessário uma maior presença dos rezadores e pajelança tanto no Teko, mas também em momentos com outros cursos, com as nossas danças, rezas e canto”.

Diante das falas dos egressos e mediante o entendimento que tive após as análises realizadas no que tange à questão preconceito e racismo, dei sequência à entrevista, agora perguntando aos egressos se eles deram prosseguimento aos estudos em nível de especialização *lato sensu* ou *stricto sensu*, após a conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Dos entrevistados, dois deram prosseguimentos aos estudos, sendo nas especializações *lato sensu*: Ensino da Matemática e Gestão Escolar, porém em cursos não específicos para os indígenas Guarani e Kaiowá.

Dessa forma, analisando as respostas, senti a necessidade de perguntar o porquê de não darem continuidade aos estudos. Para o egresso Ulian Sanches, o não ter feito alguma especialização não quer dizer que não irá fazer, mas ele pensa que a UFGD/FAIND irá trazer tanto cursos de especialização quanto outros cursos de graduação na área da saúde, voltados para os Guarani e Kaiowá: “Eu vou esperar uma especialização na própria FAIND. Quando tiver, eu farei a seleção. Não quero ficar misturando as coisas, professor Ailton. Se eu tive a formação no Teko Arandu, tenho quase certeza que a minha especialização também será direcionada para o saber indígena”.

Para a acadêmica Alice Cáceres, “concluir um curso voltado para o indígena e não ter uma pós para esses mesmos indígenas não me motiva a buscar uma pós-graduação em qualquer

outra universidade. Espero que a UFGD leve para a FAIND tanto especializações, mestrado e doutorado para os Guarani e Kaiowá”.

Ao analisar as respostas e comparar com as demais, é possível dizer que os egressos estão no aguardo da UFGD/FAIND em novos cursos de graduação, sendo os da área da saúde que prevalecem entre eles. Pensam em fazer pós-graduação tanto *lato sensu* quanto *stricto sensu*, porém voltada apenas para os Guarani e Kaiowá. Alegam que, pelo tamanho da FAIND e suas instalações, oferecer apenas o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu é algo ainda muito pequeno.

De posse dessas informações, acredito ser de conhecimento de muitos que a formação inicial e continuada de docentes está entre as prioridades do Ministério da Educação, explicitadas no Plano Nacional da Educação (Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014), assim estimulada pela Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016).

Nesse sentido, a UFGD, por meio da FAIND, tem condições – após assumir a demanda inicial pela formação de professores indígenas em nível superior, por intermédio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – para propor cursos de especialização para a formação continuada de professores indígenas, configurando-se, também, como uma política de acompanhamento de egressos da graduação.

Ao finalizar o rol de perguntas aos egressos, acreditei ser de bom tom deixar cada um falar livremente sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, sem interrupções do pesquisador; porém, ao final de suas falas, pedi que mencionassem quanto ao ‘ser professor’ habilitado pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

Neste momento, pude perceber uma certa gratidão! Talvez seja pelo fato de não ser uma pergunta engessada, dando a eles a oportunidade de se expressarem livremente e sem interrupções.

Notei, também, que eles perceberam o meu respeito às diferenças e que, em nenhum momento, mostrei o diverso, pois, enquanto pesquisador, em todas as fases da pesquisa, não tive a chamada visão de ‘Estado onipotente’.

Vale mencionar a observação do antropólogo Silvio Coelho dos Santos, para quem o Estado:

[...] tem se auto pensado como forma politicamente organizada e representativa de uma única nação: a nação dos brasileiros, na qual se pretende

– ainda numa perspectiva ideológica – inserir todos os indivíduos que estão dentro do território que o mesmo Estado controla, auto-identificandoos como membros”, concepção esta centrada na homogeneidade dos cidadãos e na quase impossibilidade de admissão da permanência e da continuidade da diferença (SANTOS, 1989, p. 45).

A egressa Maria de Lourdes pontua a necessidade de aumentar o número de aulas de Língua Portuguesa, além dos professores do curso buscar um maior conhecimento da cultura dos indígenas Guarani e Kaiowá. Também faz menção quanto ao porquê do Movimento dos Professores Indígenas ter se distanciado das discussões sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, bem como o porquê da UCDB e demais instituições parceiras serem deixadas de lado no momento da reformulação do PPC (2006). A referida egressa faz a seguinte ponderação:

Quando fossem entrar para os conteúdos específicos, exemplos: português, guarani, teriam de ter mais aulas. [...] Todo conhecimento e aprendizado é válido. Se tem algumas coisas que não servem, a gente não aplica, deixa de lado. [...] Com o Teko, aprendi sobre os nossos direitos enquanto cidadão brasileiro e como a sociedade não indígena nos deixa de fora de muitos direitos que poderiam melhorar a nossa situação e outros conhecimentos que servem para o dia a dia, para a nossa sobrevivência.[...] Em relação a ser mais respeitada após a conclusão do Teko, posso dizer que para alguns sim, e para outros não. Para nós, indígena, ter uma licenciatura ou um doutorado não faz diferença, infelizmente é assim.[...] A minha sugestão para a melhora do curso é a de que os professores estudassem mais a cultura indígena e respeitassem mais ouvindo os anseios dos alunos. [...] A presença dos anciãos e rezadores não pode parar [...]. Infelizmente, hoje os professores querem ter um diploma para ter seu salários e não se preocupam com o aprendizado dos seus alunos. [...] A certeza que tenho do distanciamento do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá, da UCDB e demais parceiros foi muito ruim para a UFGD. Deixar a reformulação de um PPC tão importante, o do ano de 2006 nas mãos de professores sem experiência na questão indígena e ainda ficar atendendo ao que a SIGECAD exigia, certamente, foi um erro da UFGD. Em relação à formação que recebi no Teko Arandu, posso afirmar que me sinto realizada, pois querendo ou não, tanto a comunidade indígena quanto a não indígena, têm um certo respeito quando sabem que o indígena tem graduação.

Já o egresso Uilian Sanches usa desse momento livre para fazer um breve relato sobre os professores do curso. Ele fala, também, sobre a discriminação sofrida por alguns colegas durante o período em que se encontravam no curso:

Em relação aos professor do Curso Teko Arandu, a maioria tinha um olhar diferenciados para nós, nos respeitavam e nos ouviam, é claro que haviam outros que eram emprestados de outros cursos da universidade que deixavam algo a desejar do meu ponto de vista, visto que, por não terem experiência com acadêmicos como a gente, muitas vezes, queriam impor ensinamentos e contradizer nossos pensamentos, por isso, às vezes, causavam um certo

desconforto, mas tudo se resolvia na base do diálogo. [...] Os professores que ministravam as disciplinas, em sua maioria, nos ensinaram conteúdos que são conhecimentos fundamentais que um professor precisa saber, que vem ao encontro da nossa realidade. [...] Alguns colegas de outras aldeias reclamavam que sofriam discriminações e preconceito pelos outros acadêmicos de outros cursos, eu não me sentia bem, pois quando aprendemos a ignorar o que é ruim e valorizar o que é bom em qualquer lugar podemos nos adaptar e ser feliz. [...] A partir do Curso Teko Arandu, melhorei meus conhecimentos sobre a minha língua e pude ministrar as minhas aulas com mais segurança. Como indígena, melhorei o meu modo de ser e pensar sobre o meu povo, aprendi que todo ser humano é igual e diferente apenas em suas crenças, religiões, línguas, costumes e hábitos e, independentemente de tudo isso, merecem respeito. Mesmo como um indígena sofrendo ataques por parte da maioria dos brancos latifundiários e não latifundiários, aprendi que não deveria fazer o mesmo com o meu próximo. [...] Como sendo um curso que não tem muito tempo de trajetória, ainda precisa de melhorias, o ideal seria se pensar em uma Pós-Graduação e pelo menos um mestrado diferenciado, este é um sonho [...] com a presença dos rezadores e das danças na nossa cultura, os momentos ficavam mais alegres. Não foi fácil concluir o curso devido a alguns problemas particulares, mas estou satisfeito com a formação recebida.

Como se percebe, o egresso Uilian Sanches relata que colegas de outras aldeias sentiram discriminação e preconceito durante o curso.

Compreender o racismo como construção histórico-cultural-social ajuda a questionar as práticas moralizantes que o combatem – do tipo respeito e tolerância ao diferente –, pouco eficazes quando não são reiteradoras de estigmas, subordinações e inferiorizações. Ao evitar essa cilada de entender o racismo como se fosse apenas uma questão de preconceito individual sem, entretanto, “ignorar sua profunda dinâmica psíquica” (SILVA, 2002, p. 103), tem-se o conceito de representação como posição enunciativa, que permite conceber o racismo como prática social de poder: “A representação é sempre inscrição, é sempre uma inscrição linguística e discursiva dependente de relações de poder” (SILVA, 2002, p. 103). Em outras palavras, as representações discriminatórias, racistas ou não dependem das relações de poder em disputa e, como tais, ao se inscreverem no âmbito político, podem ser tensionadas quanto à sua história, contingência e relacionalidade.

O egresso Zenildo Lopes fala sobre a visão que ele tem quanto ao curso. Ele diz que, no interior das escolas da Aldeia, recebeu críticas de professores com a mesma formação, porém habilitados em cursos existentes em IES não indígena. Por fim, expõe a necessidade de a FAIND criar novos cursos e de fortalecer, ainda mais, a participação dos rezadores durante todo o período do curso. Vejamos:

A relação da equipe pedagógica com os alunos indígenas foi muito boa, tivemos todos os suporte necessários.[...] Os professores sempre deixavam os alunos muito à vontade para falar, opinar e discutir. [...] Após a minha formação, eu percebi que a gente era criticado, vamos dizer assim com os concorrentes da área que não cursou o Teko Arandu, mas eram professores na aldeia. [...] Durante o curso, a gente utilizou a biblioteca, a sala de informática, a quadra de esportes e isso foi muito bom, mas acredito que a Universidade deve buscar outros cursos direcionados aos indígenas, pois não é só de professores que a comunidade precisa. A FAIND precisa também fortalecer a ida dos rezadores e a nossa dança tem de continuar durante todo o período do curso. É muito lindo, a gente faz uma viagem no tempo após as apresentações. [...] Eu acho que o curso deve continuar, mas sempre em busca de melhoria para a comunidade indígena. Não tenho o que reclamar da formação recebida, pois, após minha formatura, os demais indígenas na escola passaram a me ver com um novo olhar.

A acadêmica Alice Cáceres comentou sobre a forma diferente da visão de mundo dos egressos após a reformulação do PPC (2006) em comparação com a visão dos egressos da primeira turma que tiveram como fio condutor o PPC (2006). Diz que, para ela, o curso não continua com a mesma essência; aponta rupturas na organização curricular, que deve ser permeada por conteúdos que valorizam a cultura dos Guarani e Kaiowá, bem como a interculturalidade frente à formação de professores indígenas. Lamenta sobre o distanciamento do Movimento dos Professores Indígenas, da professora Adir Cassaro Nascimento e das instituições parceiras que lutaram tanto para entregar a Minuta do Projeto do Curso e foram os responsáveis pela implementação do PPC (2006). Por fim, faz o relato do porquê desistiu da primeira turma, retornando somente em 2015.

Bom, professor, eu fui acadêmica da primeira turma e depois de três semestres desisti devido às tantas dificuldades que passei no início do curso. Sei que na primeira turma os acadêmicos tinham entre 25 a 45 anos e hoje é uma outra realidade, ou seja, são bem mais novos e com outra forma de ver o mundo e suas necessidades, bem como a necessidade da comunidade indígena. Como retornei em 2015, após a reformulação do curso, eu percebi que houve várias mudanças em relação ao projeto inicial, as disciplinas mudaram, outros professores passaram a lecionar no curso, e com essas mudanças pude perceber que o curso parecia que tinha perdido a sua essência. Em relação ao Movimento dos Professores Indígenas, eu posso dizer que, mesmo com este afastamento, a luta continua, mas não do jeito de antes, não é mais igual, está diferente, pois, com o tempo, os pensamentos e a forma de ver o mundo mudam, não apenas para os indígenas, mas para a universidade também. A política é diferente na própria aldeia, então o ideal do passado não está sendo mais o ideal no presente [...]. A UFGD/FAIND não deve desistir de levar os anciãos e rezadores para fazer a pajelança. É muito bonito. Em relação à formação recebida, só tenho a agradecer, pois hoje tenho uma certa representatividade fora da Aldeia também.

No desejo de saber o porquê da acadêmica Alice Cáceres ter desistido da primeira turma do curso, ela faz o seguinte esclarecimento:

Bom, professor, eu desisti na primeira turma de 2006, pois era assim: no início a gente ia de mala e cuia para Dourados e lá ficava de 20 a 30 dias. Como eu disse, no início, os acadêmicos tinham de 25 a 45 anos e, com isso, muitos eram casados. Quando iam para Dourados, estudar de forma presencial no Teko, deixávamos maridos, esposas e filhos. E essa questão de se afastar da família não faz parte da cultura Guarani e Kaiowá. E ainda por ficarmos em alojamento juntamente com homens e mulheres solteiras e casadas, complicou muito [...]. É assim, professor! Para os indígenas Guarani e Kaiowá, o pensamento que se tem de casamento é aquele que a esposa deve ficar em casa para educar os filhos, passar os ensinamentos relacionados à religiosidade, política e demais coisas que compete à esposa. Já para o marido, ele tem como obrigação sair à procura de dar sustento à sua família. Veja: é diferente do casamento do não índio onde todos os dois saem atrás para juntos conseguirem uma melhor vida. Muitos indígenas não se preocupam em ter muita coisa material, tendo o sustento de seus filhos e esposa já está muito bom. Para evitar problemas no meu relacionamento, resolvi desistir do curso. Retornei ao Curso com um novo pensamento, ou seja, eu quero continuar estudando, quero dar aula no Ensino Médio, tenho paixão por ler e me aperfeiçoar. Tanto que retornei ao Teko. Ah, professor Ailton, sei lá, acho que sou 50% indígena e 50% não indígena, tenho uns pensamentos bem doidos e que os demais indígenas não têm. Não quero que o senhor esqueça de dizer na sua pesquisa que a FUNAI sempre nos ajudou. Muitos falam que a FUNAI é ruim para a comunidade indígena, porém em relação ao apoio no Teko está de parabéns. Ainda não posso falar sobre a formação recebida, professor Ailton, mas depois da minha formatura eu vou te falar.

Para a egressa Cecília Lemes, o sonho dela é o de fazer parte do Corpo Docente da FAIND e finaliza relatando a dificuldade financeira que passou, por ter de pagar do seu próprio bolso uma professora substituta enquanto ela estava frequentando as aulas presenciais do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, PPC (2006):

Olha, professor, para mim, o curso foi maravilhoso. Com esse curso, posso dizer que meu futuro está garantido. Entrei no Teko de olhos fechados, nem sabia o que era e, com o passar do tempo, a minha mente se abriu. Com as aulas, eu passei a conhecer mais sobre o jeito de ser e pensar dos Guarani e Kaiowá. Hoje não sei tudo sobre os direitos indígenas, mas aprendi muito, me sinto realizada com o curso. [...] Não tenho nada de ruim para falar, só falo coisas boas e incentivo os jovens que terminam o ensino médio a ingressarem no Teko Arandu, falo também sobre a presença dos pajés e rezadores [...]. Estou muito feliz em ver um egresso do Teko hoje dando aula no curso. O Eliel Benitez depois que terminou o Teko se aperfeiçoou mais e conseguiu um espaço no Teko. Isso, para mim, é maravilhoso. Quem sabe a próxima professora do Teko pode ser eu. Professor, não posso dizer que tive dificuldades no curso, mas a questão de ter de ir para as aulas presenciais, deixar uma substituta e ter de pagar essa substituta do nosso próprio bolso pesou um pouco. Hoje pagamos a substituta, mas a primeira turma não teve

de pagar, pois a prefeitura que pagava [...]. Somente os alunos da primeira turma do Teko foram indicados pelas lideranças, a partir da segunda turma o acesso ao curso se deu através de vestibular.

Ao colaborar para um maior entendimento sobre o curso, a egressa Katusce Cáceres faz um apanhado geral, apontando a qualidade do tratamento recebido pelos professores do curso. Diz, ainda, que tem a maior satisfação em poder indicar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu para seus amigos, alunos e familiares indígenas; porém, assim como os demais, preocupa-se com a forma que se deu a reformulação do PPC (2006), que originou o PPC (2012), mas reafirma a necessidade da FAIND em criar novos cursos.

No período em que estive no curso, as aulas eram ministradas no saber global e também na visão guarani e kaiowá. Além dessas aulas, a maioria das atividades levávamos para a aldeia para desenvolvermos um aprofundamento do conhecimento, através da pesquisa de campo. Tanto só o saber global e na visão guarani e kaiowá ao mesmo tempo, respeitando e valorizando a nossa língua, com um incentivo a fazer material didático na língua guarani para usar em sala de aula. Tenho um exemplar sobre os sistemas do corpo humano que fiz [...]. Todas as disciplinas do curso contribuíram para a minha formação. Como o curso dura cinco anos, nesse período, tinha de ver as disciplinas nos cinco anos. Era muito puxado: leitura, seminários, pesquisas e outros, mas sempre de acordo com cada disciplina e etapa. Como em cinco anos ficou partes que não estudamos, os professores sempre nos dava um direcionamento que temos de estar em constante formação, partindo de nós mesmos, aprofundando assuntos da nossa área. Bom, todos os acadêmicos indígenas primeiramente tinham normas. Para aqueles que querem contribuir através da educação diferenciada, indico a FAIND, mas como nesta faculdade ainda não tem outras áreas de graduação, indico outras faculdades, mas sempre na visão de beneficiar a nossa comunidade com as nossas formações. A minha preocupação, como a de outros colegas, é que a UFGD não pode deixar de lado aqueles que chamamos de pioneiros quanto à elaboração da proposta inicial do curso em 2005. Sem a presença dos pioneiros, já pode ser percebida a diminuição na qualidade de um curso de formação intercultural para professores indígenas Guarani e Kaiowá. Mesmo com algumas insatisfações, ser formada no ensino superior é algo muito bem visto na Aldeia.

O egresso Junior Moreira Cavalheiro faz um relato sobre a necessidade dos professores do curso em aprofundar o conhecimento no que tange à cultura indígena, mas diz estar feliz com a formação recebida, bem como com o aumento salarial que teve após concluir sua graduação, aumento este que lhe deu condições de realizar a sua matrícula em uma especialização *lato sensu*:

Professor Ailton, no meu entendimento, o conhecimento dos professores do Teko Arandu sobre a nossa cultura não era ótimo, vejo que era mais ou menos

[...]. Depois que concluí o Teko, a minha vida melhorou, passei a ganhar mais e estou fazendo até uma especialização na UNINTER em Ensino da Matemática. A formação recebida, na minha opinião, foi boa.

**Figura 22: Egresso Junior Moreira Cavalheiro**



**Fonte:** Acervo do pesquisador (2020).

A importância dos rezadores e caciques durante o curso também foi mencionada pela egressa Luzinete Benites. Ela pontua a qualidade do curso e fala sobre a necessidade de levar uma babá para cuidar de seu filho, mas afirma que a UFGD fazia o pagamento dessa babá. Assevera críticas sobre o alojamento e, por fim, salienta a crise matrimonial que teve no decorrer do curso:

Eu gostei muito do curso, professor Ailton, com a presença dos caciques e rezadores e com as nossas danças típicas ficava ainda melhor [...]. De fato, foi um curso que preparou o indígena para trabalhar de acordo com a realidade do seu povo. [...] Na minha época, eu podia levar o meu filho que tinha dois anos e a UFGD pagava a babá. A babá era indígena da minha aldeia e eu que escolhia. Essa babá ficava todo o tempo das aulas presenciais junto comigo no alojamento. Só tenho a reclamar do alojamento, pois eu ficava com o meu filho, com a babá e, às vezes, tinha mais uns três ou quatro estudantes no mesmo quarto. Era horrível ficar com criança pequena no quarto com outros adultos. O senhor sabe como é, né? O curso abriu a minha mente para muitas coisas e senti muito orgulho de ver o Eliel Benites sendo nosso professor. O Eliel também fez o Teko. Ah, professor Ailton, eu gostei da minha formação através do Teko.

A egressa Claudete Aquino fala sobre o Movimento dos Professores Indígenas e sua participação na reformulação do PPC (2006). Diz, ainda, sobre a sua satisfação em poder

receber a formação em nível superior por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Finaliza pontuando a necessidade que a FAIND tem na criação de novos cursos, além da formação de professores indígenas.

Professor Ailton, eu fiz todo o meu Ensino Médio na cidade, mas o Ensino Fundamental foi na Aldeia Amambai. Lembro que do Movimento dos Professores Indígenas teve a participação da professora Maria de Lourdes Cáceres Nelson e também da Léia Aquino, que já morreu. Elas participaram da elaboração da proposta inicial do curso entregue à UFGD em 2005. Saí do curso feliz e realizada, pois aprendi coisas que não sabia. Hoje incentivo os jovens a fazer o vestibular no Teko, mas alguns não querem ser professores, aí eu falo dos cursos da UEMS e também dos cursos da UFGD, pois sei que essas universidades respeitam o nosso jeito de ser, embora são falhas no que diz respeito à interculturalidade.

Quando percebi a importância dada pelos egressos sobre a presença da pajelança durante o curso, observei que o princípio da especificidade indígena ficou garantido com a implementação do PPC (2006), porém não posso afirmar, nesta pesquisa, que o mesmo aconteceu quando da reformulação do PPC (2006), que deu origem ao PPC (2012).

Por mais que, no PPC (2012), é prevista a participação efetiva de caciques/rezadores Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñanderu), os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional (BRASIL, 2012), essa participação não foi garantida na prática; além dos caciques/rezadores, o Movimento dos Professores Indígenas e as instituições parceiras não participaram da reformulação do PPC (2006), ficando a cargo dos novos professores que chegaram ao curso, juntamente com a SIGECAD, a responsabilidade em reformular o PPC (2006). Faço tal afirmação, diante da análise das entrevistas realizadas com as lideranças indígenas e egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, residentes na Aldeia Amambai, no estado de Mato Grosso do Sul.

Outro princípio observado e que respalda a participação dos caciques, dos mestres tradicionais/ñanderu, é o da decolonialidade do saber. Faço tal afirmação pautado no conceito central de colonialidade do poder elaborado por Quijano (2014a), ressaltando a concepção de decolonialidade do saber como um movimento de desapego epistêmico do eurocentrismo.

É mera coincidência que na escala global do planeta a esmagadora maioria das pessoas exploradas, dominadas, discriminadas, e em algumas regiões inclusive despojadas de recursos de sobrevivência, procedam das sociedades destruídas e/ou colonizadas por europeus? É mera coincidência que as regiões e/ou países da “periferia” ou “sul” correspondam, precisamente, a áreas que habitavam as sociedades destruídas e/ou colonizadas pelos europeus? É mera

coincidência que as pessoas que descendem, parcial ou totalmente, das populações colonizadas pelos europeus sejam, em sua ampla maioria, dominadas e discriminadas seja lá onde estejam? Se não se trata – haverá quem poderia dizer que sim? – nessas situações de simples coincidências históricas, não se pode fugir (eludir) das relações entre colonialidade do poder e desenvolvimento (QUIJANO, 2014a, p. 205).

Assim, para Quijano (2014b, p. 289), poder é definido como “um espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controle” do “trabalho e seus produtos”, da “natureza”, do “sexo”, da “subjetividade” e da “autoridade”; já “a colonialidade do poder implica a articulação dessa malha em torno da ideia de raça” (QUIJANO, 2003, p. 13), a naturalização de diferenças culturais, étnicas e fenotípicas.

Dessa forma, o PPC (2012) apresenta a decolonialidade do saber no que tange à descolonização do currículo, com ênfase, também, na valorização dos saberes indígenas e de seus especialistas no cotidiano acadêmico. Digo isso, considerando a fala de Ramos e Knapp (2016, p. 99), quando proferem o seguinte:

[...] através do incentivo à prática dos rituais indígenas, à participação dos mestres tradicionais nas aulas, nas pesquisas que os acadêmicos fazem junto a eles, seja para busca entender os fenômenos próprios da cultura, seja para pedir auxílio no planejamento de suas atividades, à valorização da língua indígena através da definição de uma política linguística.

Diante do exposto, ressalto que a presença dos caciques/rezadores no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu é considerada muito importante por todos os egressos entrevistados, pois, para eles, essa participação garante o fortalecimento espiritual e, ao mesmo tempo, a oportunidade em conhecer mais sobre sua cultura indígena. Essa decolonialidade do poder foi, porém, apenas citada no PPC (2012); não foi colocada totalmente em prática, conforme no PPC (2006).

Muito embora não esteja totalmente explícito nas falas dos egressos, podemos entender que os diversos posicionamento entre eles confirmam que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu cumpriu seu papel de incentivar a valorização da cultura indígena apenas no PPC (2006), mas deixou a desejar no PPC (2012).

Para entender essa discrepância, recorri à egressa denominada, nesta pesquisa, por “Índia”, quando ela diz:

O que me recordo é que o SIGECAD tem um formato rígido que pede disciplinas e, para cada uma das disciplinas, pede: ementa, objetivos, programa/conteúdos, bibliografia básica e complementar. A estrutura inicial do curso era mais complexa, na verdade, não cabia em um sistema tão rígido. Exigiram uma carga horária também em geral que se adequasse a um calendário semestral de 72 semanas: com disciplinas de 36h, 72h [...] era o mais comum e mais viável ao sistema [...]. O Teko, com sua Pedagogia de Alternância, veio como algo diferente da cultura institucional e atípico. Foi difícil esse momento da reformulação do PPC (2006). Eu lembro que pessoas que faziam parte dos cursos à época tentaram ajudar em sugestões para “adequações” da reescrita do projeto, mas os técnicos que cuidavam do SIGECAD apontavam o que era e o que não era possível. Em relação à presença dos rezares ou pajés durante todo o período do curso, isso teve uma efetivação, como propuseram no PPC (2012).

Perguntei, ainda, se ela viu modificações importantes quanto à reformulação do PPC (2006), ou seja, se acredita que, com a reformulação do PPC (2006), o curso perdeu a sua essência ou se ficou organizado como uma licenciatura comum para não indígenas. Sua resposta:

O que tenho a dizer acreditando que responderei à sua pergunta é no sentido do meu pensar que os responsáveis pela reformulação do PPC (2006), na FAIND, não deviam fazer questão de ficar vinculado ao SIGECAD, mas a PROGRAD não autoriza ficar fora. Todos os cursos precisam estar no sistema, de acordo com o regulamento dos cursos.

A fim de entender o que vem a ser PROGRAD, recorri ao site da UFGD, que apresenta as seguintes informações:

A Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), órgão da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) subordinado à Reitoria, é responsável pelo planejamento, coordenação, execução, controle, supervisão e avaliação das atividades de ensino. Estas ações são exercidas de forma colaborativa entre os diversos órgãos que a compõem e com as demais unidades administrativas da UFGD, com a finalidade de promover ações que garantam a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em consonância com as diretrizes emanadas do Ministério da Educação (MEC).

A PROGRAD é responsável pela orientação, coordenação e avaliação das atividades didático-pedagógicas, de controle escolar, de ingresso de discentes e de técnico-administrativos. Subsidia e assessora os órgãos competentes na definição de políticas de ensino. Propõe aos órgãos competentes a adoção de medidas necessárias à estruturação curricular dos cursos em seus aspectos legais, formais, pedagógicos, ao aperfeiçoamento da administração acadêmica, à expansão quantitativa do quadro docente e à melhoria das condições materiais do ensino.

Antes de concluir esta seção, creio que não há nada mais plausível do que apresentar o discurso de formatura da primeira turma do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Nele, temos a visão explícita da referida turma, conforme apresento na sequência. Informo que a opção do discurso estar em itálico ocorre em virtude de destacá-lo das demais partes desta pesquisa.

*Dourados, 22 de outubro de 2011.*

*Oradora da turma: Valdelice Verón - (Nome kaiowá: Xamirî Nhûpoty)*

*Professora da Rede Municipal de Dourados, MS*

*Nome de turma: Prof. Me. Renato Gomes Nogueira (in memoriam)*

*Mba'éichapa pene ko'ë. Ore rovy'a ikatu háre ko'apeve roguahë.*

*Bom dia autoridades, familiares, amigos, professores, colegas e parceiros. Senhoras e senhores.*

*Eu sou multilíngüe – com muito orgulho, falo minha língua Kaiowá, falo também Português e até um pouco de Espanhol-; mas, em respeito aos que não são, vou falar na língua nacional.*

*Esse é um dia muito especial para o povo indígena kaiowá e guarani. Em 1993, numa noite, depois de uma reunião sobre a valorização da educação indígena e educação escolar indígena, sentados na grama da cidade de Caarapó, com os companheiros do Movimento dos Professores Kaiowá e Guarani, e com a professora Maxu (Veronice Lovatto Rosatto), sonhávamos acordados, com a possibilidade de um dia entrar para uma faculdade. Estávamos ainda fazendo o Ensino Fundamental, mas nossa participação nas lutas do nosso povo nos levou a perceber que a escola que tínhamos não era a escola que precisávamos.*

*Este sonho foi amadurecendo e fomos construindo um caminho até chegar ao Curso de Formação Normal em Nível Médio Guarani Kaiowá Ára Vera (Tempo-Espaço Iluminado).*

*Mais tarde, todos juntos - caciques, lideranças, professores, Aty Guasu (Grande Assembléia do povo Guarani Kaiowá),- solicitamos assessoria aos nossos aliados, Antonio Brand, Adir Casaro Nascimento, Veronice Rosatto, Levi Marques Pereira e demais docentes do Ára Vera – entre elas Meire Adriana da Silva, Anari Nantes, Maria de Lourdes Albuquerque, Haydê Zimmermann e Maria Aparecida Mendes de Oliveira e, tendo lido os livros de Graciela Chamorro, começamos a pensar um curso superior específico e diferenciado que continuasse a filosofia do Kaiowá e Guarani, que o Ára Vera tinha iniciado e então seguia.*

*Nessa caminhada conhecemos o saudoso professor Renato Nogueira que, entusiasmado, entendeu, respeitou e abraçou nossa proposta e apresentou ao companheiro e amigo Prof. Damião Duque de Farias, que assumiu institucionalmente o curso, implantando-o na UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados) o curso em nível superior Licenciatura Indígena Intercultural Teko Arandu (viver em sabedoria).*

*Começamos, assim, a primeira turma, em 2006. Sonhávamos com uma universidade que atendesse as demandas de nossos tekoha (terras indígenas), que ouvisse e respeitasse as especificidades próprias dos docentes e das comunidades kaiowá e guarani, através da partilha de cosmovisões, saberes e práticas diferenciadas, da construção coletiva de conhecimentos, que só acontece pelo entendimento entre pessoas que se dispõem a construir através de um diálogo intercultural. Neste sentido, foi incomparável a atuação da Professora Maria Aparecida Rezende, que teve a capacidade de nos reunir e ouvir, enquanto movimento, em todas as decisões necessárias para o bom encaminhamento do curso. Nos sentimos valorizados e respeitados. Também foi muito importante a articulação que fazíamos com os mestres tradicionais e com colegas do Curso Ára Vera, especialmente nas noites culturais e políticas.*

*Ao longo do curso, tivemos obstáculos, descontentamentos e estranhamentos, principalmente por causa da dificuldade de lidar com a diferença, tanto em nível pessoal como institucional.*

*Mas isso não nos desanimou. Juntos, colegas, professores e gestores, conseguimos superar muitas situações difíceis, com a benção e os conselhos dos mestres tradicionais kaiowá e guarani, como a Nhandesy (Nossa Mãe) Dona Tereza Benites, que sempre tinha uma palavra de conforto para todos, assim como o cacique Nelson Cabreira, que sempre nas horas de stress nos alegrava com sua graça e sabedoria.*

*Avaliando o percurso da nossa turma, a primeira do Teko Arandu, nos sentimos realizados, com um saldo positivo em nosso crescimento pessoal, profissional, étnico e ético.*

*Nos tornamos mais seguros e confiantes nas negociações com as instituições, entendemos melhor os mecanismos das políticas públicas, ganhamos mais auto-confiança em assegurar e mostrar o que somos e do que somos capazes.*

*Nossos conhecimentos foram ampliados, aprendemos a articular os saberes tradicionais de nosso povo com os saberes da ciência ocidental, a entender um pouco mais o mundo que nos rodeia, a construir conhecimentos a partir da pesquisa e a buscar um ensino que contemple a educação indígena dentro da educação escolar indígena. Mas entendemos*

*que ainda necessitamos aprender mais sobre a sabedoria – arandu – de nossos ancestrais e construir caminhos novos para enfrentar os graves desafios que nosso povo está vivendo hoje, tais como recuperar nossas terras tradicionais, e viabilizar uma gestão territorial kaiowá e guarani, sustentável e autônoma, de acordo com nosso modo próprio de ser e de viver.*

*Agora, formados em mais uma etapa acadêmica, temos o grande desafio de construir uma escola indígena que seja realmente autônoma e que dê conta de ajudar a resolver os problemas de nossas comunidades, para que voltemos a ser felizes, reconstruindo a terra sem males – yvy marane’ẽ - da qual ainda não desistimos.*

*Por isso, caros colegas da segunda e terceira turma do Teko Arandu e das turmas que ainda virão, não desanimem quando não conseguirem decodificar algo que ainda não conseguem entender ou digerir, mas continuem firmes nesta luta, pois temos muito ainda a fazer pelo nosso povo e pela humanidade. Por isso estudem bastante, busquem o conhecimento dos mais velhos e os conhecimentos ensinados na universidade, participem do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e das lutas de nosso povo.*

*Nós da primeira turma, ganhamos muito com a experiência no Teko Arandu e é por isso que hoje estamos aqui comemorando nossa formatura. Nossa formatura é também uma homenagem a todos os Kaiowá e Guarani – lideranças e professores – que tombaram na luta pela terra e aos quatro professores de Matemática da UFGD que morreram tragicamente em 2007.*

*Continuemos a viver com sabedoria. Aguyjevete opavavépe.*

*Obrigada, do fundo do meu coração, a Deus – Nhandejáry Tupã, criador do universo, aos familiares, amigos, colegas, professores, gestores da UFGD, administrativos, aos parceiros. Todos foram muito importantes nesta caminhada<sup>7</sup>.*

---

<sup>7</sup> Disponível em: [https://www.sag-ssa.ch/bssa/pdf/bssa73\\_09.pdf](https://www.sag-ssa.ch/bssa/pdf/bssa73_09.pdf). Acesso em: 4 jan. 2020.

**Figura 23: Prof. Me. Renato Gomes Nogueira (*in memoriam*)**



**Fonte:** Isadora de Souza Nogueira (2021).

Após essa saudosa lembrança da turma do Prof. Me. Renato Gomes Nogueira, entrei em contato via *WhatsApp* com a filha do professor, no intuito de fazer uma biografia sobre seu pai. De imediato, a simpática jovem, que atende pelo nome Isadora de Souza Nogueira, diz que seu pai é filho do senhor Jonas Ramos Nogueira e de Flausina Gomes Nogueira. Nasceu no município de Bandeirantes/MS, em 06 de janeiro de 1960. Deixou dois filhos, sendo Isadora de Souza Nogueira e Flávio Mirã de Souza Nogueira, além de sua esposa Rosemeire Messa de Souza Nogueira. Era habilitado em Matemática pela UFMS e Mestre pela Universidade Estadual Paulista, porém não concluiu os estudos de doutoramento que realizava na UFMS, pois, em 07 de março de 2008, veio a falecer de um acidente automobilístico.

Feita essa ponderação, ou seja, dizer quem foi o Professor Renato Gomes Nogueira, volto o olhar às falas dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

Observo, diante das falas dos egressos, que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, permeado pelo PPC (2006), permitiu que eles reivindicassem um reconhecimento étnico frente aos novos conhecimentos adquiridos. Esse reconhecimento implica perceber que os novos conhecimentos adquiridos no espaço da Universidade também são importantes para os povos indígenas; indica, ainda, a condição contemporânea desses povos que articulam, no espaço da Universidade, a produção de múltiplas identidades.

Compartilho o pensamento de López (2001, p. 194), que assim afirma: “a inclusão de novos elementos de identificação opera como condições de possibilidade para a inclusão ou exclusão de outros elementos identitários”. Os novos conhecimentos “[...] tem tudo a ver com a nossa própria identidade [...]” (*ibidem*). Portanto, a Universidade, nessa perspectiva, contribui para a produção identitária dos acadêmicos indígenas.

A interculturalidade crítica deverá continuar sendo garantida no âmbito da FAIND, mediante as ações dos próprios sujeitos que fazem parte desse processo formativo, bem como por meio dos retornos daqueles que os egressos chamam de pioneiros na elaboração do primeiro Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, o implementado no ano de 2006.

Nesse sentido, Walsh (2009, p. 22) afirma que, ao contrário da funcional, a interculturalidade crítica “é uma construção a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização”, e isso não é notado nos relatos dos próprios egressos indígenas que vivenciaram os processos de subalternização e colonização dentro e fora da UFGD.

Sob a lente de Walsh (2009), encontro algumas evidências que me encaminham na direção de que a UFGD, enquanto instituição social, necessita que as reformulações de seus PPCs estejam voltadas à concepção da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica, na perspectiva de Walsh (2007, p. 50), é

[...] una configuración conceptual, una ruptura epistémica que tiene como base el pasado y el presente, vividos como realidades de dominación, explotación y marginalización, que son simultáneamente constitutivas, como consecuencia de lo que Mignolo há llamado modernidad/colonialidad.

Em sua concepção, a referida autora enfatiza que a interculturalidade, além de ser tratada como proposta, é uma configuração conceitual que vai de encontro à situação social e política vivenciada pelas culturas subalternizadas pelo projeto colonizador. Então, posso compreender que há uma contra-hegemonia epistemológica.

Para acontecer a promoção da interculturalidade crítica, é de suma importância a decolonização do conhecimento. A interculturalidade crítica é um instrumento essencial e estratégico em relação à educação, podendo possibilitar que o espaço acadêmico promova ações construtivas para que ocorra o reconhecimento e respeito às diversidades culturais existentes, além de “[...] compreender o mundo a partir de diferentes formas sócio históricas que possibilitem a reflexão sobre seu próprio contexto e sobre outras realidades, as que podem estar

ou não próximas deles, em termos tanto materiais quanto simbólicos [...]” (MARTÍNEZ *et al.*, 2009, p. 52).

A partir da análise das entrevistas, percebo que a UFGD teve, desde o início, uma preocupação para as instalações do referido curso em local apropriado, ou seja, apenas para os indígenas e, em um curto espaço de tempo, construiu a FAIND, sendo esta a Faculdade para os indígenas em questão. Observo que, para a criação desse curso, não foram necessárias pressões advindas dos movimentos sociais indígenas, movimentos de apoio à causa e das instituições parceiras.

De acordo com as entrevistas, não houve indiferença dos acadêmicos não indígenas em relação aos indígenas presentes nos espaços da UFGD. Isso me leva a refletir sobre a marcação da diferença advinda dos processos colonizatórios, pois, ao transitar por esses espaços, posso encontrar grupos individualizados nos mesmos espaços (biblioteca; secretaria; corredores; laboratório de informática e outros). Observando esses tipos de ações individualizadas, pontuo que a FAIND, enquanto instituição social, precisa abrir o leque no que diz respeito aos encontros com acadêmicos de outros cursos da IES. São promovidos, assim, encontros, por mais que ainda não tenham relevância, mas que buscam a interação desses grupos (indígenas e não indígenas).

Ao levar em consideração os apontamentos de Walsh (2009b), a FAIND, enquanto instituição social, seja no processo de criação, seja no andamento do processo formativo, tem demonstrado, em passos lentos, atender à perspectiva crítica da interculturalidade.

Ao analisar os PCCs (2006 e 2012), percebo que, no início, não havia concurso público para professores atuarem no curso, porém, atualmente, há e quem está à frente de cada disciplina são os professores concursados, que obedeceram aos critérios de seleção constantes no Edital de Abertura de Concurso Público. Com isso, a FAIND não abre brechas para que o discurso do acolhimento dos grupos subalternizados seja frágil, o que difere do Estado brasileiro, que representa e defende as classes dominantes ocidentalizadas, e as classes subalternizadas só conseguem alguns benefícios se agirem por meio de pressão dos movimentos sociais. Isso não foi o que ocorreu desde a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD.

Na tese anunciada, considerando a articulação dos elementos iniciais e a discussão ao longo da pesquisa, confirma-se: ao concluir o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, os egressos não abandonaram os saberes tradicionais; se hoje eles estão satisfeitos com

o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem, em partes, conseguido preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada, voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Na reformulação do PPC (2006), todavia, as discussões com as instituições parceiras, como a UCDB, a UFMS e o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, ficaram de fora e isso trouxe uma certa estranheza aos egressos e às lideranças indígenas, ou seja, essa ausência de interculturalidade nos conteúdos das diversas disciplinas do curso e o pouco entendimento dos novos professores no que diz respeito ao conhecimento da cultura, das tradições, das crenças, da linguagem, da forma de ser e agir dos acadêmicos das etnias Guarani e Kaiowá, bem como a impressão que os entrevistados tiveram quando da reformulação do PPC (2006), são acompanhados desta indagação: ‘Como se explica o distanciamento dado pela UFGD aos pioneiros que muito contribuíram com seus conhecimentos para a elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005?’. Esses pioneiros estiveram presentes nas diversas discussões frente à implementação do PPC (2006), porém foram deixados de lado pela UFGD na reformulação do PPC (2006), que deu origem ao PPC (2012).

Com a reformulação do PPC (2006), é nítido, para qualquer conhecedor das legislações que falam sobre a elaboração de Projeto de Curso para a formação de professores indígenas, uma lacuna quando da reformulação do PPC (2006), que poderá levar a pensar: será que o PPC (2012) realmente atendeu a todo o aparato legal de um curso de formação de professores indígenas ou apenas teve o nome de Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, atendendo ao SIGECAD, sendo este subordinado à PROGRAG da UFGD. Digo ainda que, com a reformulação do PPC (2006), houve reclamação por parte do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, bem como do CIMI. O que dá para entender é que essa reformulação do PPC(2006) foi realizada de forma interna mesmo (ÍNDIA, 2021, informação verbal).

A falta de participação dos pioneiros que elaboraram a Minuta da Projeto do Curso no ano de 2005 e estiveram presentes em todos os momentos de discussões para a implementação da Minuta – que originou o primeiro PPC do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu no ano de 2006 – me faz concluir que a UFGD condicionou a não participação dos pioneiros (Movimento dos Professores Indígenas, Lideranças indígenas, CIMI, FUNAI, UCDB, UFMS e SED), balizada nos condicionamentos da participação que, segundo Bordenave (1983), estão relacionados ao autoritarismo, à submissão, ao temor, ao medo, ao

respeito, às qualidades pessoais do líder, à filosofia social da instituição ou do grupo, à influência da estrutura social sobre a participação.

Por esse motivo, esses condicionamentos estão associados à ideia de conflito. Por outro lado, a UFGD, como Instituição de Ensino Superior, acabou criando ambientes internos que foram desfavoráveis à participação dos pioneiros frente à reformulação do PPC (2006).

Ao recorrer, ainda, ao estudo do autor, é possível afirmar que o tipo autocrático, oligárquico ou centralizado de direção leva a inibir ou dificultar a participação. Bordenave (1983, p. 44) ressalta, ainda, que, à medida que ocorre o crescimento da organização e ela se torna mais complexa, “a participação de todos os seus membros nas decisões fica mais difícil, exigindo o estabelecimento de mecanismos de delegação e representação”.

O que é fundamental no registro e na análise dessas interpretações, práticas políticas e culturais é a restituição da fala e da produção teórica e política de sujeitos que, até então, foram vistos como destituídos da condição de fala e da habilidade de produção de teorias e projetos políticos.

Finalmente, após analisar as percepções dos diferentes atores (lideranças indígenas e egressos), posso concluir que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, depois da reformulação do PPC (2006), não conseguiu realizar seu papel de um curso intercultural, promovendo uma educação diferenciada, ao ter em vista o afastamento dado pela UFGD aos pioneiros quando da elaboração da Minuto do Projeto do Curso no ano de 2005, bem como da implementação do PPC (2006), a saber: Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, lideranças indígenas, instituições parceiras (UCDB, CIMI, FUNAI, UFMS).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar o momento de fazer as minhas considerações finais, confesso que as palavras parecem desaparecer. Não porque são proibidas de dizer, muito pelo contrário, pois, na construção desta tese, pude me libertar de algumas amarras que o passado havia me colocado quando realizava a minha dissertação em nível de Mestrado. Com isso, os resultados não aparecem com a devida força que eu, de início, imaginava, desmontando, assim, os ‘pré-conceitos’ que eu tinha em relação à IES pesquisada, ou seja, a UFGD, porém aparecem com maior força e fazem a minha compreensão estar balizada na cientificidade, o que é bem diferente do posicionamento no senso comum que eu tinha.

Para se chegar a essa coerência sobre o que a pesquisa demonstra ser a realidade, foi de suma importância o meu sentar e o dialogar com teóricos que me sustentaram durante todo o caminho desta pesquisa, buscando me apegar a conceitos que realmente me dessem segurança. Confesso que buscar a articulação com perspectivas teóricas diversas, dentre elas posso citar: os estudos culturais, a modernidade/colonialidade e nos estudos pós-coloniais, não foi um trabalho fácil. Fiz toda essa articulação com o intuito de não perder o foco da pesquisa; fui um vigilante epistemológico, já que não pestanejei quanto ao compromisso teórico-ético (WORTMANN, 2005), no que diz respeito a estar inserido em diferentes campos teóricos, a ter respeito à diferença entre os indígenas da Aldeia Amambai.

As considerações que descrevo estão vinculadas com as principais discussões realizadas na construção desta tese, o que só foi possível quando associei a realidade em estudo com o campo teórico-metodológico.

Por meio da pesquisa bibliográfica, aprendi que os povos indígenas foram/são sujeitos de suas histórias e que, a partir de muita luta e resistência, conquistaram uma série de direitos que a eles foram negados durante séculos. Expandi meu conhecimento sobre os direitos indígenas, realizei uma reflexão e compreendi, como profissional da educação, que é necessário assumir um compromisso ético-estético-político, que remete aos direitos indígenas obtidos em locais de encontros de culturas e, como tais, abertos à negociação (BHABHA, 2014) entre/com/a partir de/dos diferentes lugares de enunciação.

Dessa forma, começo a descrever as considerações sobre o trabalho por mim realizado, centrando-me exatamente neste tópico: percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD e as

percepções dos egressos sobre o significado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD em sua vida pessoal e profissional.

Ao fazer referência às percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai, fica evidenciado que, para eles, a UFGD não deu as lideranças da Aldeia Amambai, a importância necessária quanto aos princípios elencados nos PPCs (2006), um documento que se refere ao protagonismo indígena e à autonomia, pois, na aceção dos líderes, o protagonismo foi parcialmente garantido. Ademais, as lideranças afirmam que houve o distanciamento do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e das próprias lideranças da Aldeia com o curso.

Notoriamente, as lideranças querem participar das discussões; chegaram a pensar, inclusive, que seriam convidadas para a reformulação do PPC (2006) e, com isso, houve uma desmotivação entre elas, apontando que a UFGD foi falha ao ter em vista a reformulação do referido PPC. Afirma a egressa Maria de Lourdes Cáceres Nelson: “Agiu diferentemente quando das discussões relacionadas à construção da Minuta do Projeto do Curso no ano 2005”.

Analisei as respostas das lideranças e avalio ser importante o apoio e o incentivo da UFGD/FAIND para o desenvolvimento de discussões sobre os PPCs, em que, certamente, surgirão novos conceitos, diferentes papéis para o professor, para o acadêmico e para a universidade, além de emergirem formas alternativas de interação que possibilitam o aprimoramento do aprendizado, ao colaborar com a melhoria da qualidade do curso. Entendo, porém, que essa melhoria deve ser considerada um processo contínuo, não se restringindo apenas a solucionar problemas isolados, mas identificando os principais pontos de estrangulamento, bem como os fatores responsáveis por eles.

Trazer para perto o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, recorrer a pesquisadores da temática indígena das instituições UCDB, UFMS e UEMS, além de inserir novos atores, como capitães das aldeias e anciãos/rezadores nas discussões, são ações que vão gerar um novo fôlego para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, fôlego este que venha, ainda mais, a ter respeito à cultura, à língua, às crenças, aos valores dos indígenas Guarani e Kaiowá, ou seja, ser um curso realmente intercultural e destinado à formação de professores indígenas.

Vale pontuar que, para a maioria das lideranças entrevistadas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD precisa sofrer uma alteração pertinente a seus objetivos, ou seja, que o egresso também esteja apto para ser professor tanto na aldeia quanto

fora dela. As lideranças pontuam, ainda, a necessidade de fomentar no egresso o desejo de prosseguir nos estudos, estando prontos para elaborarem projetos de pesquisa para as especializações *lato sensu* e *stricto sensu*.

Diante do campo teórico advindo dos Estudos Culturais – mediante autores que deram suporte para as minhas argumentações e apontamentos, sendo alguns do campo teórico anunciado e outros que se aproximam desse campo –, percebi, por meio das entrevistas, que as identidades dos sujeitos vão sendo significadas e ressignificadas no interior das práticas culturais nas quais esses sujeitos se colocam ou são colocados; no caso da pesquisa, enfatizo que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem sido um espaço onde se espera a ocorrência dessas trocas culturais e processos de ressignificação dos sujeitos. Porém, a partir do momento em que os novos professores e o SIGECAD passaram a ser protagonistas na reformulação do PPC (2006), o curso deixou de ser pensado apenas do indígena para o indígena, sofrendo, na reformulação, as imposições das questões técnicas de um curso de qualquer outra licenciatura.

Para estabelecer essa relação de troca, é necessária a correspondência entre os conhecimentos distintos, criando um processo de ressignificação – entendido, aqui, como um meio específico de mediar as práticas pedagógicas que envolvem as particularidades de cada povo na formação desses professores.

Na análise que realizei nos dois PPCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, sendo o de 2006 e o de 2012, observei a presença de discussões no campo da formação docente, de forma a objetivar, com isso, a produção de um espaço intercultural – espaço de troca de conhecimentos, experiências e de convívio por meio da relação entre as culturas – somente no que se refere ao PPC (2006), uma vez que, na reformulação do PPC (2012), tais discussões não ocorreram.

De acordo com os egressos, a formação de professores indígenas, por meio do Curso de Licenciatura Teko Arandu da UFGD, na implementação do PPC (2006), buscou lidar com as representações, considerando as especificidades desses profissionais e as suas implicações na realidade social da qual se insere a formação de professores indígenas, mas os egressos que foram direcionados pelo PPC (2012), em suas entrevistas, não se mostraram satisfeitos como aqueles egressos vinculados ao PPC (2006). Segundo eles, isso ocorreu devido ao PPC (2012) não ter tido a participação dos pioneiros quando na elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, bem como na implementação dessa Minuta que deu origem ao primeiro PPC (2006).

Diante dessa perspectiva, notei que os egressos que tiveram como fio condutor de sua formação o PPC (2006) compreendem que o referido curso buscou uma educação articulada a um contexto voltado para o respeito à cidadania, à cultura e à promoção de valores que correspondem à aceitação da diferença, ao respeito ao próximo, à equidade de direitos e deveres, à igualdade de oportunidades, além de prepará-los para participarem, de forma democrática, na sociedade nacional; esse não é, portanto, o olhar daqueles que ingressaram no curso e tiveram o PPC (2012) reformulado em 2006. Tal afirmação se baseia frente às mudanças que o documento teve, como: aumento da carga horária, período de conclusão, ementário, professores com pouco conhecimento das questões indígenas Guarani e Kaiowá, dentre outras.

De posse das entrevistas realizadas com os egressos do curso, sinto-me autorizado a postular algumas conclusões a respeito da formação de professores indígenas da etnia Guarani e Kaiowá pela UFGD, a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Assim, com o auxílio da análise documental dos PPCs 2006 e 2012, constatei uma proposta curricular voltada para a interculturalidade que consiste em processos formativos oferecidos em uma perspectiva específica e diferenciada para os indígenas da etnia Guarani e Kaiowá no PPC (2006); por sua vez, no PPC (2012), os próprios egressos, por meio das entrevistas, sentiram a falta da interculturalidade, bem como da presença dos anciãos e das danças típicas dos indígenas Gurani e Kaiowá no decorrer do curso, além da exclusão do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowa e de instituições parceiras na reformulação do PPC (2006).

Após a formação recebida por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos entrevistados dizem conseguir se apresentar como professor, gestor, pai, filho, estando pertencentes a um grupo diferente, ou seja, um sujeito hibridizado capaz de assumir múltiplas identidades; um indivíduo que transita entre a modernidade e o mundo tradicional.

Cabe ressaltar que as análises realizadas nas entrevistas sugerem a preocupação dos egressos para que a UFGD/FAIND insira novos conhecimentos mediante novas graduações, pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*), bem como dar uma maior ênfase à tecnologia, com o intuito de habilitar novos acadêmicos, mestres e doutores com competências necessárias para o convívio no mundo globalizado. Além disso, a presença dos anciãos/rezadores nos mais diversos momentos do curso e a interrelação dos indígenas com os acadêmicos não indígenas de outros cursos, visando à troca de experiência, uma vivência entre novas culturas, constituem aspectos de grande relevo nas respostas dos egressos. Foi apontada, ainda, a necessidade de que todo o corpo docente do curso se aprimore, ainda mais, quanto à cultura Guarani e Kaiowá.

Concernente a tudo o que foi exposto e levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que foram na direção das percepções das lideranças indígenas e egressos sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, bem como em concordância com as análises por mim realizadas juntamente aos entrevistados, finalizo com os aspectos pontuados na sequência.

Meu trabalho foi no sentido de documentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas no Brasil; contextualizar a educação escolar com os povos indígenas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul; identificar as escolas indígenas na Aldeia Amambai; e, por fim, analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, assim como identificar junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – qual é a percepção deles sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

Outro ponto que defendo é o significado que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem para a vida pessoal e profissional dos egressos. Ao analisar as falas dos entrevistados, deparei que, para os egressos, a formação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD é algo que vai além da função de ensinar os estudantes da Aldeia Amambai a ler e escrever ou a realizar cálculos matemáticos. Ser professor egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, para a maioria dos entrevistados, é algo que os identifica perante a comunidade indígena como um professor graduado; assim, eles passam a ter um respeito e uma representatividade além dos espaços da Aldeia. Afirmo isso com base na fala dos egressos que, em sua maioria, admitiram, com veemência, que exercem atualmente a profissão docente na comunidade.

Verifico que, no processo de formação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos tiveram momentos de trocas de experiências com acadêmicos não indígenas de outras graduações, porém, mesmo que ainda ocorra de forma quase que invisível perante os demais acadêmicos de outras graduações, há, por parte da UFGD, a preocupação quanto ao reconhecimento das diferenças em um aspecto de relações interculturais no âmbito da formação. Entendo que, com essa preocupação, há, na UFGD/FAIND, um esforço por parte da equipe docente e técnico-administrativa do curso em realizar um trabalho com maior relevo voltado para a diferença, ou seja, para o “outro”.

Por meio da análise documental, da pesquisa bibliográfica e da análise das entrevistas semiestruturadas, sustento a tese de que, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos não abandonaram os saberes tradicionais; se hoje eles se encontram satisfeitos com o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem conseguido preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Os egressos das turmas após a reformulação do PPC (2006) disseram, todavia, que a interculturalidade e a participação das instituições parceiras não foram totalmente contempladas, conforme se aponta na escrita do PPC (2012), e que, para continuar com a essência de um curso intercultural, faz-se necessário envolver as instituições parceiras e o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá quando da elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, pois, sem eles, a UFGD só tem a perder frente aos objetivos legais que amparam a formação de professores indígenas mediante a interculturalidade. Dessa forma, afirmo que os egressos que tiveram sua formação com base no PPC (2012) não concluíram o curso com a mesma visão daqueles do PPC (2006), considerando as respostas das entrevistas já elencadas.

Diante das considerações proferidas, é o meu desejo que este estudo venha a possibilitar novas pesquisas e novas compreensões sobre a formação de professores indígenas, tanto no estado de Mato Grosso do Sul quanto em outras regiões do país ou fora dele.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. R. C. **Os índios na história do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.
- ALMEIDA, S. P. D.; PICOLOTTO, E. L.; SPINELLI, L. M. Remoções e lutas dos Kaingang no Norte do Rio Grande do Sul: a emancipação política indígena compreendida a partir da teoria do reconhecimento. **Revista Mediações**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 72-98, jul./dez. 2017.
- AMAMBAI. **Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá**. Projeto Político Pedagógico. [S. l.: s. n.], 2020a.
- AMAMBAI. **Escola Municipal Polo Indígena Mbo'erenda Ypyendy – Pandui**. Projeto Político Pedagógico. [S. l.: s. n.], 2020b.
- AMARAL, W. R. do; RODRIGUES, M. A.; BILAR, J. A. B. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. **Revista Mediações**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 129-145, jul./dez. 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-70, 1983.
- APPLE, M. W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- APRESENTAÇÃO. **Universidade Católica Dom Bosco**, [2022]. Disponível em: <https://site.ucdb.br/pesquisa-e-inovacao/6/grupos-e-nucleos-de-pesquisa/596/neppi/598/>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- ARIAS, C. Os indígenas e os ocidentais: buscando as diferenças através das semelhanças. **Revista Mediações**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 23-32, jan./jun. 1999.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BACKES, B. **“Foi o espaço que encontrei”**: a temática étnico-racial em escolas de educação básica em um contexto de colonialidade germânica. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2019.
- BALLESTRIN, L. América latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBERO, J. M. **Os exercícios de ver**. 2. ed. São Paulo: SENAC, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

BERND, Z. Conceito de híbrido. *In*: CEIA, C. (org.). **Dicionário de termos literários**. 2. ed. Lisboa: Edições João Sá da Costa, 1995. p. 199-200.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. São Paulo: Autêntica, 2013.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education**: an introduction to theory and methods. 2. ed. Boston: Allyn & Bacon, 1992.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BOURDIEU, P. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRAND, A. J. Formação de professores indígenas: um estudo de caso. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2002, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: [s. n.], 2002.

BRAND, A. J. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Revista Tellus**, Campo Grande, v. 6, n. 1, 2004.

BRAND, A. J. **Formação de professores** – um estudo de caso. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobbrandt21.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobbrandt21.rtf). Acessado em: maio de 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP nº 010/2002. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 26, de 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1991. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d0026.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Promulga a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da

Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.** Parecer CNE/MEC nº 14/1999. Brasília, DF: MEC, 1999.

**BRASIL. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar.** 2. ed. Brasília, DF: MEC/SEF/DPEF, 1994.

**BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%20C3%A7%20C3%A3o%20de%20dez%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%20C3%A7%20C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002.** Institui o Código Civil. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.** Dispõe sobre a instituição da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111153.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de outubro de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF:

Presidência da República, 2008. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973.** Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Brasília, DF: Presidência da República, 1973. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 6.674, de 5 de julho de 1979.** Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em obediência ao disposto no art. 39 da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977. Brasília, DF: Presidência da República, 1979. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/l6674.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6674.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jan. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Cenário contemporâneo da educação escolar indígena.** Brasília, DF: MEC, 2007.

**BRASIL. Ministério da Educação. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu.** Projeto Pedagógico. Brasília, DF: MEC, 2012.

**BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/do1-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495#:~:text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionaispara%20a,vista%20o%20disposto%20no%20art](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/32100518/do1-2015-01-08-resolucao-n-1-de-7-de-janeiro-de-2015-32100495#:~:text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionaispara%20a,vista%20o%20disposto%20no%20art). Acesso em: 19 jan. 2022.

**BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 7, 25 jun. 2012.

**BRASIL. Portaria nº 435, de 21 de maio de 2012.** [S. l.: s. n.], 29 maio 2019. Disponível em: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/boletins/1204.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2022.

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso Teko Arandu**. [S. l.: s. n.], 2006.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 03, de 10 de novembro de 1999**. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Brasília, DF: CNE, 1999.

BRASIL. **Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Projeto Pedagógico do curso Povos do Pantanal. [S. l.: s. n.], 2010.

CALDAS, F. R. C. **Educação em direitos humanos e interculturalidade**: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da UFGD. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARVALHO, R. T. **Discursos sobre interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: NUPEP/UFPE, 2004.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**: a Era da Informação. Economia, sociedade e cultura. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação de professores na perspectiva do movimento dos professores indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 22, p. 14-24, 2003.

CEDI. **Povos Indígenas no Brasil - 1987/ 88/ 89/ 90**. São Paulo: CEDI, 1991.

CEREZER, E. Política educacional, colonização e a escola para os povos indígenas. *In*: SUDBRACK, E. M.; ZITROSKI, J. J. (org.). **Série Pesquisa em Ciências Humanas, URI/UNISINOS**. Frederico Westphalen: URI, 2005. p. 79-88.

COHN, C. Culturas em transformação: os índios e a civilização. **São Paulo em Perspectiva**, v. 2, n. 15, 2001.

CONACULTA. **Antología sobre a cultura popular e indígena**: lecturas del Seminario Diálogos en la acción primera etapa. México: CONACULTA, 2004.

COPETTI, S. A. **Os povos indígenas no cenário nacional**: dos conflitos entre o direito positivo brasileiro e o direito consuetudinário indígena. 2017. Dissertação (Mestrado em Estudos Latino-Americanos) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2017.

CORAZZA, S. A. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, S. M. Currículos alternativos-oficiais: o(s) risco(s) do hibridismo. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, 2001.

CORTESÃO, L. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 719-735, set./dez. 2012.

COSTA, M, V. *et al.* Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 36-61, 2003.

COSTA, M. V. Currículo e política cultural. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP7A, 1999. p. 37-68.

COSTA, M. V. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo? *In*: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 113-149.

CUNHA, M. C. Legislação indigenista no século XIX. Uma compilação (1808-1889). *In*: CUNHA, M. C. da (org.). **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

DALMAU, R. M.; PASTOR, R. V. Fundamento teórico del nuevo constitucionalismo latinoamericano. *In*: PASTOR, R. V. (ed.). **Estudios sobre el nuevo Constitucionalismo Latinoamericano**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2012. p. 11-50.

DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena**. [S. l.: s. n.], 2002a.

DUSSEL, E. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DUSSEL, E. **Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão**. São Paulo: Paulus, 1995.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano. **Tabula Rasa**, n. 1, p. 58-86, jan./dez. 2003.

ESCOSTEGUY, A. C. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 135-155.

ESCOSTEGUY, A. C. Os estudos culturais. *In*: HOHLFELDT, A.; MARTINO, L. C.; FRANÇA, V. V. (org.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 151-170.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**. O minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRA, L. N. **O estatuto das pessoas com deficiência e a capacidade civil**. 2016. Monografia (Graduação em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

FERREIRA, M. G. A matriz colonial da raça e do racismo e a conformação de currículos escolares (des)colonizados no Brasil. *In*: CONGRESO ALAS, 30., 2015, San José. **Anais [...]**. San José: [s. n.], 2015.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FERREIRA, S. P. B. L. **A prática do professor Guarani e Kaiowá: o ensino de Ciências a partir do Projeto Ará Verá**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2006.

FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FLEURI, R. M. Aprender com os povos indígenas. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 277-294, 2017.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003.

FLEURI, R. M.; SCHERER-WARREN, I. **Educação intercultural e movimentos sociais: cidadania e reconhecimento identitário no sul do Brasil**. Florianópolis: [s. n.], 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FRAGA, A. Bom mocismo: configuração de um modo de ser adolescente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 52-76.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GILBERTO, I. J. L. Educação indígena e formação de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO*, 32., 2009, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2009.

GOHN, M. G. **Conselhos gestores e participação sociopolítica**. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, N. L. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. *In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1972.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 18 jan. 2022.

GRUPIONI, L. D. B. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, 2003.

GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

GRUPIONI, L. D. B.; VIDAL, L. B.; FISCHMANN, R. **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In: THOMPSON, K. (ed.). Media and cultural regulation*. London: Thousand Oaks, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2004.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DPeA, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Stuart Hall. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S. **Da diáspora**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. *In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (org.). 500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 19-41.

HENRIQUES, R. Apresentação. *In*: HENRIQUES, R. *et al.* **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas, Brasília, DF: [s. n.], 2007. p. 5.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. Características gerais dos indígenas – resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

JANUÁRIO, E. Ensino superior para índios: um novo paradigma na educação. **Cadernos de Educação Indígena**, Barra do Bugres, v. 1, n. 1, p. 15-24, 2002.

KNAPP, C.; MARTINS, A. M. S.; SALES, A. Políticas Linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 307-341, 2016.

KNAPP, C.; RAMOS, A. D. Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando? *In*: BACKES, J. L.; PAVAN, R. (org.). **Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 89-128.

LANA, E. S. C. **Políticas públicas para a educação escolar indígena na América Latina**: legislações do Brasil e Bolívia. 2009. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LANDER, E. Com o tempo contado. Crise civilizatória, limites do planeta, ataques à democracia e povos em resistência. *In*: DILGER, G.; LANG, M.; PEREIRA FILHO, J. **Descolonizar o imaginário**: debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento. [S. l.]: Autonomia Literária, 2016. p. 215-253.

LARROSA, J. B. Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa e Alfredo Veiga-Neto). *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 133-164.

LERSCH, P. **La estructura de la personalidad**. Barcelona: Scientia, 1966.

LOPES, L. P. da M. **Identidades fragmentadas**. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

LÓPEZ, A. Ser ou não ser Triqui: entre o narrativo e o político. *In*: LARROSA, J.; SKLIAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUCAS, D. C. Prefácio. *In*: CORRÊA, D. *et al.* (org.). **Cidadania, biodiversidade e identidade cultural na reserva indígena do Guarita**. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUCIANO, G. S. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília, DF: MEC/SECAD; LACED/Museu Nacional, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, A. Notas sobre uma televisão secreta. *In*: LIMA, F. B.; PRIOLI, G.; MACHADO, A: **Televisão & Vídeo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. p. 53-75.

MAHER, T. M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. *In*: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. (org.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 75-108.

MAHER, T. M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MANDULÃO, F. Educação na visão do professor indígena. *In*: GRUPIONI, L. D. B. **Formação de professores indígenas**: repensando trajetórias. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006.

MARÉS, C. F. **Os direitos dos povos indígenas no Brasil** - desafios no século XXI. Curitiba: Letra da Lei, 2013.

MARTÍNEZ, M. E. *et al.* Políticas e práticas de educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 44-72.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. Deliberação **CEE/MS nº 4324/1995**. Estabelece as Diretrizes Gerais para a Educação Escolar Indígena.

MATO GROSSO DO SUL. **Escola Estadual Indígena Mbo'erenda Guarani Kaiowá**. Projeto Político Pedagógico. [S. l.: s. n.], 2020b.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.620, de 20 de julho de 1966**. Fica instituído o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande (ICBCG).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Ara Verá**. Campo Grande: [s. n.], 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do Curso de Normal Médio Intercultural Indígena** - povos do Pantanal. Campo Grande: [s. n.], 2018.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução **SED/MS nº 1387/1999**. Institui o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena. 1999.

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos estudos culturais**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo revolucionário**. Pedagogia do descenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MCLAREN, P. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. *In*: SILVA, T. T. (org.) **Teoria Educacional Crítica em Tempos Pós-Modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MEDEIROS, I. A.; GITAHY, L. Universidade e Integração de saberes: a formação de professores indígenas na UNEMAT. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, v. 6, p. 123-138, 2008.

MELIÀ, B. Ação pedagógica e alteridade: por uma pedagogia da diferença. *In*: SECCHI, D. *et al.* (org.). **Ameríndia tecendo os caminhos da educação escolar**. Cuiabá: Seduc/CEIMT/CAIEMT, 1998.

MELIÀ, B. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÀ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 49, p. 11-17, 2000.

MEYER, D. E. Alguns são mais iguais que outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. *In*: SILVA, L. H. (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 369-380.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MIGNOLO, W. D. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2-3, p. 449-514, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008b.

MIGNOLO, W. D. **Histórias Locais/Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**: concepts, analytics, práxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINDLIN, B. A política educacional indígena no período 1995-2002: algumas reflexões. **Revista de Estudos e Pesquisas**, v. 1, p. 101-140, 2004.

MINDLIN, B. Referenciais para a formação de professores indígenas: um livro do MEC como bússola para a escolaridade. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 20, n. 76, p. 148-153, 2003.

MONROE, J. **Campesinado indígena y modernidad política ciudadanía, cultura y discriminación en los Andes peruanos contemporáneos**. [S. l.]: CLACSO, 2009.

MONTE, N. L. Os outros, quem somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Culturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, 2000.

MONTOYA, P. A. R. de. **Conquista espiritual**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

MOREIRA, A. F; CANDAU, V. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos, **Revista Brasileira de Educação**, n.23, mai/jun/jul/ago 2003.

MORIN, E. **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MOUJÁN, I. F. Diálogos entre saberes e práticas pedagógicas descoloniais. *In*: CONGRESO POSCOLONIAL, 3.; JORNADAS DE FEMINISMO POSCOLONIAL, 4., 2016, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: [s. n.], 2016.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 50, jan./abr. 2004.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. Rio de Janeiro: UNIC, 2008.

NASCIMENTO, A. C. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiões da inclusão e exclusão. **Quaestio**, v. 9, p. 73-82, 2007.

NASCIMENTO, A. C. Populações indígenas, universidade e diferença. *In*: MONTEIRO, F. M. de A.; MÜLLER, M. L. R. **Educação na interface da relação Estado/Sociedade**. Cuiabá: UFMT, 2006. p. 171-181.

NASCIMENTO, A. C.; VINHA, M. Educação escolar indígena e o Sistema Nacional de Educação. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 23., 2007, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: [s. n.], 2007.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 13-33.

OLIVEIRA, B.; TAVARES, G. R. M.; SATO, K. S. Percepção: uma caixa preta para marketing? **Revista de Administração da UFSM**, Santa Maria, v. 3, n. 3, p. 424-430, set./dez. 2010.

OLIVEIRA, D. Relações raciais e poder. **Princípios**, São Paulo, n. 34, 1994.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, 2010.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, R. C. de. Estudo de áreas de fricção interétnica do Brasil. **América Latina**, v. 5, n. 3, 1962.

OLIVEIRA, R. C. de. Identidade e estrutura social. **Anuário Antropológico**, p. 243-263, 1980.

PAIM, I. **Curso de psicopatologia**. São Paulo: EPU, 1993.

PARAÍSO, M. A. Currículo e identidade: a produção de gênero, sexualidade e etnia na formação da professora. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1998.

PARAÍSO, M. A. Currículo, etnia e poder: o silêncio que discrimina. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 20., 1997, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPEd, 1997.

PARAÍSO, M. A. Currículo-mapa: linhas e traçados das pesquisas pós-críticas sobre currículo no Brasil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

PARAÍSO, M. A. Gênero na formação do/a professor/a: campo de silêncio do currículo? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 18., 1995, [S. l.]. **Anais [...]**. [S. l.]: ANPEd, 1995.

PARAÍSO, M. A. Lutas entre culturas no currículo em ação da formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 137-157, 1996.

PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 23-45.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, R. C. **Vigilância e proteção de terras indígenas**: programa de capacitação em proteção territorial. Brasília, DF: FUNAI/GIZ, 2015.

QUIJANO, A. América Latina en la economía mundial. *In*: CLÍMACO, D. A. (org.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia historico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014a. p. 199-214.

QUIJANO, A. Buen vivir: entre el desarrollo y lades/colonialidad del poder. **VientoSur**, n. 122, 2012.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CLÍMACO, D. A. (org.). **Cuestiones y horizontes: de la dependencia historico-estrutural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO, 2014b. p. 285-327.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 122-151.

RAPHAEL, H. S. **Avaliação como ponto de mediação na construção do projeto pedagógico: um processo de pesquisa-ação**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1998b.

ROSENDO, A. S. **Formação de professores indígenas: o projeto do curso normal superior indígena da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul – Unidade de Amambai – MS (2003-2006)**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

SANTOS FILHO, R. L. Índios, Convenção 169/OIT e meio ambiente. **Revista Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, DF, n. 33, p. 16-21, abr./jun. 2006.

SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica? **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 54, jun. 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SANTOS, S. C. **Os povos indígenas e a Constituinte**. Florianópolis: UFSC, 1989.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHULMAN, N. O Centre for Contemporary Cultural Studies da Universidade de Birmingham: uma história intelectual. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 169-217.

SILVA, E. C. A. Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 133, p. 480-500, set./dez. 2018.

SILVA, G. P.; SOARES, E. P. M. Acesso e permanência de alunos indígenas na universidade federal do sul e sudeste do Pará: o que pensam os “beneficiários” sobre essas políticas. **Revista Agenda Social**, v. 12, n. 1, 2018.

SILVA, L. de M. R. Diáspora indígena no leste brasileiro: a resistência e o protagonismo dos povos indígenas nos “sertões” de Minas Gerais. **Revista Cerrados**, v. 16, n. 1, 2018.

SILVA, M. F.; AZEVEDO, M. M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: ARACY, L. da S.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1 e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995. p. 149-170.

SILVA, M.; AZEVEDO, M. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. *In*: ARACY, L. da S.; GRUPIONI, L. D. **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, DF: MEC/Mari/UNESCO, 2004. p. 149-170.

SILVA, S. **Relações entre democracia e educação para o pensar na obra de Paulo Freire**. 2012. Monografia (Especialização em Metodologia da Ação Docente) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 73-102.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 19., 1996, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T. T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In*: CORAZZA, S.; SILVA, T. T. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-18.

SILVA, T. T. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Pedagogia dos monstros**: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-22.

SILVA, T. T. Sociologia da educação e pedagogia crítica em tempos pós-modernos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 16., 1993, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1993a.

SILVA, T. T. Currículo como fetiche. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 22., 1999, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1999.

SILVA, T. T. A poética e a política do currículo como representação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21., 1998, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 1998a.

SIQUELLI, S. A. O papel pedagógico escolar sob o ponto de vista das leis 10639/03 e 11645/08: apontamentos éticos e étnicos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, p. 104-122, jan./jun. 2013.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, B. **Participação**. 2016. Disponível em: <http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/partic/apresent/a-present:htm>. Acesso em: 3 nov. 2021.

SOUZA, J. P. G.; GARCIA, C. L.; CARVALHO, J. F. T. **Dicionário de Política**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1998.

SOUZA, L. de S. BAUMAN, Zygmunt. Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013. 131 p. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 187-189, jan./jun. 2014.

SPIVAK, G. C. **A critique of postcolonial reason**: toward a history of the vanishing present. Cambridge: Harvard University Press, 1999.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. *In*: SILVA, A. L.; FERREIRA, M. K. L. (org.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editor, 2001. p. 44-77.

TEIXEIRA, V. **Entre la igualdad y el respeto a la diferencia**: notas sobre el derecho de los pueblos indígenas a la educación en Brasil. México: UPN, 2010.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TOMMASINO, K.; FERNANDES, R. C. Kaingang. **Povos Indígenas no Brasil**, [2022]. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>. Acesso em: 19 jan. 2022.

TUBINO, F. A. S. Interculturalizando el multiculturalismo. Interculturael. **Balance y Perspectivas**, 2001.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, ago. 2003.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, A. M. D. P.; GOMIDE, A. G. V. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2008, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: UNIT, 2008.

VIEIRA, R. S. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. *In*: FLEURI, R. M. (org.). **Intercultura**. Estudos emergentes. Ijuí: Unijui, 2001. p. 117-128.

WALSH, C. Estúdios (inter)culturales en clave de-colonial. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 12, p. 209-227, jan./jun. 2010b.

WALSH, C. Etnoeducación y interculturalidad en perspectiva decolonial. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL “ETNOEDUCACIÓN Y INTERCULTURALIDAD. PERSPECTIVAS AFRODESCENDENTES”, 4., 2011, Perú. **Anais [...]**. Perú: [s. n.], 2011.

WALSH, C. Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. **Boletín ICCI-ARY Rimay**, v. 6, n. 60, p. 1-3, 2004.

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 115-142.

WALSH, C. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível: <https://pt.scribd.com/.../WALSH-Catherine-interculturalidade-critica-epe>. Acesso em: 19 jan. 2022.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009b. p. 12-42.

WALSH, C. Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de) colonialidad. *In*: WALSH, C. (org.). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2009. p. 13-35.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica. *In*: SILVA, T. T. da. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 7-72.

WORTMANN, M. L. C. Algumas considerações sobre a articulação entre estudos culturais e educação (e sobre outras mais). *In*: SILVEIRA, R. M. H. **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: ULBRA, 2011. p. 65-181.

WORTMANN, M. L. C. Dos riscos e dos ganhos de transitar nas fronteiras dos saberes. *In*: COSTA, M. V.; BUJES, M. I. E. (org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 45-67.

## APÊNDICES

### APÊNDICE I: Autorização do capitão para a realização da pesquisa



#### **PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA**

Declaro que fui informado de forma clara sobre os objetivos e as justificativas da pesquisa intitulada: “O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.”

Assim, autorizo a realização da referida pesquisa que será realizado pelo pesquisador Ailton Salgado Rosendo, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), sob a orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.

A pesquisa será realizada com as lideranças da aldeia e com egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, em efetivo trabalho escolar nas escolas da Aldeia Amambai, dentre outros.

Estou ciente de que o pesquisador se compromete a manter em sigilo os dados coletados e somente divulgará os resultados utilizando pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa. Autorizo também ao pesquisador a tirar fotos na comunidade, gravar entrevistas em vídeos e áudios, assim como a utilização dos resultados obtidos na pesquisa para o conteúdo da tese de doutoramento, bem como em publicações científicas, tais como artigos, capítulos de livro, livros, apresentação de trabalhos em eventos científicos, como congressos e similares.

Fui informado também que para qualquer dúvida a respeito das questões éticas desta pesquisa basta entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) com sede na Av. Tamandaré, nº. 6000 - Jardim Seminário, Campo Grande - MS, CEP 79117-900, ou através do telefone (67) 3312 3779.

---

Adair Sanches – Capitão da Aldeia Amambai

**APÊNDICE II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****UNIVERSIADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.”

Pesquisador Responsável: Ailton Salgado Rosendo

Endereço: Rua Jesuíno Gusmão, 8 – Chácara Três Corações – Bairro José Abrão – Campo Grande (MS) – CEP 79114-290

Telefone: (67) 99658-3089

Orientador: Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

**OBJETIVOS:** Analisar as percepções dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, que atuam nas escolas indígenas da aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul, egressos do curso de formação de professores indígenas da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados, sobre as contribuições desse curso para sua formação para atuarem em escolas indígenas.

A pesquisa ainda se propõe a produzir uma problematização dos seguintes objetivos específicos: 1) Contextualizar a educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul, buscando entender como se deu a estruturação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, na UFGD, a partir da percepção das lideranças e egressos do curso; 2) Identificar junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, que atuam nas escolas indígenas da aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, qual a percepção dos mesmos sobre o curso e o significado desse em sua vida pessoal e profissional; 3) Entender como se deu a estruturação da educação escolar indígena na Aldeia Amambai e seu

contexto atual após os processos formativos de seus docentes através do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.

**PROCEDIMENTOS DE ESTUDO:** Será utilizado a entrevista semiestruturada e outros registros, se necessários.

**RISCOS E DESCONFORTOS:** Informa-se que não há riscos e prejuízos de qualquer espécie para os participantes da pesquisa.

**BENEFÍCIOS:** Com os estudos e resultados da pesquisa, espera-se contribuir para se compreender os resultados que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados trouxe para a comunidade indígena Guarani Kaiowá da Aldeia Amambai.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** Informa-se que as pessoas que concordarem em participar da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Informa-se também que os participantes da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** Informa-se que é garantido total sigilo que assegure a privacidade dos participantes quanto aos dados confidenciais dos envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa.

Assinatura da Pesquisadora Responsável:

---

Ailton Salgado Rosendo

### **CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_ e CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui informado(a) pelo pesquisador Ailton Salgado Rosendo dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Aldeia Amambai (MS), \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### APÊNDICE III - Roteiro de entrevista para as lideranças indígenas



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

#### PESQUISA DE DOUTORADO

Título: O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.

Doutorando: Ailton Salgado Rosendo / Orientador: Heitor Queiroz de Medeiros

#### ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA AS LIDERANÇAS INDÍGENAS GUARANI E KAIOWÁ SOBRE O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA “TEKO ARANDU”

1. Nome: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Nasceu onde? \_\_\_\_\_
3. Qual é sua língua materna? \_\_\_\_\_ Fala a língua materna? \_\_\_\_\_
4. Aprendeu a falar a língua materna com quem e de que forma? \_\_\_\_\_
5. Quais outras línguas o senhor fala? \_\_\_\_\_ Qual é sua segunda língua? \_\_\_\_\_  
Fala uma outra língua? ( ) Sim ( ) Não. Qual? \_\_\_\_\_
6. Vive em que Aldeia: \_\_\_\_\_
7. Qual é sua função em sua aldeia? \_\_\_\_\_
8. A quanto tempo exerce essa função? \_\_\_\_\_
9. Já exerceu essa função em outra aldeia? \_\_\_\_\_
10. Qual é o trabalho que realiza em sua aldeia nessa função que ocupa? \_\_\_\_\_
11. Estudou em alguma escola de branco? ( ) Sim ( ) Não  
Se sim em qual escola e até que ano o senhor estudou? \_\_\_\_\_
12. Estudou em escola em aldeia indígena? ( ) Sim ( ) Não

Se sim em qual escola e até que ano o senhor estudou?

13. O(a) senhor(a) acha importante os jovens de sua aldeia estudar em escolas?  
 Sim                       Não.  
 Porque?
14. O(a) senhor(a) já participou de movimentos de sua etnia para a criação de escolas em sua comunidade?                       Sim               Não.  
 Quais?
15. Como foram criadas as escolas da Aldeia Amambai?
16. O(a) senhor(a) já participou de movimentos de sua etnia para que os jovens de sua etnia pudessem ir estudar nas universidades?
17. O(a) senhor(a) tem filho(a) que já estudou na universidade?       Sim       Não  
 Qual universidade ele estudou e em que curso?
18. O senhor conhece o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)?                       Sim       Não
19. O(a) senhor(a) sabe como surgiu a ideia de criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” como um curso específico para formação de professores indígenas?
20. O Movimento dos Professores Indígenas e demais lideranças da etnia Guarani e Kaiowá participaram na elaboração da proposta inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
21. O(a) senhor(a) participou das discussões para a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD?
22. Como as lideranças indígenas se organizaram para articular em sua aldeia a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
23. Quais foram as lideranças que participaram da articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
24. As mulheres da aldeia participaram das reuniões de articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?  
 Sim               Não  
 Quais mulheres da aldeia participaram das reuniões de articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
25. Os jovens também participavam dessas reuniões?                       Sim       Não  
 Como se dava a participação dos jovens nessas reuniões?

Quais os jovens que participaram dessas reuniões?

26. Quais as universidades que participaram das discussões iniciais para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
27. O(a) senhor(a) sabe porque a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) ficou responsável pela implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
28. O(a) senhor(a) considera que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD tem atendido as necessidades dos Guarani e Kaiowá no tocante a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas das aldeias?
29. As lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participaram efetivamente da elaboração do primeiro Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD?

( ) Sim      ( ) Não

De que maneira as lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participaram da elaboração do primeiro Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD?

30. De que forma o(a) senhor(a) participou da elaboração do primeiro Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD?
31. O Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD foi realmente construído para atender as necessidades da etnia Guarani e Kaiowá?

( ) Sim      ( ) Não

O que no Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD o(a) senhor(a) considera que atende as necessidades da etnia Guarani e Kaiowá?

32. O que no Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD o(a) senhor(a) considera que NÃO atende as necessidades da etnia Guarani e Kaiowá?
33. As lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e outros membros da comunidade indígena do estado continuam participando nas atividades de implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” pela UFGD?

( ) Sim      ( ) Não

De que forma as lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e outros membros da comunidade indígena do estado estão participando nas atividades de implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD?

34. O(a) senhor(a) tem alguma sugestão de melhoria para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFG para atender as necessidades dos Guarani e Kaiowá?

**APÊNDICE IV – Roteiro de entrevista com os egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**PESQUISA DE DOUTORADO**

Título: O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul

Doutorando: Ailton Salgado Rosendo / Orientador: Heitor Queiroz de Medeiros

**ROTEIRO DA ENTREVISTA PARA INDÍGENAS GUARANI E KAIOWA EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA “TEKO ARANDU”**

1. Nome: \_\_\_\_\_ Etnia: \_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_ Nasceu onde? \_\_\_\_\_
3. Qual é sua língua materna? \_\_\_\_\_ Fala a língua materna? \_\_\_\_\_
4. Aprendeu a falar a língua materna com quem e de que forma? \_\_\_\_\_
5. Quais outras línguas o senhor fala? \_\_\_\_\_ Qual é sua segunda língua? \_\_\_\_\_  
 Fala uma outra língua? ( ) Sim ( ) Não.  
 Qual? \_\_\_\_\_
6. Vive em que Aldeia: \_\_\_\_\_
7. Qual é sua função em sua aldeia? \_\_\_\_\_
8. A quanto tempo exerce essa função? \_\_\_\_\_
9. Já exerceu essa função em outra aldeia? \_\_\_\_\_
10. Você sabe como foram criadas as escolas na Aldeia Amambai? \_\_\_\_\_
11. Estudou em alguma escola de não índio? ( ) Sim ( ) Não.  
 Se sim em qual escola e até que ano você estudou? \_\_\_\_\_
12. Estudou em escola em aldeia indígena? ( ) Sim ( ) Não

- Se sim em quais as etapas da educação básica que você fez?
13. Você estudou no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)?  Sim  Não  
Em que período (anos) e em que habilitação?
14. Como você foi selecionado para fazer o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
15. Você sabe como surgiu a ideia de criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” como um curso específico para formação de professores indígenas?
16. Você sabe se a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” foi através de uma solicitação das lideranças indígenas da etnia Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul as universidades do estado ou foi iniciativa das Universidades?
17. O Movimento dos Professores Indígenas e demais lideranças da etnia Guarani e Kaiowá participaram na elaboração da proposta inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?  Sim  Não  
De que forma se deu essa participação?
18. O Movimento dos Professores Indígenas e lideranças participaram efetivamente da implantação e da implementação do Curso “Teko Arandu”?  Sim  Não  
De que forma se deu essa participação?
19. Você participou das discussões para a implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”, da UFGD?
20. Como as lideranças indígenas se organizaram para articular em sua aldeia a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
21. Quais foram as lideranças que participaram da articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
22. As mulheres da aldeia participaram das reuniões de articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?  
 Sim  Não  
Quais mulheres da aldeia participaram das reuniões de articulação em sua aldeia para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
23. Os jovens também participavam dessas reuniões?  Sim  Não  
Como se dava a participação dos jovens nessas reuniões?  
Quais os jovens que participaram dessas reuniões?

24. Quais as universidades que participaram das discussões iniciais para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
25. Você sabe porque a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) ficou responsável pela implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
26. As lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participaram efetivamente da elaboração do primeiro Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados?  Sim  Não  
De que maneira as lideranças indígenas Guarani e Kaiowá participaram da elaboração do primeiro Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD?
27. O Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados foi realmente construído para atender as necessidades da etnia Guarani e Kaiowá?  Sim  Não  
Por quê?
28. As lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e outros membros da comunidade indígena do estado continuam participando nas atividades de implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” pela UFGD?  Sim  
 Não  
Por quê?
29. De que forma as lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e outros membros da comunidade indígena do estado estão participando nas atividades de implementação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD?
30. Você considera que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD tem atendido as necessidades dos Guarani e Kaiowá no tocante a formação de professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas das aldeias?  
 Sim  Não  
De que forma (Como) ?
31. Você sabe quais Universidades participaram das discussões iniciais para a criação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?  Sim  Não  
Quais?
32. Você acompanhou o processo de elaboração do Projeto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” em 2005 na UFGD?  Sim  Não  
Quem participou desse processo e quais as instituições que elas pertenciam?

33. As disciplinas oferecidas durante o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” no período que você cursou trabalhava conteúdos pertinentes à formação do(a) professor(a) indígena?  Sim  Não  
Quais as disciplinas que você cursou que você considera que apresentava conteúdos pertinentes à formação do professor indígena?
34. Como era o relacionamento da equipe pedagógica do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” com os(as) alunos(as) indígenas?
35. Os(as) professores(as) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” eram respeitosos com os(as) alunos(as) indígenas durante o desenvolvimento das disciplinas?  Sim  Não  
Fale um pouco sobre como era a relação professor(a) e alunos(as).
36. Os(as) professores(as) das disciplinas demonstravam ter conhecimento sobre a cultura indígena e em específico com a cultura dos Guarani e Kaiowá?
37. Os conteúdos das disciplinas oferecidas durante o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” eram adequados para sua formação como professor indígena?  
  Não  
Por quê?
38. Você sentiu-se parte integrante da comunidade acadêmica da Universidade de Federal da Grande Dourados, quando foi aluno do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?
39. Você sentiu algum tipo de preconceito ou racismo por parte de alunos(as) durante o período que esteve como estudante no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados?  Sim  Não  
Que tipo de preconceito ou racismo?
40. Você sentiu algum tipo de preconceito ou racismo por parte de professores(as) durante o período que esteve como estudante no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da Universidade Federal da Grande Dourados?  
 Sim  Não  
Que tipo de preconceito ou racismo?
41. Você tinha a liberdade de utilizar as instalações disponíveis no campus da Universidade Federal da Grande Dourados?   Não  
Quais os espaços da universidade você utilizou durante o seu período de aluno na UFGD.

42. Cursar a Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” na modalidade que você escolheu melhorou sua vida?  Sim  Não  
No que sua vida melhorou?
43. Você passou a ser mais respeitado em sua aldeia depois que você fez o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”?  Sim  Não  
Por quê?
44. Você acha que todo jovem de sua aldeia deveria cursar um curso universitário?  
 Sim  Não  
Por que?  
Em que universidade e qual curso você indicaria para eles estudarem?
45. Você fez algum outro curso de graduação em nível superior?  Sim  Não  
Qual curso, em que instituição e em que período?
46. Fez alguma pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado) depois que concluiu o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD?  
 Sim  Não  
Qual pós-graduação, em que instituição e em que período?
47. Você tem alguma sugestão para melhoria do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu” da UFGD?
48. Espaço livre para você falar o que quiser. Exemplo: Alojamento, como gostaria que fosse o curso...entre outros.

**APÊNDICE V - Termo de autorização de uso de imagem****UNIVERSIADE CATÓLICA DOM BOSCO (UCDB)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)****TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, portadora da Cédula de Identidade nº \_\_\_\_\_, inscrita no CPF sob nº \_\_\_\_\_, AUTORIZO o uso da imagem de meu pai (in memoriam) Prof. Dr. Renato Gomes Nogueira - na Tese intitulada: O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na percepção de egressos e lideranças indígenas da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul.

A Tese em referência, pertence ao doutorando Ailton Salgado Rosendo, que tem como orientador o Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as suas modalidades e, em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes; (III) divulgação em geral. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ou a qualquer outro.

Dourados, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

---

Isadora de Souza Nogueira  
CPF 040648681-61  
RG 001772266 SSP/MS