



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS
CURSO DE DOUTORADO

MANOEL GARCIA DE OLIVEIRA

**Formação de professores indígenas no *Teko Arandu*: reflexões
sobre a formação na área de ciências da natureza**

Campo Grande - MS

2022

MANOEL GARCIA DE OLIVEIRA

**Formação de professores indígenas no *Teko Arandu*: reflexões sobre a
formação na área de ciências da natureza**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, área de concentração em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito para obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências.

Orientador: Prof. Dr. Moacir Pereirade Souza Filho.

**Campo Grande - MS
2022**

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pois sem seu suporte para comigo seria impossível a conclusão deste trabalho, principalmente nos momentos de viagem o qual me zelou e conduziu.

No decorrer deste trabalho houveram pessoas essenciais, às quais eu não poderia deixar de lembrar. A todas essas grandes pessoas, muito obrigado.

A meus pais Arnaldo Alves de Oliveira e Lucilene Bertolino Garcia de Oliveira por todo amor a mim dispensado, desde minha criação até os dias de hoje, sendo suporte imprescindível para conclusão do trabalho e sabendo que vocês sempre estarão na “contensão” caso algo saia muito dos rumos normais, meus sinceros agradecimentos, amos muito vocês.

A minha irmã Fernanda Garcia de Oliveira pela ajuda em diversos momentos, os quais o desejo era de fraquejar era maior, porém, com seu jeito delicado sempre me fez lembrar que o futuro que tanto almejava.

A mulher da minha vida, a qual esse trabalho seria impossível de ser terminado, Nayara Fernanda Lisboa Garcia, meus mais sinceros agradecimentos, obrigado por sempre estar ao meu lado, me apoiando mesmo quando eu não merecia apoio algum, e principalmente por acreditar que esse trabalho seria possível, mesmo ouvindo por mais de uma centena de vezes que não conseguiria terminar e você com seu entusiasmo e confiança que emanam sempre dizia: “não vai terminar, o que! Vamos, vamos, vai escrever sua tese, que é!”, e não é que de fato ela saiu? Com 90% de contribuição da sua parte claro. Obrigado, te amo.

A meu amigo Neimar Vitor o qual sei que posso contar sem medidas e que está na mesma batalha que eu, “Deus irá nos honrar”.

A meu amigo Fernando Fernandes Rodriguez, pessoal diferente de tudo que já conheci, obrigado pela “moral” sempre.

A minha amiga de caminhada educacional e agora parceira de pesquisa Denise Silva, por me mostrar mais sobre a paixão e importância que os povos indígenas merecem, suas lutas e trabalho são grandes fontes de motivação, “chefe”.

A meu orientador Professor Doutor Moacir Pereira de Souza Filho, homem de grande coração e intelecto único, o qual transborda paixão e paciência no processo de ensinar.

Aos membros da banca examinadora, Professora Dra. Denise Silva, Professora

Dra. Janielli da Silva Melo, Professora Dra. Suzete Rosana de Castro Wiziack e ao professor Dr. Daniel Valério Martins pelo tempo dispensado no processo de colaboração não só com meu trabalho, mas com minha evolução acadêmica e pessoal, gratidão.

A Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, pela oportunidade e valiosa contribuição com minha carreira e formação educacional.

Eu serei caipira mesmo quando for Doutor.

RESUMO

O processo de formação de professores indígenas no Brasil tem como intuito diminuir a defasagem desse tipo de profissional na educação básica em comunidades indígenas. A pesquisa possui como objetivo o estudo sobre a formação proposta no Projeto Pedagógico do curso de licenciatura intercultural, sob a ótica do processo formativo de professores indígenas na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD. O projeto pedagógico do curso emerge a partir de lutas, reivindicações, diálogos, elaboração e implantação através dos povos indígenas Guarani/Kaiowá, sendo essa maioria populacional no estado do Mato Grosso do Sul, estando localizados na macrorregião do conesul, principalmente em Dourados. A escolha do tema foi delimitada pela falta de estudos realizados nesse sentido principalmente em relação às ciências da natureza. O trabalho está apoiado nos pressupostos da abordagem qualitativa, análise documental e entrevista. Durante a análise documental foi avaliado os processos descritos no PP *Teko Arandu* sobre o processo de formação dos professores indígenas dando ênfase a formação em ciências da natureza. A entrevista foi conduzida com a coordenadora da área de ciências da natureza do curso. A proposta formativa do curso busca promover de maneira constante o diálogo entre os saberes, porém, não sendo claro como é realizado de forma prática. É possível concluir que as propostas do curso contemplam de maneira geral aquelas descritas por documentos oficiais assim como as lutas dos movimentos indígenas, uma vez que, está voltada ao processo formativo de maneira específica dos povos indígenas. Entretanto, sobre a formação em ciências da natureza ainda se faz necessário uma melhor descrição dos passos metodológicos que devem ser percorridos durante a formação dos professores indígenas, entretanto, o curso mostra sua importância no processo de valorização e diálogo sobre a interculturalidade dos saberes indígenas e não indígenas.

Palavras-chave: Povos Guarani Kaiowá; Interculturalidade; Educação escolar indígena, Magistério indígena, Ensino de Ciências da Natureza

ABSTRACT

The process of training indigenous teachers in Brazil aims to reduce the shortage of these professionals in basic education in indigenous communities. The research aims to study the training proposed in the Pedagogical Project of the intercultural teaching degree course, from the perspective of the formative process of indigenous teachers at the Federal University of Grande Dourados - UFGD. The course's pedagogical project emerges from struggles, demands, dialogues, elaboration, and implementation by the indigenous Guarani/Kaiowá peoples, who constitute the majority population in the state of Mato Grosso do Sul, mainly in Dourados. The choice of the theme was delimited by the lack of studies conducted in this regard, particularly concerning natural sciences. The work is based on the assumptions of a qualitative approach, documentary analysis, and interviews. During the documentary analysis, the processes described in the PP Teko Arandu regarding the training of indigenous teachers, with an emphasis on natural sciences education, were evaluated. The interview was conducted with the coordinator of the natural sciences area of the course. The course's formative proposal seeks to constantly promote dialogue between knowledge; however, it is not clear how this is practically accomplished. It is possible to conclude that the course's proposals generally encompass those described in official documents, as well as the struggles of indigenous movements, as it is focused on the specific formative process of indigenous peoples. However, regarding the training in natural sciences, a better description of the methodological steps that should be taken during the training of indigenous teachers is still necessary. Nonetheless, the course demonstrates its importance in the process of valuing and fostering dialogue about interculturality between indigenous and non-indigenous knowledge.

Keywords: Guarani Kaiowá People; Interculturality; Indigenous School Education, Indigenous Teaching, Natural Science Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Distribuição populacional dos povos indígenas por município em Mato Grosso do Sul (Fonte: SILVA, 2018).

Figura 2. Mapa do Município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. (Fonte IBGE).

Figura 3. Mapa de localização da Reserva Indígena de Dourados (RID), município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Figura 4. Base norteadora do curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*

Figura 5. Áreas de formação do núcleo específico do curso de licenciatura intercultural *Teko Arandu*.

Figura 6. Quantidade de alunos ingressantes nos vestibulares de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu*, UFGD.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Quadro 2. Tempo de formação comum do curso de licenciatura intercultural indígena - *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados.

Quadro 3. Habilitação em ciências da natureza do curso de licenciatura intercultural indígena - *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados.

Quadro 4. Componentes curriculares da área de Ciências da Natureza

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Áreas de formação (Ciências Humanas - CH; Ciências da Natureza - CN; Linguagens - L e Matemática - Mat.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	16
1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	16
1.1. Educação escolar indígena no Brasil: Um breve histórico	16
1.2. Construção da educação escolar indígena no Brasil CF 88	21
1.3. Educação Escolar Indígena: Direitos assegurados em Lei	23
CAPÍTULO II	31
2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ACADEMIA	31
2.1. Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Formação do Professor	31
2.2. Formação de professores indígenas no Brasil: Breve relato histórico	34
2.3. Formação dos professores indígenas: Uma reflexão necessária	38
2.4. A formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul	44
2.5. O Movimento Indígena dos povos Guaraní Kaiowá no espaço territorial do estado do Mato Grosso do Sul	48
CAPÍTULO III	54
3. ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA	54
3.1. Preocupação da Etnociências no Brasil e Mato Grosso do Sul	54
3.1. Etnociência e a formação de professores indígenas	58
3.2. Ensino de Ciências, cultura e formação de professores indígenas	61
3.3. Multiculturalismo e Interculturalidade na formação do professor indígena	64
3.5. Preocupação da perda linguística no Brasil e MS	70
3.5. A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena	74
CAPÍTULO IV	80
4. A METODOLOGIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS	80
4.1. Configuração da abordagem da pesquisa	80
4.4. Natureza da pesquisa	80
4.5. Sujeitos da pesquisa	81
4.6. Consulta à bibliografia	82
4.8. Instrumentos de coleta de dados	83
CAPÍTULO V	84
5. O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL TEKÓ ARANDU	84
5. 1. Análise documental	84
5.1.1. A Licenciatura Intercultural Indígena - Tekó Arandu: breve histórico	84

5.1.2. Objetivos propostos no projeto pedagógico do curso Teko Arandu	98
5.1.3. Dos objetivos do curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu	99
5.1.3.1. Objetivo geral	99
5.1.3.2. Objetivos específicos	100
6. ASPECTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS PROPOSTOS NO PP DO TEKÓ ARANDU	103
6.1.1. Planejamento e tempo	104
6.1.2. Alternância	106
6.1.3. Avaliação	108
6.1.4. Interdisciplinaridade	112
6.1.5. Diálogo	114
6.1.6. Coletividade	115
6.1.7. Práxis	117
7. O PROFESSOR DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA	120
8. PERFIL DOS EGRESSOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DO TEKÓ ARANDU	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	130

Apresentação

Desde o ano de 2007, enquanto ainda cursava o 2º ano do ensino médio faço parte de pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos pelas universidades públicas do estado de Mato Grosso do Sul. Na época, com 17 anos, fui convidado a participar do projeto de extensão universitária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), intitulado Iniciação Científica Júnior, conhecido como IC-Jr. Passei por uma etapa seletiva na escola e outra na própria unidade da UEMS de Naviraí, cidade onde residia. Após ser aprovado, passei a fazer parte do laboratório de pesquisa em produtos naturais, trabalhando com extração de óleos essenciais e rastreamento fitoquímico de extratos e frações de plantas da região sul do Mato Grosso do Sul.

Ao terminar o ensino médio em 2017, ingressei no curso de química da UEMS, campus de Naviraí, onde havia sido bolsista do IC Jr por um ano. O início da faculdade foi completamente diferente do que eu conhecia, uma vez que minha vivência até então era apenas na área de pesquisa. As aulas eram mais densas e complexas, a maneira de estudar e de vivenciar o ambiente universitário me pegou, um tanto quanto desprevenido, e foi necessário um tempo para que eu me adaptasse à nova realidade de estudos e rotina. Naquele momento, ainda não podia retornar à pesquisa, pois somente alunos a partir do segundo ano poderiam pleitear bolsas de pesquisa ou extensão.

Meu segundo ano chegou e com ele veio a impossibilidade de obter uma bolsa de IC, devido a uma reprovação na disciplina de química inorgânica I. A unidade, por ser pequena, não oferecia a oportunidade de cursar essa disciplina em outro curso, uma vez que a química era o único curso na área de exatas até então. Por vezes, a tristeza me consumia, mas olhando os editais, observei que poderia pleitear uma vaga em projetos de extensão, e logo tive certeza que isso seria uma porta para minha volta à pesquisa. Embora estivesse certo disso, não sabia o mundo fantástico que acabava de adentrar. Meu primeiro projeto de extensão visava ensinar química de maneira prática, utilizando o laboratório de ensino para ministrar aulas práticas alinhadas aos conteúdos trabalhados nas escolas. A primeira turma convidada foi uma turma do primeiro ano da minha antiga escola e coincidentemente a minha antiga professora do ensino médio. Foi a primeira vez que eu fui responsável por ministrar aulas, antes o mais próximo disso foram os seminários apresentados para minha turma. Sentia uma mistura de insegurança, medo, ansiedade e esperança de que os alunos que queriam estar ali pudessem encontrar nas ciências as respostas que buscavam para compreender melhor o seu cotidiano.

Me lembro pouco das primeiras aulas, talvez pelos motivos mencionados

anteriormente, mas me lembro muito bem do decorrer do curso e dos frutos positivos que acabará por colher, tanto por feedbacks positivos dos alunos, da professora de sala e principalmente ao observar minha evolução como professor, mesmo que fossem poucas aulas ministradas durante a semana, ali acabava de começar minha história como PROFESSOR.

Continuei envolvido com projetos de extensão até me formar em 2012, logo, foram três anos desenvolvendo projetos de extensão e, concomitantemente, projetos de pesquisa na área de produtos naturais. Os anos ali se passaram rápidos demais e em um piscar de olhos estava apto ao mercado de trabalho. Logo após minha colação de grau, comecei a ministrar aulas de matemática para turmas do ensino médio e fundamental. Foi uma loucura, pois também trabalhava em uma usina de açúcar e álcool e também atuava como instrutor do Senai em um curso técnico de tratamento de água, mas os desafios sempre fizeram e ainda fazem parte da minha rotina.

No ano de 2014, após diversas tentativas, consegui ingressar no curso de Mestrado em Ciências e Tecnologia Ambiental da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Nesse momento, passei a me dedicar somente as partes de pesquisa de laboratório, conhecida como “química dura” ou “química aplicada”. Já no meio do ano de 2016 acabei por voltar às salas de aula, agora como Professor Gerenciador de Laboratório (ProGeLab), um projeto do governo voltado para a utilização de laboratórios nas áreas de ciências da natureza e matemática. Eu era então, o responsável por zelar, propor e auxiliar os professores em aulas mais interativas e dinâmicas, utilizando metodologias ativas. Foi um grande sonho realizado, mas que durou pouco tempo, pois o governo decidiu cortar todos os professores que atuavam nessa área. Foi uma pena, pois eu havia criado grupos de pesquisas júnior dentro da escola, com os conhecimentos que havia absorvido na universidade, e grupos de estudo para auxiliar os alunos nas disciplinas, mas para o governo, naquele momento, não fazia diferença. Então no ano de 2017, fui professor em duas escolas públicas de Dourados-MS, e também lecionei no cursinho popular ofertado pela UFGD, onde tive uma nova vivência com aulas mais voltadas para a preparação de vestibulares e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e como eu gostei desse desafio.

No ano de 2018, minha vida deu uma grande reviravolta. Havia conseguido aulas em três escolas estaduais em Dourados, e no mês de fevereiro, recebi a notícia que havia sido aprovado no Doutorado em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), agora sim, poderia ter meu tão sonhado título de doutor e na área

que eu queria, educação e ensino. Mas o mundo nos prega peças não é mesmo? Fui convidado a trabalhar em uma escola rural no município de Miranda, a Fundação Bradesco, e acabei aceitando. O problema era que o tempo de serviço era de 40 horas semanais e literalmente acabava trabalhando mais de 70 horas fácil, fácil, fácil. Agora imaginem, eu dando início ao doutorado e tendo uma carga de trabalho tão puxada, meu Deus,! Não é algo que gosto de me lembrar por muito tempo, mas foi uma experiência que me fez crescer, assim como todos os desafios que enfrentei. Minha namorada tem uma frase “a gente faz o que tem que ser feito” e então, pronto, fiz o que tinha que ser feito. Acabei por cumprir os créditos obrigatórios em dois anos, enquanto meus colegas que puderam se dedicar integralmente concluíram em apenas um ano ou menos, mas eu também os cumpri e com os mesmos louvores e dificuldades que eles, claro.

A ideia para minha pesquisa veio da minha então Orientadora Pedagógica na escola, Denise Silva, uma pessoa ímpar e de grande importância em minha vida acadêmica e pessoal. Ela sugeriu que criássemos um material pedagógico voltado para práticas de laboratório na Língua Terena, na qual ela é doutora com grande relevância na área indigenista. O projeto já estava pronto quando, em 2020, no momento de iniciarmos a parte experimental de campo, nos deparamos com a pandemia de Covid-19 e o fechamento de todas as aldeias. Aguardamos por um tempo, mas a situação da pandemia só piorava e os prazos apertavam, foi então que tivemos a ideia de avaliar o processo de formação dos professores de ciências exatas pela Universidade Federal da Grande Dourados na Faculdade Intercultural Indígena – FAIND. A partir dessa nova abordagem, iniciamos as pesquisas bibliográficas e também as reuniões com a atual coordenadora do curso, a professora doutora Elaine da Silva Ladeia., a qual possui extrema importância nesse trabalho pela qual sou extremamente grato. Após essa longa jornada, conseguimos propor a tese, e então, chegamos ao grande dia da defesa.

E tão somente posso dizer novamente como foi dito na defesa:

Eu sou professor e sempre serei professor, eu só sei ser e quero ser professor...

Que os próximos capítulos que me aguardam sejam repletos de desafios e oportunidades de contribuir com novas pessoas, para que eu possa fazer parte de suas formações acadêmicas e cidadãs.

CAPÍTULO I

1. HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

1.1. Educação escolar indígena no Brasil: Um breve histórico

A educação escolar indígena, no Brasil é proveniente de uma intervenção há mais de cinco séculos, esse período “se caracteriza por encaminhamentos distintos nas relações entre o Estado brasileiro e os povos indígenas, construindo uma história na qual se podem reconhecer duas tendências: a de dominação, por meio da integração e homogeneização cultural, e a do pluralismo cultural” (BERNARDI; CALDEIRA, 2011, P.22). Esse processo de ensino da "educação indígena" foi desenvolvido inicialmente pelos jesuítas que teve como principal objetivo catequizar os indígenas para atender e servir à coroa portuguesa.

Assim como Saviani (1997) observou que, em 1548, os jesuítas “cumpriam os mandatos do Rei D. João III, que formulará, nos “Regimentos”, aquilo que poderia ser considerado a nossa primeira política educacional [...]”.

“Entre as diretrizes básicas constantes no Regimento, isto é, na nova política ditada por D. João III, é encontrada uma referência à conversão dos indígenas, à fé católica pela catequese e pela instrução” (RIBEIRO, 2000 p. 18). O Plano de ensino elaborado a partir dessa política, voltado aos filhos dos índios e dos colonos, foi logo substituído pelo *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 1997).

A *Ratio Studiorum* é o plano de estudos, de métodos e a base filosófica dos jesuítas. Representa o primeiro sistema organizado de educação católica, sendo promulgada em 1599, depois de um período de elaboração e experimentação. A educação dos jesuítas destinava-se à formação das elites burguesas para prepará-las para exercer a hegemonia cultural e política. Eficientes na formação das classes dirigentes, os jesuítas descuidaram completamente da educação popular. A Pedagogia da Companhia de Jesus foi e ainda é criticada, apesar de ter sofrido retoques e adaptações através dos tempos, por suprimir a originalidade de pensamento e comandar a invasão cultural colonialista no mundo (GADOTTI, 1994).

A partir de meados do século XVIII, iniciou-se uma nova fase da história entre indígenas e colonizadores, a qual possuía como marco principal as inquietações da Coroa

Portuguesa, em relação a temas estatais e/ou administrativos, sendo que estes atingiram até mesmo as colônias. Foi então que entrou em cena o Marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo, instituído primeiro-ministro do Rei de Portugal (1750-1757). Um de seus primeiros atos foi apartar o Estado da Igreja, tendo como ideal sua cultura iluminista, dessa forma expulsou os Jesuítas de todo território brasileiro. (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Visando o processo de consolidação dos ideais econômicos, políticos e administrativos do Marquês de Pombal, em 1758, seu irmão Francisco Xavier de Mendonça Furtado então Governador do Maranhão e Grão-Pará estabeleceu uma série de normas que ficaram conhecidas como Diretório dos Índios, sendo essa uma das políticas com maior relevância frente às atuações indigenistas da história do Brasil.

Este documento, em suma, buscava acabar com as missões e institui um diretor para o governo das aldeias, que seria nomeado pelo governador-geral.

O Diretório dos Índios expressava, portanto, três importantes preocupações da Coroa, que consistem no estabelecimento das populações indígenas em unidades populacionais fixas, de forma a proteger o território colonial; sua incorporação ao modelo de “civilização” europeu, pautado no trabalho; e, por fim, a introdução e o fortalecimento da autoridade metropolitana (COELHO, 2007, P. 33).

A vertente principal do Diretório era a busca pela civilização dos índios, pautada na obrigatoriedade do ensino da língua portuguesa como materna, estabelecendo que o processo de “civilização indígena” fosse obrigatoriamente conduzido em escolas públicas (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Assim, proibindo o uso da língua nativa e utilizando-se atos fortemente opressores a fim de que os indígenas aprendessem a língua portuguesa, o Diretório acabou por ter os ideais de seus mentores deturpados, causando efeito contrário a integração e/ou homogeneização étnico-cultural, deixando evidente que “costumes” não devem ser tratados como algo facilmente manipulável assim como desarraigados.

Na prática, os diretórios enfrentaram diversos problemas ocasionados pelos abusos de poder dos diretores, pelo desvio das normas que estabeleciam o período de seis meses de prestação de serviços dos índios nas vilas, e pelas excessivas jornadas de trabalho, que provocavam mortes e fugas, acarretando prejuízos e o fracasso da

experiência (Almeida, 1997). Todos esses fatos contribuíram para a extinção dos diretórios pela carta régia.

A Carta Régia de 12 de maio de 1798, instituída por D. Maria I, suplantou o Diretório dos Índios e delineou uma nova política para lidar com a questão indígena. É importante observar que essa lei transformou os índios súditos ou vassalos de sua Majestade. Por isso cuidou especificamente da mão-de-obra, saiu da pauta as questões educacionais, mas continuou com a imposição de valores e padrões culturais ocidentais.

A partir de 1822 com a Independência do Brasil, foram retomadas as atividades das missões de cunho religioso, as quais voltaram os processos de civilizar e catequizar os indígenas. Somente em 1824 com a construção da primeira Constituição Brasileira a qual trazia consigo promessas de educação a toda população brasileira, entretanto, não continha menção a parte indígena da população em sua construção, os quais novamente foram preteridos em relação a sua formação escolar. A partir de então, o processo de educação dos povos indígenas sofreu um longo período de estagnação do período pombalino até a República, o que não significou necessariamente que a questão deixou de ser tratada pelo governo.

Mas, foi a partir do decreto nº 426, de 1845, em que o governo imperial determinou como se regulamentariam as missões de catequese e civilização aos índios do Brasil, sendo este sobre o olhar da administração religiosa e laica simultaneamente.

O Regulamento de 1845 em seu texto legal previa práticas como a construção de igrejas, a criação de escolas de primeiras letras, também possibilitou o matrimônio entre os índios e pessoas de outra raça bem como a continuidade dos ensinamentos da doutrina cristã.

Um dos ideais principais do Regulamento das Missões pautava-se na integração da população indígena à civilização de forma que houvesse ausência da força e/ou violência empregando meios mais brandos e sutis. O alvo era a conversão dos indígenas, mesmo que a política da brandura fosse constantemente relaxada e não cumprida com o rigor necessário, como descrito nos relatórios oficiais, a violência era cotidiana contra os índios (AMOROSO, 1998).

A partir de então os índios passaram a utilizar diversas estratégias políticas em formato de autodefesa, as quais por diversas vezes, foram ignoradas pelos detentores do

poder, visto que subjugaram sua capacidade intelectual, assim como seu potencial de organização e a consciência dos povos indígenas acerca da realidade.

Esses fatores vinham na contramão da imagem de apáticos e indiferentes, construída frente aos povos indígenas, sendo que sempre existiu aversão desde os primeiros momentos da colonização portuguesa. Sempre existiram ordens hierárquicas de poderes entre os indígenas, o que corroborou com o cenário político para a perpetuação de sua própria história sendo esses ideais utilizados na construção e aprimoramento das políticas indigenistas (CUNHA, 1992, p.18).

Partindo da premissa de aculturação das sociedades indígenas e após quatro séculos de muito sangue dos povos indígenas derramados, o estado decide criar o Serviço de Proteção aos Índios – SPI pelo Decreto nº. 8.072, em 20 de junho de 1910, através do atual governador Nilo Peçanha. Em consonância ao pensamento republicano, alegou-se uma preocupação em relação a proteção indígena por assim afastando-os das catequeses católicas, tornando dessa forma a primeira vez em que a educação não estivesse mais sobre as mãos do clero, fatores esses que corroboram com a crescente preocupação em relação a diversidade linguística assim como cultural pertencente aos índios (NOBRE, s/d, p.4) (FERREIRA, 2001, p. 74).

A partir de seu vasto conhecimento relacionado às comunidades indígenas Marechal Cândido Rondon foi o responsável pela criação do SPI, por meio de seus saberes e pensamentos positivistas adquiridos durante a construção das linhas telegráficas em comunidades indígenas do Mato Grosso, onde se tornou o primeiro diretor deste órgão (KNAPP, 2011).

Os constantes e crescentes debates em torno da criação de um setor governamental para a segurança dos povos indígenas estava diretamente relacionado à preocupação, sobre a capacidade de perpetuação destes, frente à evolução da civilização.

Dessa forma em 1908, Rondon propôs a criação do SPI com algumas finalidades como:

- a) construir um sistema de convivência pacífica com os índios;
- b) promover a sobrevivência física dos povos indígenas;
- c) fomentar gradualmente hábitos “civilizados” entre os índios;
- d) influir de forma pacífica e/ou amistosa sobre vida indígena;

- e) propor pertencimento da terra ao índio;
- f) proporcionar acesso e produção de bens econômicos advindos de terras indígenas;
- g) corroborar com as ações cívicas assim como o sentimento indígena de pertencimento à nação brasileira. (FREIRE, 2007).

Existia a clara necessidade de transformar os povos indígenas em trabalhadores, o que refletiu na forma como o SPI agiu em relação à educação e formação, a partir deste momento iniciou-se um confronto com as atividades de catequese oferecidas pelos missionários. “Sendo trabalhado um menor peso ao ensino religioso nas escolas missionárias o qual acabou por ser compensado, porém, enfatizando o trabalho agrícola e domesticado, buscando uma maior integração dos índios à sociedade nacional”. (FERREIRA, 2001, p. 75).

O Serviço de Proteção ao Índio, durante os 57 anos de existência (1910-1967) demarcou 54 áreas indígenas, a maioria delas de pequeno tamanho, dentro de uma política em que cada terra era “muito menos uma reserva territorial do que uma reserva de mão de obra” (LITTLE, 2002).

No ano de 1967, foi criada, por meio da Lei nº 5371, de 05 de dezembro, a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), para substituir a SPI, o qual estava necessitando de uma nova proposta para gerir os orçamentos indígenas, sendo idealizada em forma de fundação, com maior independência. A estrutura no novo órgão permitiu uma mudança na política de gestão econômica, assistência educacional, médica e territorial (BRASIL, 1967).

Em relação à educação, a FUNAI passou a priorizar a oferta do ensino bilíngue nas escolas indígenas, tendo em vista amenizar a carga negativa que pairava sobre o Brasil, frente aos constantes atos de extermínio dos povos indígenas. Dessa forma ocorreram mudanças significativas em relação a educação escolar indígena, corroborando com esse cenário o trabalho desenvolvido através do *Summer Institute of Linguistics-SIL*, é algo que merece destaque devido ao desenvolvimento de seus projetos educacionais em comunidades indígenas os quais buscavam propiciar respeito e valorização dos costumes tribais (NOBRE, 2005). No ano de 1973, criou-se o Estatuto do Índio sob a Lei nº 6001/73, o qual tornava obrigatório o ensino das línguas maternas em escolas indígenas (NOBRE, s/d).

Diversos pesquisadores como Faustino (2009), Schaden (1976), Melià (1979), Santos (1975), D'Angelis (1997, 2005), possuem pontos de vista contrário aos programas educacionais propostos e realizados pela FUNAI e pelo SIL, da mesma maneira de como era realizado pelas missões religiosas nos períodos antecessores.

Para Santos (1975), existe o questionamento em relação ao modelo de escolarização proposto possuir padrões semelhantes ao de escolas rurais brasileiras, sem que existam anseios relacionados ao calendário, horários ou se quer ao currículo. Segundo Meliá, há necessidade de uma crítica ao modelo de Educação Escolar Indígena proposto pelo SPI, SIL e FUNAI, uma vez que para eles “não se diferem estruturalmente, funcionamento ou nos pressupostos ideológicos da educação missionária (MELIÀ, 1979, p. 48) ”.

Em relação ao contexto da história da educação escolar indígena, Baniwa (2013) apresenta:

A história da educação escolar indígena no Brasil pode ser dividida em dois períodos muito distintos, se considerarmos sua missão institucional. A Constituição Federal de 1988 é o divisor de águas destes dois períodos. Durante o primeiro longo período (1500 –1988) a “escola para índio” tinha uma missão muito clara de conduzir e forçar que os nativos fossem integrados à Comunhão Nacional (...). A partir da Constituição Federal de 1988 a escola indígena passa a ter a missão inversa da antiga “escola para índio”, a de contribuir para a continuidade histórica dos povos indígenas, étnica, cultural e fisicamente [...] (p.01)

É possível notar com clareza que, durante o processo de escolarização em que os indígenas brasileiros foram submetidos todas as metodologias educacionais praticadas, até a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, possuíam norteadores pedagógicos no sentido de suprimir particularidades étnicas e culturais, propondo a existência de somente um tipo de diversidade para o Brasil.

1.2. Construção da educação escolar indígena no Brasil CF 88

É inegável a existência de um processo histórico, o qual é caracterizado por conflitos, resistências, diversas derrotas e algumas vitórias, onde ficou evidente a necessidade da criação de um novo conjunto de leis, normas e regras jurídicas as quais possibilitaram um ambiente propício para a permanência e propagação da diversidade cultural dos povos indígenas. Da mesma forma, o sistema educacional brasileiro, foi parte

importantíssima que compôs esse documento, assegurando-lhes mais esse direito frente a integração junto à sociedade.

A partir de então deu-se início a criação e concretização de uma nova política de valorização dos povos indígenas o qual teve como marco institucional a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), tendo este documento o reconhecimento dos direitos a realização de suas atividades culturais particulares, o qual redesenhou a regulamentação jurídica dos estados em relação a sociedade indígena contemporânea, neste momento teve início o processo do rompimento de tradições de quase 500 anos de políticas integracionistas.

Então vejamos o que está escrito na Constituição Federal no Capítulo VII – Dos Índios - em seu Artigo 231:

São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988)

Segundo a Constituição Federal, em seu Capítulo II – da União, em seu Artigo 22, inciso XIV:

Compete privativamente à União legislar sobre: populações indígenas (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2013), Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I - da Educação Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988)

É possível evidenciarmos um respaldo específico no Capítulo III - Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I - da Educação Art. 210 no § 2º que diz:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA, 1988)

Desta forma passa a assegurar às comunidades indígenas, no ensino fundamental

regular, o uso de suas línguas maternas e dos processos próprios de aprendizagem que sejam mais próximos de sua realidade cultural e de suas experiências, garantindo assim a prática do ensino bilíngue em suas escolas.

Diante das leis presentes na Constituição Federal de 1988, as escolas tornam-se instituições diferenciadas, evidenciando como seu objetivo o resgate e valorização da identidade cultural dos povos indígenas. A partir de então o currículo das escolas indígenas passariam a ter em sua composição a presença de disciplinas que contemplem os diversos aspectos da tradição e cultura indígena.

Devemos considerar o documento da Constituição Federal de 1988 como um marco em relação à condução das relações do Estado brasileiro com as comunidades indígenas, visto que, foi a partir de seu cumprimento que os povos indígenas tiveram de fatos seus direitos relacionados à educação escolar específica, intercultural e de forma bilíngue asseguradas, tornando assim um grupo com representatividade efetiva frente a sociedade. A partir desse momento os grupos indígenas passam a ter além do respeito a sua cultura, direitos sobre as terras as quais ocupavam, sendo-lhes concedido a posse de forma permanente, podendo usufruir dos processos exploratórios relacionados aos recursos hídricos e minerais presentes em suas áreas.

Dessa forma, cabia à União o processo de legislar sobre os povos indígenas assim como zelar por sua proteção de forma que não fosse causar interferência sobre costumes, crenças e cultura destes povos (CIARAMELLO, 2014).

1.3. Educação Escolar Indígena: Direitos assegurados em Lei

É preciso abordar a forma em que a educação escolar indígena foi escrita durante a história brasileira para que então possamos debater as barreiras que impedem o seu progresso e assim possamos vislumbrar as possibilidades que esse discurso nos ocasiona em relação às práticas das Escolas Indígenas. Quando passamos a analisar as diretrizes educacionais empregadas nas escolas e sociedades indígenas, evidenciamos os processos de mudança nos discursos oficiais relacionados sobre tal temática, para que assim, sejamos capazes de tecer pensamentos que possam corroborar com esse processo que não deve ser tratado de forma imutável.

Posteriormente a promulgação da Constituição Federal de 1988, de forma gradativa, uma série de leis foram estabelecidas, nas quais diversas estão relacionadas à Educação Escolar Indígena (EEI) prevalecendo um olhar específico e de forma diferenciada.

Desta forma, como uma de suas primeiras providências o Governo Federal realizou a instituição do Decreto Presidencial nº 26/91, o qual versa sobre a transferência da responsabilidade da Educação Escolar Indígena da FUNAI para o Ministério da Educação – MEC.

Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida pela FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação. (BRASIL)

O processo de realização da transferência abriu diversas possibilidades para que as escolas indígenas começassem o processo de incorporação aos sistemas de ensino do país.

Naquele mesmo ano, em 16/04/1991 entrava em vigor a Portaria Interministerial de nº559/91, a qual pautava que a educação para os povos indígenas acabava por servir como ferramenta de aculturação de forma que destruísse suas questões étnicas, buscou-se então proporcionar a todos os grupos indígenas uma educação formal que respeitasse suas características de maneira a reforçar suas especificidades sociais e culturais, assim; “a educação escolar indígena deixa de ter caráter integracionista, conforme previa Estatuto do Índio/Lei nº 6.001/73, e passa a ser regida pelo reconhecimento da multiplicidade cultural e linguística dos povos indígenas” (BONIN, 2008, p.100).

A partir dessas atitudes, é possível observar que a Educação Escolar Indígena iniciou um novo ciclo, onde pela primeira vez, o Estado brasileiro adota o compromisso e a responsabilidade com a educação em terras indígenas. Desta forma, “é dever do Estado oferecer uma educação escolar bilíngue e intercultural, o que implica em formação diferenciada de docentes, material didático e currículo específicos e diferenciados, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua” (FREIRE, 2004, p. 27).

No ano de 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) –Lei nº 9394/96, reitera os princípios constitucionais que tratam sobre a educação dos povos indígenas. Referente a disposição didática disposta na LDB/96 podemos observar no Título I – Da Educação Art. 26, §4º o seguinte:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (LDB/96).

Consta ainda na LDB/96, especificamente no artigo 32, §3º que:

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

§3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (LDB/96).

A partir do estabelecimento da LDB as secretarias estaduais de educação passaram a ser responsáveis pela execução da Resolução nº 03/99/CNE do Conselho Nacional de Educação, a qual criava a categoria escolar indígena e versava sobre o ensino da língua indígena nesses ambientes.

A partir da criação e cumprimento de tais leis, os povos indígenas obtiveram direitos reais sobre a presença de sua cultura, língua e costumes dentro dos currículos escolares em pé de igualdade com tantos outros saberes socialmente estabelecidos por outros povos.

Estabeleceu-se ainda, em conformidade com o Artigo 78 da LDB, a criação de um sistema de ensino que realizasse a oferta da educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, propiciando os seguintes objetivos:

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 bilíngue 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-indígenas.

O processo de reestruturação da escola indígena vem sendo reivindicado a tempos pelos povos indígenas buscando assim novas maneiras de criar relações com segmentos distintos da sociedade. É possível notar que através dessa reivindicação exista o desabafo sobre forma de como superar as políticas educacionais que buscavam integração e homogeneização de maneira forçada e violenta, utilizada pelo até então governo contra os povos indígenas, o que se traduz em uma técnica ideológica dominante.

Na atualidade, a Educação Indígena Escolar é tratada como uma modalidade da Educação Básica, a qual deve garantir às populações indígenas, não só acesso a conhecimentos universais, mas também o reconhecimento das diversas identidade étnicas, proporcionar a recuperação da memória histórica, intercultural assim como a valorização do uso da língua materna de cada sociedade indígena.

De maneira subsequente surge o Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 10.172/2001, a qual aborda o direito dos povos indígenas a receber educação em um formato diferente, ajustada ao emprego das diferentes línguas indígenas, visando o processo de valorização dos conhecimentos e saberes através da capacitação e formação do próprio indígena para que possam atuar como professores em suas comunidades.

De forma prática, existia um gargalo entre o sistema de ensino proposto e o efetivo cumprimento dos direitos dos povos indígenas frente a implantação de uma escola intercultural, específica e diferenciada, tendo como âncora a falta de autonomia em decisões dos povos indígenas ou a enorme burocracia das equipes educacionais do governo (BRASIL, 1998).

De acordo com Silva (2000), não houveram políticas públicas que pudessem acompanhar na mesma velocidade os avanços legais que os povos indígenas obtiveram, fazendo com que assim não houvesse garantia dos direitos básicos a eles recentemente atribuídos em lei.

Buscando o fortalecimento da identidade étnica, propôs-se a formulação de um currículo específico para as escolas indígenas, o qual passaria a valorizar com maior

ênfase seus costumes e saberes, sendo para tal finalidade utilizado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) (BRASIL, 1998).

Os princípios em que o RCNEI baseia-se para a construção do currículo escolar indígena está pautado nas experiências educativas vivenciadas por docentes e discentes em determinado período de tempo, o qual pode passar por modificações para que se adequem as necessidades que venham surgir na comunidade, visando assim a garantia e a heterogeneidade individual dentro de uma mesma escola.

O RCNEI é um documento que serve como ferramenta informativa com ideal de auxiliar no processo reflexivo, assegurando novas maneiras de estruturação de propostas curriculares, bem como a formação docente e técnica, favorecendo seu emprego nas múltiplas facetas da Educação Escolar Indígena.

No documento é possível observar diversas questões que geram alguns conflitos e tensões a partir do texto da LDB no que tange a parte organizacional interna dos povos indígenas. Entretanto, ao reconhecer tais questões, possibilita possíveis caminhos de reconstrução assim como um diálogo crítico:

O cotidiano da maior parte dos povos indígenas no Brasil desenrola-se num contexto de tensão entre conhecimentos indígenas e ocidentais, entre políticas públicas e política de aldeias, entre tendências políticas internacionais e a definição de estratégias e de opções específicas de vida e de futuro para populações indígenas. Supõe-se que estas tensões, de cunho eminentemente político, passem pela escola indígena, fazendo dela palco para o diálogo ou o conflito entre essas forças em interação (BRASIL, 1998, p. 36).

Buscando suplantar tal cenário, o RCNEI propõe através do sistema de ensino a criação de instrumentos os quais possibilitem um atendimento justo e de forma especializada nesta área, assim como setores exclusivos com fundo orçamentário condizente com a realidade; instituição da categoria escola indígena viabilizando de forma normativa e regulamentar as especificidades dos povos indígenas; validação de suas práticas pedagógicas diferenciadas e específicas; viabilização da formação e contratação de professores estritamente indígenas; elaboração de currículos e calendários escolares que respeitem seus costumes e cultura contando com a colaboração da comunidade indígena para sua construção; e articulação para produção de um material pedagógico que seja condizente com suas metodologias, conteúdos e sistemas de avaliação.

Segundo o RCNEI ainda:

No Brasil, a busca pela construção de escolas indígenas capazes de articular esse duplo olhar concretiza-se em experiências inovadoras, em que a escola reflete e auxilia na construção do projeto histórico do grupo; na criação de novas associações de professores índios; no amadurecimento da reflexão desses professores sobre sua prática e sobre os objetivos e condições da escola desejada; nos documentos de seus encontros; na avaliação crítica dos projetos em curso; na produção e publicação de materiais didáticos específicos e no reconhecimento legal e institucional dos direitos indígenas a uma educação específica e diferenciada de qualidade (BRASIL, 1998, p. 36).

Pautando-se na dimensão de nosso país bem como a vasta diversidade as quais a educação escolar indígena acaba por ser colocada é fato que ainda resta muito a ser feito. É fácil observar que existe uma discrepância entre os discursos políticos bem como a legislação sobre a EEI e a realidade enfrentada pela maior parte das escolas e/ou programas educacionais oficiais ofertados aos povos indígenas.

Quase ao final da década de 90 em meio a um turbilhão de debates sobre a multiculturalidade, identidade e diversidade foram debatidos e criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – Brasil -1997) assim como os Referenciais para Formação de Professores. Dessa forma, no último volume da PCN, do ensino fundamental e médio, são abordadas as temáticas da pluralidade cultural e orientação sexual. Neste volume, construído a partir da ótica da interculturalidade, busca-se por romper os estereótipos e paradigmas de uma visão “exótica” e “folclórica” acerca da cultura. Segundo Hebe Mattos (2007, p. 126) busca-se por meio destes conhecimentos propiciar a tolerância, em relação a convivência e ao respeito entre práticas culturais distintas o que se mostra positivo visando um convívio igualitário em sociedade.

A construção deste documento parte da enorme pluralidade presente entre a população brasileira, trazendo consigo o merecido reconhecimento e valor. Fica evidente que, mesmo nosso país sendo heterogêneo, ainda existe a sombra do preconceito e dos estereótipos sendo estes enfrentados quase que diariamente por diversos grupos, até mesmo em sala de aula, onde se faz jus o desabafo em forma de crítica sobre a cortina de fumaça criada em relação a uma democracia racial em ambientes escolares, o que de fato jamais ocorreu e torna o racismo algo velado. A partir da compreensão que o ambiente escolar se torne algo tóxico e nocivo e da falta de combate efetivo a tais questionamentos, a temática da pluralidade cultural vem de encontro ao combate a esses paradigmas, proporcionando aos alunos que realmente se reconheçam como brasileiros de forma que

se sintam pertencentes, o que favorece seu crescimento pessoal, autoestima e sua autodefesa em casos de discriminação assim como sua ação justa em sua comunidade.

A partir da aprovação da Lei nº 10.639, sancionada em 09 de janeiro de 2003, torna-se obrigatório, no Ensino Fundamental e Médio, o ensino sobre História e Cultura afro-brasileira e africana, tornando assim necessário a criação de uma nova diretriz curricular nacional que viesse a cobrir tais conhecimentos.

Tal Lei é o resultado de uma luta de diversos movimentos sociais que discutiam a maneira inapta com que os conteúdos de História e a Cultura Afro-brasileira assim como Culturas e História Africana eram abordados na educação básica.

Quando realizado uma abordagem bem embasada pautada em conhecimentos históricos, saberes antropológicos e sociológicos acredita-se que ocorra uma aprendizagem efetiva, propiciando aos estudantes o desenvolvimento do fortalecimento do segmento negro proporcionando assim o aumento de sua autoestima.

No dia 10 de março de 2008, foi aprovada a Lei nº 11.645/2008 (BRASIL, 2004; 2008), a qual anuncia a obrigatoriedade das escolas públicas e privadas ofertarem em seus currículos a temática “História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena” nos níveis da educação básica, a qual foi recebida como inovação e avanço em relação aos sistemas de ensino brasileiro.

Devemos elencar que a Lei nº 11.645/08 não deve ser tratada como apenas mais uma norma a fazer parte da legislação da educação brasileira, longe disso, essa lei demonstrou sua significância quando modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), vindo a incorporar o artigo 26 do Capítulo II. Além disso, é importante enfatizar que o processo da mudança curricular atingiu as áreas de língua portuguesa, arte e história, buscando romper os paradigmas históricos sobre o domínio predominantemente da cultura branca, de raiz europeia, a qual julgava correto o fato de menosprezar, minimizar e até extinguir a importância dos povos indígenas e negros frente a evolução do Brasil.

Dessa forma, essa lei possui um enorme significado, uma vez que propicia uma nova leitura sobre a sociedade brasileira de maneira mais plural, diversa, multiétnica, a partir da visão dos seus diversos protagonistas e que por um longo período foram menosprezados como sujeitos históricos e principalmente como sujeitos detentores de saberes.

Para que possa existir uma efetiva reparação histórica e cultural é necessário um constante e intenso debate, a fim de, fomentar discussões e reflexões de dentro da cultura brasileira bem como nos contextos acadêmicos, realçando a importância das contribuições indígenas (LUCIANO, 2006).

CAPÍTULO II

2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR INDÍGENA OU EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ACADEMIA

2.1. Pesquisas em Educação Escolar Indígena e Formação do Professor

Existe um crescente debate sobre a Educação Escolar Indígena no Brasil os quais possuem relevantes avanços nas últimas décadas. A partir da década de 70, e, principalmente após a promulgação da CF 88, tal debate ganhou ênfase tanto por parte dos indigenistas quanto pelas lideranças e professores indígenas que anseiam por uma proposta de educação diferenciada, o qual propicie de forma justa o respeito às diversidades socioculturais dos povos indígenas.

O processo de educação escolar indígena está diretamente ligado com o processo emancipatório das comunidades indígenas. Desta maneira, os docentes indígenas enxergam a possibilidade de inserirem propostas que busquem a implementação de uma escola que preze por seus direitos e ideais, buscando assim servir aos seus interesses bem como as necessidades que suas comunidades mais necessitem. Sendo isso possível por meio do processo de autogestão de suas escolas, a fim de que possam tomar as decisões que melhor irão atender a comunidade e não aquelas que apenas acabam por deixá-los como mero espectadores de uma manutenção externa sem nenhuma preocupação real.

O processo de desenvolvimento docente está diretamente ligado às tradições, costumes, assim como conceitos e preconceitos (BARCELOS, 2007). Desta construção sobre como se tornar educador é que vamos traçando nossas histórias da mesma maneira como quais conhecimentos são relevantes para edificar tal formação, frente a nossa prática profissional. O processo de educar se compõe a partir da convivência com os seus, sendo crianças ou adultos, o simples ato de conviver com o outro faz parte do processo de transformação, que ocorre de forma espontânea, de maneira que seu estilo de viver se torne gradualmente mais harmônico com o do outro no espaço em que coexistem (MATURANA, 1998).

É notório que uma boa formação docente impacta diretamente no resultado de uma educação básica de qualidade. A formação docente não deve ser pautada meramente a partir da ótica acadêmica e formativa, mas, devemos sim, avaliarmos o movimento de se tornar professor utilizando-se de suas próprias experiências, da mesma forma que toda

e qualquer formação de educadores, passe obrigatoriamente por uma construção cotidiana.

Neste contexto ressalta-se a busca por uma educação de qualidade para os povos indígenas, a qual é uma luta que vem ganhando o cenário nacional. A educação escolar indígena atravessou um longo período em relação à história brasileira, em que se acreditava que o ideal principal seria o processo de civilizar esses povos, acreditando que através da escola eles conseguiriam ser “domesticados e/ou dominados”. A partir desses ideais os alunos eram estimulados a se desligar de suas origens, assim como não utilizarem suas línguas maternas, praticar seus costumes ou seguir suas crenças, estando sujeitos a maus tratos (TASSINARI, 2006).

Nos últimos 30 anos, o país tem passado por um turbilhão de ideias e realizações sobre a educação escolar indígena, sendo alvo principal desses debates a busca por um modelo educacional que preza e valoriza as reais necessidades das comunidades indígenas. Foi na década de 70 e 80, que órgãos importantes ligados aos direitos dos indígenas, assim como os próprios indígenas, lutaram pela busca de um modelo educacional que prezasse pela diversidade cultural e individual de cada um dos povos, assim como proporcionar a possibilidade real de desenvolvimento econômico e sociocultural das comunidades indígenas.

A partir da garantia dos direitos indígenas em relação a uma educação específica e diferenciada com o cumprimento da CF de 88, iniciou-se um novo processo de debates, os quais eram voltados a como seria realizada a implementação e a consolidação deste novo modelo educativo. É nesse contexto que o processo de formação de professores começou a ganhar força e o respeito necessário, uma vez que seria essencial o processo de capacitação para que eles pudessem atuar de maneira efetiva neste novo modelo educativo.

A formação de professores indígenas passou por avanços desde a publicação da Constituição Federal de 88, porém, ainda existe uma lacuna considerável entre os discursos e as atitudes tomadas para cumprimento das mudanças necessárias para realização da implantação de uma educação escolar indígena de qualidade e diferenciada.

Pautando-se nos dados obtidos a partir dos documentos do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI) e a Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) é verificado a reivindicação do movimento nacional indígena em

relação a oferta de formação inicial e continuada, em instituições públicas de ensino, magistério, licenciaturas interculturais e pós-graduação. É proposto a criação, desenvolvimento e valorização da classe docente indígena por meio de planos de cargos e carreira, assim como, recomenda a realização de concursos específicos e de forma diferenciada, valorizando essa categoria em ascendência.

Espera-se que a partir deste tipo de formação seja possível a realização da produção de materiais didáticos específicos de caráter diferenciado que busquem atender e valorizar as demandas culturais e sociais presentes nas escolas indígenas.

O processo de formação docente indígena ainda encontra diversos obstáculos, assim como a manutenção das escolas indígenas. Existe uma fraca discussão relacionada ao cumprimento das políticas públicas relacionadas ao tema, mesmo assim é possível observar que existem discussões sobre novas perspectivas na formação docente indígena no Brasil (LOPES et al., 2017).

O movimento indígena tem levantado uma bandeira de luta e reivindicações, as quais devam ser capazes de proporcionar e garantir uma formação adequada aos futuros professores indígenas, sendo esta pautada na construção da interculturalidade, por meio de cursos específicos os quais são conhecidos como Licenciaturas Interculturais. Estes cursos têm como finalidade proporcionar a formação em nível superior aos povos indígenas, isso do ponto de vista intercultural, propiciando sua atuação na comunidade, promovendo um diálogo entre os saberes tradicionais com os saberes modernos. Dessa forma, é a partir desses cursos que os professores indígenas iniciam seu processo de imersão em relação a interculturalidade.

Assim como Grupioni (2006) expõe, para uma escola indígena real é necessário que os povos indígenas venham a ser parte efetiva e ativa do ambiente escolar, compondo a parte pedagógica e administrativa, para que isso se torne realidade é essencial a participação da comunidade no cotidiano da escola, buscando que a instituição esteja a serviço dos ideais e interesses da própria.

Um dado relevante e importante que deve ser considerado é que, essas conquistas ainda são muito recentes, frutos de lutas e reivindicações dos anos 60 que deram seus frutos na década de 70. E podemos considerar que foram benéficos a educação escolar indígena a qual conseguiu alcançar resultados significativos em relação a inserção do povo indígena nas universidades com cursos voltados especificamente a seus anseios

como os cursos de licenciatura intercultural assim como nos demais cursos através do Processo de Seleção Especial para Indígenas (PSEI), ou ainda, através da ampla concorrência.

É importante lembrarmos, que foi a partir destas lutas reivindicatórias, que a escola indígena iniciou um processo de ressignificação dentro das comunidades indígenas. Na qual foi possível reivindicar seus anseios e desejos, proporcionando uma escola indígena e não meramente uma escola para indígenas a qual pregava uma homogeneização cultural de um projeto colonial que não valorizava sua história.

Ainda são grandes os desafios para a formação de professores indígenas e para o funcionamento da escola indígena uma vez que as políticas públicas voltadas para a garantia desses direitos ainda são tímidas, embora novas perspectivas para a formação de professores indígenas estejam sendo discutidas no Brasil.

2.2. Formação de professores indígenas no Brasil: Breve relato histórico

A realização de atividades e ações voltadas para a formação de professores indígenas tiveram início a partir da década de 1970 no qual passou a se discutir o papel do professor, desta maneira iniciou-se o processo de reflexão em relação às práticas empregadas, as quais pregavam o uso da escola técnica e/ou bancária, o que por sua vez impedia a existência do ensino comprometido com as práticas sociais (MIZUKAMI, 2002, p. 44).

Logo após a promulgação da CF 88, juntamente com o movimento indigenista, procurou-se expandir a oferta da educação escolar indígena. Através do Decreto Presidencial nº 26/91, à educação escolar indígena estava sendo realocada ao Ministério da Educação – MEC, a partir deste momento houve a criação de novas diretrizes as quais passaram a reger a educação escolar indígena de forma específica e diferenciada.

Assim como descrito por D'Angelis (2012, p. 24), houve investimentos jamais feitos anteriormente em relação à formação docente indígena, o que foi acompanhado pela grande movimentação e organização destes grupos. Foi então que a escola indígena passou a ser protagonizada pelos povos indígenas, sendo estes tratados como espaços de discussão e reflexões, sobre projetos relacionados ao presente e futuro das questões indígenas. Desta forma surgiram as primeiras ideias sobre a implantação de cursos superiores dedicados exclusivamente aos povos indígenas, as chamadas licenciaturas

interculturais.

A escola indígena passa a ser protagonizada pelos povos indígenas como um espaço privilegiado para o fortalecimento de seus projetos societários de presente e de futuro. Foi nesse contexto que surgiram os cursos de Magistério Indígena e as Licenciaturas Interculturais.

O panorama sobre a inserção dos indígenas em cursos de nível superior, especialmente aqueles relacionados à formação de professores, se deu através de incessante diálogo entre as comunidades indígenas e as instituições públicas de ensino, buscando reivindicar o direito a possuírem professores indígenas dando aulas em suas aldeias, conforme lhes foi garantido por meio da LDB - 96 em seus artigos 78 e 79, os quais estabelecem a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas.

No ano de 2002 o MEC apresentou os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, documento que contou com a colaboração de profissionais já envolvidos em cursos de formação existentes, além de profissionais que atuavam diretamente na educação escolar indígena e representantes da comunidade indígena, bem como os indígenas que atuavam diretamente nas escolas das aldeias.

A construção deste material possui como foco subsidiar os caminhos das instituições que visam parceria com as comunidades indígenas com o intuito de oferecer oportunidade de formação superior aos indígenas, os quais, diversas vezes já atuam como docentes nas aldeias, mas que prezam por uma formação superior específica.

[...] sabemos que a proposta de uma escola indígena de qualidade – específica, diferenciada, bilíngue, intercultural – só será viável se os próprios índios, por meio de suas respectivas comunidades, estiverem à frente do processo como professores e gestores da prática escolar (BRASIL, 2002, p.10).

Dessa forma, foi instituído pelo MEC, o Programa de Apoio à Implantação e Desenvolvimento de Cursos de Licenciatura para Formação de Professores Indígenas - PROLIND, este programa desenvolveu ações, de forma a oferecer recursos financeiros visando apoiar o tripé da proposta: realizar a implantação bem como manutenção de cursos de licenciatura específicos visando à formação docente indígena á nível superior; custear a elaboração de novos projetos relacionados a cursos de licenciatura específicos

para formação docente indígena á nível superior e custear a permanência bem como diminuir a evasão de acadêmicos indígenas em instituições de educação superior.

O programa procura habilitar os professores indígenas para que possam realizar o processo docente aos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, buscando dessa forma que promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas.

Os professores indígenas deram início em suas formações a partir de cursos de formação em nível médio, os quais eram conhecidos como magistério indígena e serviram como precursores dos atuais cursos de formação superior específicos, que são oferecidos através de universidades espalhadas pelo Brasil. A questão central relacionada ao desafio da formação do professor indígena é sobre a diversidade étnica assim como suas línguas e costumes.

Após as mudanças asseguradas pela Constituição Federal (BRASIL,1988) assim como pela LDB (BRASIL, 1996), foi no ano de 1995 que a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) deu início aos trabalhos relacionados a implementação do Curso de Habilitação em Magistério, em nível médio, projeto que recebeu o nome de Tucum, o qual tinha como objetivo a formação de professores indígenas para que pudessem atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas de suas comunidades indígenas. Logo após o início do Projeto Tucum, no ano de 2001, a Universidade do Estado de Mato Grosso, juntamente com outras instituições, iniciou os trabalhos para realização do curso voltado a formação a nível superior voltado especificamente aos indígenas. A ideia principal era a formação de professores para exercerem o papel docente no ensino fundamental e médio, onde eles poderiam escolher entre diferentes habilitações possíveis como Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza e Ciências Sociais.

Tal iniciativa foi pautada em relação ao Artigo 62 da LDB que define:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

O MEC só começou a tratar de forma efetivamente o fato dos indígenas estarem cursando o superior específico a partir do ano de 2003 e mesmo assim, essa mudança foi

reflexo das constantes pressões exercidas pelos cursos pioneiros.

Após o sucesso da experiência do Terceiro Grau Indígena da UNEMAT, foi possível pleitear e realizar a abertura de novos cursos de licenciaturas voltadas à formação docente de indígenas nas mais diversas regiões do país, essas licenciaturas então receberam o nome de Licenciaturas Interculturais. Pode-se inferir que a partir da criação desses cursos houve a garantia dos espaços dos povos indígenas em relação à formação a nível superior, da mesma forma que proporcionou o processo de pesquisas e atividades de extensão voltada às comunidades indígenas. Tais cursos receberam o apoio do MEC, através de programas que fomentavam a formação superior dos povos indígenas como o Programa de Apoio à Formação Superior e às Licenciaturas Indígenas (PROLIN) assim com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a Diversidade.

O segundo curso a ser instalado foi o da Universidade Federal de Roraima – UFRR, junto ao Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena o curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas habilita o professor indígena a trabalhar na Educação Básica, e tem como áreas de concentração: Ciências Sociais; Comunicação e Artes e Ciências da Natureza. O terceiro curso de formação específica é o da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE/USP que foi implantado em 2005 e habilitou os professores indígenas a ministrarem aulas da Educação Infantil até a 4ª série, que teve duração de três anos. Todos esses três cursos foram disponibilizados utilizando etapas presenciais e não presenciais.

Os cursos da Universidade Estadual de Mato Grosso –UNEMAT, Universidade Federal de Roraima –UFRR e Universidade de São Paulo –FE/USP foram os pioneiros em relação a criação de cursos específicos visando à formação superior de professores indígenas. A partir desses, outros cursos foram estruturados e estão em execução em várias universidades espalhadas pelo Brasil. Entre elas, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual do Amazonas (UEA), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Mato Grosso do Sul, Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Tocantins (UFT), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e a Universidade Federal do Acre (UFAC). Existem outros cursos em processo de implantação, porém, ainda não iniciaram suas atividades.

O processo de formação docente indígena que na atualidade vai desde formação

de nível médio ao superior, tem seu direito ao acesso garantido através da reserva de vagas. A qual vem se tornando cada vez mais comum em relação à formação de professores indígenas, especialmente porque as instituições federais de ensino superior possuem o prazo máximo de quatro anos para constar com as cotas em seus processos seletivos.

O processo de discussão sobre qual a melhor maneira de conduzir os cursos de formação de professores indígenas, tomando como base o atual cenário das escolas indígenas espalhadas pelo Brasil, só poderia ser analisado caso fosse possível mensurar as especificidades de cada etnia que as frequenta, uma vez que a heterogeneidade de realidades em que os indígenas estão expostos impossibilita uma regra geral para aplicação e execução dos mesmos. Além do que, as propostas de formação devem ser conduzidas a partir das especificidades de cada comunidade, proporcionando assim uma mudança efetiva que venha suprir as demandas dessa comunidade.

2.3. Formação dos professores indígenas: Uma reflexão necessária

Durante o árduo trajeto dos povos indígenas em relação a seus direitos a educação, ficou evidente que a maior reivindicação sempre esteve sobre a consonância de que fosse ofertada uma educação universal a indígenas e não indígenas, sem a valorização e o respeito às diferenças culturais e linguísticas, assim como as formas tradicionais e empíricas de conhecimento além de proporcionar as mínimas condições de acesso, bem como a excelência do serviço público ofertado em relação aos demais. Esse movimento recebeu o nome de educação diferenciada, até ser substituído por intercultural.

Segundo Grupioni (2006), é possível observar determinadas funções vitais no trabalho de um professor indígena:

“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).

Dessa forma é possível concluir que o professor indígena possui duas funções específicas: ao mesmo tempo que prepara seus alunos para conhecer seus direitos dentro da sociedade nacional, deve garantir que esses continuem exercendo sua cidadania dentro da comunidade.

A valorização dos conhecimentos tradicionais de diferentes povos, assim como os indígenas, representa uma parte importante em relação a cultura da humanidade, porém esta não recebe o devido valor, estando ausente muitas vezes da estrutura curricular bem como dos conhecimentos científicos desenvolvidos dentro das escolas. É importante lembrar que os conhecimentos tradicionais não devem ser tratados como sendo estáticos ou imutáveis, mas que estão constante transformação e renovação, se atualizam e podem fazer parte do cotidiano e, ainda assim guardar suas origens sociais (CUNHA, 2007; LITTLE, 2010; LOUREIRO, 2019).

Segundo, BRAND (2009) é possível definir da seguinte forma a importância da formação do professor indígena assim como sua atuação em relação à educação diferenciada intercultural e bilíngue para concretização de uma educação de qualidade para os povos indígenas:

Restringir-me-ei, nesta 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).

Existe uma percepção entre as demandas indígenas e a falta de resposta por parte da criação e execução das políticas públicas ainda.

Segundo Paes (2003), a escola indígena:

Deveria fornecer-lhes as ferramentas necessárias para o trânsito, sem discriminações, na cultura ocidentalizada. Nesse sentido, a escola é “estrangeira” e deveria trabalhar com os códigos simbólicos do “estrangeiro”. Sendo a escola um instrumento do ocidental, inserido nas suas aldeias, as coisas de índio não deveriam ser “ensinadas” na escola, principalmente para as culturas que ainda mantêm seus aspectos culturais tradicionais vivos (PAES 2003 p. 99).

A partir de tal perspectiva, torna-se imperiosa a temática da formação do professor. Assim como Candau (1996) descreve, “qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente”.

A partir dos interesses bem como as preocupações voltados ao processo de formação de professores indígenas, faz-se necessário tomarmos conhecimento do significado desse movimento organizado por indigenistas e povos indígenas, através de reivindicações sobre o processo de formação dos professores indígenas para trabalharem em escolas de comunidades indígenas, sendo esse processo realizado de duas maneiras: através do magistério indígena e/ou licenciaturas interculturais. Entretanto, existe um fato que promove a reflexão quanto a relação do número de docentes nas aldeias, ainda existe um grupo de professores indígenas ministrando aula, porém, os mesmos ainda não possuem formação pedagógica adequada, e a maior parte do corpo docente é composta por professores não indígena com formação pedagógica, entretanto, que desconhecem totalmente as línguas, a cultura e os costumes dos povos indígenas (GRUPIONI, 2006; MAHER, 2006).

Dessa forma, os cursos de formação de professores indígenas acabam por se tornarem os responsáveis pelo processo de discussão e elaboração dos currículos bem com o aperfeiçoamento e o conhecimento linguístico dos professores em formação, principalmente no que diz respeito às suas respectivas línguas maternas, mas também do português, formando assim, professores indígenas capazes de desenvolver trabalhos que tornem a escrita funcional, mas que também possibilitem aperfeiçoar competências orais dos alunos (KNAPP, 2011).

Houve no final da década de 80 e início de 90 uma tendência positivista e cientificista, a qual procura defender uma escola laica, concomitante houve o surgimento de professores realizando pesquisas, no mesmo ritmo estudos científicos da educação borbulhavam nos EUA, ficando conhecidos como movimento de “pesquisa dos educadores”, o qual é definida como um modelo de pesquisa adequada ao ensino prático reflexivo.

Uma série de relatos cuidadosos, em constante multiplicação, em condições que a experiência mostrou, em casos reais, serem favoráveis e desfavoráveis à aprendizagem, viria a revolucionar toda a questão do método. O problema é complexo e difícil. Aprender envolve pelo menos três fatores: conhecimento, habilidade e caráter. Cada um deles deve ser estudado. Julgamento e arte são necessários para selecionar, a partir das circunstâncias totais de um caso, quais elementos são condições causais da aprendizagem, quais são influentes e quais são secundários e irrelevantes. Imparcialidade e sinceridade são necessárias para manter-se ciente dos insucessos da mesma forma que os sucessos e para fazer estimativas de graus relativos de sucesso obtido. Observação treinada e aguda é necessária para detectar as indicações de progresso na aprendizagem e, mais ainda, identificar suas causas, um tipo de observação muito mais habilidosa do que é preciso para observar o resultado de testes mecanicamente aplicados. E o progresso da ciência da educação depende da acumulação

Porém, esse tipo de movimento acabava por conceber os professores como detentores do conhecimento e meros fornecedores de dados aos alunos, fazendo com que apenas reproduzissem os conhecimentos absorvidos durante sua formação, sem valorizar os conhecimentos empíricos e não os correlacionando com sua bagagem cultural

Maher (2006, p. 24), propõe uma reflexão sobre quais seriam as principais características sobre os programas de formação de professores indígenas, quais suas peculiaridades e quais diferenças desses programas em relação a outros de formação docente. Assim:

[...] Em primeiro lugar, é importante atentar para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que 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 (MAHER, 2006, p. 20).

O maior obstáculo a ser vencido em relação aos cursos de formação docente indígena é a construção e formação de um “índio professor” e não apenas de um “professor indígena”.

Nesse sentido Grupioni argumenta:

[...] a formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2006, p. 52)

Além disso, é unanimidade que para se ter uma escola indígena de qualidade é necessário que os indígenas estejam a sua frente, na parte pedagógica assim como na parte administrativa e direção, proporcionando assim a valorização de sua comunidade.

O processo de organização dos conhecimentos e saberes dos povos indígenas em forma de proposta para a criação de um currículo escolar não deve ser tratado como tarefa simplista, uma vez que, engloba a parte legislativa da educação indígena e a não

indígena, da mesma forma que necessita do comprometimento dos professores, gestores, comunidade e políticas públicas. Outrossim, a forma como os conhecimentos científicos foram divididos está em total desarmonia com a produção dos conhecimentos indígenas. Monteiro (2018) descreve essa dificuldade em relação aos professores indígenas como:

A grande dificuldade encontrada pelos professores indígenas nas constituições das novas ementas é saber quais os conhecimentos tradicionais serão inseridos e associados aos conhecimentos universais. É muito difícil fragmentar o saber na visão deles, porque o universo indígena é tecido por uma rede de relações. Outra dificuldade que se apresenta, é aprender a fazer relação com os conhecimentos universais, alguns se arriscam até sugerir algumas propostas interessantes para o ensino de química, mas têm dificuldades em transpor para o papel e para a prática (MONTEIRO, 2018, p. 201).

A realização de abordagens pautadas em temas geradores sob uma ótica baseada na interculturalidade e a dialógica contribui com o processo de elaboração do currículo bem como as propostas de ensino escolar indígena, visto que, esses estão entrelaçados com a problemática e contradições que fazem parte da sociedade local e global.

Corroborando com esse pensamento, Delizoicov discorre que:

Ao se associar problemas ambientais e temas geradores pode-se, através do processo educativo que implica o planejamento e o desenvolvimento de ações, estruturar a dinâmica de codificação-problematização-descodificação, em torno de situações contidas nos problemas ambientais. Trata-se de uma perspectiva emancipadora e transformadora que contribui para a formação de pessoas que convivem com os problemas ambientais de modo que possam de manifestar e atuar, informada, sistemática e organizadamente, para modificações necessárias nas relações históricas construídas e que, cada vez mais, interferem na vida do planeta (DELIZOICOV, 2014, p. 106).

Assim como descrito por D'Angelis (2017) e Freire (2005), é evidente que a realização de toda prática de ensino implique na adoção de uma orientação pedagógica específica, nesse contexto, é necessário que tenhamos professores-educadores, visto que, somente um professor que é educador possui motivação para buscar atrair e envolver os alunos no processo de descoberta assim como o aprendizado, ou seja, o processo de ensinar não se resume apenas na transferência de conhecimento, mas é essencial a criação de possibilidades para sua produção bem como sua construção.

A formação de professores indígenas é, em primeiro lugar, formação de professores e, nesse sentido, não é diferente da formação ampla indicada acima. Entretanto, professores indígenas atuam em realidades em que estão envolvidos conflitos de culturas, de sociedades e até de identidades, o que exige, nesse caso, alguma coisa além, na sua formação. Vamos chamar esse 'componente', apenas para dar um nome, de perspectiva antropológica (D'ANGELIS, 2017, p. 139).

Busca-se por meio da inclusão favorecer o processo formativo de um agente educador que seja comprometido com sua cultura, seus valores e tradições e que este não se torne um agente que pregue mudanças munido dos costumes e valores da sociedade moderna (D'ANGELIS, 2017).

Quando tratamos sobre os desafios e problemas enfrentados na educação, não podemos considerá-los algo isolado, mas devemos tratá-los como algo que faz parte de um “campo problemático”, o qual possui múltiplas facetas a serem estudadas e elucidadas.

Para isso é preciso analisar os problemas ainda em sua “problemática” fator esse que implica na construção de uma nova ótica. Ainda, se faz necessário valorizar mais as subjetividades não tratando os resultados obtidos apenas como dados frios, para isso, é essencial o processo de reflexão sobre os modos em que estes se apresentam.

Assim como, Najmanovich (2001) descreve:

Não existe um “problema educativo” como existem jarras e copos. Os problemas não são objetos predefinidos ou estabelecidos numa linguagem neutra. Pelo contrário, como tudo o que é significativo surge nas interações das pessoas com o mundo, passam a sê-lo em linguagens e práticas específicas e estão embebidos das interações sociais.

A partir dessa visão, mesmo que consigamos focalizar um ou outro fenômeno, bem como sua dimensão, é preciso tratá-lo de uma forma dinâmica a qual está em constante envolvimento com uma gama de acontecimentos que o regem, isso é uma forma de trabalho que pode e deve ser empregada na formação de professores indígenas e não indígenas, uma vez que os desafios se apresentam aos montes durante o processo de formação e de atuação.

É necessário conceber a formação de professores como objeto de reflexão sendo necessário lidar com os diversos desafios encarados em relação à educação na atualidade: as determinações político-econômicas, a relação entre o Estado e os movimentos organizados, as questões acadêmico-epistemológicas, entre outras.

2.4. A formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul

Para obtermos um panorama em relação ao processo formativo acadêmico dos professores indígenas é necessário, primeiramente, entender como se dá o movimento dessa classe indígena, o qual apresenta uma heterogenia em comparação aos educadores das escolas de não indígenas; visto que, estes estão pautados a partir de uma

institucionalização amparada legalmente, a institucionalização dos professores indígenas apenas foi concedida após um longo período de lutas e reivindicações de direitos relacionados sua interculturalidade, sua língua materna, sua cultura entre outras demandas reivindicadas, e tudo isso só foi possível após o Estado reconhecer a real importância em relação à sociedade, assim como a urgência do emprego de professores indígenas nas escolas de suas comunidades.

Segundo dados da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), a população indígena do estado soma 80.459 habitantes, que estão presentes em 29 municípios. Essa fatia da população do estado é representada por nove etnias que são elas: Guarani, Kaiowá, Terena, Kadowéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié, Kamba e Guató, as quais utilizam as seguintes línguas maternas para se comunicar: Guarani, Terena, Kadowéu, Guató, Ofaié e Kinikinaw dessas etnias a que apresenta a maior população são as etnias Kaiowá e Guarani, Terena e Kadiwéu.

Os povos indígenas do Brasil, através de diversas mobilizações a partir dos anos 70, obtiveram por meio de lutas, obtiveram direito a manutenção de seus territórios bem como outros direitos. Foi então a partir deste período, que o movimento começou a ganhar força e visibilidade em todo o país, foram constituídas diversas instituições indígenas, dentre elas as associações e organizações de professores. Nesse momento, intensificou-se o processo de realização de encontros de professores e apoiadores da Educação Escola Indígena por todo país, os quais discutiam os processos legais para a construção e promulgação de leis referentes às escolas que as comunidades indígenas reivindicavam para suas comunidades (BRASIL, 2002b).

Para proporcionar escolas indígenas com uma pedagogia efetiva e característica, em relação às legislações, é essencial a atuação do professor indígena nesse ambiente, o que mostra a crescente necessidade de oferta de cursos de formação de nível superior intercultural, assim como a manutenção através da formação continuada desses professores indígenas.

Porém, a formação de professores indígenas assim como gestores de escolas localizadas em suas comunidades atualmente se consolida como objetivo chave para uma construção sólida de uma educação permeada pelos princípios básicos ao respeito às diferenças, suas especificidades, assim como ao bilinguismo e a interculturalidade.

Para o cumprimento desses ideais, é possível notar que se trata de um objetivo

complexo, o qual está descobrindo uma vasta gama de soluções espalhadas pelas mais diversas partes do país, evidenciando que não podemos tratá-la como uma ferramenta de ensino uniforme, visto a enorme heterogeneidade apresentada por meio de sua diversidade sociolinguística, histórica, cultural e de vivência no processo de escolarização dos professores indígenas.

A criação de um processo de formação específica voltado para os povos indígenas é de extrema importância não só para os professores, mas também para suas comunidades, as quais estão a anos em processo de luta por seus direitos e educação de qualidade. Esse processo possui enorme valia, visto que muitos dos professores que atuam na educação das escolas de sua comunidade ainda não possuem a escolarização básica completa, assim como não possuem uma formação de magistério.

Os indígenas possuem uma legislação que rege os direitos dos povos indígenas a receberem uma educação intercultural distinta de outros segmentos da população brasileira. É direito adquirido dos povos indígenas que durante o processo de formação docente eles possam estar concomitantemente em sala de aula (BRASIL, 1996 C).

Os processos de formação de professores indígenas atualmente são conduzidos por organizações não governamentais assim como pela esfera governamental, que busca oferecer estímulos aos indígenas para que estes desenvolvam uma vasta gama de competências profissionais que lhes auxiliem no processo de educadores em suas comunidades, proporcionando desenvolvimento do pensamento crítico/científico em relação a temática intercultural e sociolinguística em que as escolas indígenas devem estar pautadas (CUNHA, 2016).

Segundo Cohn (2014), o ambiente escolar ingressa na vida dos povos indígenas para corroborar com seus regimes de conhecimento. A partir de diálogos e confrontos, a escola deve cumprir o papel de ambiente transmissor de mais conhecimento, assim, é essencial compreender de que forma os saberes tradicionais e os conhecimentos científicos ocorrem nas escolas, pois devem ser tratados com objetivo de proporcionar uma nova ótica em relação a interculturalidade, de forma que busque conhecer as dificuldades e os embates que possam surgir a partir da interação entre diferentes culturas.

Em diversas situações caberá ao professor indígena intervir como mediador e interlocutor em relação aos problemas e desafios referentes à sua aldeia em relação a sociedade fora dela, assim como desempenhar o papel de um profissional competente,

comprometido com os objetivos de sua comunidade, com postura ética, que atue como protagonista no (re) conhecimento social e que seja ativo no processo de reconstrução cultural de sua comunidade.

De maneira suscita, pode-se dizer que os docentes egressos desses cursos de licenciatura intercultural devem demonstrar e desempenhar competências e habilidades como:

- a) elaborar projetos de pesquisa e levantamento de informações sistematizadas em sua área de formação específica;
- b) elaborar e utilizar materiais didáticos específicos para uso nas suas escolas;
- c) definir, organizar e implementar propostas curriculares adequadas aos níveis de ensino e aos interesses das suas comunidades (GRUPIONI, 1998).

Cabe ao professor indígena também o processo de reflexão crítica sobre a promoção de novas estratégias que proporcionem a troca dos diversos tipos de conhecimentos presentes no processo de escolarização, tendo ele, de um lado os conhecimentos que todos os alunos, sejam eles indígenas ou não, devem ser apresentados, de outro, os saberes e conhecimentos étnicos com as características próprias do seu povo, os quais foram por muito tempo severamente negados mas que hoje adquirem papel de grande importância na relação do contexto escolar indígena (GRUPIONI, 2002).

Quando analisamos as primeiras experiências no caso específico do estado do Mato Grosso do Sul – MS, a formação de professores indígenas teve início em meados da década de 1990, o qual a Secretaria de Estado de Educação/MS, realizou a elaboração das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena, sendo estas aprovadas através da Deliberação CEE nº. 4324, pelo Conselho Estadual de Educação, no ano de 1995, juntamente com o Parecer CEE/MS nº 201/95(Cf. BRASIL/MEC/SEF, 2002).

Mesmo com a enorme demora por parte do Conselho Estadual, o processo de discussão e construção das escolas indígenas estavam sempre sendo debatidas, durante a realização do encontro de lideranças e professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, que aconteceu em 1991, foi debatido e determinado o esboço em relação ao modelo de escola que deveriam ser empregadas em suas comunidades:

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem

respeitar os costumes e tradições das comunidades Kaiowá e Guarani e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores Kaiowá e Guarani devem ter uma capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos. Que as iniciativas escolares próprias das comunidades Kaiowá e Guarani sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (ROSSATO, 1991, s./p.).

É fácil notar, através destas reivindicações, o crescente processo de consciência histórica sobre o momento de assumirem o papel de protagonistas em relação ao processo de implementação de uma nova proposta de educação escolar indígena de forma específica a qual respeitasse e valorizasse suas características. Porém, esses caminhos não tiveram o devido respeito, acompanhamento e documentação por parte dos órgãos governamentais responsáveis.

Com o avanço e a inserção de políticas públicas no ano de 1999, foi implementado o curso Ára Verá, dedicado a formação de professores Guarani e Kaiowá, em caráter de nível médio, isso só foi possível após o aumento da repercussão que as manifestações e reivindicações tiveram em relação ao cenário educacional diferenciado para os indígenas, o que acarretou com essas e outras implementações de políticas educacionais específicas em relação à formação docente indígena junto às comunidades. No ano de 2006 a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e Associação dos Professores Kaiowá e Guarani realizaram a implementação do curso de licenciatura específica “*Teko Arandú*”.

Foi no ano de 2008, que o Campus de Aquidauana/UFMS, após ouvir as reivindicações de sete etnias do Estado sendo elas Atikum, Camba, Guató, Kadiwéu, Kĩniquinau, Ofaié e Terena, propõe o Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Esse projeto propõe a formação de indígenas em Licenciatura Intercultural Indígena com formação em Educação Básica nas seguintes áreas: Linguagens e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural, Ciências da Natureza e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural, buscando a valorização do cenário de cada etnia.

O curso é ofertado em uma modalidade de regime especial, sendo presencial e em módulos de “alternância”, o Campus/UFMS de Aquidauana é o local em que o curso é desenvolvido desde o ano de 2010, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, cuja jurisdição encontram-se as comunidades anteriormente referidas (MELO, 2014).

2.5. O Movimento Indígena dos povos Guaraní Kaiowá no espaço territorial do estado do Mato Grosso do Sul

Segundo Garfield (2011), o processo de incorporação das populações e territórios indígenas ao Estado-Nação foi fundamental para o crescimento regional bem como para a saúde da economia nacional, da mesma maneira a qual supriu a emergência do Brasil como uma potência continental.

O estado de Mato Grosso do Sul é o segundo estado brasileiro em número de população indígenas, (Figura 1) possuindo um total de 77.025 indivíduos (BRASIL/IBGE, 2010).

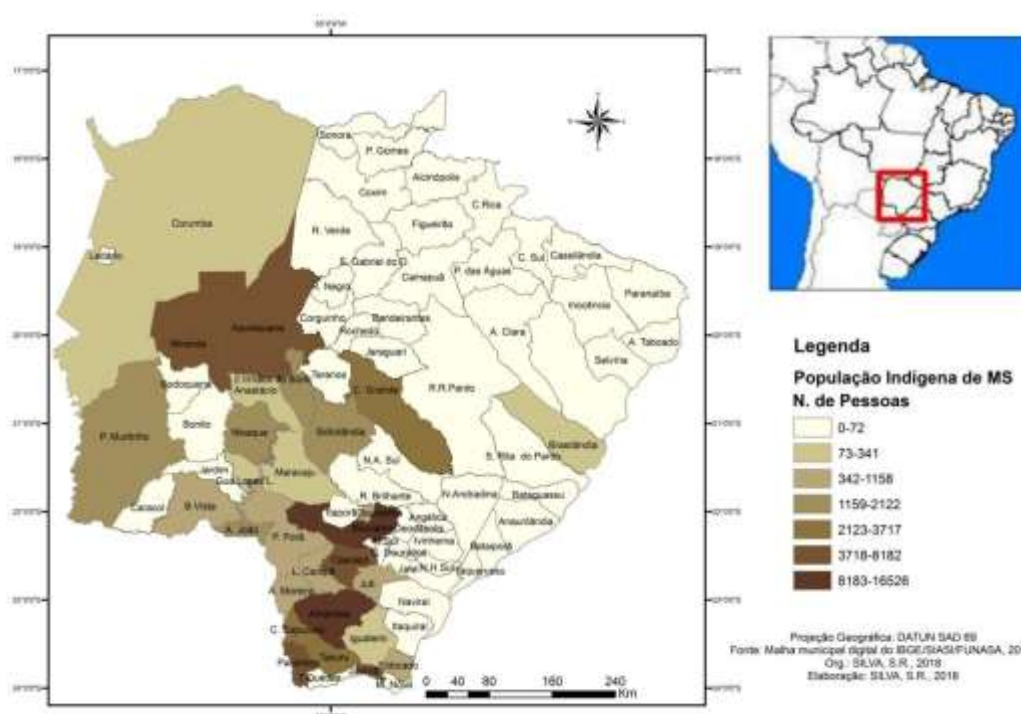


Figura 1: Distribuição populacional dos povos indígenas por município em Mato Grosso do Sul (Fonte: SILVA, 2018).

Segundo Chamorro e Combès (2015), os povos indígenas que vivem no estado do Mato Grosso do Sul totalizam onze etnias diferentes, assim descritos:

Terena e Kinikinau, ambos da família linguística arawak; Kaiowa e Guaraní, da família linguística tupi-guarani; Kadiwéu, de língua guaikurú; Ofaié (também conhecidos como Ofaié-xavante) e Guató, do tronco macrojê; Chamacoco e Ayoreo de língua zamuco; Atikum e Camba, cada um com uma língua original isolada, que hoje não falam mais. Porém, nem sempre foi assim: vários desses povos chegaram de regiões vizinhas como o Gran Chaco (Terena,

Kinikinau, Kadiwéu, Chamacoco) ou de mais longe, como os Atikum, que vieram do Nordeste. Outros viviam nesse território no passado e atualmente moram em outros estados do Brasil, como os Bororo; e outros, ainda, desapareceram (Xaray, - “Orejones”). E todos são, finalmente, produto da mestiçagem, biológica ou cultural, entre diferentes grupos indígenas e com a sociedade envolvente, produtos da história (CHAMORRO E COMBÈS, 2015, p. 20).

Das várias etnias presentes pelo país, os povos indígenas que possuem detentores da segunda maior população no Brasil são os Guaraní e Kaiowá, os quais em sua maioria estão localizados no estado de Mato Grosso do Sul; sendo concentrados na região Cone Sul do Estado principalmente no município de Dourados, ultrapassando 15 mil pessoas das etnias Guaraní, Kaiowá e Terena.

O município de Dourados (Figura 2) está localizado na região sul do estado de Mato Grosso do Sul. Segundos os dados do Instituto Brasileiro de Estatística (IBGE), estima-se que no ano de 2021 residiam no município aproximadamente 227.990 habitantes. Existem no município duas áreas indígenas: Terra Indígena Francisco Horta Barbosa, mais conhecida como Reserva Indígena de Dourados e Terra Indígena Panambizinho.



Figura 2. Mapa do Município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. (Fonte IBGE).

Sendo as duas maiores etnias presentes no estado do Mato Grosso do Sul os indígenas Guaraní e Kaiowá buscam preservar e reproduzir seus costumes e cultura material nos espaços demográficos aos quais ocupam historicamente por cerca de mais de três mil anos, existem evidências que provam que os grupos dominavam uma mesma tecnologia e se assemelhavam em relação aos modos operantes de ocupação e divisão dos

espaços (CHAMORRO, 2008). Mas, as várias influências advindas de outras fontes culturais também vão se tornando perceptíveis:

[...] a presença concomitante de outros grupos com outros padrões culturais e linguísticos nesta vasta região fez com que tanto a difusão das línguas quanto a da cultura material, desde a Amazônia até o rio da prata e desde a costa atlântica até os Andes, ocorresse de modo igualmente descontínuo. (CHAMORRO, 2008, p. 40).

Como é possível identificar, no estado de Mato Grosso do Sul, a população indígena é composta em sua maioria pelos povos Guarani e Kaiowá, estando espalhada por diferentes áreas, como as terras indígenas, as reservas indígenas, os acampamentos e áreas de retomada de territórios tradicionais, onde convivem sob constantes de conflitos em diversos municípios do estado.

A presença dos Kaiowá e dos Guarani no antigo sul de Mato Grosso pode ser comprovada via documentos protocolados pelo SPI a partir das primeiras décadas do século XX. A reserva indígena de Dourados (RID) foi instituída pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI), a partir do decreto estadual nº 401, de 1917, contando com uma área de 3.600 hectares, sendo que o título definitivo da área, já legalizada como patrimônio da União, sendo emitido em 1965 (MONTEIRO, 2003), sendo área, inicialmente, reservada exclusivamente aos povos indígenas da etnia kaiowá, os quais já ocupavam o local assim como suas imediações.

A RID está inserida em um território historicamente dominado e ocupado pelos membros da etnia Kaiowá, visto que a região, antes da ocupação pelas frentes agropastoris, e que hoje compreende os municípios de Dourados, Rio Brillhante, Maracaju, Douradina e Fátima do Sul, compunha um único território ampliado, sendo chamado de *Ka'aguy Rusu*, ou *tekoha guasu* ou *te'yi jusu*, como é designado na língua dos povos guarani (VIETTA, 2007).

Como analisa Brand (2004, p.2):

Essas reservas, demarcadas sob a orientação do Serviço de Proteção aos Índios, SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.

Segundo análises de Lourenço (2008, p. 59) a qual destaca em que a escolha das áreas para construção das Reservas pelo SPI negligenciou totalmente a importância e relevância dos territórios de ocupação tradicional sem se preocupar com a (re) produção social do modo de vida em que os Guarani e Kaiowá estavam inseridos.

A escolha das áreas para a constituição de Reservas indígenas pelo S.P.I., em todo o sul do então estado de Mato Grosso, foi arbitrária, sem qualquer reconhecimento dos territórios de ocupação tradicional indígena. Em alguns casos houve a coincidência de serem áreas tradicionalmente ocupadas, o que não foi o caso da Reserva Indígena de Dourados. Tratava-se de uma área sem cabeceiras, ou minas de água em quantidade suficiente para o atendimento das necessidades vitais básicas, especialmente de uma população que tradicionalmente buscava regiões à beira de rios para o seu estabelecimento.

Durante os anos de 1915 e 1928 totalizam-se 8 novas reservas indígenas destinadas aos povos Kaiowá e Guarani na região sul do Mato Grosso do Sul, onde o restante do território foi distribuído para não os povos não indígenas (CAVALCANTE, 2019, p. 27).

Como elencado por Aquino (2012) e Lescano (2016), antes desses povos serem confinados em pequenas áreas de reservas, os indígenas do sul do estado possuíam uma organização social baseada nas divisões por famílias extensas. Onde essas famílias moravam distantes umas das outras e tinham o trabalho de cultivar seus próprios alimentos a fim de suprir sua subsistência alimentar, a partir de roças coletivas, assim como preservar as tradições culturais e as casas de rezas. As famílias eram constituídas por 30 a 40 pessoas, sendo parentes em sua maioria, tendo como princípio o respeito à sabedoria que os mais velhos possuíam, e que era transmitida via oral a seus descendentes. Cavalcante (2019, p. 33) cita que essa unidade social era conhecida como *tekoha*, e usualmente possuíam um reconhecido líder religioso o qual também realizava de forma cumulativa as funções políticas daquela família extensa.

Pereira (2012) observa que as estratégias empregadas pelo governo durante o processo de criação de reservas delimitadas para os povos Kaiowá e Guarani tiveram como objetivo principal a assimilação de maneira forçada à sociedade nacional. Assegura ainda que, após 1928, o SPI em seguida FUNAI – atuaram no sentido de promover forçadamente o deslocamento dessas comunidades para o interior das reservas, buscando com isso a liberação de novos espaços para a implantação de fazendas, que consequentemente impulsionaram o agronegócio e a geração de lucro na região e no estado (PEREIRA, 2012, p. 126).

A partir desses desenhos políticos as oito reservas destinadas aos povos Guarani e Kaiowá se tornaram espaços demográficos e ecológicos altamente artificiais, sendo esses forjados a partir da ganância e necessidade dos órgãos governamentais que forçavam o encaixotamento desses povos em minúsculas áreas visando a liberação do restante das terras para os colonizadores das atividades agropastoris (PEREIRA, 2012, p. 126).

Na atualidade a RID possui uma área de 3.539 hectares estando localizada ao norte da cidade de Dourados, fazendo fronteira com a Rodovia BR 156 (Km 05), tendo seus limites territoriais próximos ao perímetro urbano do município e, a porção Sul da cidade de Itaporã a uma distância aproximada de 15 Km (Figura 3).

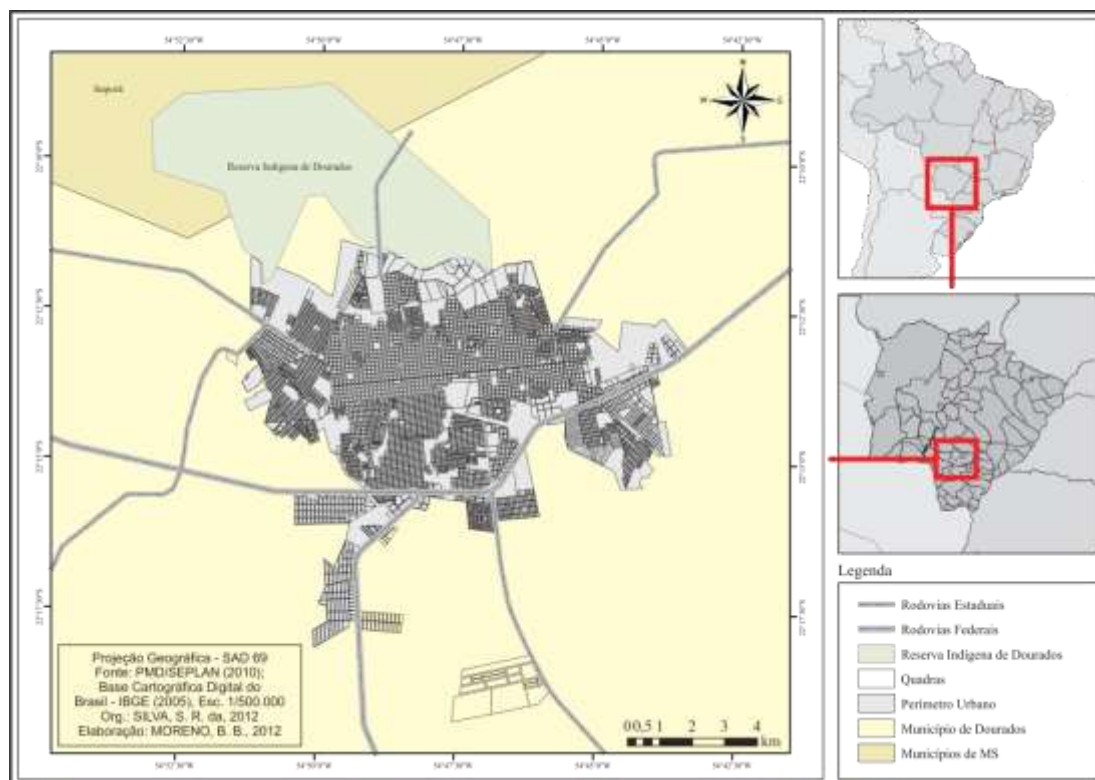


Figura 3. Mapa de localização da Reserva Indígena de Dourados (RID), município de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil. **Fonte:** SILVA, 2013.

A Reserva é formada por duas aldeias sendo uma chamada de Bororó e a outra Jaguapiru, na qual habitam aproximadamente 12.870 indígenas que pertencem a três etnias: Guarani Nandeva, Guarani Kaiowá e Terena, além dos povos não indígenas que ali são integrados, principalmente pela união conjugal com os indígenas.

Muito além das questões territoriais que influenciam fortemente no modo de ser

dos povos Guaraní e Kaiowá, existe os saberes cosmológicos que fazem parte importante dos processos das relações socioculturais, sendo arduamente defendidas, do ponto de vista, do diálogo e a oralidade influenciando fortemente na manutenção e utilização da cultura desses povos. Os guaranis acreditavam serem povos designados pelos deuses e que também possuíam uma divindade por meio da natureza humano-divina, na qual a linguagem seja uma capacidade fornecida pelos deuses afim de que eles pudessem se comunidade de forma privilegiada (PEREIRA, 2012, p. 126).

Frente a vários dilemas enfrentados, é possível evidenciar, que os povos indígenas brasileiros principalmente do século XXI devem ser considerados sobreviventes e vencedores do processo histórico de colonização européia em nosso país, estando em processo de recuperação de seu orgulho, autoestima e identidade cultural encontrando como desafio o árduo trabalho de consolidação do seu justo espaço na história e vida multicultural do Brasil (SILVIA; ABREU, 2021).

Desde o descobrimento do país os povos indígenas estão sendo duramente impactados pelos costumes e imaginários advindo do ocidente, sendo as práticas colonialistas que perduram até os dias atuais e que são enraizadas em nossa sociedade, buscando uma auto afirmação que precede em desqualificar e diminuir saberes que não estejam alinhados a seu modelo de sociedade tratando-os como subalternos e criminalizando-os (MOTA, 2015).

Frente a esse quadro, é possível compreender a necessidade de realização de encontros, formações e principalmente ações que unam os povos indígenas com os demais moradores, devendo caminhar em busca do diálogo, respeito e valorização a novas culturas que envolvam temáticas geográficas e culturais dos povos tradicionais indígenas.

CAPÍTULO III

3. ENSINO DE CIÊNCIAS NA ESCOLA INDÍGENA

3.1. Preocupação da Etnociências no Brasil e Mato Grosso do Sul

As ciências possuem como objetivo o estudo dos fenômenos naturais e culturais, a fim de fornecer subsídios intelectuais no processo de compreensão do ambiente em que estamos inseridos. A ciência é um arranjo coletivo formado por objetos de pesquisa, seus interlocutores, campos de pesquisa e seus pesquisadores que possuem suas crenças, saberes e práticas fortemente enraizados, muitas vezes influenciados a partir dos conhecimentos que adquiriram dentro da comunidade científica em que estão ou estiveram inseridos.

Para Rahman (2000), existem diversos termos empregados na literatura que descrevem o conhecimento não científico, os quais podem ser aqueles produzidos por povos autóctones, como seus conhecimentos locais, ou tradicionais, vernaculares, ecológicos tradicionais, particulares, e rurais, comunitários, ou territoriais, indígenas, etnoconhecimento entre outros tantos. Tais conhecimentos estão enraizados na vivência dos povos indígenas o que envolve fatores intangíveis, os quais incluem suas crenças, perspectivas e seus valores, porém, também pode ser caracterizado como um saber prático, palpável, e ligado por uma forte conexão com a visão de mundo, mitos e diversas narrativas (RAHMAN, 2000), podendo ser considerado um caminho de conhecimento assim como uma fonte de saber dos povos que a possuem, como uma íntima ligação com o meio biofísico sendo culturalmente arraigados, ou seja, a relação sociedade-natureza define seu modo de vida.

Certa área da ciência vem trabalhando com grandiosos esforços no processo de revalorização dos conhecimentos tradicionais em relação aos científicos, evidenciando sua importância, a qual está na contramão da rigidez do processo científico e está se tornando uma alternativa para um processo de melhor compreensão entre a humanidade e a natureza. Trocando para termos epistemológicos, essa área do conhecimento a qual já faz parte da antropologia, denomina-se etnociência, que em tradução livre significa: a ciência do outro.

Os primeiros passos relacionados à etnociência são datados de meados do século

XX, sendo o termo já descrito na literatura desde o ano de 1957, por Davi French, que vindo do inglês é *ethnoscience*. Entretanto, acredita-se que o emprego do prefixo ‘etno’ nas ciências naturais tenha ocorrido muito anteriormente a esta data (D’OLNE CAMPOS, 2002).

O uso do prefixo ‘etno’ no termo etnociência, é descrito por Marques (1991, p. 21) como “[...] às teorias populares que manipulam a mesma matéria das teorias científicas que lhes são correspondentes, bem como ao seu estudo”. Corroborando com essa definição Alves, 2007, explana:

O prefixo “etno” adquiriu, com a etnociência, um sentido diferente, passando a referir-se ao sistema de conhecimento e cognição característico de uma determinada cultura. Para ele, “uma cultura congrega todas as classificações populares características de uma sociedade, ou seja, toda a etnociência daquela sociedade, seus modos particulares de classificar seu universo material e social” (ALVES, 2007, p. 1).

Assim sendo, é possível observar que os conhecimentos tradicionais possuem correspondência direta com os científicos a partir de uma ótica de concepções semelhantes em relação à compreensão da realidade.

Sob a ótica de D’Olive Campos (2002) o qual descreve que, não necessariamente se deve forçar o reconhecimento dos conhecimentos tradicionais das disciplinas ou dos elementos que estejam presentes somente na academia. Definindo etnociência como,

[...] ‘uma etnografia da ciência do outro, construída a partir do referencial da academia’. Isso implica que a ciência do outro seja vista como apenasêmica ou simplesmente, como ciência do outro, distinta da ciência nossa. Não como uma ciência étnica ou etnociência do outro em relação a uma ciência nossa, ‘pura’ e ‘universal’ (D’OLNE CAMPOS, 2002, p. 71).

A etnografia da ciência advinda do outro ou etnociência pode ser tratada como “[...] a observação e análise de grupos humanos considerados em sua particularidade [...] e visando a sua reconstituição, tão fiel quanto possível à vida de cada um deles” (LÉVI-STRAUSS, 2009, p. 14). Entretanto, também pode ser pensada mais como uma forma de interpretação da relação entre cultura e natureza em certo território, sendo esse permeado de crenças e vivências.

A etnociência se desenvolve sob a ótica dos conhecimentos multi, inter e transdisciplinares, que dialogam sobre a apreensão e valorização dos conhecimentos tradicionais assim como suas maneiras de conviver em harmonia com a natureza, na qual

os grupos dependam fortemente dos recursos advindos desse ambiente. Segundo Teixeira (2016) as etnociências devem ser tratadas como, “campos de saberes transdisciplinares, pois precisamos romper nossas fronteiras para dialogar com outras áreas. Temos que sair da zona de conforto”.

Segundo Marques (2002), o termo etnociência ou etnociências vem diretamente de um processo de síntese de conhecimentos, frente a *feedback* fornecido por um discurso advindo de múltiplas facetas entre as ciências humanas e sociais e as ciências da natureza. Sendo assim, é possível classificarmos as etnociências como uma fonte de diálogo do respeito mútuo entre áreas assim como dos cientistas com as pessoas “comuns”.

Seguindo o pensamento de D`Ambrósio (1998), relacionar as ciências com a sociedade é necessário quando:

Estamos interessados no relacionamento entre “ciência aprendida e sociedade”, ou entre “Etnociência e sociedade”, onde o etno aparece como um conceito global e moderno e etnicismo racial/e ou cultural que implica, língua, códigos, símbolos, valores atitudes, etc., analisamos mais cuidadosamente esse conceito de etnociência e as práticas associadas a ele nesse contexto. Essas são práticas identificadas como grupos culturais e que são transmitidas, ensinadas, aperfeiçoadas, refletidas através do sistema educacional não formal. Elas são características do conhecimento acumulado. (1998, p. 65-66)

Desse modo, se faz necessário o desenvolvimento de um novo sistema de ensino, o qual seja por vez totalmente reconstruído a partir de suas propostas e práticas pedagógicas, as relações entre teoria juntamente com os processos de ensino aprendizagem, as quais fossem fundamentadas a partir da vivência diária dos estudantes, sendo dessa maneira possível obter um real significado a vida dos estudantes, sendo esse o responsável pela criação de novas práticas, galgando um formato circular e orgânico, que se fizesse de maneira nunca interminável e pronta, uma vez que a educação deve pautar-se nesses pressupostos culturais, de forma que ela nunca seja fixa e se afirme como pronta, mas que esteja em (re)-construção, pelas mãos, atitudes e pensamentos de diferentes homens e maneiras de educar.

Uma característica do conhecimento tradicional que possui força, está pautada na sua natureza holística de compreensão da realidade, as quais são compreendidas por componentes espirituais, intuitivos e morais, os quais se conectam principalmente com os elementos da vida, como o reino vegetal, animal e o social (BERKES, 1993).

Evidencia-se a partir de saberes articulados e organizados, capazes de realizar a transformação de simples percepções cotidianas em conhecimentos seculares. Dessa

maneira, é nítido que os saberes indígenas “[...] são extremamente sofisticadas e complexas, e como tal oferecem um novo universo para estudos em profundidade” (LITTLE, 2002).

O processo de mudança na maneira de pensar e compreender as relações existentes entre os humanos e a natureza, de maneira justa e condizente com a realidade, possui apenas um caminho que deve ocorrer via o “[...] diálogo de saberes distintos e sem demover resistências, mas estes acabam por lapidá-lo, pois lhe proporcionam a experimentação de ousadias e profundo repensar de formulações [...]” (MENDONÇA, 2001).

Os conhecimentos e saberes tradicionais devem ser tratados de forma diacrônica, sincrética, dinâmica e holística, não se separando nem sofrendo redução para que seja explicado, porém, não pode ser tratado como algo estático, uma vez que seu movimento é contínuo e perpétuo (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2009). Isso deve ser encarado como parte de um processo de renovação e adaptação em que os povos tradicionais enfrentam em relação à sociedade que os envolve, o que acaba por evidenciar ainda mais as batalhas intermináveis relacionadas às mudanças provocadas pelo desequilíbrio, o que torna o processo de sobrevivência dinâmico.

As etnociências pautam-se em avaliações de maneira antropológicas as quais consideram o saber como sendo um conjunto de habilidades possíveis de serem transmitidas e objetivam avaliar os princípios bem como os pressupostos desse conhecimento, assim considerando a possibilidade de estabelecer relações com o conhecimento científico formal (ALVES; MARQUES, 2005).

Pode-se considerar que um dos fatores que corroboram para a complexidade da ampliação e disseminação dos trabalhos de pesquisadores se dá por seu caráter multidisciplinar, o qual, faz com que ele transite em campos distintos como a sociologia e a biologia, o que por sua vez exigiu o desenvolvimento de uma metodologia de trabalho que ainda está em construção, devendo assim ser tratado como um desafio de inovação (WIECZORKOWKI, 2019).

As etnociências, constituem-se em um valioso campo de estudos e compreensão da realidade, o qual é pautado a partir da investigação dos conhecimentos tradicionais, atuando no resgate e na valorização destes e dos que os (re)-produzem, evidenciando uma perspectiva de entendimento destes conhecimentos a partir do diálogo do outro e suas

vivências. Sendo uma temática extremamente cheia de variáveis e de altíssimo grau de complexidade, é essencial a integração das etnociências a aportes teóricos que possam subsidiar a continuidade dos estudos fazendo com que seja possível a integração de elementos distintos sob uma mesma perspectiva, oportunizando a união de elementos dialeticamente separados. Porém, para que isso possa acontecer, buscando traçar laços a partir de áreas distintas de conhecimento, deve-se pautar numa perspectiva holística a qual possui como objetivo a compreensão do mundo a partir do diálogo de diferentes grupos sobre suas experiências. Para isso, é necessário que ocorra o processo de diálogo dos saberes, devendo-se “[...] prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2005).

3.1. Etnociência e a formação de professores indígenas

Os estudos da ciência buscam realizar descobertas sobre fenômenos naturais e culturais auxiliando, dessa forma, no processo de compreensão por parte do homem ao local em que está inserido. Observando através de uma ótica institucional, a ciência pode ser considerada uma organização coletiva a qual é constituída por objetos de pesquisa, interlocutores, campos e pesquisadores os quais demonstram um sistema de crenças, saberes e práticas intensamente enraizados e influenciados pelos conhecimentos produzidos a partir da comunidade em que estão inseridos.

Já a Etnociência possui um posicionamento distinto à rigidez científica, sem depreciar todo e qualquer metodologia e nem o conhecimento desenvolvido pela ciência ocidental, mas empregando-as como material que corroboram com diferentes leituras que busquem uma relação mais harmoniosa entre homem e natureza (WIECZORKOWSKI, et al. 2018).

Diversos estudos etnológicos têm expressado uma crescente evolução em relação ao contexto das ciências naturais frente às últimas décadas, que pode ser considerado um novo campo da ciência e recebe o nome de Etnociência (DIEGUES e ARRUDA, 2001) o qual possui como objeto de estudo a fronteira entre as ciências naturais e sociais, assim como seus autores dissertam:

A etnociência parte da linguística para entender os saberes das populações humanas sobre os processos naturais, tentando descobrir a lógica subjacente ao conhecimento humano do mundo natural as taxonomias e as classificações totalizadoras (DIEGUES e ARRUDA, 2001, p.36).

Houve mudanças epistemológicas cruciais em relação ao processo de validação e reconhecimento da etnociência em relação ao meio acadêmico. Por volta do final da década 60 a etnociência perdeu muito de seu prestígio devido às constantes críticas por parte de antropólogos materialistas e interpretativistas, porém, a partir de meados da década de 80 o surgimento de novos autores os quais propunham adaptações, implicações e aplicações proporcionando a ampliação dos horizontes das pesquisas que antes eram relacionadas somente sobre animais e plantas com comunidades tradicionais, para uma investigação relacionada diretamente ao homem em suas mais diversas instâncias socioculturais (ALVES, 2005).

A partir dessa evolução sobre percepção aos conhecimentos tradicionais vêm sendo tratados apenas como objeto de investigação, os saberes e conhecimentos etnociêntíficos passaram a ser reconhecidos como conhecimentos legítimos que corroboram com as demais ciências (ALVES; ALBUQUERQUE, 2005). Nesse sentido, entende-se que:

O prefixo “etno” adquiriu, com a etnociência, um sentido diferente, passando a referir-se ao sistema de conhecimento e cognição característico de uma determinada cultura. Para ele, “uma cultura congrega todas as classificações populares características de uma sociedade, ou seja, toda a etnociência daquela sociedade, seus modos particulares de classificar seu universo material e social” (ALVES, 2007).

Assim então os povos indígenas buscam por conhecimento tendo em mente que essa é uma ferramenta que irá lhes auxiliar em sua questão existencial, uma vez que representa uma maneira de sobrevivência enquanto etnia. Partindo dessa premissa, Pinto (2008) discorre em relação aos saberes indígenas que:

Um dado importante relativo a vários inventários do mundo natural e etnocultural que se realizaram [...], foi fundamental a contribuição e classificação das espécies animais e vegetais, além de seus respectivos valores e sentidos mágicos, medicinais, alimentares e econômicos (PINTO 2008, p. 241).

É possível observar, a partir dessa visão, o reconhecimento em relação às contribuições dos povos indígenas na historiografia, as quais mostram urgência em relação ao preenchimento de lacunas em que os diferentes métodos convencionais de ensinar ciências não são capazes de explicar.

O processo de formação de professores indígenas, visando a atuação ativa nas

escolas de suas comunidades teve início na década de 80 na região amazônica, ganhando maiores proporções na década de 90 (GRUPIONI, 2013). A partir de então, ficou evidente que era necessário realizar a elaboração de políticas públicas educacionais diferenciadas de forma a abranger significativamente os povos indígenas, a fim de, romper com a velha escola nas aldeias, proporcionando a implantação de um novo modelo no qual os docentes seriam os próprios moradores da comunidade o que proporciona a valorização da língua, cultura, bem como os costumes dos povos tradicionais.

Um fator muito importante que deve ser claro a todos os profissionais que atuam na formação de professores indígenas é que os conhecimentos que estes trazem consigo não está dado, se faz necessário sistematizá-los bem como formalizá-los buscando assim aplicar esses conhecimentos no âmbito escolar (GALLOIS, 2005). É visto em demasia materiais didáticos publicados com o viés de diferenciado, porém, esse material acaba por ser uma mera simplificação de fórmulas, estratégias cognitivas, lógicas culturais e formas de organização do conhecimento que pouco ou nada vem a contribuir com a continuidade e valorização no ambiente escolar.

Dessa maneira, a missão de formar professores indígenas é extremamente delicada. Se faz necessário descobrir a partir dos anseios das comunidades e professores quais conteúdos possam estar diretamente ligados aos seus interesses, para que seja realizado a construção de um conhecimento significativo, que fomente a sustentabilidade étnica, transmissão nas línguas nativas e garantia específica e efetiva a atividades continuadas de atualização bem como capacitação visando o aprimoramento do perfil profissional. Para que seja possível, é necessário conhecer os contextos e realidades em que esses professores estão inseridos. Uma vez que, é necessário tanto para formar professores como para que eles possam transmitir os conhecimentos adquiridos nas universidades, sendo essencial a correta contextualização dos conteúdos para que esses não se tornem apenas conceitos formais que não possuam qualquer significado.

Por se tratar de um campo interdisciplinar, durante os estudos entre as relações das comunidades indígenas com o mundo ocidental, as etnociências apresentam uma interação entre a lógica subjacente aos saberes humanos presentes em cada grupo tradicional e suas particularidades da cultura. A partir dos avanços dos estudos antropológicos nos mais diferentes territórios espalhados pelo país, valorizando os saberes e conhecimentos dos povos indígenas é esperado que a etnociência adquira cada vez mais força (PINTO, 2008). Dessa forma podemos inferir que a etnociência traz

consigo a finalidade de promover os saberes e as culturas tradicionais a partir dos etnoconhecimentos, almejando a construção da compreensão intercultural entre os diferentes povos.

3.2. Ensino de Ciências, cultura e formação de professores indígenas

Buscando compreendermos a magnitude relacionada a formação de professores indígenas na área de Ciências da Natureza, na ótica intercultural, é necessário realizar um processo de reflexão em relação a aproximação, no campo teórico do ensino de Ciências, com os tópicos culturais no ensino. Essas perspectivas percorrem sobre a temática da diversidade no que tange a sua heterogeneidade cultural (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011) bem como as concepções de multiculturalismo e interculturalismo. Segundo Fleuri (2003) o multiculturalismo é abordado como sendo o reconhecimento e aceitação da existência de saberes culturais coexistindo em um mesmo território, enquanto o interculturalismo é uma forma de realizar uma ação frente essa realidade a fim de propiciar ênfase na relação entre culturas.

Assim como Santos (2008) debate que o conhecimento deve ser compreendido como algo local e total, sendo local referente ao processo de construção em que são adotados por determinados grupos sociais como projeto de vida locais, sendo eles recontar a história de determinado local, propor soluções para diminuir a mortalidade infantil ou até mesmo propor um mecanismo para melhorar a qualidade da água de um córrego. Mesmo que seja algo denominado como local, de certa forma será também total, uma vez que reconstrói os projetos cognitivos locais. Desta forma, para o autor, a ciência do paradigma emergente, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, sendo assim, estimula os conceitos e as teorias empregadas de forma local a se espalharem para outros locais cognitivos, para que possam ser empregados com uma visão fora do contexto que lhes deu origem (SANTOS, 2008).

Moreira e Candau (2007), abordam que o predomínio da face cultural em relação a organização da vida social é diversamente discutido em relação aos anseios da formulação dos conteúdos culturalmente orientados, os quais buscam contemplar o reconhecimento das práticas culturais. Em relação ao ensino de Ciências, a finalidade não é construir um laboratório para proporcionar o processo de investigação científica, mas sim o processo de valorização do ambiente escolar em que o aluno esteja inserido, porém, sem deixar de realizar atividades de discussão através do processo de aprendizagem, mostrando ao aluno que o processo de conhecimento deve ser construído durante o tempo

e principalmente entendido e contextualizado.

Sepulveda e El-Hani (2006) explicam que os educadores assim como pesquisadores da área de ensino de ciências têm demonstrado oposições em relação ao teor cientificista de orientações curriculares dessa natureza, começando a apreciar uma perspectiva mais crítica frente às relações que versam sobre cultura e educação científica. Essa mudança de ponto de vista pode ser creditada a pelo menos três fatores:

I - os estudos e as pesquisas sobre currículo puseram de lado a perspectiva tecnicista e metodológica predominante na década de 1970, voltando-se para a compreensão dos processos históricos de construção dos currículos, entendidos como produtos de conflitos entre diferentes grupos sociais, que apresentam interesses em valorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros;

II - diversos grupos sociais e culturais passaram a apresentar uma postura mais ética e crítica em relação à ciência ocidental; a defender o resgate de outras formas de conhecimento. Isso pode ter sido causado pelos problemas ambientais e desigualdades sociais gerados pelo modelo econômico pautado no modelo de ciência;

III - a afirmação do construtivismo como forte tendência na educação científica vem propagando a tese geral de que a construção do conhecimento supõe uma interpretação da informação a ser aprendida a partir do que já se sabe, os ditos conhecimentos prévios. Mais especificamente, com a emergência da perspectiva cultural e antropológica na pesquisa em educação científica, tem sido atribuída maior importância à influência que a cultura pode exercer na aprendizagem das ciências, entendendo-se que os conhecimentos prévios incluem necessariamente todo o conjunto de pressupostos e crenças fundadas culturalmente que as pessoas trazem para as salas de aula (SEPULVEDA; EL-HANI, 2006).

Tomando como base essa perspectiva cultural é possível observar que a disciplina de ciências começa a ser tratada não mais como uma cultura hegemônica, mas sim como um dos vários aspectos da cultura, porém, sem deixar de valorizar sua influência em relação ao mundo contemporâneo, assim como, valorizar a aprendizagem do aluno (SEPULVEDA; EL-HANI, 2006).

Existe uma preocupação com falta de consideração de determinadas especificidades culturais daqueles alunos pertencentes aos grupos socialmente dominados sendo este um tema que vem ganhando atenção. Charlot (2001) enumera vários exemplos de reivindicações espalhados pelo mundo, assim como no Brasil, onde é possível observar um crescimento dos movimentos e valorização das raízes africanas e das indígenas na cultura brasileira.

Para El-Hani e Mortimer (2007) existe um modelo para o ensino de ciências culturalmente sensível, visto que defendem, a presença de uma ética em relação a convivência para tratar as diferenças culturais, onde os processos argumentativos

culturais devem ser caracterizados através do diálogo assim como o debate de argumentos, afim de propiciar possíveis soluções em uma perspectiva de (com)viver com as diferenças.

Para Gondim e Mol (2008), é observado que nas pesquisas educacionais com foco no multiculturalismo na educação científica, surge uma nova visão relacionada ao ensino de ciências. Quando se oportuniza a valorização cultural no ambiente escolar, este serve como ferramenta auxiliadora sobre as interrelações pessoais, proporcionando o desenvolvimento de sentimentos como solidariedade e respeito com o próximo, dessa forma, ressignificando conhecimentos pré adquiridos. A partir do momento em que se passa a compreender melhor os diferentes saberes que compõem os indivíduos e a escola torna-se ferramenta mediadora entre tais saberes, logo a capacidade de diálogo entre educador e educando evolui, o que possibilita melhores negociações de significados.

Mortimer (1998), tomando como ponto de partida suas pesquisas relacionadas à linguagem e a formação de conceitos no ensino de Ciências, assegura que uma das ferramentas mais importantes que um professor pode utilizar dentro da sala de aula é a linguagem. Entretanto, esquecemos que qualquer fato científico só irá adquirir real significado quando este for reconstruído frente a um discurso científico escolar.

Seguindo essa linha de raciocínio, Mortimer argumenta que:

A análise da linguagem e de seu funcionamento em práticas discursivas concretas, entre os membros de uma mesma comunidade, por exemplo, os professores, ou entre pessoas de uma mesma classe social ou faixa etária, mostra que as pessoas não constroem suas falas a partir de unidades linguísticas tradicionais –palavras e sentenças encontradas nos dicionários –mas a partir de um conjunto de enunciados próprios àquele grupo (MORTIMER, 1998, p. 100).

Para Mortimer (2000) “[...] aprender ciências está muito mais relacionado a se entrar num mundo que é ontologicamente e epistemologicamente diferente do mundo cotidiano[...]”. A partir dessa perspectiva, o ensino de ciências começa a ser tratado como uma técnica de entrada a uma nova cultura, a qual ficou conhecida como processo de enculturação, onde os estudantes não teriam suas concepções prévias assim como sua cultura cotidiana substituída pela cultura científica ou pelos conceitos científicos, o que por muito tempo foi tratado como “única verdade”, isto então, evidencia que é possível a coexistência de concepções epistemologicamente diferentes (MORTIMER, 2000).

O Brasil até meados de 1990, infelizmente, ainda possuía o compromisso de

ensinar ciências pautado no reconhecimento do discurso científico, como única forma adequada de descrever e compreender a realidade, ideal esse que valoriza o conhecimento em seu formato hegemônico, não havendo lugar para as diferentes práticas discursivas compreendidas no vasto contexto de diferenças presentes dos grupos sociais (SEPULVEDA e EL-HANI, 2006; MORTIMER, 1998 e 2000).

Desta forma, é possível observarmos a complexidade em relação às questões que envolvem a ciência assim como as diversas perspectivas que permeiam as culturas. Segundo, Mortimer (1998) a ótica diferenciada de se observar e imaginar o mundo, construída a partir da cultura científica, resultou na construção de um gênero de discurso particular, distinto do gênero do discurso cotidiano. Segundo a mesma linha de raciocínio, Sepúlveda e El-Hani (2006) defendem que um dos pilares para o ensino-aprendizagem de ciências seja a inseparabilidade da aprendizagem das ciências assim como a da aprendizagem do gênero científico do discurso.

Fica evidente, então, que essas e outras diversas questões devem estar presentes no processo de construção dos professores indígenas em Ciências da Natureza.

Desta maneira, essa formação docente se mostra como um vasto e complexo campo a ser estudado. Os processos de aproximação entre ciência e cultura servem como objeto perturbador em relação a como os saberes indígenas e os da ciência ocidental devem ser discutidos durante a formação do professor.

3.3. Multiculturalismo e Interculturalidade na formação do professor indígena

O multiculturalismo, possui um conceito amplamente debatido sob diversos enfoques, especialmente porque está intimamente ligado à problemática sobre a definição do que é a cultura.

Dessa forma, Santos e Nunes discorrem:

A expressão multiculturalismo designa, originariamente, a coexistência de formas culturais ou de grupos caracterizados por culturas diferentes no seio das sociedades modernas. Rapidamente, o termo se tornou um modo de descrever as diferenças culturais num contexto transnacional e global. Existem diferentes noções de multiculturalismo, nem todas no sentido emancipatório. O termo apresenta as mesmas dificuldades e potencialidades do conceito de “cultura”, um conceito central das humanidades e das ciências sociais e que, nas últimas décadas, se tornou terreno explícito de lutas políticas (SANTOS, NUNES, 2014).

Assim como descrito por Morgado (2010), Canen (2007) e Candau (2008), a

polissemia do termo multiculturalismo acaba por gerar dificuldades para adentrar em sua problemática, possuindo dessa forma diversas concepções e vertentes multiculturais. O multiculturalismo, recebe diversos adjetivos como: conservador, celebratório e pluralismo cultural, desta forma, possuindo um conceito contestado e muito debatido sob diversos olhares, sobretudo porque baseia-se em uma problemática do que é a cultura.

É importante salientar a distinção entre duas abordagens fundamentais referentes ao multiculturalismo: uma descritiva e outra propositiva. Para a abordagem descritiva é necessário embasar-se no argumento de que o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais, de forma que se considere estas como multiculturais, onde são enfatizadas a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural a partir dos contextos históricos, políticos e sociocultural de forma específica. A abordagem propositiva discorre sobre o multiculturalismo como um dado da realidade específica de cada contexto em que atua, evidenciando-a como uma ferramenta possível de realizar intervenções, assim, proporcionando uma transformação social (FORQUIN, 2000; CANDAU, 2008).

Dessa forma pode ser compreendido como um projeto político-cultural, que busca construir uma sociedade multicultural a partir de alguns parâmetros como relações culturais em determinada sociedade, a fim de proporcionar a construção de propostas públicas e estratégias pedagógicas.

Dessa maneira, há a necessidade de se compreender as distinções entre as diversas concepções que embasam tal construção.

Segundo Candau (2008) e Morgado (2010), existem três perspectivas que devem ser tratadas como sendo fundamentais, estando estes presentes na base de diversas propostas, são: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista, monoculturalista ou plural, multiculturalismo interativo ou interacionista, denominado interculturalidade.

Para Candau (2008), a abordagem assimilacionista compreende que atualmente estamos inseridos em uma sociedade multicultural, no sentido descritivo, de forma a exemplificar que as pessoas não estão em igualdade de oportunidade. Tendo como ponto de partida os ideais de uma política assimilacionista, frente a uma perspectiva prescritiva, procura-se promover a integração na sociedade de todos os grupos excluídos como os indígenas, os negros, analfabetos e homossexuais, afim de proporcionar sua incorporação

à cultura hegemônica. No que se refere à questão educacional, é proposto a criação de uma política de universalização escolar, na qual todos participantes são chamados a fazer parte do sistema escolar o que nos remete novamente a uma cultura hegemônica. Logo, essa perspectiva não promove diálogo em relação aos questionamentos ao caráter da monoculturalidade o qual está presente nos currículos escolares, conteúdos abordados em livros didáticos e salas de aula assim como nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos, o que acaba por descaracterizar os dialetos, cultura, línguas saberes e crenças. Seguindo os pensamentos de McLaren (1997), estaria o sujeito condicionado a despir-se de sua própria cultura e costumes para que pudesse ser parte integrante da sociedade em que vive.

A partir da análise do multiculturalismo diferencialista, entende-se o destaque que a política de assimilação possui, este pode trazer como consequências o processo de negação as diferenças, o que pode acarretar com silenciamento dessas diferenças, impossibilitando assim espaços para expressão das identidades culturais, sendo essa a única forma de preservação das matrizes sociais. Dessa forma o multiculturalismo diferenciado, propõe assegurar garantias e privilégios a formação de espaços próprios e específicos, proporcionando que diferentes identidades culturais possam se expressar com liberdade, garantido assim cultivar suas matrizes culturais de forma homogênea. É necessário observar atentamente a abordagem sobre as diferenças identitárias, tendo em mente que deve-se evitar o processo de segregação sociocultural, uma vez que diferentes identidades culturais estariam sujeitas a formação de comunidades culturais homogêneas a partir de suas próprias organizações (CANDAU, 2008, MORGADO, 2010, CANEN, ARBACHE, FRANCO, 2001).

O multiculturalismo interativo propõe o processo de inter-relação a partir do convívio de diferentes grupos culturais vivendo em sociedade, a compreensão da cultura como processo contínuo na elaboração, construção e reconstrução, buscando romper com o paradigma do pensamento essencialista em relação a diferentes culturas e identidades a partir da miscigenação cultural como peça chave no processo de reconstrução mutável, inferindo que as culturas devam ser tratadas de maneira homogênea, a fim de promover o desenvolvimento de uma sociedade mais inclusiva e democrática, a qual busque promover o processo de articulação entre políticas de igualdade e identidade, promovendo o processo de educação voltado para o reconhecimento do “outro” em relação aos diferentes grupos sociais e culturais CANDAU, 2008, CATHERINE

WALSH, 2001).

Tendo como base o diálogo entre grupos sociais e a cultura como ferramenta norteadora, procuramos aprofundar o processo investigativo em relação ao ensino de ciências nas escolas indígenas, as quais se embasam na proposta de educação como o já visto multiculturalismo e aprofundando sobre o interculturalismo.

A partir da realização do Convênio 169 da OIT, aprovado no ano de 1989, em seu órgão plenário e ratificado posteriormente pela grande maioria dos Estados Latino-Americanos, constitui a criação de um rol de princípios que exclui para os Estados signatários quaisquer possibilidades e ignorar a existência da diferença cultural ou depreciá-la objetivando sua supressão.

Após a aprovação do convênio e consequentemente o aumento do respeito à cultura e modos de vida indígenas, o convênio coloca 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 (CONVENÇÃO Nº 169 DA OIT).

Em relação às propostas de políticas para a educação, podemos destacar o parágrafo 2 do artigo 7º, que dispõe:

“A melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos interessados, com a sua participação e cooperação, deverá ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões onde eles moram. Os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões também deverão ser elaborados de forma a promoverem essa melhoria.”

Na educação intercultural existe a preocupação com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes (FLEURI, 2003;2012), especialmente na busca por compreender os sentidos e contextos culturais em que suas ações estão pautadas, assim como os significados edificadas em tais contextos. Nesse sentido, a perspectiva intercultural de educação implica:

Mudanças profundas na prática educativa [...] pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vista. Pela necessidade de promover processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da

complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes. E pela necessidade de reinventar o processo e o papel de educadores(as) (FLEURI, 2000, p. 78).

Assim, aumenta-se o debate sobre o fazer pedagógico pautado a partir da interação entre experiências realizadas em diferentes espaços, porém análogos, uma vez que se retroalimentam possibilitando uma reconstrução. Para que os projetos interculturais realmente sejam colocados em prática, é essencial realizar articulações políticas educativas assim como práticas pedagógicas em consonância com as diretrizes da não discriminação, proporcionando práticas com caráter emancipatório (FLEURI, 2012).

Existe uma exigência da interculturalidade presente nos currículos das escolas indígenas, essa reivindicação é algo presente não apenas no Brasil, mas sim em toda a América Latina. Diversos documentos evidenciam tal preocupação, como a proposta da Direção Nacional de Educação Intercultural Bilíngue do Equador (Dineib) assim como a Lei da Academia das Línguas Maya, da Guatemala (MOYA, 1994).

Iniciar os processos educativos pautados a partir da perspectiva intercultural é uma questão complexa que caminha sobre uma linha tênue de tensões e desafios. Como apresentado por Candau (2013) existem alguns desafios a serem rompidos a fim de realizar a educação de forma intercultural crítica.

Um desses desafios está pautado na necessidade da desconstrução, uma vez que, é preciso promover processos de rompimento e evidenciação de estereótipos assim como de preconceitos, os quais estão incrustados em nossos imaginários individuais e sociais em relação aos diferentes grupos sociais que nos cercam. Também, é importante transpor com o caráter monocultural assim como o etnocêntrico o qual faz parte do cotidiano escolar, por meio das práticas educativas e nos currículos, o que evidencia outro desafio, o qual está presente na maneira como são desenvolvidos os temas sobre diferença e igualdade a partir dessas políticas públicas.

Outro ponto citado pela autora é o processo de “empoderamento” em relação a grupos que são historicamente marginalizados e o resgate das ações de (re) construção das identidades culturais, no âmbito pessoal e coletivo, para isso se faz ferramenta fundamental as histórias de vida pessoal e coletiva auxiliando no processo educacional.

Além disso, pode-se citar o desafio da promoção de experiências metódicas de interação com os “outros”, assim proporcionando a execução de projetos a partir de uma

dinâmica baseada em diálogo e construção de forma conjunta, a partir de pessoas e grupos os quais não façam parte de um mesmo contexto seja ele social, religioso, cultural, étnico entre outros (CANDAU, 2013).

A educação quando abordada a partir de uma ótica pautada na perspectiva da interculturalidade sugere a valorização e o devido respeito às diferentes culturas, assim como mútuas relações entre si (SOUZA; FLEURI, 2003), discorrem, desta forma, trajetórias essenciais para a edificação de uma sociedade mais justa e igualitária. Estes, porém, não são caminhos fáceis, existem diversos desafios que abarcam todo este processo educacional, possuindo como elemento-chave a formação de professores. Dessa forma é necessário destacar que são amplos os desafios para que seja possível realizar a implementação de uma educação pautada a partir da interculturalidade.

Pautando-se a partir das concepções de Fleuri, Copete e Azibeiro (2009), Coppete, Fleuri, Stoltz (2012) e Candau (2013) é possível observar que, existem perspectivas distintas dentro da perspectiva intercultural, podendo ainda ser destacadas duas delas: a funcional e a crítica.

A compreensão funcional está pautada no reconhecimento da diferença cultural, com o intuito de torná-la parte na estrutura social formada, promovendo assim o diálogo, a convivência e a tolerância, mesmo sem questionar a falta de harmonia e a desigualdade social e cultural. Da mesma forma que, reconhece, sustenta a produção e cuida da diferença de maneira funcional (FLEURI; COPETE; AZIBEIRO, 2009). Seguindo essa linha de pensamento que Candau (2013), fomenta que não existe discussão ou questionamento entre as relações de poder entre grupos sociais diferentes. A interculturalidade funcional possui como objetivo minimizar as áreas de tensão e os possíveis conflitos existentes entre os grupos e movimentos sociais que possuem como fundamentos as questões sócio identitárias, buscando evitar conflitos que possam abalar as estruturas e relações de poder vigente.

Já a perspectiva de interculturalidade crítica, vem na contramão, sendo ferramenta importante no processo de questionamento das relações de poder vigente. É válido indagar e/ou questionar as diferenças e desigualdades historicamente erguidas entre distintos grupos: socioculturais, etnicorraciais, de gênero entre tantos outros. A interculturalidade crítica norteia para a construção de uma sociedade que venha admitir as diferenças sejam elas culturais, religiosas, de cor, raça, étnicas, como sendo parte efetiva do processo democrático e que são capazes de construir novos laços de forma

igualitária, em um processo de promoção de poder, autoridade e afirmação ou simplesmente “empoderamento” dos grupos que sempre foram, ao longo de toda a história, taxados como sendo inferiores (CANDAU, 2013).

Essa ideia é totalmente válida e possível de ser colocada em prática, a partir do momento em que se problematizam a estrutura colonial racial e a sua ligação ao capitalismo de mercado. Tal enfoque, além de evidenciar os anseios e reivindicações dos povos e grupos minoritários, simboliza também seus setores de luta buscando a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e principalmente plural (FLEURI; COPETE; AZIBEIRO, 2009).

A partir do ponto de vista do movimento indígena nacional é possível notar que a educação quando trabalha a partir da perspectiva da interculturalidade crítica possui uma maior proximidade em relação às reivindicações e discussões atuais sobre a educação escolar indígena do que a visão da interculturalidade funcional, além de considerarem que a interculturalidade crítica pode estar contribuindo de forma efetiva com a instalação das escolas indígenas específicas, diferenciadas e principalmente intercultural.

3.5. Preocupação da perda linguística no Brasil e MS

A educação escolar indígena no Brasil, da forma que somos apresentados, foi resultado de um longo período de lutas por parte dos povos indígenas o qual buscava garantias do cumprimento de seus direitos, assim como, uma educação diferenciada, que fosse pautada na valorização das culturas e línguas de seus diversos povos. Até o ano de 1970, o processo de escolarização dos povos indígenas era tratado apenas como uma maneira de assimilação e consequente extinção de suas tradições e cultura. Somente após a promulgação da CF de 1988, por meio dos artigos 210 e 231, foi que o Estado passou a reconhecer pela primeira vez as especificidades que os povos tradicionais traziam com suas organizações sociais, bem como seus processos de aprendizagens, costumes, línguas, culturas e tradições (GUARATIRA & COSTA, 2020).

Estima-se que aproximadamente 154 línguas indígenas ainda estejam sendo utilizadas e faladas em nosso país (STORTO, 2019), sendo essas línguas a prova de um processo de resistência e resiliência ao devastador processo de colonização ao qual o Brasil foi imposto. Segundo dados disponíveis no atlas mundial das línguas em perigo de extinção construído pela UNESCO, o Brasil possui maioria das línguas indígenas em situação de risco e vulnerabilidade linguística, sendo assim tratadas como forte ameaça de extinção.

Para Calvet, 2007, os processos de intervenção empregados durante e pós colonialismo sobre as línguas indígenas, sempre contaram e contam até os dias atuais com a efetiva participação dos poderes públicos, os quais possuem o poder de delimitar qual língua assume a posição de dominância em relação a outras, dessa maneira o estado por diversas vezes impôs não só o desejo, mas a língua de uma minoria a esmagadora maioria do país. No Brasil, ainda se impera a falsa ideia do monolinguismo, mesmo sendo falado mais de 210 idiomas como descrito por Oliveira (2003):

As nações indígenas do país falam cerca de 180 línguas, chamadas de autóctones, como o guarani, o *tikuna*, o *yanomami*, o *kaingang*, e as comunidades de descendentes de imigrantes, cerca de outras 30 línguas, chamadas de alóctones, como o alemão, o italiano, o japonês, o árabe, o polonês. As línguas africanas, embora formalmente extintas, sobrevivem no léxico e em práticas sociais diversificadas dos descendentes dos antigos escravos. O Brasil é, portanto, como a maioria dos países do mundo, plurilíngue e multicultural.

O desaparecimento de diferentes línguas acaba por fazer com que a população trate como natural essa ideia equivocada, fazendo com que o Brasil não seja reconhecido como um local plurilíngue, forçando, pesquisadores e professores a tratar as questões linguísticas de maneira simplista e apenas do ponto de vista da variação da língua portuguesa.

No estado do Mato Grosso do Sul, de forma específica as línguas que ainda possuem povos falantes bem como seu número de indivíduos são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1. Situação das línguas indígenas de Mato Grosso do Sul.

Etnia	Língua	Família Linguística	Tronco Linguístico	Nível de Vitalidade	Número de Falantes
Kaiowá	Kaiowá	Tupí-Guaraní	Tupí	Vulnerável	20.000
Guaraní	Guaraní	Tupí-Guaraní	Tupí	Vulnerável	10.000
Guató	Guató	Guató	Macro-Jê	Crítico	5
Ofaié	Ofaié	Ofaié	Macro-Jê	Crítico	12
Teréna	Teréna	Aruák	---	Em perigo	19.000
Kinikináu	Kinikináu	Aruák	---	Crítico	11
Kadiwéu	Kadiwéu	Guaikurú	---	Em perigo	1.600
Chamacóco	Chamacóco	Zamúco	---	Crítico	40

Fonte: Quadro elaborado segundo Martins & Chamorro (2015).

*O formato referente a grafia dos nomes das línguas como o uso do hífen e acentos foi respeitado seguindo os preceitos dos autores do estudo.

A partir desses dados é possível analisar e traçar um panorama sobre a situação das línguas indígenas utilizadas no estado do Mato Grosso do Sul, o que nos remete a um alerta de alta gravidade de sua manutenção.

As línguas dos povos Kaiowá e Guaraní (*Guaraní-Nhandéva*) podem ser caracterizadas como vulnerável, visto que a pesquisa demonstra que a maior parte das crianças e jovens faz uso da língua, porém, esse uso é restrito a contextos familiares, rituais religiosos, festas entre outros momentos específicos. Para Martins e Chamorro (2015) que trabalham com a ampliação do uso da língua indígena ainda é lento o processo de ampliação e valorização das diferentes línguas nativas afirmando que:

Ambas estão sob a influência sistemática do Guaraní paraguaio, do espanhol e, sobretudo, do Português. E, conhecendo o Kaiowá e o Guaraní falados pela população indígena mais velha e registrado por escrito, é possível observar que a distinção linguística vem diminuindo rapidamente entre essas línguas, em direção a um Guaraní standard, uma espécie de - língua francal socializada entre as novas gerações. Parece mesmo, nesse caso, estar em curso uma ruptura geracional, pois a forma antiga de falar Kaiowá e Guaraní não está sendo transmitida às novas gerações (MARTINS E CHAMORRO, 2015, p. 736).

Diversas lideranças indígenas as quais defendem a valorização da língua indígena, falam com suas crianças em português diariamente assim como as enviam para escolas não indígenas, buscando através desse caminho algo relacionado ao prestígio que o domínio da língua portuguesa possui. Dessa maneira os autores, alegam que, a língua Kaiowá tradicional vem entrando em vertiginoso desuso assim como diversos empréstimos antes feitos por parte da língua espanhola estão sendo redesenhados ao português (MARTINS, CHAMORRO, 2015, p. 736).

Galgando um novo patamar, nos últimos anos houveram significativos aumentos relacionados aos estudos de políticas linguísticas, os quais trazem com si preocupações e anseios com as questões da pluralidade linguística e cultural relacionada às minorias, o que engloba, a parte indígena.

É necessário derrubar o mito de que o Brasil é um país de uma única e exclusiva língua, buscando redesenhar os conhecimentos que permeiam o contexto das diversas línguas brasileiras, a fim de evidenciar de fato o reconhecimento que as línguas indígenas, de sinais, dos imigrantes, quilombolas e tantos outros trazem com si próprios. Para que

isso venha a ocorrer de fato é essencial uma organização pautada em planejamentos de políticas públicas que valorizem a diversidade, os interesses e as aspirações dos vários segmentos linguísticos espalhados pelo país.

Segundo Maher (2007) os valores referentes aos tipos de bilinguismos podem ser mensurados em relação a posição que eles ocupam em relação ao entorno social, sem suas palavras “quando a L2 é uma língua de prestígio, ou possui, “*status*”, o bilinguismo é percebido como uma vantagem, quando a L2 se apresenta como uma língua de minoria, ela seria tida como um *handicap* educacional”.

As escolas indígenas brasileiras pautam-se em bilíngues ou multilíngues. Onde nas bilíngues, os alunos utilizam duas línguas, sendo a materna classificada como L1 e a língua portuguesa a L2, tendo o quadro social da comunidade de fala da aldeia, fatores estes ligados diretamente à convivência familiar, em especial com os mais velhos, isso acarretará no processo que determinará qual língua irá possuir domínio sobre a outra. As escolas pautadas no multilinguismo, o L1 e L2 são ensinados de maneira sistematizada, além da inclusão de outras línguas como o inglês e o espanhol por exemplo.

Algumas escolas indígenas ainda defendem que o processo de alfabetização nessas instituições deveria ocorrer em L2, sobre essa visão, Cavalcanti e Maher (2005) debatem que tal fato não deve ser tratado como algo abominável, uma vez que, durante o processo de colonização dos povos indígenas eles se adaptaram a utilização do português como ferramenta de autodefesa e manutenção de sua população. Nesse sentido, Cavalcanti e Maher (2005, p. 26) descrevem:

A tarefa de se tentar alfabetizar a criança indígena em português, sem que ela tenha um bom domínio dessa língua, tende a acabar em frustração, o que termina por inviabilizar o próprio objetivo político que se deseja alcançar. Cabe aos formadores, então, orientar os professores indígenas que estão enveredando por esse caminho equivocado, esclarecendo-os a respeito das vantagens de se conduzir a alfabetização em língua indígena.

Podemos compreender então que, após os alunos conseguirem compreender como se dá o processo da escrita em sua língua materna, isso por consequência deverá despertar nele um maior número de habilidades para o processo de leitura e escrita na língua portuguesa. Apesar de que, em alguns casos a língua indígena acabe por ser introduzida no formato de criação de um atalho, para que se possa adquirir proficiência na língua portuguesa, deve-se pensar que o objetivo maior está além da viabilização pedagógica do aprender uma segunda língua.

Esses processos merecem maiores atenções, principalmente em relação às necessidades de reconstrução nos espaços escolares, sob a ótica da avaliação dos sujeitos bilíngues, uma vez que sua competência comunicativa somente poderá ser compreendida e avaliada sob as percepções das funções que as duas línguas de seu repertório fazem no processo de vivência do sujeito. Sendo que o bilíngue possui sua carga de linguagem distribuída em duas, as quais ambas obrigatoriamente devem ser avaliadas, uma vez que as competências devem ser tratadas como algo dinâmico e variante, ajustando-se às exigências do momento (CAVALCANTI, MAHER, 2008).

3.5. A identidade do professor indígena e o compromisso com a educação escolar indígena

Os temas relacionados às representações de identidade são pensados a partir das questões relacionadas às diferenças e desigualdades sejam elas de gênero, de classe, de sexualidade, de etnia dentre tantos outros.

A escola indígena acabou por se tornar cada vez mais um ambiente estratégico de resistência, possuindo sua capacidade de tratamento diferenciado a partir dos preconceitos advindos de grande parte da sociedade. Tornando-se local da busca pela ressignificação, negociação e articulação. As comunidades que estão inseridas no meio das escolas indígenas bem como a escola no meio da comunidade acabam por produzir uma “força silenciosa que perpassa a escola, se fazendo na aldeia, anunciando possibilidades para um outro fazer escolar, desde outra forma de estar no mundo” (BERGAMASCHI, 2007, p. 199).

A alteridade frente ao espaço de produção do outro bem como de nós mesmos acaba por transitar na maneira como se acaba pensando a escola indígena tomando como norte os processos empregados na educação indígena assim como na educação escolar indígena. Segundo Nascimento (2015, p. 332):

Existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é a educação que a criança recebe no contexto da comunidade e que varia de etnia para etnia e das relações históricas de contatos (igrejas, escolas, mídias, confrontos por territórios, urbanidade entre outros) que o grupo vivencia, mesmo sendo de uma mesma etnia. Na educação indígena, os saberes são transmitidos tendo como referência a cultura, mesmo que hibridizada, as suas pedagogias, as suas relações com a natureza e suas organizações sociais, de relações de parentesco entre outras particularidades. A educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, é um processo em construção e tem em vista o respeito à diferença, ao bilinguismo, à interculturalidade e à especificidade de cada grupo indígena.

Segundo Hall (1996) sobre a constituição das identidades, a identidade está diretamente ligada à representação. A identidade, acaba por ser uma representação “que nunca se completa, que está sempre em processo e é sempre constituída interna e nunca externa à representação” (HALL, 1996, p. 68).

Sendo assim a escola indígena a qual busca-se construir para os povos indígenas no cotidiano é:

[...] marcada pela cosmologia indígena, que uma escola diferenciada aparece nos pequenos, porém potentes indícios que apontam outro modo de fazer escola. Nessa perspectiva, os sentidos da escola vão-se constituindo em atos, ao se apropriarem os indígenas de um aparelho educativo que não nasceu no interior de suas antigas tradições, mas que, ao ser trazido para dentro da aldeia, é conferido de significados próprios. Os sentidos que atribuem à escola se constituem a partir de um modo próprio de colocar em prática determinados preceitos escolares e que, ao serem praticados na escola da aldeia, assume outra conotação (BERGAMASCHI, 2007, p.199)

Para Seizer da Silva (2009), que descreve que a escola a qual busca se inserir no contexto da aldeia tem que “possuir ações norteadas pela comunidade indígena local e que em sua prática pedagógica esteja explícita tal característica, sendo capaz de produzir um diálogo fronteiriço que ressignifique no dia-a-dia a aplicação dos componentes curriculares” (2009, p.87), ressaltando ainda que as práticas pedagógicas que são desempenhadas nas escolas indígenas devem propiciar e buscar “ações efetuadas neste espaço que beneficiam o processo de ensinar e aprender através dos ‘saberes’ providos de experiências vivenciadas dentro e fora dos seus limites físicos pré-estabelecidos” (SEIZER da SILVA, 2009, p. 87)

Para Baniwa (2006), os processos de formação ofertados aos povos indígenas evidenciam de maneira clara, que eles sempre recebem processos educativos escolares diferentes por parte do Estado brasileiro, desde o início do período de colonização.

Assim, a educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores (BANIWA, 2006, p. 134)

Isso mostra os resultados obtidos a partir das percepções relacionadas aos processos de ensino aprendizagem, meios que possibilitem evidenciar e valorizar suas expressões de diversidade, pluralidade e variedade cultural, tendo como alicerce, os

processos de relação com o meio em que estejam inseridos, assim como as realidades que atuem. Sendo assim,

A formação de índios como professores das escolas localizadas em terras indígenas é, hoje, um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade (GRUPIONI, 2006, p. 50).

Dessa maneira, as Diretrizes que fazem a regulamentação do processo de formação de professores indígenas afirmam que:

Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para: I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena (BRASIL, 2015).

O processo de participação nas várias dimensões que a comunidade proporciona evidencia que durante a formação deve-se atentar-se para que o perfil do professor formador seja capaz de realizar contextualizações, ações e problematizar situações escolares da realidade de sua comunidade. Dessa maneira, a construção da formação voltada à pesquisa é essencial, uma vez que construir especificidades escolares em que esteja inserido exige por parte da docente capacidade de pesquisa, interesse e olhar crítico a vida de sua comunidade, sua língua e suas histórias. Os processos de formação inicial devem ser compreendidos como um pontapé inicial, sendo necessário um período permanente de atualização e aprendizagem de maneira processual.

Dessa forma, é incumbência das políticas públicas bem como os órgãos competentes por meio da mobilização dos agentes desse processo realizar intervenções para que se concretize o que está descrito na LDB nº9394/96, enfatizado no Art. 79 que:

§ 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, 2018, p. 49).

A partir do que foi descrito, é possível observar que para que exista uma educação escolar diferenciada, deve inicialmente ser proporcionado a construção de programas voltados à formação de docentes indígenas, pautada na valorização de seus povos, bem como o processo de pensamento autônomo. Proporcionando a eles através de suas atuações uma contribuição significativa, assim como o cumprimento dos princípios educacionais aos quais a escola na aldeia pleiteia.

Dessa maneira é essencial que busque-se pensar na formação de professores indígenas, que estejam alinhados às perspectivas interculturais, organizações sociais e linguísticas, articulando as demandas de maneira mais rápida e prática fazendo com que sejam criadas novas ações de relevância no fazer pedagógico dentro da educação escolar das comunidades indígenas.

A constituição dos professores indígenas está pautada em um grupo heterogêneo, o qual é marcado principalmente pelos aspectos culturais, sociais, linguísticos, dentre outros tantos, característicos a suas próprias etnias (BETTIOL, 2017).

Existem diversas identidades culturais docentes que os professores podem fazer uso, cada uma com suas especificidades a partir das características identitárias. Podendo essa identidade do professor indígena, ser a de alguém que possua repertório cultural de próprio povo ou não. Por meio das concepções de si mesmo como professor indígena existe uma valiosa hibridez de vários discursos: o dos documentos, o da instituição formadora, o da comunidade, o do movimento em que estejam inseridos (ALVES, 2018).

Sendo assim é necessário a criação e a utilização de políticas públicas as quais fomentem aos povos indígenas a criação de um canal de diálogo com a sociedade civil a fim de planejar e construir currículos como programas de formação docente que pautem-se nas especificidades étnicas, culturais e linguísticas dos povos indígenas.

Os currículos dos cursos de formação de professores indígenas, ainda que tratem, em algum momento, especificamente da questão linguística, por exemplo, não podem fugir do debate acerca das respectivas histórias de contato, das políticas do Estado Brasileiro, no passado, que tentavam a homogeneização cultural chegando até a proibir a prática da diversidade sociolinguística, assim como, na atualidade, o complexo contexto de discriminação das línguas indígenas, sobretudo nos contextos urbanos (URQUIZA, NASCIMENTO, 2010, p. 54).

Sobre os currículos durante o processo de formação dos professores indígenas, deve-se pensar além, de maneira que seja proporcionado algo diferenciado, assim como

sua organização seja construída em eixos, módulos temáticos e/ou áreas de conhecimento, que proporcionem a formação de maneira inicial e continuada, contemplando temas valiosos como territorialidade, conhecimento e respeito as memórias indígenas, aos expressos culturais, aos ensinamentos advindo dos mais velhos bem como as lideranças, a interculturalidade e a língua pensando no bilinguismo/multilinguismo.

Nesse processo de ressignificação do currículo escolar indígena advindo das referências pautadas no processo de colonialismo, tornou-se essencial e importante, como descrito por Walsh (2009, p. 29), “o ponto de partida mais importante era o reconhecimento do ato de educar e educar-se como um ato político” em um contexto de diferenças.

O professor indígena, juntamente com sua comunidade busca por estabelecer e valorizar as características particulares de sua cultura, empregando-as dentro da escola indígena, tanto no calendário diferenciado como em metodologias que busquem valorizar e incorporar os saberes e práticas tradicionais de seu povo, bem como a aprendizagem da língua materna além do português de maneira escrita e oral, a construção de material didático específico que valorize a língua falada assim como a organização sociocultural dos povos indígenas respeitando suas características particulares. Um currículo que contemple conceitos universais e saberes próprios da cultura indígena, a concepção dos processos específicos de ensino aprendizagem de crianças e adolescentes que estejam na escola e gestões que possibilitem a construção de projetos pedagógicos pautados na autonomia e especificidades das escolas indígenas, devendo considerar a gestão e organização da escola indígena em:

[...] suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (BRASIL, 2012, p. 8)

É essencial que se estabeleça uma relação de equilíbrio referente ao contexto aplicado nas escolas indígenas a partir de seus saberes e práticas, bem como seus pressupostos conceituais e epistemológicos aos dos povos não indígenas.

Em relação a realidade em que o professor indígena está inserido bem como seu local de trabalho, é nítido o tamanho do desafio pelo qual passará, onde sua complexidade

e sua significância deve ser preparada de maneira muito distinta do professor não indígena. O processo de formação do professor indígena deve ser permeado pelas relações advindas dos saberes ancestrais assim como os saberes advindos do ocidente os quais são evidenciados a eles durante parte dos cursos superiores de formação, bem como nas formações continuadas.

A participação dos mais velhos no processo de formação docente é uma recomendação presente nas diretrizes curriculares, onde cada instituição determina a melhor maneira de realizar esse processo (BRASIL, 2015). O professor indígena deve ser tratado como um sábio, o qual possui a capacidade de juntamente com outras lideranças, anciões, rezadores e demais professores serem capazes de delinear projetos para desenvolvimento de forma intercultural e bilíngue, fortalecendo as identidades e culturas de seus povos e inserindo de forma estruturada os saberes ocidentais.

CAPÍTULO IV

4. A METODOLOGIA DA PESQUISA: FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS

Como define André e Lüdke (1986), a realização de uma atividade de pesquisa é uma ação que ocorre de forma momentânea partindo do interesse imediato e continuado de seu autor. A partir disso, pautamo-nos a realizar a construção dessa tese na ação de investigar a Formação de professores indígenas no *Teko Arandu* na área de ciências da natureza sob a ótica da avaliação do projeto pedagógico do curso.

4.1. Configuração da abordagem da pesquisa

O presente estudo utiliza-se de elementos pautados em uma abordagem qualitativa e de análise documental.

Serão utilizados para a realização do processo de investigação diferentes esforços em relação às análises, entre elas: entrevista com a coordenadora da área de ciências da natureza do *Teko Arandu*, análises projeto pedagógico e pesquisas bibliográficas, a fim de fomentar a coleta de dados que subsidiem o trabalho nos permitindo compreender melhor as manifestações do curso de Licenciatura Intercultural e a formação de professores indígenas nas ciências da natureza.

4.4. Natureza da pesquisa

A abordagem metodológica adotada no processo de construção desta tese esteve pautada nas bases teóricas dos pressupostos da pesquisa qualitativa.

O processo de reflexão construído sob a ótica da pesquisa qualitativa determina que se optou por um percurso metodológico caracterizado por interrupções e rupturas, sendo estes impossíveis de receber aceitação de propostas lineares as quais não revelassem o fato de “que escrever o presente é sempre perigoso, um projeto tendencioso condicionado por leituras distorcidas do passado e esperanças utópicas em relação ao futuro” (DENZIN, LINCOLN, 2006, p. 389), dessa maneira tais pressupostos somente reforçam as percepções sobre a fragilidade assim como o afastamento do pensamento pautado em paradigmas únicos, enquanto emerge uma tendência forte baseada numa leitura de mundo a partir da perspectiva do outro, considerando as particularidades do gênero, da etnia e das culturas.

A pesquisa qualitativa deve ser compreendida a partir do ponto de vista dos sujeitos investigados em relação ao contexto em que estão inseridos, questionando-os sob a ótica dos processos no qual “eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

A proposta de pesquisa qualitativa atualmente demonstra várias abordagens a diversos campos os quais compõem suas próprias áreas, bem como: hermenêutica objetiva, a narrativa dentro da pesquisa biográfica, a etnografia e os estudos culturais. A partir dessa ampla variedade de áreas, é possível elencar três perspectivas que merecem destaque, sendo elas: referências teóricas – se articulam da tradição de pesquisa qualitativa em educação ao interacionismo simbólico, passando pela fenomenologia;

- a) as referências teóricas as quais se articulam da tradição de pesquisa qualitativa em educação ao interacionismo simbólico, passando pela fenomenologia;
- b) a etnometodologia e o construcionismo, buscam captar os interesses a partir da rotina diária assim como por meio dos registros da realidade social do sujeito;
- c) as posturas pós-estruturalistas ou psicanalíticas, fazem parte dos mecanismos psicológicos e sociais.

Dessa maneira a partir da concepção de tais perspectivas é possível observar que elas se diferenciam através de seus objetos tanto na pesquisa como nos métodos empregados

Essas características possibilitam que à pesquisa qualitativa seja capaz de compreender e elucidar os diferentes pontos de vistas que os sujeitos abordados são formados nas situações em que estejam inseridos, questionando-os a fim de compreender a forma pela qual “estes interpretam suas experiências assim como o modo em que eles próprios estruturam o mundo social no qual vivem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

4.5. Sujeitos da pesquisa

Como pretendemos investigar o processo de formação do Curso de Licenciatura *Teko Arandu*, o ator escolhido para o desenvolvimento foi a coordenadora da área de ciências da natureza, essa responsável pelo processo de manutenção e orientação sobre os temas relacionados durante o curso.

4.6. Consulta à bibliografia

O processo de coleta de dados foi construído a partir da análise documental do Projeto Pedagógico do curso de formação intercultural *Teko Anrandu* e de uma entrevista realizada com a coordenadora da área de ciências da natureza do curso, assim como descrito abaixo.

4.7. A análise documental

Como descrito por Minayo (2007), o processo de pesquisa bibliográfica embasa-se em um método de análise, na qual sua ferramenta norteadora são as análises de obras que descrevem o objeto de estudo, sendo a partir destas análises, traçadas proposições na construção de um novo conhecimento. Dessa maneira, se caracteriza como uma proposta científica básica, a qual através do processo de (re) construção da realidade, investiga e analisa de maneira minuciosa e crítica, fomentando os trabalhos do pesquisador da mesma forma que o mantém informado sobre seu objeto de estudo. Assim, é possível afirmar que a pesquisa bibliográfica pode e deve ser utilizada como alternativa metodológica importante e válida na elaboração e disseminação dos conhecimentos científicos.

Os meandros metodológicos empregados na construção das discussões referentes ao tema dessa tese, baseiam-se a partir dos princípios e técnicas de abordagem exploratória e bibliográfica, pautando-se de maneira específica, nos diálogos do processo de formação docente do curso de licenciatura intercultural, buscando a partir dos diálogos teóricos e práticos a construção de um referencial sólido e consistente. Dessa maneira, busca-se obter êxito na proposta dos objetivos a fim de contribuir com as análises frente a ótica dessa temática que possui escasso material de cunho científico.

O processo de análise documental foi empregado a fim de conhecer o que legitimamente está definido para o curso de licenciatura intercultural *Teko Arandu*, em relação aos seus aspectos legais e a forma de estruturação curricular. Segundo Gil (2002), a pesquisa documental se vale de fonte de dados como:

“documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos, etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins, etc. [...] A pesquisa documental

apresenta uma série de vantagens [...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2002, p. 46).

Foi a partir disso que determinamos tal abordagem. Além disso, os documentos aos quais fazemos referências são as normativas que regem do ponto de vista legal quais ações serão realizadas durante a realização do curso bem como a ação dos sujeitos entrevistados.

4.8. Instrumentos de coleta de dados

Já a entrevista foi escolhida baseando-se nas ideias de Lüdke e André (1986) as quais corroboram com a possibilidade de captação imediata e de forma corrente das informações almejadas, praticamente com qualquer sujeito e sobre os mais diversos tópicos. Os autores ainda ressaltam que, a partir de uma entrevista bem conduzida é possível realizar o tratamento de assuntos que abordam características estritamente pessoais e íntimas bem como tocar em temas de natureza mais complexa e de escolhas nitidamente individuais.

A partir desses instrumentos busca-se captar os indícios presentes nas falas da entrevistada a fim de tentar compreender qual é a realidade do curso especificamente na área de ciências da natureza.

A coordenadora da área de ciências da natureza, possui doutorado em geografia, pertencendo ao quadro docente da instituição pública de educação superior UFGD, atuando, portanto, na docência na educação superior desde 2013 de maneira exclusiva. Possui ampla experiência nas questões relacionadas à cultura dos povos indígenas.

CAPÍTULO V

5. O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL *TEKO ARANDU*

5. 1. Análise documental

5.1.1. A Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*: breve histórico

A Fundação Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, por desmembramento da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, foi criada pela Lei nº 11.153, de 29 de julho de 2005.

No ano de 2012, se estabelece a criação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012. A qual passa a ser responsável pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena “*Teko Arandu*”.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* contou com o ingresso de sua primeira turma no ano de 2006, essa foi resultado de um processo de reivindicações e lutas do movimento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá. Esse curso é resultado das reivindicações dos egressos do Curso Normal Médio *Ára Vera*, que solicitaram um curso de formação superior para complementar sua formação, os quais ocuparam quase que exclusivamente todas as vagas ofertadas.

O curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, habilitando os professores para desenvolver seu trabalho nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas seguintes áreas: Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Humanas e Linguagens. A Licenciatura vem ao encontro da missão da Universidade, que é promover educação de forma inclusiva fomentando a troca de saberes e de experiências.

O curso é desenvolvido e ofertado por meio da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em regime de parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), e 18 Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) em que se encontram comunidades Guarani e Kaiowá sendo elas: Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Douradina, Dourados, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porá, Sete Quedas e Tacuru, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá (UFGD, 2012, p. 7)., bem como descrito no projeto pedagógico do curso (PPC, 2012), o qual possui como objetivo reger

as diretrizes do curso de licenciatura intercultural indígena desenvolvido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena está organizado da seguinte forma: carga horária de 4.182 horas relógio (hr) ou 5.018 horas aula (h/a) e duração de quatro anos e meio. Essa carga horária elevada se justifica:

Essa carga horária aparentemente alta se justifica devido ao fato de os alunos, em sua grande maioria, já serem professores, e a proposta do Curso além de trabalhar áreas específicas do conhecimento e de gestão escolar, pretende-se formar um professor que planeja, organiza e desenvolve atividades e materiais relativos à Educação Básica contemplando a Língua Portuguesa e a Língua Guarani, para isso exige-se uma carga horária alta também de prática em sua comunidade (UFGD, 2012, p. 7).

Além de que, a proposta do curso é desenvolver áreas específicas do conhecimento bem como a gestão escolar, proporcionando a formação de um professor que planeje, organize, desenvolva atividade e materiais didáticos para a educação básica que seja capaz de abranger a língua portuguesa bem como o Guarani, através da realização de práticas em suas comunidades.

A licenciatura intercultural *Teko Arandu* é dividida em dois núcleos sendo eles: comum e específico. Durante um período de 3 semestres os alunos passam por uma formação de forma comum que contempla uma carga horária de 1.242 h dividida entre 15 disciplinas como descrito no Quadro 2. É possível observar que o núcleo comum, procura realizar o fortalecimento da identidade étnica bem como superar as representações que caracterizam os saberes em relação às comunidades indígenas, através de estudos relacionados à cultura assim como os processos de educação, além de trabalhar temas relacionados à gestão e questões jurídicas que envolvem os povos indígenas.

Quadro 2. Tempo de formação comum do curso de licenciatura intercultural indígena - *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados.

	Componentes Curriculares	Carga horária teórica	Carga horária prática	Carga horária total	Lotação
1º Semestre	História dos Povos Guarani e Kaiowá	72	-	72	FAIND
	Filosofia Intercultural e Etnociências	72	-	72	FAIND
	Fundamentos Linguísticos	60	12	72	FAIND
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	72	-	72	FAIND
	Atividades Acompanhadas I	126	-	126	FAIND
2º Semestre	Gestão Territorial e sustentabilidade	60	12	72	FAIND
	Gestão da Escola Indígena	72	-	72	FAIND
	Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena	50	22	72	FAIND
	Português Intercultural	72	-	72	FAIND
	Atividades Acompanhadas II	126	-	126	FAIND
3º Semestre	Didática Intercultural	30	42	72	FAIND
	Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	30	42	72	FAIND
	Libras	50	22	72	FAIND
	Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de Textos e de Recursos Didáticos	50	22	72	FAIND
	Atividades Acompanhadas III	126	-	126	
	Carga-Horária Formação Comum	1.068 h	174 h	1.242 h	

Legenda: **Legenda:** **CH** – Carga Horária. **CHT** – Carga Horária Teórica. **CHP** – Carga Horária Prática

Após a realização dessa primeira fase de formação comum os alunos passam por um processo de escolha em relação a qual área deseja ser habilitados podendo ser escolhidas: Ciências Humanas ou Ciências da Natureza ou Linguagens e Matemática, nessa etapa que é específica a duração é de seis semestres. O curso possui como propósito a oferta de uma formação multidisciplinar, habilitando os indígenas a atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, buscando por meio de cada área agregar, em seu currículo através de conhecimentos que sustentem essa polivalência.

Dessa forma o curso possui a seguinte distribuição dentro de cada grande área de saber: Ciências Humanas concentra conhecimentos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Antropologia; a de Linguagens contempla Línguas (L1 e L2), Literatura, Artes e Educação Física; a Matemática, habilita apenas para Matemática; e a de Ciências da Natureza reúne conhecimentos relacionados à Física, Química e Biologia;

Tomando como parte do objeto de estudo dessa pesquisa a área de Ciências da Natureza e Educação Intercultural, será realizado um aprofundamento da matriz curricular do curso “*Teko Arandu*”, no qual os professores indígenas em processo de formação frequentam um núcleo específico com duração de seis semestres, o qual corresponde a seguinte carga horária: 2.340 horas/aulas. Nesse núcleo específico, são oferecidas 34 disciplinas, conforme apresentado no Quadro 3.

Quadro 3. Habilitação em ciências da natureza do curso de licenciatura intercultural indígena - *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados.

COMPONENTES CURRICULARES	CT	CP	CH total	Lotação
As Mudanças Climáticas e as Transformações das Paisagens	30	24	54	FCBA
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza I	126	-	126	FAIND
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza II	126	-	126	FAIND
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza III	126	-	126	FAIND
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza VI	126	-	126	FAIND
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza V	126	-	126	FAIND
Atividades Acompanhadas em Ciências da Natureza VI	126	-	126	FAIND
Bioquímica e Diversidade Genética dos Seres Vivos	30	24	54	FAIND
Cosmologia Ocidental e Tradicional	30	24	54	FAIND
Dinâmica, Forças e Movimento III	42	30	72	FAIND
Ecologia, Manejo e Conservação dos Ecossistemas no Tekoha	30	24	54	FAIND
Elaboração de Materiais e Recursos Didáticos em Ciências da Natureza	12	24	36	FAIND
Eletricidade e Magnetismo na Natureza	42	30	72	FACET
Energia e Movimento II	42	30	72	FACET
Estrutura Celular e Diferenciação dos Seres Vivos	30	24	54	FAIND

Geociências	30	24	54	FCBA
Gestão Ambiental, Agroecologia e Sustentabilidade	30	24	54	FCBA
Introdução à Ecologia	30	24	54	FAIND
Introdução à Química	42	30	72	FACET
Medidas, Grandezas Físicas e Movimento I	42	30	72	FAIND
Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza I	24	12	36	FAIND
Metodologias de Ensino em Ciências da Natureza II	24	12	36	FAIND
Métodos e Técnicas de Estudos e Trabalhos Científicos	24	12	36	FAIND
Morfofisiologia do Corpo Humano	60	30	90	FAIND
Os Padrões de Organização dos Seres Vivos I	42	30	72	FAIND
Os Padrões de Organização dos Seres Vivos II	42	30	72	FAIND
Química Ambiental I	42	30	72	FACET
Química Ambiental II	42	30	72	FACET
Saúde, Meio Ambiente e Educação Indígena	30	24	54	FAIND
Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza I	24	12	36	FAIND
Trabalho de Conclusão de Curso em Ciências da Natureza II	12	24	36	FAIND
Transformação/Conversão de Energia I	42	30	72	FACET
Transformação/Conversão de Energia II	42	30	72	FACET
Carga horária conteúdo específico	1.66	672	2.340	
COMPONENTES INTEGRADORES				
Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza I	60	140	200	FAIND
Estágio Supervisionado em Ciências da Natureza II	60	140	200	FAIND
Atividades complementares	200	-	200	FAIND
Carga horária total	1.988	952	2.940	

As primeiras intenções de criação do curso do *Teko Arandu* tiveram início no ano de 2002, a partir de reuniões organizadas pelo Movimento de Professores Indígenas Guarani Kaiowá, o qual pleiteava a abertura de um curso superior para suprir as demandas específicas das comunidades indígenas.

Inúmeras reuniões de estudo, seminários e discussões foram realizadas ao longo deste tempo [...] Num primeiro momento, houve tentativas de iniciar o curso na UEMS, porém no decorrer das articulações não houve condições técnicas para alojar o curso nessa instituição. Ao final do ano de 2005, quando de sua instalação, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros a minuta do projeto pedagógico do curso (UFGD, 2012, p. 11).

É necessário evidenciarmos que mesmo com os movimentos indígenas juntamente com apoiadores terem tomado a frente em relação a abertura do curso, o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, (PROLIND) possui papel ímpar em relação ao desenvolvimento bem como a consolidação deste curso, uma vez que ele possui como objetivo o apoio financeiro a cursos de licenciatura, especificamente destinados à formação de professores de escolas indígenas.

É importante ressaltarmos que, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) foi a concorrente ao primeiro edital PROLIND, pleiteando a implementação de um curso superior voltado aos povos Guarani e Kaiowá. Por reivindicação do Movimento de Professores Indígenas o curso foi então transferido para a UFGD, nesse sentido, o recurso foi posteriormente repassado à universidade.

O curso de Licenciatura Intercultural - *Teko Arandu* se modificou durante os anos, até o ano de 2011 o mesmo fazia parte da Faculdade de Educação (FAED), porém, haviam ofertas de disciplinas também por mais quatro Unidades Acadêmicas: Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE); Faculdade de Ciências Humanas (FCH); Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais (FCBA) e Faculdade de Ciências Exatas (FACET).

Nesse contexto, o curso era ministrado por professores que ocupavam diferentes situações em relação a universidade e ao *Teko Arandu* como: (i) docentes efetivos da UFGD que faziam parte do quadro das Unidades Acadêmicas supracitadas que, além de outros cursos de graduação, contribuem com aulas no *Teko Arandu*; (ii) docentes contratados pela Universidade através de processos seletivos para vagas de substitutos temporários, que atuavam em diversos cursos; (iii) docentes vinculados à Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SEDMS) os quais eram cedidos, ocupando um número máximo de quatro vagas; (iv) docentes e/ou pesquisadores externos que corroboram com a formação com sua reconhecida experiência em relação a população

indígena Guarani e Kaiowá, bem como com a EEI, quem pertencem a outras Instituições (KNAPP, 2016).

Foi a partir de 2011, que o curso iniciou uma nova fase (MARTINS & KNAPP, 2015), houve sua saída da Faculdade de Educação (FAED), ficando alguns meses ligado diretamente a Pró-reitora de Ensino de Graduação, a partir da Portaria nº 802 de 21/10/2011 e, posteriormente, em 28 de maio de 2012 foi criada através da Portaria nº 435 de 21/05/2012 a Faculdade de Estudos Indígenas, que logo viria a ser rebatizada de Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), a qual passa a ser responsável pelo curso de Licenciatura Intercultural Indígena “*Teko Arandu*”.

A oferta do curso é uma ação desenvolvida especificamente voltada para os povos Guarani e Kaiowá, conforme descrito na resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica, CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012, a qual rege quais os critérios serão utilizados no processo de formação de professores indígenas em relação a educação básica, que valorize as diferenças e especificidades dos indígenas, seguindo as Diretrizes Curriculares Nacionais artigo 6º, que diz:

“Este curso tem como objetivo habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, para o atendimento à educação escolar indígena, conforme preconiza a Lei, nos níveis do Ensino Fundamental (anos finais) e Médio, nas modalidades da Educação Básica, especialmente nas escolas de suas comunidades, tanto na docência como na gestão escolar”.

O curso possui uma abordagem diferente utilizando-se de um currículo flexível que busca compreender as diferentes necessidades durante a formação docente dos indígenas, sempre de acordo com os pressupostos legais bem como considerando os obstáculos locais. Nesse sentido, o curso busca desenvolver procedimentos que proporcione condições de igualdade a todos para que possam alcançar seus objetivos, para isso é essencial levar em consideração os anseios e necessidades dos professores e de suas comunidades, do planejamento participativo da comunidade indígena, a valorização dos conhecimentos e culturas locais e interculturais assim como o ensino pela pesquisa.

A Licenciatura Intercultural é pautada no pressuposto da perspectiva da alternância que, de maneira simples, consiste na realização da formação através do parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvido presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade –TU) e parte nas

comunidades indígenas (Tempo Comunidade –TC), é nesse período em que a formação ocorrerá, partindo de uma intervenção pedagógica e social que propicie a reflexão em relação a prática na qual o professor em formação está inserido.

O processo de interatividade entre os tempos é realizado através de intervenções sócio educacionais, isto é, os saberes e as realidades indígenas influenciam na realização do planejamento assim como na realização das aulas no período de tempo na universidade.

[...] é um modelo que, ao estabelecer laços de complementaridade entre as atividades de formação realizadas no meio escolar e no meio familiar, condiciona um tipo de alternância em que teoria e prática, escola e família, apesar de não serem totalmente integradas, encontram-se mais próximas uma da outra. A pedagogia da alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos (SILVA, 2008, p.110).

A metodologia da Alternância nasceu no interior na França da década de 30, a qual buscava suprir as necessidades de agricultores que prezavam pela educação formal de seus filhos, porém, prezavam pelo diálogo simultâneo com a realidade sociocultural em que estavam inseridos. Já no ano de 1969 tal proposta desembarca no Brasil, no estado do Espírito Santo, sendo empregada juntamente a famílias de agricultores da região, as quais faziam parte de ambientes escolares informais, que contavam com cursos livres de curta duração de no máximo dois anos.

A partir dessas observações, é necessário ressaltar que, a metodologia da alternância foi desenvolvida pensando de forma específica para a educação do campo, e na modalidade de Educação Básica. Dessa maneira, existe a necessidade de acompanhamento constante uma vez que essa metodologia não foi pensada para a formação de professores, muito menos para a realidade de formação docente indígena.

A partir de 2009 os editais do PROLIND passam a constar como princípio contemplador de financiamento que os cursos possuem em sua estrutura curricular a alternância como ferramenta pedagógica.

Com o desenvolvimento do Curso do *Teko Arandu* foi possível identificar algumas problemáticas em relação a metodologia da alternância, segundo Martins e Knapp (2015) destacam: (a) a falta de clareza do que é a metodologia da alternância fazia o curso se desenvolver como se fosse um curso modular com etapas intensivas, dando ênfase ao Tempo Universidade e menor importância aos trabalhos a serem desenvolvidos

no Tempo Comunidade. A falta de entendimento sobre a metodologia da alternância, acarretava na concentração das aulas na Universidade, com pouco ou nenhum planejamento para dar continuidade à formação dos professores indígenas no período em que os acadêmicos estavam em suas respectivas áreas indígenas. Isso ocasionava quebras no curso, dificultando o estabelecimento de um fio condutor que permitia aos professores e acadêmicos enxergarem o movimento necessário da alternância que, por sua vez, prevê início de atividades planejadas, desenvolvimento e conclusão, considerando todo o percurso espaço-temporal necessário para cursos que funcionem nessa modalidade; (b) a divisão de professores em "consultores" e "assistentes", além de estabelecer uma hierarquia desnecessária, impedia a constituição de uma equipe pedagógica que, coletivamente, pudesse desenvolver os trabalhos na universidade e nas comunidades, pois somente os assistentes acompanhavam os acadêmicos nas áreas indígenas, vivenciando e aprendendo novas experiências, aproximando-se, de fato, da realidade dos professores indígenas em formação; e (c) a falta de um corpo docente com dedicação exclusiva ao curso acabava por impedir seu desenvolvimento frente a escrita de projetos de ensino, pesquisa e extensão, uma vez que a rotatividade de docentes tanto interno quanto professores participantes apenas de etapas não corrobora com a realização de reuniões essenciais para realização de ajustes pedagógicos, buscando o aumento da qualidade da formação ofertada.

A partir das condições expostas houve a reestruturação do Projeto Pedagógico Curricular, este sendo realizado sem que fosse alterada a essência que era a formação de professores indígenas dos povos Guarani e Kaiowá (MARTINS & KNAPP, 2015).

A partir da análise do projeto pedagógico do curso (2012) é possível inferir suas peculiaridades, assim o curso pauta-se nos seguintes princípios epistemológicos e metodológico, assim sistematizados:

- 1- 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;
- 2- 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, com a natureza e com as dimensões espiritual e mitológica. Este princípio se traduz através de uma abordagem inter e transdisciplinar;
- 3- da interculturalidade crítica, que, enquanto projeto étnico-político de democracia radical, que visa a compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes;

- 4- da especificidade indígena, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, e entre outras, de cada comunidade Guarani e Kaiowá. O curso 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, é assegurada também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/rezadores (mestres tradicionais/Ñanderu) Guarani e Kaiowá os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista;
- 5- da autonomia, que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta sociedade;
- 6- do bilinguismo e competências linguísticas, a proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos;
- 7- da decolonialidade do saber, indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo. Esta que embasa o colonialismo epistemológico, ao garantir que apenas aos conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, sejam tomados como verdadeiros (PPP, 2012, p.15).

O curso possui como proposta o processo de incorporação dos conhecimentos “marginalizados” através do processo de produção dos conhecimentos, empregando uma resistência semiótica presente na episteme de fronteira.

Essas epistemes teórico-metodológicas, nas quais o curso se fundamenta, estão atreladas a um processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes eixos (Figura 4) que são os aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso.

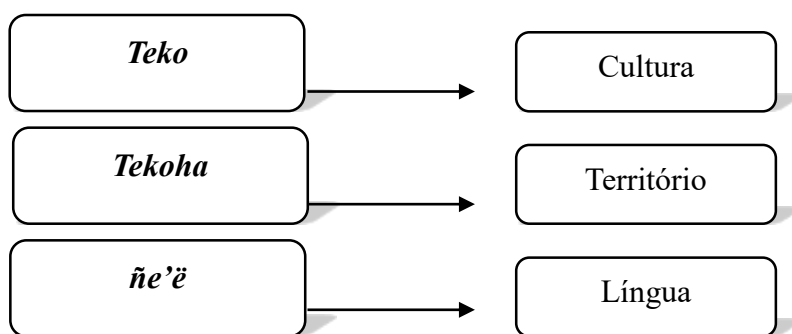


Figura 4. Base norteadora do curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*.

(a) **Tekoha** ‘Território’: é o lugar em que vivemos segundo nossos costumes. É um espaço físico apropriado e transformado mediante a cultura do grupo, de seus conhecimentos e tecnologias. É o lugar (ha) onde se realiza o *teko*. Ou seja, sem *Tekoha* não há *teko*.

Por isso hoje, a destruição dos *tekoha*, produzida pela perda da terra, inviabiliza a

vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema Guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco a própria sobrevivência do grupo, principalmente porque sem terra não há condições de exercer a economia de reciprocidade (*teko joja*), característica do sistema de cooperação da família extensa, unidade básica da organização social dos Guarani e Kaiowá.

Do ponto de vista curricular, este eixo trata de todas as questões referentes ao território em seus aspectos de uso e apropriação, de sustentabilidade, de biodiversidade, de legislação, além dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência física e cultural das futuras gerações.

(b) *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. *Teko* é 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 *ñande reko*. Sendo entendida como revitalizadora e dinamizadora da identidade dos Guarani e Kaiowá e como patrimônio cultural da humanidade, a cultura é um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre os seres humanos de diferentes sociedades, num contexto de pluralidade cultural.

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 (*teko marangatu*) 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. Hoje, o desafio que se coloca é uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos - comunidade educativa indígena e instituição escola (MELIÁ, 1979).

(c) *Ñe’ẽ* ‘Língua’: 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,1979).

Segundo este autor, 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 os “*logos*” do *teko*, e pela 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 e Kaiowá e, principalmente, para a educação das gerações mais novas, também em sua representação escrita, garantindo, assim, a efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não indígena.

A tradução destes princípios sinaliza as seguintes Diretrizes Operacionais do Curso:

(a) o processo de formação acontece a partir de práticas concretas combinado com um acompanhamento pedagógico planejado e avaliado. O ensino deve partir da realidade econômica, política, cultural e social vivida pela sociedade Guarani e Kaiowá, em geral, e por suas comunidades, em particular. O processo de formação está articulado a um projeto educacional maior que objetiva atender suas demandas coletivas e voltadas para a superação de seus problemas interno-históricos e atuais;

(b) a história Guarani e Kaiowá, com suas contradições e conflitos, a trajetória de vida de cada pessoa é parte integrante do processo educativo. O coletivo de professores, assessores e acadêmicos deve levar em consideração estes aspectos, buscando sempre a ação-reflexão-ação, num processo de educação que privilegie as ações coletivas. As ações individuais devem levar em conta o respeito pelo outro e as decisões do coletivo;

(c) O planejamento deve ser assumido como uma atitude necessária à prática educacional e política, considerando a necessária flexibilidade curricular decorrente da avaliação contínua do próprio curso e das urgências emanadas das comunidades Guarani e Kaiowá;

(d) além dos eixos propostos que permeiam todos os conteúdos, o curso utiliza recursos de etnografia, etnologia, linguística e didático-pedagógicos, entre outros, nesta mesma perspectiva;

(e) a crítica e autocrítica, como mecanismos para avaliar os comportamentos que refletem e interferem no coletivo, devem ser estimuladas e exercitadas como um

instrumento pedagógico importante para a transformação da consciência e para o exercício da cidadania;

(f) a avaliação deve globalizar os diferentes aspectos da vida escolar do aluno e do curso como um todo, inclusive do corpo docente, buscando superar as dificuldades, limitações e desafios que surgem no decorrer do processo;

(g) a perspectiva globalizadora que orienta esta proposta, deve estar presente nas práticas significativas, constituindo um currículo sob a forma potencial que através de sua diferença e especificidade vá sendo construído coletivamente na relação teoria-prática, na intenção de todos os participantes do processo e na incorporação da experiência profissional e de vida dos estudantes/professores/mestres tradicionais, no decorrer de todo curso, cujas alterações são aprovadas pelas instâncias competentes.

Assim, as atividades curriculares teóricas-práticas têm como princípios metodológicos a interculturalidade e a transversalidade dos eixos propostos, os conhecimentos e competências antropológicas e pedagógicas, que possibilitam novas atitudes epistemológicas frente aos conteúdos trabalhados, permeando cada área, temática, ou componente curricular, no bloco comum e no específico.

Desta forma, o curso oferece experiências em situações de integração, participação, discussões, debates, seminários, oficinas, dramatizações e a utilização de recursos de multimídia e de informática nas atividades curriculares. Contempla a realização de memoriais e sistematizações, agregando conhecimentos já produzidos por pesquisadores indígenas e não indígenas sobre as diversas temáticas, a realização de novas pesquisas pelos acadêmicos e a elaboração e execução de projetos alternativos para o contexto Guarani e Kaiowá.

O conhecimento trabalhado deve ser socializado não só entre os acadêmicos, mas também no âmbito da Universidade e das próprias comunidades indígenas. A relação teoria-prática, no âmbito da metodologia do curso, baseia-se na concepção de que a competência profissional se adquire em situação, ou seja, as aulas teóricas complementam o saber fazer, a reflexão sobre o próprio trabalho e o agir em condições únicas, e quase sempre agir no coletivo, cooperando entre si.

Essa metodologia refletir-se-á, ao longo do curso, nas práticas de docência e de gestão, por meio do estágio supervisionado, das pesquisas e laboratórios com vistas a:

(a) produção de materiais didático-pedagógicos, literários e científicos,

específicos para o contexto Guarani e Kaiowá;

(b) produção de projetos de sustentabilidade ou para melhoria e conservação ambiental;

(c) reflexão do modelo de escola das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá, para produção de alternativas escolares;

Serão aplicadas sempre que possível, noções de utilização de informática, bem como outras tecnologias, servindo de apoio buscando alcançar com êxito os objetivos propostos a partir do projeto.

O curso tem como objetivo geral habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta 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 as demandas das comunidades Guarani e Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena.

Desta forma entre outros objetivos específicos previstos no PPC (2012) constam:

(a) estimular e valorizar, no processo escolar, o *Ñande Reko* (tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá) ou seja, os seus processos próprios de aprendizagem, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica;

(b) dar continuidade ao processo de preparação dos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista sua autonomia sócio-econômica-cultural;

(c) propiciar a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da pedagogia escolar e do seu próprio contexto socioeconômico e cultural, superando a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas;

(d) instrumentalizar os professores Guarani e Kaiowá para elaborar, executar e avaliar currículos e programas político-pedagógicos, bem como para gerenciar suas escolas;

(e) fornecer aos cursistas competência acadêmica por meio de novos instrumentos de produção de conhecimento, do exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias;

(f) instrumentalizar os cursistas para produção de material didático-científico, em língua indígena e em língua portuguesa;

(g) aproveitar o curso para qualificar, não só os indígenas, mas todos os envolvidos no processo, tanto os assessores e ou formadores, como os técnicos dos órgãos públicos, encarregados da educação escolar indígena.

É possível observarmos que o curso possui características próprias e significativas, que buscam proporcionar uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade do ensino, pautada nos princípios da valorização bem como o fortalecimento das raízes culturais dos povos Guarani e Kaiowá, havendo deste modo, a preocupação sistemática em considerar todo o contexto de vida Guarani e Kaiowá, na busca do diálogo entre as diferentes culturas presentes no contexto da formação, oportunizando e possibilitando uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural.

5.1.2. Objetivos propostos no projeto pedagógico do curso *Teko Arandu*

Neste capítulo, apresentamos a análise dos elementos constituintes da proposta formativa do PP da Licenciaturas Intercultural *Teko Arandu* para formação de professores indígenas, que fica localizada na região Centro Oeste do Brasil, e apresentamos ainda as análises das visões dos especialistas, representantes do movimento nacional da Educação Escolar Indígena, sobre essa formação.

No Brasil, fazem parte do Cadastro e-MEC do Ministério da Educação 31 cursos de formação de professores indígenas; sendo no *Teko Arandu* ofertado Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, e Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza.

O projeto se encontra disponível na página do programa da Universidade Federal da Grande Dourados e teve sua elaboração alinhada e publicada segundo a RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012. Trata-se de um curso presencial de Licenciatura de Formação de Professores Indígenas, pautado na pedagogia da alternância.

O PP do curso do *Teko Arandu* teve auxílio em sua escrita por parte de

profissionais da área da Educação do Estado do Mato Grosso do Sul - MS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, que participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do “Curso de Licenciatura Indígena”, consequentemente auxiliando na proposta pedagógica.

A base legal para este está amparada na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio (BRASIL, 2015a) e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (BRASIL, 2002c).

O projeto apresenta como objetivo promover, a partir da perspectiva intercultural, a formação geral dos professores indígenas buscando fomentar sua participação na educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá.

5.1.3. Dos objetivos do curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*

5.1.3.1. Objetivo geral

Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngue por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta 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 as demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena.

Os objetivos gerais descritos pelo PP do *Teko Arandu* estão em consonância com aqueles propostos nas DCNs/FPI (BRASIL, 2015a), visto que assim como no Art. 3º o PP do *Teko Arandu* é destinado especificamente ao processo de “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” (BRASIL, 2015a, p. 1).

Visando alcançar seu objetivo geral, o curso do *Teko Arandu* traçou sete objetivos específicos, que norteiam esse processo e estão descritos abaixo.

5.1.3.2. Objetivos específicos

(a) Estimular e valorizar, através do processo escolar, o *Ñande Reko* (tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá) - que são seus processos próprios de aprendizagem, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, com vistas ao fortalecimento de sua identidade étnica;

(b) dar continuidade ao processo de preparação dos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante, tendo em vista sua autonomia sócio-econômica-cultural;

(c) propiciar a aquisição de conhecimentos básicos nas áreas da pedagogia escolar e do seu próprio contexto socioeconômico e cultural, superando a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas;

(d) instrumentalizar os professores Guarani e Kaiowá para elaborar, executar e avaliar currículos e programas político-pedagógicos, bem como para gerenciar suas escolas;

(e) fornecer aos cursistas competência acadêmica através de novos instrumentos de produção de conhecimento, do exercício da pesquisa, da experimentação, da leitura e da sistematização e pelo manejo de novas tecnologias;

(f) instrumentalizar os cursistas para produção de material didático-científico, em língua indígena e em língua portuguesa;

(g) aproveitar o curso para qualificar, não só os indígenas, mas todos os envolvidos no processo, tanto os assessores “formadores”, como os técnicos dos órgãos públicos, encarregados da educação escolar indígena.

É necessário salientar que além dos objetivos específicos descritos pelo curso existem os objetivos do RFPI (BRASIL, 2002c) os quais destacam que os cursos precisam possuir entre seus objetivos específicos a preparação do professor indígena para:

I - Analisar criticamente e selecionar materiais didáticos e paradidáticos veiculados por meio dos sistemas de ensino.

II - Refletir criticamente (com instrumentos das áreas de estudo de antropologia, sociolinguística, história, geografia, etc.) sobre as relações interétnicas mantidas com a sociedade nacional.

III - Atuar no sentido do respeito e da tolerância entre culturas e povos distintos.

IV - Contribuir com a análise crítica do papel da escola na história do contato das sociedades indígenas com a sociedade nacional.

V - Buscar adequar e redefinir o papel da escola à luz dos novos parâmetros e das demandas contemporâneas de sua comunidade.

VI - Buscar garantir a qualidade e a autonomia institucional e pedagógica da escola.

VII - Envolver-se na vida social mais ampla, de forma que interfira no contexto local e nacional em defesa dos interesses de seu povo (BRASIL, 2002c, p. 26).

Dessa forma, os RFPI (BRASIL, 2002c) deixam evidente a importância que os cursos de formação docente indígena possuem no processo de formação de lideranças que possam lutar pelos direitos de suas comunidades, bem como a formação de capacitação dos professores que possam determinar a escolha de seus materiais didáticos a partir de uma visão crítica e que busque dialogar mais proximamente com as relações interculturais.

5.2. Objetivo geral da área de Ciências da Natureza

Formar professores indígenas com competências pedagógicas e antropológicas sobre o estudo da natureza, seu aproveitamento, conservação e transformação, inserida no contexto espacial, temporal e cultural dos Guarani e Kaiowá e em sua relação com os conhecimentos reunidos das ciências naturais: biológicos, químicos e físicos.

5.3. Objetivos específicos da área de Ciências da Natureza

(a) Oferecer uma consistente base de conhecimentos ao aluno, de maneira a capacitá-lo ao domínio de abordagens científicas para resolver problemas no contexto do ensino de Ciências da Natureza e consequentemente em sua comunidade;

(b) conscientizar o aluno sobre as relações entre ciência, tecnologia e sociedade, de modo a desenvolver espírito crítico, científico, reflexivo e ético e a compreender a importância da educação para preservação da vida e do meio ambiente nas comunidades indígenas;

(c) desenvolver a capacidade de elaborar e disseminar conhecimentos interculturais desenvolvidos na área de Ciências da Natureza, visando à leitura da realidade e o exercício da cidadania;

(d) estimular o aluno a desenvolver projetos, acadêmicos e sociais, voltados às necessidades e peculiaridades do contexto das escolas e comunidades indígenas;

(e) construir bases teórico-metodológicas voltadas à organização e gestão educacional das escolas indígenas, bem como para a gestão ambiental das comunidades indígenas;

(f) desenvolver habilidades para elaboração de materiais didáticos contextualizados à realidade e adequados ao ensino de Ciências da Natureza nas escolas indígenas;

(g) proporcionar preparação adequada à aplicação pedagógica dos conhecimentos e experiências de Ciências da Natureza na atuação profissional como educador nas diversas modalidades de ensino.

Foi possível observar que o curso foi projetado para servir de espaço para lutas, processo de formação de lideranças, o fortalecimento dos povos indígenas suas comunidades e culturas, isto tudo feito a partir da luz do suporte teórico/metodológico que os professores receberam a fim de fomentar o processo de desenvolvimento de suas escolas, organizações curriculares e a busca por materiais que valorizem mais sua cultura.

Os objetivos, delineados pelos professores indígenas nos Referenciais (BRASIL, 2002c), demonstram o que os povos indígenas assim como suas comunidades pleiteiam de um curso de formação voltado especificamente para formação docente indígena.

I - Contribuir para que se efetive o projeto de autonomia dos povos indígenas, a partir de seus projetos históricos, desenvolvendo novas estratégias de sobrevivência física, linguística e cultural, no contato com a economia de mercado (Professor Gersen Baniwa).

II - Ser instrumento para a interlocução entre os saberes da sociedade indígena e a aquisição de outros conhecimentos: pontilho de dois caminhos, lado a lado, de conhecimentos indígenas e não-indígenas (Professora Darlene Taukane).

III - Desenvolver a capacidade de discutir os pontos polêmicos da vida da sociedade envolvente e oferecer à comunidade indígena a possibilidade de crítica e conhecimento dos problemas (Professor Walmir Kaingang).

IV - Ser um centro de produção e divulgação dos conhecimentos indígenas para a sociedade envolvente (Professor Fausto Macuxi) (BRASIL, 2002c, p. 25-26).

É destacado a partir das DCNs/FPI (BRASIL, 2015) que o processo de formação docente deve estar alinhado com o respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos indígenas, a valorização das diferentes línguas e costumes, e o reconhecimento e efetividade dos processos pedagógicos próprios e diferenciados que são empregados pelas comunidades indígenas.

É importante ressaltar que o PP do *Teko Arandu* apresenta dentro de suas metodologias, organização curricular, tempo e espaço específico ligado a habilitação em ciências da natureza, bem como contempla a área de maneira específica em seus objetivos e justificativas, apresentado em sua organização dados sucintos e de maneira específica que abordam habilitações como: cargas horárias e as matrizes curriculares.

6. ASPECTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS PROPOSTOS NO PP DO TEKO ARANDU

A partir do referencial teórico construído ao longo desta pesquisa, selecionamos princípios que se organizam dentro das matrizes ou campos teóricos da Educação do Campo e da Formação de Professores e que, ao mesmo tempo, dialogam com a proposta de organização do processo educativo pela Alternância.

6.1.1. Planejamento e tempo

O processo de planejamento para execução do processo educativo é parte indissociável da profissão do professor crítico e reflexivo, o qual sabe que para que exista uma aprendizagem efetiva é necessário utilizar o planejamento de maneira adequada, as intervenções pedagógicas caminham juntas no processo de planejamento até intervenções visando elevar a qualidade do processo formativo (ZABALA, 1998).

Esta atividade docente está normatizada no PP do *Teko Arandu* nas Diretrizes Operacionais do Curso.

(c) O planejamento deve ser assumido como uma atitude necessária à prática educacional e política, considerando a necessária flexibilidade curricular decorrente da avaliação contínua do próprio curso e das urgências emanadas das comunidades Guarani e Kaiowá;

Assim, como dispõe sobre a elaboração do plano de ensino como atividade docente, o documento também prevê um período de planejamento pedagógico que, por sua vez, é contemplado no calendário acadêmico da instituição.

Dessa forma, a atividade de planejamento dos processos formativos é parte integrante das atividades docentes o que a torna essencial para a qualidade do processo de formação no curso de licenciatura intercultural *Teko Arandu*.

Assim daremos ênfase em alguns momentos de planejamentos que recebem atenção especial durante a execução do processo acadêmico.

O Curso é composto por dois blocos:

Bloco I: Núcleo comum com duração de 18 meses onde possui um currículo único para todos os acadêmicos, como apresentado na tabela a seguir:

Bloco II: Núcleo específico que possui duração de 36 meses organizado em quatro grandes áreas de formação especializada conforme apresentado na Figura 5.

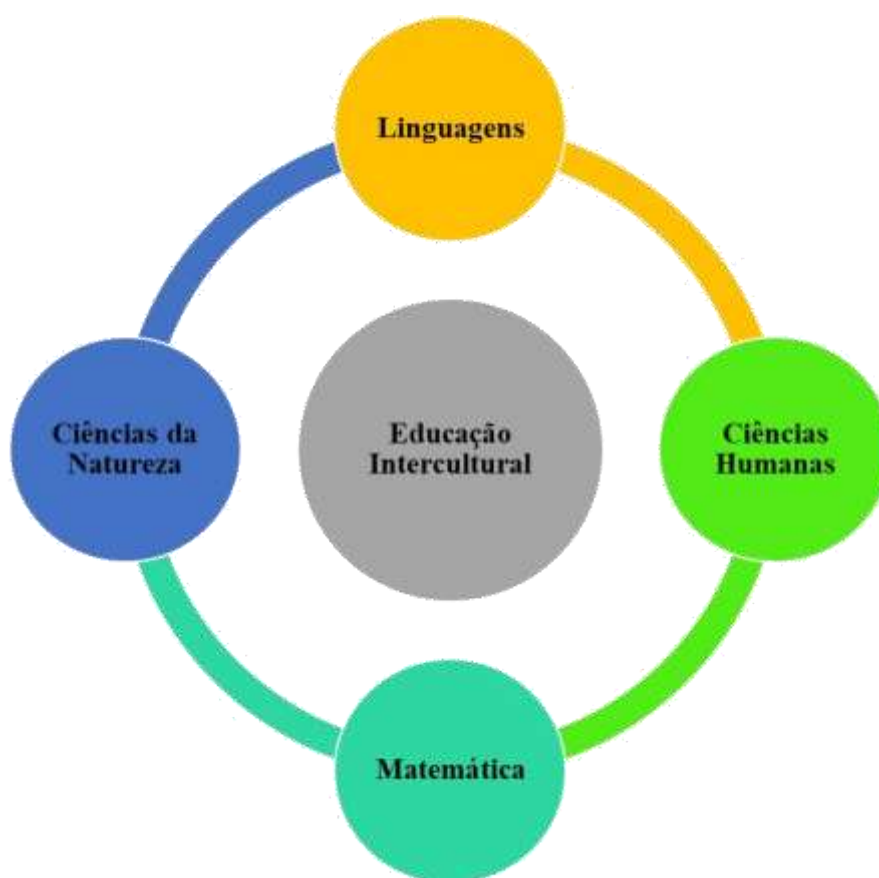


Figura 5. Áreas de formação do núcleo específico do curso de licenciatura intercultural *Teko Arandu*.

O curso é realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC), conforme apresentado no Quadro 4.

O **Tempo Universidade (TU)** corresponde às etapas de estudo de caráter intensivo, presencial e coletivo do Curso, durante os quais são trabalhados os componentes curriculares com a presença e a coordenação dos docentes do curso. Acontecem quatro vezes ao ano, sendo cada encontro de 14 dias.

O **Tempo Comunidade (TC)** corresponde ao período em que os acadêmicos desenvolvem, em suas aldeias e comunidades, atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento, os acadêmicos abordam, por meio de atividades propostas, os conhecimentos localmente, contextualizando-os e elaborando-os individualmente e coletivamente em sua prática pedagógica escolar e não escolar.

Durante esse período, os alunos cumprem também, nas comunidades indígenas, uma carga horária não presencial das disciplinas do curso oferecidas nos semestres, com atendimento periódico dos docentes. Esses dois Tempos, TU e TC, são de fundamental importância para garantir o êxito do Curso, uma vez que nesses momentos acontece a articulação de um currículo de formação em serviço voltado para a realidade indígena, garantindo-se uma formação sólida.

Quadro 4. Componentes curriculares da área de Ciências da Natureza.

	COMPONENTES CURRICULARES	TU Tempo Universidade	TC Tempo Comunidade		TU + TC
		Carga Horária presencial	Carga Horária não presencial	Carga Horária presencial	Carga Horária Total
1 º S e m e s t r e	História dos Povos Guarani e Kaiowá	60h	12h	---	72h
	Filosofia Intercultural e (etnociências)	60h	12h	---	72h
	Fundamentos Linguísticos	60h	12h	---	72h
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	60h	12h	---	72h
	Atividades Acompanhadas I	---	---	126h	126h
2 º S e m e s t r e	Gestão Territorial e sustentabilidade	60h	12h	---	72h
	Gestão da Escola Indígena	60h	12h	---	72h
	Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das políticas públicas para a educação escolar indígena	60h	12h	---	72h
	Português Intercultural	60h	12h	—	72h
	Atividades Acompanhadas II	—	—	126h	126h
3 º S e m e s t r e	Didática Intercultural	60h	12h	---	72h
	Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	60h	12h	---	72h
	Libras	60h	12h	---	72h
	Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de recursos didáticos.	60h	12h	---	72h
	Atividades Acompanhadas III	---	---	126h	126h
Carga-Horária Total		720h	144h	378h	
Carga Horária total do Módulo I – 1.242h					

6.1.2. Alternância

Pautando-se nas concepções anti-colonialista de Nobre (2016, p.35) é possível notar sua defesa sobre:

A presença dos alunos indígenas nos espaços acadêmicos, trazidos pelas Licenciaturas Indígenas, pode contribuir para que superemos alguns dos nossos ranços colonialistas e incomodar um pouco a estrutura “enferrujada” da universidade e, assim, incomodando, construir novas pontes entre nossa ciência e os saberes indígenas, mas de forma menos assimétrica, mais intercultural e diferenciada, como tanto almejamos.

Desta maneira, grande parte dos cursos destinados especificamente aos povos indígenas preveem tempos de aprendizagens que se intercalam entre: tempo universidade (TU) e o tempo aldeia e/ou comunidade (TC).

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino que vem se consolidando no Brasil nas escolas de famílias agrícolas, quilombolas e indígenas. Seu emprego tornou-se mais usual a partir da década de 90, onde tal modelo visa oportunizar aos estudantes inseridos no meio rural uma formação de forma integral, destacando que sua utilização é uma conquista de vários anos de lutas por parte dos movimentos sociais, bem como de outras entidades que almejam uma educação realmente significativa, transformadora, que busque de fato sanar às reais necessidades assim como as especificidades dos povos em que se utiliza a pedagogia da alternância. (MOURA, 2020)

No processo de formação docente, a pedagogia da alternância contribui diretamente com princípios como o fortalecimento do diálogo de saberes, o protagonismo dos educandos nos processos formativos, a relação com a educação popular em uma perspectiva de educação emancipatória, o papel da pesquisa como princípio educativo, o estudo da realidade e a transformação desta por meio da práxis.

Segundo o PP do Curso é descrito como sendo:

O Curso é presencial e é oferecido através da metodologia da Alternância. 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).

É notável que a universidade busca atender as demandas e anseios que os povos indígenas possuem, de maneira que busque a evolução do processo de emancipação, fundamentado na interculturalidade, considerando o bi-multilinguismo assim como as demandas e necessidades relacionadas a seus saberes e culturas durante o tempo na academia.

As definições sobre as concepções referentes aos tempos universidade e comunidade segundo o PP são descritas como:

Tempo Universidade (TU) corresponde às etapas de estudo de caráter intensivo, presencial e coletivo do Curso, durante os quais são trabalhados os componentes curriculares com a presença e a coordenação dos docentes do curso. Acontecem quatro vezes ao ano, sendo cada encontro de 14 dias.

Tempo Comunidade (TC) corresponde ao período em que os acadêmicos desenvolvem, em suas aldeias e comunidades, atividades orientadas de ensino, pesquisa e extensão. Nesse momento, os acadêmicos abordam, por meio de atividades propostas, os conhecimentos localmente, contextualizando-os e

elaborando-os individualmente e coletivamente em sua prática pedagógica escolar e não escolar. Durante esse período, os alunos cumprem também, nas comunidades indígenas, uma carga horária não presencial das disciplinas do curso oferecidas nos semestres, com atendimento periódico dos docentes.

O Tempo Comunidade pode ser descrito como desenvolvimento da prática da pedagogia indígena, uma vez que representa a presença no mundo contextualizado de cultura própria, sem que seja necessário não fazer mais parte do mundo mais extenso. Os processos pautados nas articulações dos saberes interculturais podem ser considerados espaços pedagógicos de transgressão, uma vez que tira a ‘universidade’ do seu ambiente original, e de forma coletiva possibilita a produção de novas experiências.

Existem habilidades que corroboram significativamente no processo de formação do “eu professor”, principalmente quando relacionado ao processo de formação coletiva que ocorre nos cursos de formação de professores indígenas. Deve-se buscar uma formação pautada na humildade, amorosidade e a rigorosidade pedagógica, proporcionando assim autonomia significante nos contextos das pedagogias indígenas. (SALES, et al, 2016)

6.1.3. Avaliação

O termo avaliação é diretamente ligado a processo de julga, que tem por objetivo formular concepções, dar valor sobre características particulares sejam elas pré-determinadas ou não. A todo momento estamos sendo avaliados e ao mesmo tempo somos avaliadores, o que corrobora com o pensamento de que estamos aptos a executarmos essa ação, partindo dessa premissa o processo de avaliação é algo inerente ao ser humano, assim como define Gadotti (2008):

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido à técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica à qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política. (DEMO, 2008)

Para Stufflebeam (2000), a avaliação deve ser fonte de informações constantes para a realimentação dos envolvidos no processo, de modo a garantir a qualidade do processo de aprendizagem.

Procuramos, nesta pesquisa, verificar no processo de Alternância do *Teko Arandu* a presença da avaliação como estratégia de reflexão sobre o processo formativo docente,

os quais visem fomentar as tomadas de decisões subsequentes a sua formação, e como ocorre os procedimentos diagnósticos e avaliativos do processo de ensino aprendizagem dos professores em formação inicial.

O processo de avaliação da aprendizagem do curso de formação docente *Teko Arandu* trabalha em consonância com a filosofia do projeto, pautando-se nas práticas pedagógicas assim como na lógica dos povos Guarani e Kaiowá para orientar a avaliação. A fala a seguir expressa essa concepção:

Os Guarani e Kaiowá possuem um processo próprio de avaliação, o qual caracteriza-se sob um prisma de muita tolerância e paciência. Muitas opiniões são consultadas e muitos são os pontos de vista que entram no processo de avaliação Guarani/Kaiowá. Quase sempre é usado o critério das consequências que a ação avaliada acarretou e do grau da responsabilidade de quem a executou. Nenhum julgamento é superficial ou leviano e, por outro lado, as conclusões nem sempre são definitivas e irreversíveis. Os Guarani e Kaiowá comumente encontram justificativas e explicações para os erros ou fracassos, reelaborando-os; usam outros critérios, muitas vezes contraditórios aos olhos dos observadores não indígenas. Esses erros ou „fracassos“ geralmente não causam maiores frustrações nos Guarani e Kaiowá, nem os „sucessos“ causam soberba em quem os alcançou. Erros e fracassos, acertos e vitórias não são elementos de competição, mas estão inseridos no processo pedagógico dos Guarani e Kaiowá sem a conotação que a sociedade não-indígena lhes dá. É o prestígio comunitário [...] o critério que mede o sucesso dos Guarani e Kaiowá, alcançado na medida de sua dedicação à comunidade e à família, da capacidade de conseguir benefício para a comunidade e para a família, de viver segundo o “*teko porã*” (*bom modo de viver*). Tudo isso deve estar presente também na educação escolar Guarani/Kaiowá.⁵

Partindo de uma proposta pedagógica altamente democrática e participativa, o processo de avaliação é parte essencial durante o processo de aprendizagem e formação de professores, não só por parte dos acadêmicos, mas do curso como um todo. Neste recorte, a avaliação possui a função de ilustrar aos participantes do curso até que ponto os objetivos traçados estão sendo alcançados, auxiliando assim na identificação e nos processos que auxiliem nos avanços, bem como nas dificuldades, sejam elas individuais e/ou coletivas, buscando diferentes maneiras para que o processo possa fluir com a máxima eficiência.

A avaliação será formativa, progressiva e contínua, sendo construída de maneira sistemática, observando critérios e utilizando documentos, instrumentos e instâncias de avaliação como descrito no PP do curso:

(a) Critérios de avaliação do aluno

- I.** capacidade de análise e síntese;
- II.** capacidade de leitura reflexiva/crítica da realidade;
- III.** capacidade de expressão oral e escrita em ambas as línguas (Guarani e Português);
- IV.** capacidade de organização e planejamento, não só dos trabalhos do curso, mas do seu trabalho na escola onde atua, como docente ou como gestor;
- V.** capacidade de adequar seus trabalhos às demandas da sua comunidade, levando em conta as perspectivas cultural/cosmológica, linguística, metodológica, entre outras, do ponto de vista do modo próprio de ser e de viver - *Teko* Guarani/Kaiowá - (tanto os do curso, como os que realiza na escola);
- VI.** efetiva participação e interesse no avanço coletivo (através de avaliação coletiva do grupo local de cursistas com o docente que acompanha o grupo);
- VII.** efetiva atuação na comunidade de origem, principalmente no âmbito escolar, tanto na docência, como na gestão (através de avaliação coletiva do grupo local de cursistas e pessoas da comunidade escolar, junto com o docente que acompanha o grupo);
- VIII.** presença e participação nas atividades, estudos em grupo e estágio na comunidade, nos encontros regionais, nas oficinas e nos eventos propostos, entre outros;
- IX.** cumprimento das tarefas e atividades propostas, com entrega dos relatórios no prazo determinado;
- X.** elaboração de recursos e materiais didático-pedagógicos e produção de textos científicos e literários;
- XI.** qualidade dos trabalhos realizados (cujos critérios deverão ser estabelecidos na proposição do próprio trabalho);
- XII.** capacidade de desenvolver sua auto-avaliação;

Segundo Villas Boas (2013) existe a necessidade de uma vivência relacionada a “cultura de avaliação” a qual engloba o processo de avaliação dos acadêmicos bem como as tarefas desempenhadas por parte do corpo pedagógico da instituição, o que fomentará ainda mais os debates na construção de ferramentas de aprendizagem valiosas.

A partir dos critérios avaliativos, entendemos que o processo de avaliação como elemento diagnóstico, reflexivo e de tomada de decisão em relação ao processo formativo docente é plausível e bem aplicado, uma vez que são ferramentas que corroboram de forma efetiva na (trans)formação de professores constituindo-se como práxis efetiva.

Além disso, fica nítido que durante o TC, ocorre desenvolvimento de atividades de pesquisa nas aldeias, antes desenvolvidas no TU, o que confirma que a avaliação da aprendizagem está acontecendo de forma processual e contínua.

Para Calderano (2010) o processo de avaliação deve ser algo que vise

proporcionar, além de um diagnóstico, tomada de medidas e ações junto aos alunos, traçando ou mantendo estratégias as quais supram as necessidades do objetivo que se deseja alcançar.

Os diferentes instrumentos avaliativos empregados no curso do *Teko Arandu*, são descritos a seguir:

(b) Instrumentos de avaliação do aluno

Os alunos do curso serão avaliados por meio dos seguintes instrumentos:

I. auto avaliações;

II. trabalhos individuais e em grupo realizados nos Tempos Universidade, apresentados em diversos formatos, quais sejam: oral, escrito, visual, corporal, artístico e através de recursos de multimídia;

III. trabalhos individuais e em grupo desenvolvidos nos Tempos Comunidade;

Tomando como norte o processo reflexivo sobre os diferentes instrumentos avaliativos se torna possível dialogar sobre a evolução no processo de aprendizagem desde a auto avaliação até os trabalhos realizados em TU e TC, porém, seria de grande valia se a parte das atividades desenvolvidas no TC tivessem uma melhor discriminação assim como maior valorização no processo de atribuição de notas aos acadêmicos, visto que é necessário o estímulo a prática pedagógica singular do cenário dos povos indígenas o que valorizaria ainda mais seus costumes e cultura.

Os processos de avaliação para promoção de série no curso do *Teko Arandu*, são descritos a seguir:

(c) Critérios de Aprovação e Reprovação

I. ao final de cada Componente Curricular será registrada no sistema acadêmico da UFGD a avaliação do aluno através dos conceitos AP (Aprovado) ou RP (reprovado);

II. para ser aprovado, o acadêmico deve ter 75% de frequência em cada componente curricular e ter desenvolvido satisfatoriamente as atividades exigidas conforme critérios descritos no item anterior.

Os momentos de avaliação não devem ser encarados como algo corriqueiro ou punitivo e sim como um momento que oportuniza valiosas construções de forma coletiva afim de (re)estruturar os pensamentos e saberes científicos envolvidos em cada novo aprendizado, seja indígena ou não, além de serem ferramentas sem igual no processo formativo docente inicial.

6.1.4. Interdisciplinaridade

Segundo Fazenda, 2005 a interdisciplinaridade deve ser compreendida como um processo de transformação na maneira como o sujeito irá receber, compreender e entender os conhecimentos a ele fornecido, isso deve ser caracterizado como uma troca de saberes, em que existe um ganho múltiplo por ambas as partes, visto que durante o processo deve acontecer mudanças de atitude, possibilitando aprendizagens significativas.

Segundo Morin (2000), somente a disciplina como ferramenta compartilhadora do saber, não compreende a multidimensionalidade que os alunos necessitam, uma vez que isso não irá desafiá-lo a pensar durante a realização das atividades, fazendo com que não exista o processo de (co) relação com outros conhecimentos a fim de fomentar uma aprendizagem realmente significativa. Segundo Kleiman, Moraes (1999, p.22) “A interdisciplinaridade questiona a fragmentação e a linearidade do conhecimento”, a qual corrobora de maneira efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Como descrito no Referencial Curricular Nacional a interdisciplinaridade dentro das Escolas Indígenas-RCNEI-1998, busca articular os diferentes saberes alinhado às práticas socioculturais particulares que cada etnia possui. A interdisciplinaridade pode ser compreendida a partir da inter-relação entre o diálogo de diversas disciplinas, o que acarreta na formação de um conflito entre a disciplina e interdisciplinaridade durante o processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim pode-se caracterizar como, “A arte do aprofundamento com sentido de abrangência, para dar conta, ao mesmo tempo, da particularidade e da complexidade do real” (DEMO, 1998, p. 88).

A educação escolar indígena, no que tange a formação docente, necessita do crescente debate relacionado a formulação de temas dentro do currículo, visando suprir e dar voz a suas necessidades e características enquanto professores e formação dos povos indígenas, o que já vem sendo trabalhado desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB -, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 78 e 79 (BRASIL, 1996), as quais trazem políticas integradoras e que valorizam princípios pedagógicos, antropológicos, linguísticos, epistemológico e cosmológicos, entre outros, esses princípios devem contribuir com o diálogo e valorização das diferentes realidades curriculares e sociais vividos pelos povos indígenas.

A partir do Parecer 14/991 da Câmara de Educação do Conselho Nacional de Educação, ao aprovar a Resolução, “é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar”. Assim a legislação

torna obrigatória que a formação dos professores indígenas não seja realizada sem a participação efetiva dentro das comunidades em que estes estejam inseridos. Uma vez que o processo de formação docente deve levar em consideração os novos desafios e tensões em que o futuro professor irá ser colocado à prova em relação ao contexto escolar. Dessa maneira, seu processo formativo deve proporcionar-lhe as ferramentas necessárias para que ele seja um agente ativo no processo de transformação escolar e social em um ambiente que de fato aplique a interculturalidade (BRASIL, 1999b).

Segundo Maxim Repetto (2016), no processo de construção da Licenciatura Intercultural, é necessário refletir sobre os princípios teóricos e metodológicos envolvidos que possuem a capacidade de possibilitar mudança na realidade dos povos indígenas, pois é preciso que seja estabelecido as ferramentas pedagógicas que, possam ir além apenas do reconhecimento e valorização da cultura e costumes indígena dentro do currículo, mas que possa aproximar a prática docente desempenhada em sala com o processo de aprendizagem do cotidiano dos povos indígenas em suas comunidades.

O pensar e o agir de forma transdisciplinar em sala de aula dentro do curso de Licenciatura Intercultural possui como principal objetivo a compreensão do mundo em que o sujeito esteja inserido de forma social política, econômica e cultural, entretanto, não se pode pensar em construir esse processo de maneira fragmentada, como é corriqueiramente utilizado, mas sim, buscando um formato uniforme e sistêmico, trazendo sempre a realizada em que os povos indígenas estão inseridos.

Dessa maneira é possível observar que a interdisciplinaridade deve ser defendida, como uma nova ferramenta que auxilia em questões relacionadas ao processo de integração dos povos indígenas na sociedade, contribuindo para que seja cumprido as leis constitucionais inerentes a eles atribuídas, com dignidade e responsabilidade social.

Além disso, a busca por mudança faz com que sejam rompidas as barreiras entre as disciplinas a partir do diálogo efetivo e constante entre áreas distintas, além da, construção de projetos de maneira coletiva que busquem o trabalho coletivo, integrado e com a valorização das diferenças teóricas, metodológicas e práticas.

Tavares (2008), observa que a interdisciplinaridade não deve ser tratada como algo que possui caminho linear muito menos que seja homogêneo, mas sim algo que deve compreender e valorizar a heterogeneidade durante sua caminhada, dessa forma tornando esse trajeto interdisciplinar indissociável aos pressupostos do diálogo, sendo esses

ancorados na reflexão, criticidade, entusiasmo e respeito às transformações (TAVARES, 2008, p. 136). Para fazenda (2008) os desafios da interdisciplinaridade estão pautados no processo de dedicação e ousadia na busca pelo conhecimento, fato que ocorre quando os envolvidos exercem a reciprocidade, participação e a mutualidade.

6.1.5. Diálogo

O processo do diálogo aparece no pensamento de Paulo Freire (2009) como elemento essencial da comunicação, e sem a qual não há educação. Segundo o autor, o diálogo é uma exigência existencial, como encontro dos homens em que se solidarizam no agir e no refletir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado.

Durante a formação intercultural, é adotada uma posição político-ideológica a qual busque garantir o processo do diálogo entre os saberes indígenas e não indígenas os quais estão presentes dentro dos componentes curriculares e fazem parte da matriz curricular comum e de área.

Em relação à formação bilíngue, que é proposta no curso, está descrito no PP do Teko:

[...] compreende-se que a língua indígena deve ser tratada como L1 (Língua 1) e a língua portuguesa como L2 (Língua 2). Dessa forma, os componentes curriculares específicos para a preparação de professores para o ensino dessas línguas serão desenvolvidos em conformidade com a realidade encontrada na maior parte das comunidades indígenas Guarani/Kaiowá, isto é, os professores serão habilitados para ensinar Guarani como primeira língua e o português como segunda língua (PP TEKÓ, 2012).

O curso garante o caráter multidisciplinar da área de Linguagens por meio do desenvolvimento dos componentes curriculares que contemplem o desenvolvimento de conhecimentos sobre Línguas, Artes e Educação Física.

Porém, visando garantir a mesma autonomia nas outras grandes áreas, não são previstas disciplinas específicas em cada uma delas, o que acaba por dificultar e até mesmo prejudicar de maneira desastrosa a manutenção assim como a utilização do bilinguismo no processo de ensino aprendizagem.

6.1.6. Coletividade

É possível pautarmos a compreensão do coletivo na Educação Popular, como na Pedagogia Socialista. Segundo Pistrak (2009) a coletividade emana como matriz formativa a qual proporciona o processo de auto formação do sujeito ao mesmo tempo que colabora com a formação do outro.

A identidade não deve ser tratada como algo fixo, podendo essa se caracterizar a partir do momento e/ou contexto em qual o sujeito esteja inserido. A construção da identidade está diretamente ligada aos espaços definidos como fronteira, nos quais a escola também serve para construir e/ou consolidar esse processo, sendo que nesse ambiente a congruência de influências é extrema (CURY, 2009).

As constantes evoluções nos campos educacionais juntamente com a velocidade atordoante em que a sociedade contemporânea se atualiza, evidencia a necessidade do avanço nos campos relacionados às pesquisas de formação docente. As temáticas históricas que ocupavam pouquíssimo espaço vêm ganhando sua real e necessária importância nesse processo educacional. Os debates curriculares relacionados à diversidade étnico-cultural, gênero, religiosidade, dentre tantas outras, ganharam espaço nos últimos anos.

A histórica luta dos povos indígenas pela visibilidade e garantia de seus direitos plenos efetivou-se em um corpo significativo de legislações e, nesse momento, os esforços dos povos indígenas e da sociedade não indígena dirigem-se no sentido de efetivar essas conquistas.

Assim, o emprego pautado em uma perspectiva pluriétnica na educação vem produzindo importantíssimos trabalhos pedagógicos (CARDOSO, REICHERT, 2010).

Segundo Meliá (1997), a pedagogia da diferença está estruturada no pensar sobre a diversidade cultural dentro da educação, a concepção de alteridade em que as comunidades indígenas são geridas, as quais contam diretamente com a participação dos que ali habitam, é essencial e necessário para que possa existir ações pedagógicas que possam recuperar as diferenças. Assim, é possível observar que o autor diz que “[...] não há um problema de educação indígena; há uma solução indígena ao problema da educação” (1998, p. 26), brindando nossa sociedade com uma alteridade a qual já nos desfizemos a muito tempo.

Molina, Rocha, Santos (2019), destacam que o trabalho pedagógico não se limita

apenas durante o tempo de sala de aula, mas se relaciona diretamente a um compromisso com múltiplas facetas humanas utilizadas na formação dos educandos. Nestes cursos os professores desempenham papéis fundamentais como:

[...] a participação nos planejamentos coletivos da área de conhecimento em que atua, como também da subárea de atuação; a participação nas atividades de TC, que incluem planejar, acompanhar e avaliar atividades de TC dos discentes, que é uma ação fundamental é condição necessária ao alcance dos objetivos a que o curso se propõe (MOLINA, ROCHA, SANTOS, 2019, p. 314).

Dentre os vários momentos de discussão referentes aos processos formativos dos estudantes, o planejamento coletivo, deve ser um momento enriquecedor que proporcione uma vasta gama de reflexões, críticas, diálogos e formação mútua de todos que estão ali em busca de um bem maior que é a melhora no processo de ensino aprendizagem.

Na formação de professores em que é empregada a pedagogia da alternância as atividades formativas corroboram de forma ativa com a organização do trabalho pedagógico no Ensino Superior.

Munduruku (2005), argumenta que, o fortalecimento da autoria, fortalece a identidade étnica dos povos indígenas. Segundo ele:

Isso é muito positivo se a gente entender que a autoria, aqui defendida, signifique que esses povos possam, num futuro próximo, criar sua própria pedagogia, seu modo único de trafegar pelo universo das letras e do letramento (2005, p. 200).

Para os indígenas, as formas como as relações são estabelecidas no ambiente escolar possuem definições próprias, uma vez que é possível observar de diferentes óticas, diferentes formas de enxergar e pensar o mundo, mesmo que a escola não esteja de fato inserida naquela cultura (TASSINARI, 2001).

Diante do que é exposto pelo PP do *Teko Arandu* é possível observar a presença do trabalho de forma coletiva a partir da organização dos tempos e espaços formativos, especialmente destacando aqueles que se referem ao tempo comunidade conversando com o tempo universidade a partir da pedagogia da alternância utilizada pelo curso.

6.1.7. Práxis

Após três anos da promulgação da Carta Magna, o ensino indígena passou a ser direcionado por entidades indigenistas federais, inicialmente com escolas sob a responsabilidade do Estado, por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e em seguida com o apoio da Fundação Nacional do Índio (Funai) a partir de 1967.

Nesse contexto, são unificadas as funções que antes eram de atribuição do SPI, incluindo o quadro de educadores, que passou a ser exclusivamente composto de professores que se lotavam em postos indígenas da Funai. Todavia, a maior parte das crianças não tinha acesso à educação infantil, quanto mais os adultos com uma formação superior, pois muitos falavam com dificuldades o idioma Português.

Apesar dos esforços do órgão indigenista e dos missionários, a maioria das crianças crescia sem acesso à educação escolar. A Fundação Nacional do Índio estabeleceu como prioridade a implantação do ensino bilíngue nas aldeias. Nestas iniciativas, os “índios” deveriam ser alfabetizados na língua materna e, na sequência, levados ao aprendizado do português. Constatada a proficiência neste idioma, o ensino passava a ser exclusivamente em português, configurando o denominado “bilinguismo de transição”. Na execução desta proposta o órgão indigenista encontrou inúmeras dificuldades pois eram escassos os conhecimentos referentes às várias línguas indígenas. (LIMA, 2016, p.46)

Com a chegada do século XX, passa a se expandir no Brasil os cursos de Licenciatura Indígena, que têm como principal objetivo atuar na formação de professores, para que os mesmos possam atuar e desenvolver habilidades específicas no que tange o ensino-aprendizagem dentro das comunidades. E a partir de então, as Instituições de ensino público passam a atuar neste segmento.

A concepção de práxis em um sentido verdadeiramente transformador é a real preocupação da filosofia crítica do materialismo histórico-dialético. Essa compreensão se faz necessária devido ao caráter de concreticidade frente à realidade que se apresenta no papel exercido pelos professores em relação ao que se intenta ou se pretende atingir no campo educacional, ou seja, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação e autonomia.

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência desta como último fundamento

e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria.

Mas qual práxis? Segundo Vazquez (1968), a práxis reflexiva é a práxis consciente de sua missão, sua finalidade, sua estrutura, sua lei que a rege, assim como das possibilidades objetivas de sua emancipação. Trata-se da consciência da práxis com seu aspecto subjetivo, implicando consciência das possibilidades objetivas de transformação social que pode se realizar. É justamente esta última, a práxis reflexiva, que mais se aproxima do entendimento deste estudo em se tratando do campo da formação de professores, dentro da realidade que se apresenta atualmente nas reformulações das políticas educacionais brasileiras e nas práticas pedagógicas dos educadores, como fundamento para a transformação social que se espera entre as inúmeras finalidades da educação.

Dessa maneira voltando nosso olhar ao PP do curso, podemos observar determinadas preocupações sobre os egressos do curso:

Entende-se que o professor indígena, egresso deste curso, continue atuando preferencialmente nas comunidades indígenas, estando preparado para “lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar” (BRASIL, 1999b), conforme suas próprias palavras: Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Nesse processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou (Carta da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá enviada em 1995 à Secretaria de Estado de Educação/MS).

É possível observar de forma nítida a preocupação dos povos indígenas sobre a realidade da comunidade enquanto aceitação em sociedade bem como cidadão com poder ativo e efetivo, o processo de transformação do pensamento dos povos não indígenas relacionado aos costumes e cultura dos indígenas merece maior atenção e trabalho, o qual de fato pode e deve ser realizado por quem realmente entende e vivencia na prática essas ações, pautado no diálogo como ferramenta essencial na busca da práxis dos movimentos educacionais, culturais e sociais dos povos indígenas.

No decorrer do curso busca-se alcançar determinadas competências bem como habilidades, as quais tornarão o eu professor objeto importantíssimo no processo de

transmissão e mediação do conhecimento nas comunidades indígenas, sendo descritas no PP do Teko, como:

(a) dar conta de atender aos desafios colocados pelos contextos históricos do povo Guarani e Kaiowá quando relacionados à sociedade envolvente, nas demandas por território, sustentabilidade e educação;

(b) ser um professor educador comprometido com as causas do seu povo, inserido nos movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, sendo um “agente ativo na transformação da escola num espaço para o exercício da interculturalidade” (BRASIL, 1999b), da pluralidade, da cidadania, da solidariedade, superando o individualismo característico de uma sociedade neo-liberal;

(c) além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowá (PP TEKÓ, 2012)

A partir do exposto é possível observar que as concepções de formação docente devem ser pautadas no processo de formação do sujeito histórico a qual é impossível que seja efetivada sem a congruência de teoria e prática, ciência e técnica, pautada no trabalho, vindo a proporcionar ao sujeito a compreensão e entendimento do meio em que está inserido seja político ou socioeconômico para que possam serem transformadores do meio social em que estejam inseridos bem como dos alunos e pessoas que os cercam (SILVA, 2017).

7. O PROFESSOR DA ÁREA DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA

O conceito de interculturalidade pode ser compreendido segundo Vieira (1999), como algo que vivencia a reciprocidade no processo de troca de aprendizagem, nas comunicações e relações humanas, o que implica em um processo de diálogo com o qual é pautado no respeito às diferenças e galgue a compreensão por ambas as partes envolvidas.

Sendo possível compreender esse processo de educação intercultural como a busca por um diálogo entre culturas antes distintas que estejam dispostas ao processo de crítica e reflexão, reconhecendo suas diferenças, limitações e principalmente os valores da cultura do outrem.

Buscando compreender os processos de formação dos professores indígenas na área de Ciências da Natureza, pelo viés da perspectiva intercultural, é essencial o processo de reflexão alinhado ao campo teórico do ensino de Ciências, considerando os questionamentos culturais no processo de ensino. Essas perspectivas evidenciam a ideia da diversidade no que tange à heterogeneidade de culturas bem como aos conceitos de multiculturalismo e interculturalismo (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011). Assim como Feluri (2003) define, o multiculturalismo deve ser observado e reconhecido como a existência de diferenças culturais em um mesmo território, já o interculturalismo é uma forma de intervenção nessa realidade.

Para Santos (2008) o conhecimento é local e total. Local por se constituir ao redor de temas que em diversos momentos são adotados por grupos sociais concretos que o utilizam como projetos de vida, podendo eles serem a reconstrução da história local ou a diminuição da mortalidade infantil.

Mas, sendo local, acaba por ser o total também, uma vez que reconstitui projetos cognitivos locais. Assim, para o autor, a ciência do paradigma emergente, assumidamente analógica, é também assumidamente tradutora, ou seja, estimula os conceitos bem como as teorias desenvolvidas de forma local a serem compartilhadas com outros lugares cognitivos, de maneira que possam vir a ser empregadas mesmo que fora do seu contexto de origem (SANTOS, 2008).

Para Sepulveda e El-Hani (2006), em um estudo com alunos do curso de biologia na década de 1990 foi possível observar que o processo de aprendizagem destes era pautado no processo de reconhecimento do discurso científico como verdade absoluta e unicamente adequada que descrevesse a realidade, isso sem oportunizar o diálogo com diferentes práticas discursivas, como a linguagem cotidiana que os alunos estavam inseridos, advinda dos diferentes grupos étnicos, sociais e culturais aos quais eles pertenciam.

Segundo os autores, diversos pesquisadores assim como educadores da área de Ciências da Natureza vêm se opondo ao teor cientificista das orientações curriculares pautadas no discurso científico, e dando início a diálogos sobre uma nova ótica a qual se ancora em perspectivas críticas a partir da educação científica. Essas mudanças de perspectivas ficam evidentes nos fatores a seguir:

(1) os estudos e as pesquisas sobre currículo puseram de lado a perspectiva tecnicista e metodológica predominante na década de 1970, voltando-se para a compreensão dos processos históricos de construção dos currículos, entendidos como produtos de conflitos entre diferentes grupos sociais, que apresentam interesses em valorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros;

(2) diversos grupos sociais e culturais passaram a apresentar uma postura mais cética e crítica em relação à ciência ocidental moderna e a defender o resgate de outras formas de conhecimento, tendo sido esta reação gerada pela perplexidade diante dos problemas ambientais e das desigualdades sociais que o modelo de desenvolvimento econômico pautado na tecnologia produzida pelas ciências tem gerado;

(3) a afirmação do construtivismo como forte tendência na educação científica vem propagando a tese geral de que a construção do conhecimento supõe uma interpretação da informação a ser aprendida a partir do que já se sabe, os ditos conhecimentos prévios. Mais especificamente, com a emergência da perspectiva cultural e antropológica na pesquisa em educação científica (COBERN, 1991, 1994, 1996, 2000; COBERN; AIKENHEAD, 1998; AIKENHEAD, 1996), tem sido atribuída maior importância à influência que a cultura pode exercer na aprendizagem das ciências, entendendo-se que os conhecimentos prévios incluem necessariamente todo o conjunto de pressupostos e crenças fundadas culturalmente que as pessoas trazem para as salas de aula (SEPULVEDA; EL-HANI, 2006).

A partir dessa perspectiva cultural, a ciência passa a receber um novo olhar, deixando de ser tratada apenas como uma cultura hegemônica, e passa a ser valorizada a partir de seu vasto espectro de diversidade e vivência cultural, não deixando de lado a sua importância e influência no mundo contemporâneo assim como não se esquecendo do que é essencial durante o processo de aprendizagem dos alunos para formação de um sujeito crítico e ativo em sociedade (SEPULVEDA; EL-HANI, 2006).

A formação inicial dos professores indígenas, pauta-se no processo de qualificação do debate sobre a prática da interculturalidade no contexto da educação escolar indígena. Para que isso aconteça são necessários a identificação e o reconhecimento dentro dos espaços educativos onde elementos socioculturais dos indígenas devem ser respeitados, compreendidos e transmitidos a crianças e adultos, proporcionando a manutenção e preservação da identidade indígena.

Diversos saberes e conhecimentos advindo dos povos indígenas possuem potencial valioso dentro da temática das ciências da natureza, podendo ser utilizados como ferramenta a fim de contextualizar diálogos com a História e a Cultura dos povos Indígenas como descrito na lei 11.645/2008. Muitos trabalhos evidenciam a importância do emprego destes conhecimentos frente a formação de qualidade da educação intercultural (SILVA et al, 2016).

Gasché (2004), diz que o processo de ensinar ciências nas escolas indígenas exige um tratamento diferente do que é utilizado nas salas de aula comuns. É necessário criar oportunidade para que os alunos indígenas possam transpor as fronteiras culturais que separam o pensamento tradicional do científico, o que requer do formador o reconhecimento de que isso acontece devido a divergência das origens dos saberes. O que acarreta na real necessidade do conhecimento profundo do universo em qual os alunos indígenas são inseridos.

8. PERFIL DOS EGRESSOS EM CIÊNCIAS DA NATUREZA DO *TEKO ARANDU*

Ainda existe uma falta de saberes e conhecimentos alinhados a cultura indígena que é um fator de suma importância para que os desafios enfrentados pelos professores do curso de formação superior possam ser vencidos, esse desafio pauta-se principalmente nas diferenças interculturais que existem entre eles, isso é descrito pela coordenadora da área de ciências da natureza professora Doutora Elaine da Silva Ladeia.

Um dos maiores desafios é trabalhar interculturalmente, considerando que a interculturalidade pressupõe que conheçamos para além da formação escolar do acadêmico indígena, a sua formação indígena. A educação escolar é muito diferente da educação indígena, e os não indígenas desde muito vem impondo uma escolarização aos indígenas no que chamam de escola diferenciada, porém essa escola não respeita na maioria delas, as singularidades culturais desses povos.

Segundo a professora Elaine que descreve seus professores como: profissionais extremamente atentos e solícitos ao processo de escuta e diálogo, para que possa-se alcançar êxito durante os planejamentos e aplicações das aulas, tudo isso alinhado diretamente às necessidades observadas em relação a seus alunos tanto no período de universidade como no período de campo, o que de maneira efetiva pleiteia o ensino aprendizagem a partir de uma educação ancorada na perspectiva intercultural, a qual dialoga com as ideias de homogenia da sala de aula, tornando assim possível a compreensão de seus alunos, objetivando dessa maneira o atendimento aos anseios dos povos indígenas.

Outra questão abordada pela professora coordenadora de área, versa sobre os conceitos relacionados ao uso e aprendizagem da língua materna e o português pelos povos indígenas dentro do curso,

[...] a questão da língua, que também é um grande desafio para se trabalhar na formação desses professores. A escola “indígena” tem excluído de seus currículos, em muitas delas, a língua materna, prejudicando o aprendizado familiar dos conhecimentos tradicionais junto aos anciãos e mestres tradicionais. Por outro lado, o ensino na Língua 2 na escola, o português, é cobrado por parte de muitos pais, que acreditam que aprendendo a língua dos não indígenas terão mais facilidade de comunicação e seus filhos tendem a sofrer menos em sala de aula, caso estudem nas escolas fora das aldeias. Ainda sobre a língua materna o acadêmico falante, tem todo o processo de escutar e estudar os textos e as aulas em português e ao mesmo tempo ir traduzindo e pensando também na sua língua materna, e isso é um processo cansativo, exaustivo, para os adultos, e para as crianças nas séries iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental também. A escola indígena precisa de professores bilíngues.

A fala da coordenadora corrobora com o pensamento dos obstáculos que são formados a partir do ensino das ciências da natureza a partir de uma língua que não seja a da comunidade indígena, e que se torna ainda mais complexa quando o professor formador da universidade não possui domínio da mesma para correlacionar a ciência de maneira intercultural.

Sobre as questões relacionadas ao pensamento de futuro e a importância que os indígenas passaram a exercer em suas comunidades, compartilhando os deveres e lutas por melhorias em suas comunidades os acadêmicos expressam segundo a professora Elaine,

De maneira geral, os acadêmicos demonstram muita preocupação com seus territórios, e veem na universidade uma possibilidade de fortalecimento dos seus povos e territórios para a construção da autonomia, tanto de seus territórios e sucessivamente de suas escolas. Também há um diálogo permanente sobre o ensino diferenciado, respeitando os saberes tradicionais, e ainda muita preocupação com temas referentes à saúde, como prevenção contra drogas lícitas e ilícitas assim como da violência.

[...] diálogos sobre a educação diferenciada, a principal questão é a reivindicação por uma escola que possa ter um currículo construído junto com a comunidade, inserindo os saberes tradicionais na escola, sem perder a necessidade dos demais conhecimentos. Entretanto, o que se observa é que na maioria das escolas os currículos já vêm prontos das secretarias de educação. Mesmo com um número razoável de egressos, essa ainda é uma questão a ser debatida e construída.

O processo de valorização dos professores indígenas contribui de forma significativa para o desenvolvimento e o diálogo dos saberes culturais com os conhecimentos científicos, alinhando-os a partir de um pressuposto intercultural,

valorizando cada vez mais o papel que o indígena formado possui para sua aldeia, sendo esse o mediador desses debates.

Durante 10 anos de curso do *Teko Arandu*, já se passaram diversos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, onde podemos realizar uma análise que evidencia em número a quantidade de acadêmicos por sexo que ingressaram no curso de formação intercultural indígena da UFGD desde o ano de 2012 (Figura 6).

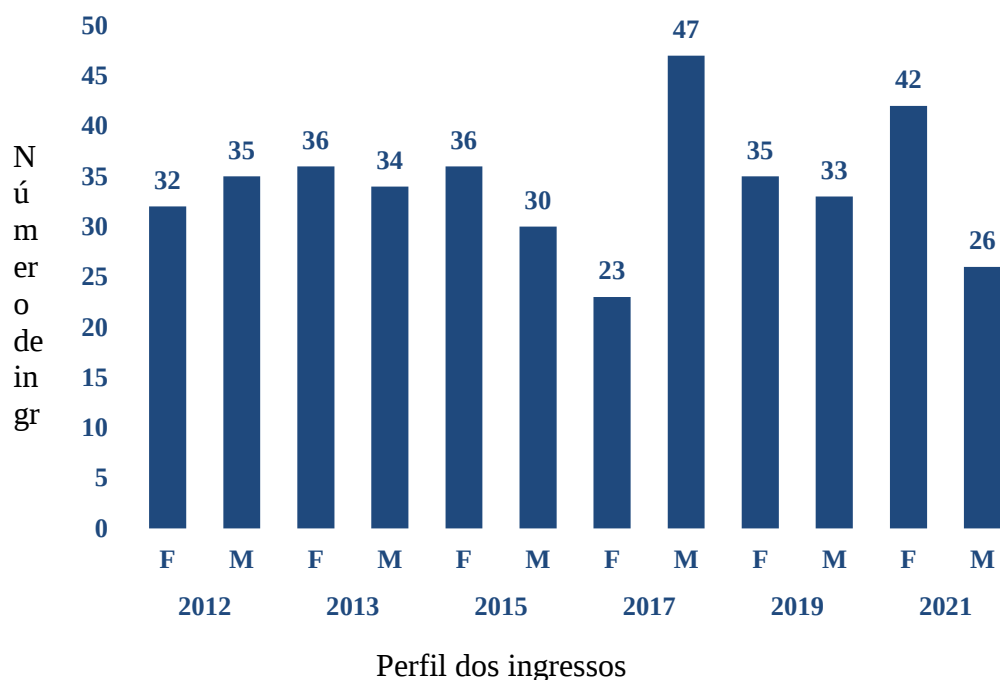


Figura 6. Quantidade de alunos ingressantes nos vestibulares de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu*, UFGD.

Nos anos de 2014, 2016, 2018 e 2022 não houve vestibular para o curso de licenciatura intercultural indígena *Teko Arandu*, como foi informado pela professora Dra. Elaine.

Os cursos específicos para formação de professores indígenas são espaços dedicados para realizar o aprofundamento e a reflexão sobre como fazer com que conhecimentos embasados em lógicas completamente diferentes possam dialogar.

Os professores indígenas Kaiowá/Guarani, que são egressos da licenciatura intercultural oferecida pela UFGD, (Tabela 1) são formados para atuarem nos campos da educação escolar indígena, o qual se encaixa dentro de uma das modalidades de educação ofertadas no país. Durante o processo de formação, muitos acadêmicos já iniciam o processo de professores assumindo aulas em suas comunidades, fator esse que aumenta o

estereótipo de professor em formação ou de notório saber. As secretarias de educação acabam por atender os pedidos das lideranças depositando a responsabilidade de ensinar as crianças e jovens mesmo que esses professores não possuam curso superior, o que pode acarretar em graves problemas futuros.

Tabela 1. Áreas de formação (Ciências Humanas - CH; Ciências da Natureza - CN; Linguagens - L e Matemática - Mat.

Turma	Sexo		CH	CN	L	Mat
2006-2011	F	15	3	4	7	1
	M	30	9	5	7	9
2008-2012	F	19	7	7	3	2
	M	19	4	2	6	7
2011-2015	F	14	3	4	4	3
	M	32	10	6	7	9
2012-2016	F	27	5	6	11	5
	M	26	7	2	12	5
2013-2018	F	23	1	7	12	3
	M	20	11	3	2	4
2015-2019	F	33	10	4	13	6
	M	30	8	10	6	6
2016-2020	F	23	4	7	6	6
	M	44	14	10	12	8
Total de alunos formados		355	96	77	108	74

Os dados demonstram o número de acadêmicos egressos por turmas, assim como seu sexo e as áreas de formação escolhidas por cada um. Pode se observar que foram diplomadas sete turmas: do período de 2006 a 2020, obtendo um total de 355 acadêmicos formados de maneira geral e 108 que escolheram a área de Linguagens, 96 optaram pelas Ciências Humanas ou Ciências Sociais, 74 pela Matemática e 77 Ciências da Natureza, evidenciando ser a segunda menor área de escolha dos egressos para seguirem carreira e se aperfeiçoarem e aplicar seus conhecimentos nas escolas e comunidades em que residem, fato esse que chama a atenção de maneira preocupante uma vez que os povos indígenas possuem íntima ligação com a natureza o que mostra que não está acontecendo

um diálogo de formação de maneira que estimule os acadêmicos a procurarem por essa área. Referente a formação de turmas foi apresentado um total de 154 mulheres e 201 homens.

É visível que as mulheres indígenas ainda apresentam um menor número em relação aos ingressos e egressos do *Teko Arandu*, porém, é de se levar em consideração os obstáculos que somente as mulheres enfrentam em relação ao processo de estudo e afastamento para realização do tempo universidade, mas isso demonstra a força e determinação que as mulheres Guarani Kaiowá possuem para melhoria de sua comunidade.

De acordo com os levantamentos realizados foi possível observarmos a necessidade da aproximação e criação de um diálogo ativo e efetivo, assim como o desenvolvimento de metodologias que fomentem durante a formação dos professores os conhecimentos abordados nas ciências da natureza de forma teórica alinhado com a parte tradicional dos povos indígenas.

É essencial que o processo de formação inicial fomente os conceitos teóricos e práticos aos futuros professores afim de que estes sejam capazes de correlacionar as teorias das ciências da natureza com as histórias e culturas dos povos indígenas. Cabe a instituição formadora, fornecer os meios necessários aos egressos, conhecimento de “procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p.10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve por objetivo estudar a formação proposta no PP da Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas do *Teko Arandu*, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD localizada na região Centro Oeste do Brasil sobre as concepções referentes ao ensino de ciências da natureza.

No que tange aos objetivos constituintes da proposta formativa verificamos que o curso estudado apresenta como objetivo o processo de promoção, a partir da perspectiva intercultural, a formação geral de professores indígenas para que possam atuar nos anos e áreas do Ensino Fundamental habilitando-os para atuarem também nas quatro grandes áreas do Ensino Médio.

O projeto pedagógico do curso objetiva de maneira clara e concisa a estruturação

bem como o fortalecimento do programa de formação de professores indígenas. Além de buscar a formação de docentes que possam contribuir com os projetos societários indígenas, promovendo o processo educativo fundamentado nas aspirações de seus povos, a formação de profissionais que possam praticar o planejamento, a gestão escolar elaborar currículos, materiais didáticos e paradidáticos, específicos e diferenciados para as escolas da comunidade indígena em que estejam inseridos.

A partir dos dados obtidos até o momento, é evidente a preocupação que o curso dispensa em relação ao processo de ofertar um ambiente que seja capaz de fomentar e embasar as lutas e formação de lideranças, da mesma maneira que busca o fortalecimento dos povos indígenas e suas respectivas comunidades, oportunizando as escolas a atuarem como um ambiente que propicie aspirações inimagináveis a partir da valorização de suas culturas e saberes, além do acesso aos conhecimentos científicos de maneira intercultural.

Foi observado uma característica de formação mais ampla durante as análises do PP, fato esse que pode ser explicado pela grande necessidade de formação de professores que possam atuar nas mais diversas áreas de formação das escolas indígenas.

Em relação ao tempo de formação descrito no PP, identificamos uma carga horária total de 3.982h, sendo o bloco I de conhecimentos comuns um total de 1.242h e no bloco II específico as ciências da natureza um total de 2.740h divididos em 9 semestre letivos ou 4 anos e meio.

Os espaços assim como os tempos de formação baseados na alternância valorizam e corroboram com o processo de qualificação e formação do professor, uma vez que quando realizado o período comunidade ele pode desenvolver o que aprendeu dentro da universidade fazendo com que sejam desenvolvidas diversas atividade consideradas novas dentro das escolas, além de que no período comunidade o futuro professor conta com o auxílio de suas lideranças, os rezadores e a demais população que ali convive e contribui de forma significativa nos diálogos dos novos saberes com os saberes culturais.

Em relação aos aspectos organizacionais e metodológicos do curso é possível observar que ele é proposto a partir de uma rica diversidade, em relação a modalidade de ensino o curso é realizado em dois formatos o tempo universidade e o tempo comunidade, seguindo a pedagogia da alternância, possuindo um regime modular subdividido em semestres, sobre o currículo destacasse o uso organizacional de disciplinas e matrizes curriculares. É de fato possível observar a preocupação que a proposta formativa da matriz

curricular possui em relação aos anseios e especificidades dos povos indígenas.

Tratando sobre os saberes de maneira conteudistas, é possível observar que o PP do curso acaba por concentrar os conteúdos em um formato de conhecimento universal, o qual articular e dialogar a partir de uma de uma ótica de valorização dos saberes indígenas, porém, não evidenciando como é conduzido essa etapa

É possível concluir que as propostas oferecidas pelo curso do *Teko Arandu*, tanto na formação comum como na específica de ciências da natureza contempla diversos aspectos descritos por documentos oficiais relacionados aos anseios e lutas dos povos indígenas, uma vez que seu propósito está pautado em uma formação que valorize as especificidades da cultura e tradições dos povos indígenas.

O processo de formação de professores indígenas, principalmente na área das ciências da natureza deve ser tratado a partir de um olhar de lutas e buscas pela consolidação de políticas públicas específicas, que principalmente valorizem a educação escolar indígena, garantindo assim o direito à educação de qualidade de forma específica e diferenciada, respeitando suas culturas e costumes e que fomenta as lutas pelo processo de autossuficiência, o que torna essencial a formação de professores indígenas nas ciências da natureza para atuarem de maneira ativa e norteadora dentro de suas comunidades.

O estudo favoreceu uma visão ainda ampla sobre o processo de formação de professores indígenas nas ciências da natureza, na região centro oeste brasileiro, o que deixa os caminhos para a continuação dos diálogos e reflexões em aberto para a continuidade visando a colaboração neste tema de grande importância.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A; RODRIGUES, T. C; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97, 2011.

ALMEIDA, M. I; QUEIROZ, S. Na captura da voz. As edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, FALE/UFMG, 304 p., 2004.

ALMEIDA, R. H. *O Diretório dos Índios: um projeto de “civilização” do século XVIII*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1997.

ALVES, A. G. C. **Pesquisando Pesquisadores: aspectos epistemológicos na pesquisa etnoecológica**. Artigo de revisão. 2007. Disponível em <<http://www.sbpcnet.org.br/livro/60ra/textos/SI-AngeloAlves.pdf>> Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

ALVES, A. G. C; MARQUES, J. G. W. Etnopedologia: uma nova disciplina? In: VIDAL-TORRADO, P. **Tópicos em ciência do solo**, Viçosa: Sociedade Brasileira de Ciência do Solo, v. 4, cap.8, p.321-344, 2005.

ALVES, M. I. A. Narrativas de Professoras Indígenas Arara (Karo Tap) De Rondônia: Identidades entre Experiências Formativas não escolares e Escolares. Tese (Doutorado), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2018.

AMOROSO, M. R. Mudança de hábito: Catequese e educação para índios nos aldeamentos capuchinhos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 101-114, 1998.

AQUINO, E. V. Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BANIWA, G. Educação Escolar Indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. Goiânia - GO: 36ª Reunião Anual da ANPED, 2013.

BANIWA, G. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BARCELOS, V. H. L. Antropofagia Cultural Brasileira e Educação Ambiental – contribuições à Formação de Professores (as). Projeto de Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2007.

BERGAMASCHI, M. A. Educação escolar indígena: um modo próprio de recriar a escola nas aldeias Guarani. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 197-213, 2007.

BERKES, F. **Traditional ecological knowledge in perspective**. Traditional Ecological Knowledge: Concepts and Cases, J.T. Inglis, Ed., Canadian Museum of Nature/International Development Research Centre, International Program on Traditional Ecological Knowledge International Development Research Centre, 1-9, 1993.

BERNARDI, L. T. M. S.; CALDEIRA, D. A. Educação Escolar Indígena, matemática e cultura: a abordagem etnomatemática. **Revista Latino americana de Etnomatemática**, v. 4, p. 21-39, 2011.

BETTIOL, C. A. A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 232 p., 2017.

BONIN, I. T. Educação Escolar indígena e docência: princípios e normas na legislação em vigor. In: BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Povos Indígenas e Educação. Porto Alegre: Mediação, 2008. (Série Projetos e Práticas Pedagógicas).

BRAND, A. J. Formação de professores – um estudo de caso. Universidade Católica Dom Bosco. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/25/antoniojacobrandt21.rtf.

BRAND, A. J. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. **Tellus**, n. 6, p. 137-150, 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171 >.

BRASIL. Lei nº 11.645. 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”. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 2008.

BRASIL. Lei nº 5.371, de 05 de dezembro de 1967. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília, DF, 5 dez. 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm>.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas. Brasília: MEC/SEF, 2002b.

BRASIL. Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, p. 12, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

- CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.
- CANDAU, M. V.; MOREIRA, A. F. Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2ªed. Editora Vozes. Petrópolis –RJ, 245 p., 2008.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, nº37, Janeiro/Abril, 2008. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. ISSN: 1413-2478. Editora Autores Associados.
- CANDAU, V. M. F. Educación Intercultural Crítica: construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Volume 1. Quito, Ecuador: Editora Vozes, 2013.
- CANEN, A. O Multiculturalismo e seus Dilemas: implicações na educação. **Comunicação & Política**, v. 25, p. 91-107, 2007.
- CANEN, A; ARBACHE, A. P. R. B; FRANCO, M. M. Pesquisando Multiculturalismo e Educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. Porto Alegre-RS, v. 26, n.1, p. 161-181, 2001.
- CARDOSO, M. B; REICHERT, I. C. O Currículo Escolar Revisitado: A Coletividade Indígena Para Pensar Uma Pedagogia Da Diferença. **Revista Prâxis**, n. 1, p. 73–78, 2010.
- CÁSSIO, K; ANDERBIO, M. S. M. Processo Seletivo da Licenciatura Intercultural Indígena - *Teko Arandu*: Avaliando a entrada específica e diferenciada em um curso para os Guarani e Kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. **Revista del Instituto de Investigaciones en Educación**, n. 8, p. 81-110, 2016.
- CAVALCANTE, T. L. V. Colonialidade e colonialismo interno: a política de criação de reservas indígenas no sul de Mato Grosso do Sul e algumas de suas consequências contemporâneas. In: MOTA, Juliana G. B; CAVALCANTE, Thiago L. V. (org.). **Reserva Indígena de Dourados: histórias e desafios contemporâneos**. São Leopoldo: Karywa, E-book, 2019.
- CAVALCANTI, M. C; MAHER, T. J. **Trocando em Miúdos a teoria e a prática: Linguagem e letramento em foco**. O índio a leitura e a escrita: O que está em jogo. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2008.
- CHAMORRO, G. Povos indígenas guarani falantes no atual estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). In: CHAMORRO, G. & COMBÈS, Isabelle. (org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados: Ed. UFGD, p. 293-322, 2015.
- CHAMORRO, G. Terra madura, yvy araguyje: fundamento da palavra guarani. Dourados, MS: Ed. UFGD, 368 p., 2008.
- CHAMORRO, G; COMBÈS, I. (org.). *Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais*. Dourados, MS: Ed. UFGD, 934 p., 2015.

CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: Os jovens e o saber: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, p. 15–31, 2001.

CIARAMELLO, P. R. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 41, p. 109-125, 2014.

COELHO, M. C. A construção de uma lei: o Diretório dos Índios. **Revista do IHGB**, Rio de Janeiro, v. 437, n. 168, p. 29-48, 2007.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. In: CUNHA, M. C.; CESARINO, P. N. (Org.). Políticas culturais e povos indígenas. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 455-483, 2014.

COPETE, M. C; FLEURI, R. M; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista pedagógica**, n. 28, v. 1, 2012.

CUNHA, A. C. Contribuição da Etnomatemática para a manutenção e dinamização da cultura Guarani e Kaiowá na formação inicial de professores indígenas. Tese. Universidade Anhanguera de São Paulo, 2016.

CUNHA, M. C. (Org.). História dos Índios no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CUNHA, M. C. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76-84, 2007.

CURY, E. C. **O Ensino diferenciado na escola indígena “Tengatuí Marangatú”**, Campo Grande, 214p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco UCDB, 2009.

D’AMBROSIO, U. **Etnomatemática: arte ou técnica de ensinar e conhecer**. 4ª ed., São Paulo, editora Ática, 1998.

D’ANGELIS, W. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. 1. reimpr. -Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2017.

D’ANGELIS, W. R. Línguas Indígenas Precisam de Escritores? Como formá-los?. Brasília, MEC. 2005.

D’ANGELIS, Wilmar R. Limites e possibilidades da autonomia da escola indígena. In: D’ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda (Orgs.). Leitura e Escrita em Escolas Indígenas. Campinas: Mercado de Letras, p.155-165, 1997.

D’ANGELIS, W. R. Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DELIZOICOV, D.; DELIZOICOV, N. C. Educação Ambiental na Escola. In: Educação Ambiental: dialogando com Paulo Freire. LOUREIRO, Carlos Frederico B. TORRES, Juliana Rezende. (Orgs). São Paulo: Editora Cortez, 2014.

DELMONDEZ, P; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. **Psicologia & Sociedade**, n. 26, p. 632-641, 2014.

DEMO, P. Metodologia da investigação em educação. Curitiba: IBPEX, 2005.

D'OLNE CAMPOS, M. Etnociência ou etnografia de saberes, técnicas e práticas? In: AMOROZO, M. C. M; MING, L. C; SILVA, S. P. **Métodos de Coleta e Análise de Dados em Etnobiologia, Etnoecologia e Disciplinas Correlatas**. Rio Claro: UNESP/CNPq, p. 47-91, 2002.

FAUSTINO R. C. Educação escolar, bilingüismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas kaingang no Paraná. In: Etnias, Espaços e Ideias: Estudos Multidisciplinares. MOREIRA, Luiz Felipe & GONÇALVES, José H. Rollo (Orgs.). Curitiba: Instituto Memória, 2009.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: Um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2. ed., 2001.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. FLEURI, R. M. Educação Intercultural: decolonizar o poder e o saber, o ser e o viver. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 7-22, 2012.

FLEURI, R. M. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, 2003. FLEURI, R. M. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. In: CANDAU, V. M. (Org.). Ensinar e Aprender. Sujeitos, saberes e pesquisa. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2000.

FLEURI, R. M; COPETE, M. C.; AZIBEIRO, N. In: OLIVEIRA, Lilian B. et al. (Orgs.). Culturas e diversidade religiosa na América Latina. Pesquisas e Perspectivas pedagógicas. Blumenau: Editora Edifurb, 2009.

FORQUIN, J. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70, 2000.

FREIRE, C. A. R. O SPI na Amazônia: Política indigenista e conflitos regionais, 1910-1932. Rio de Janeiro: Museu do Índio/Funai, 2007.

FREIRE, C. A. R. Uma Pedagogia Indígena Guarani Numa Escola, Pra Quê? Campinas-SP: Curt Nimuendaju, 2009.

FREIRE, J. R. B. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis, tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro: IBASE, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*, 2ª. ed. São Paulo, Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. G. A qualidade na educação. Anais do “VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância”, 2009.

GALLOIS, D. T. Os wajãpi em frente da sua cultura. In: CARNEIRO DA CUNHA, M. (Org.). *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – Patrimônio imaterial e biodiversidade – Iphan/MinC*, Brasília, n. 32, p. 110-129, 2005.

GARFIELD, S. *A Luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste os índios xavantes (1937 – 1988)*. São Paulo: Editora Unesp, 416 p, 2011.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONDIM, M. S. C.; MÓL, G. S. Saberes Populares e Ensino de Ciências: Possibilidades para um Trabalho Interdisciplinar. *Química nova na escola. Saberes Populares e Ensino de Ciências*, n. 30, 2008.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). *Quem são, quantos são e onde estão os povos indígenas e suas escolas no Brasil? Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*, Ministério da Educação /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002.

GRUPIONI, L. D. B. Contextualizando o Campo da Formação de Professores Indígenas no Brasil. In: *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias/ Organização Luís Donisete Benzi Grupioni*. Brasília: MEC, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Educação e povos indígenas: construindo uma política nacional de educação escolar indígena. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP/MEC, Brasília, v. 81, n. 198, 2000. p. 273-283, mai-ago. In: *Unochapecó -Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Alteração do projeto pedagógico do curso de licenciatura intercultural indígena para a criação do curso de licenciatura intercultural indígena em matemática e ciências da natureza*. Chapecó, SC: Unochapecó, 2012.

GRUPIONI, L. D. B. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/Secad, p. 69- 111, 2006.

GRUPIONI, L. D. B. Quando a antropologia se defronta com a educação: formação de professores índios no Brasil. **Revista Pro-Posições**, v. 24, n. 2, p. 69-80, 2013.

GRUPIONI, L. D. B; VIDAL, L. B; FISCHMANN, R. *Povos Indígenas e Tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade*. São Paulo: Edusp, 2006.

GUARATIRA, S. S. C; COSTA, C. D. N. *Experiências de resgate da língua e cultura*

Sakurabiat. **Cadernos de Linguística**, v. 1, n. 3, p. 01-14, 2020.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, v. 24, p. 68-75, 1996.

HAMEL, R. E. Políticas del lenguaje y estrategias culturales em la educación indígena. In: *Inclusión y Diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en Mexico*. Ed. IEEPO, Oaxaca: IEEPO, p. 130-167, 2000.

KNAPP, C. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

KNAPP, C. O. Ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. Tese. Programa de Pós-Graduação em História –PPGH/UFGD, 2016.

KNAPP, C. O. Retórica da Educação Escolar Indígena entre o mesmo e o diferente. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História –PPGH/UFGD, 2011.

LADEIA, E. S. *Mo'eroy Ha Tekoha Rapére!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 285 f, 2021.

LESCANO, C. P. Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem. 2016. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia estrutural**. Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosacnaify, 2009.

LITTLE, P. Conhecimentos tradicionais para o século XXI: etnografias da interculturalidade. São Paulo: Annablume, 2010.

LITTLE, P. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil**: por uma antropologia da territorialidade. Série antropológica. Brasília: Universidade de Brasília, 2002.

LOPES, E. T. Conhecimentos Bakairi cotidianos e conhecimentos Químicos escolares: Perspectivas e Desafios. Tese (Doutorado) São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2012.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental: questões de vida. São Paulo. Editora Cortez, 2019.

LOURENÇO, R. A política indigenista do estado republicano junto aos índios da reserva de Dourados e panambolino na área da educação escolar (1929 a 1968). Dourados: Ed. UEMS, 248 p., 2008.

LUCIANO, G. S. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: SECADI/LACED, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAHER, T. M. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 11-38, 2006.

MAHER, T. M. Transculturalidade, linguagem e educação. Do Singular para o multifacetado o conceito de língua como caleidoscópio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

MARQUES, J. G. W. Aspectos ecológicos na etnoictiologia dos pescadores do complexo Estuarino-Lagunar Mundaú-Manguaba. 1991, 293 f. Tese (Doutorado em Ecologia) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1991. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>>. Acesso em: 20/11/2021.

MARQUES, J. G. W. O olhar (des)multiplicado. O papel do interdisciplinar e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Eds.). **Métodos de análise e coleta de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas**. Rio Claro: UNESP, p. 31-46, 2002.

MARQUES, J. G. W. O olhar (des)multiplicado. O papel do interdisciplinar e do qualitativo na pesquisa etnobiológica e etnoecológica. In: AMOROZO, M. C. M.; MING, L. C.; SILVA, S. M. P. (Eds.). Métodos de análise e coleta de dados em etnobiologia, etnoecologia e disciplinas correlatas. Rio Claro: UNESP, p. 31-46, 2002.

MARTINS A. M; KNAPP, C. O *Teko Arandu* e as políticas linguísticas de valorização, fortalecimento e ampliação do uso da língua materna dos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul. In: Anais Eletrônico do I Congresso Internacional América Latina e Interculturalidade. UNILA, Foz do Iguaçu. ISSN 23593768, 2015.

MARTINS, A. M. S; CHAMORRO, G. Diversidade linguística em Mato Grosso do Sul. In: CHAMORRO, G. & COMBÈS, Isabelle (org.) Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais. Ed. UFGD, Dourados, p. 729-744, 2015.

MATURANA, H. R. Emoções e linguagem na educação e na política. Belo Horizonte. UFMG, 1998.

MC LAREN, P. Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MELIÁ, B. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.

MELO, J. S. Formação de professores indígenas: estratégias para o ensino de ciências e biologia. Tese. Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências Mestrado em Ensino

de Ciências, 2014.

MENDONÇA, F. Geografia Socioambiental. In: Revista Terra Livre, São Paulo, n. 16, p. 139-158, 2001.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. (et al.) Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. 1ª edição. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTEIRO, E. P. Educação Científica Intercultural: contribuições para o ensino de química nas escolas indígenas Ticuna do Alto Solimões, AM. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

MONTEIRO, M. E. B. Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiwá. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e Cultura. In: FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. de. Indagações sobre currículo: currículo e avaliação. Organização do documento. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A. R. do. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, J. C. Políticas de currículo que atendam à diversidade: desafios para a escola e para os professores. In: PEREIRA, M. Z. C.; PORTO, R. C. C.; BARBOSA, S. W. X.; DANTAS, V. X.; ALMEIDA, W. G. Diferença nas políticas de currículo. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, p. 193-216, 2010.

MORIN, E. Ciência com consciência. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTIMER, E. F. Linguagem e formação de conceitos no ensino de Ciências. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2000.

MORTIMER, E. F. Sobre chamadas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de ciências. In: CHASSOT, A. I.; OLIVEIRA, R.J. Ciência, ética e cultura na educação. São Leopoldo: UNISINOS, p. 99 –118, 1998.

MOTA, J. G. B. Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela descolonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha - Dourados/MS. Tese (Doutorado) UNESP, Presidente Prudente, 2015.

MOURA, L. S. de, & Falcão, G. M. B. (2020). Formação por alternância no ensino superior: reverberações na prática de professoras do campo. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, 13(32), 1-19, 2020.

MOYA, R. “Heterogeneidade cultural e educação: Encruzilhadas e tendências”. Encontro

- Latino-americano de Jovens e Adultos Trabalhadores. MEC-Inep-SEF/Unesco, 1994.
- MUNDURUKU, D. A escrita e a autoria fortalecendo a identidade. **Povos Indígenas no Brasil 2001/2005**. Instituto Socioambiental, 2005.
- MYNAIO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NAJMANOVICH, D. O sujeito encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano. RJ, **DP&A**, 2001.
- NASCIMENTO, A. C. A educação e o indígena no Brasil. **REU**, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 331-335, 2015.
- NOBRE, D. Uma Pedagogia Indígena Guarani Numa Escola, Pra Quê?. 1. ed. Campinas - SP: Curt Nimuendaju, 2009.
- NOBRE, D. História da educação escolar indígena no Brasil. 2005. Disponível em: http://www.aldeia guaranisapukai.org.br/escola/artigo_hist_educ_indigena_domingo_nobre.pdf.
- OLIVEIRA FILHO, J. P.; FREIRE, C A. R. A presença indígena na formação do Brasil. MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, 2006.
- OLIVEIRA, G. M. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Novas perspectivas em política linguística. Campinas, SP: Mercado de Letras; Florianópolis: IPOL; Campinas, SP, SP: ALB, 80 p., 2003.
- PAES, M. H. R. “Cara ou coroa”: uma provocação sobre educação para índios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 86-102, 2003.
- PALADINO, M; CZARNY, G. (Orgs.). Povos indígenas e escolarização: discussão para se repensar novas epistemos nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro, Garamond, p. 27-42, 2012.
- PEREIRA, L. M. Expropriação dos territórios Kaiowá e Guarani: implicações nos processos de reprodução social e sentidos atribuídos às ações para reaver territórios – tekohará. **Revista de Antropologia da UFSCar**, v. 4, n. 2, p.124-133, 2012.
- PESOVENTO, A; WIECZORKOWKI, J; TÉCHIO, K. Etnociência: Um breve levantamento da produção acadêmica de discentes indígenas do curso de Educação Intercultural. **Revista Ciências & Ideias**, v. 9, n. 3, 2019.
- PINTO, R. F. Viagem das Idéias. 2. ed. Manaus: Valer, 2008.
- PRESTES, E. M. T. Conversa e devaneios sobre relação entre educação e modelos de desenvolvimento na América Latina. 2004.
- RAHMAN, A. Development of an Integrated Traditional and Scientific Knowledge Base: A Mechanism for Accessing, Benefit-Sharing and Documenting Traditional Knowledge

for Sustainable Socio-Economic Development and Poverty Alleviation. UNCTAD Expert Meeting on Systems and National Experiences for Protecting Traditional Knowledge, Innovations and Practices. Genebra, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. História da Educação Brasileira: a organização escolar. 16. ed. rev. eampl. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

SALES, A. O.; KNAPP, C. ; MARTINS, A. M. S. . Políticas linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu. Revista Virtual De Estudos Da Linguagem, v. 14, p. revel.inf.br-341, 2016.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: SANTOS, B.S. A gramática do tempo. São Paulo: Cortez, p. 279-316, 2006.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. 5. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, B. S; NUNES, J. A. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Disponível em <http://www.ces.fe.uc.pt/emancipa/research/pt/ft/intromulti.html>.

SANTOS, S. C. Educação e Sociedades Tribais. Porto Alegre: Editora Movimento, 1975.

SAVIANI, D. A Nova Lei da Educação LDB – Trajetória, Limites e Perspectivas. SP: Editora Autores Associados, 1997.

SCHADEN, E. Educação indígena. **Problemas Brasileiros**. São Paulo, Ano XIV, p. 23-32, n. 152, 1976.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre, Editora Atimed, 2000.

SEIZER S. Articulação religiosa: O encontro entre índios Terena e afro-descendentes. III Simpósio Internacional sobre religiosidades, Diálogos culturais e hibridações. Campo Grande, UFMS, 2009.

SEPULVEDA, C; EL-HANI, C. N. Apropriação do discurso científico por alunos protestantes de Biologia: uma análise à luz da teoria da linguagem de Bakhtin. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 1, p. 29-51, 2006.

SILVA, A. M. M. Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Tese. Doutorado em Educação, 222 p., 2000.

SILVA, L. H. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira. Sísifo: **Revista de Ciências da Educação**, v. 5, p. 105-112, 2008.

SILVA, M. A. M; FALCÃO, A. S; SILVA, M. S; REGIANI, A. M. Tecelagem Huni Kuin e o ensino de química. Química Nova na Escola, v. 38, n. 3, p. 200-207, 2016.

SILVA, S. R. Ensino de Geografia e educação escolar indígena: da interculturalidade a outras imaginações espaciais. 2018. 329 p. Tese (Doutorado em Geografia) – FCH, UFGD, Dourados-MS, 2018.

SILVA, M. A. M; FALCÃO, A.S; SILVA, Marina Santana da; REGIANI, Anelise Maria. Tecelagem Huni Kuin e o ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 38, n. 3, p. 200-207, 2016.

SOUZA, M. I. P.; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação da perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org.) Educação Intercultural: mediações necessárias. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2003.

STORTO, L. Línguas Indígenas: Tradição, universais e diversidade. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

STUFFLEBEAM, D. Foundational models for 21st century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Ed.). Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation, p. 33-83, 2000.

STUFFLEBEAM, D. Foundational models for 21st century program evaluation. In D. Stufflebeam, G. Madaus & T. Kellaghan (Ed.). Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation, p. 33-83, 2000.

TASSINARI, A. M. As famílias Karipunas da região do Uaçá. s/d. In: Conselho Indigenista Missionário (Org.). Currículo de ensino fundamental nas escolas indígenas: Karipuna, Galibi-Marworno, Palikur e Galibi-Kalinã. 2. ed. Oiapoque: CIMI, 2006.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, ARACY, L. e FERREIRA, M. K. Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TOLEDO, V; BARRERA-BASSOLS, N. A etnoecologia: uma ciência pós-normal que estuda as sabedorias tradicionais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 20, p. 31- 45, 2009.

UFGD. FAIND. Curso de Licenciatura Intercultural Indígena–*Teko Arandu*. Projeto Pedagógico, Dourados: [s.n], 2012.

URQUIZA, A. H. A; NASCIMENTO, A. C. Desafio da Interculturalidade na Formação de Professores Indígenas. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 4(1), p. 44-60, 2010.

VIETTA, K. Histórias sobre terras e xamãs kaiowa: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowa de Panambizinho (Dourados, MS) após 170 anos de exploração e povoamento não indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. 2018. 512 p. Tese (Doutorado em Antropologia. PPGAS) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP, São Paulo, 2007.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. La educación intercultural en la educación. Peru: Ministerio da Educación, 2001.