

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Vladimir Sérgio Bondarczuk

**Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: um estudo
sobre as lutas, culturas e identidades**

Campo Grande, MS
2024

Vlademir Sérgio Bondarczuk

**Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: um estudo
sobre as lutas, culturas e identidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação Matemática do
Campus Campo Grande da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação
Matemática.

Área de concentração: Educação Matemática

Orientador: Thiago Pedro Pinto

Campo Grande, MS
2024

Vlademir Sérgio Bondarczuk

**Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: um estudo
sobre as lutas, culturas e identidades**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação Matemática do
Campus Campo Grande da Universidade Federal
de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial
para a obtenção do título de Doutor em Educação
Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Doutorando: Vlademir Sérgio Bondarczuk
Orientador: Prof. Dr. Thiago Pedro Pinto
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. ^a Luzia Aparecida de Souza
Examinadora interna
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. ^a Edilene Simões Costa dos Santos
Examinadora interna
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Adailton Alves da Silva
Examinador externo
Instituição: Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza
Examinador externo
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Convidado Externo)

Prof. Dr. ^a Carolina Tamayo Osório
Examinadora suplente
Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues
Examinador suplente
Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

RESUMO

Esta tese de doutorado investiga a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. O objetivo é analisar o impacto dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul nas lutas pela valorização da cultura, saberes, identidades e pensamento ameríndio dos povos, Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva e Guarani-Kaiowá presentes nas entrevistas. A pesquisa utiliza a metodologia da História Oral e se apoia na teoria do Perspectivismo e Multinaturalismo de Viveiros de Castro. Além disso, está ligada ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep), que visa mapear a formação de professores que ensinam e ensinaram matemática no Mato Grosso do Sul. A pesquisa amplia o mapeamento nacional que vem sendo realizado pelo Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem) sobre formação de professores e documenta as experiências de entrevistados pertencentes aos povos, Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva e Guarani-Kaiowá, contribuindo para o fortalecimento da educação intercultural e o reconhecimento das demandas específicas desses povos. A pesquisa é qualitativa e baseada em entrevistas semiestruturadas com professores indígenas egressos dos seguintes cursos de formação: Magistério Indígena pela Associação de Educação Católica do Mato Grosso do Sul (AEC), Magistério Kadiwéu/Kinikinau, Magistério Ará Verá, Magistério Indígena “Povos do Pantanal”, Normal Superior Indígena, Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, além de documentos encontrados. As narrativas revelam desafios relacionados à desvalorização do conhecimento tradicional, precariedade das estruturas educacionais e conflitos com o sistema de educação dominante. Os cursos de formação surgem como catalisadores da valorização da cultura e dos saberes indígenas, empoderando os professores a reivindicarem um espaço educacional intercultural. No entanto, os egressos destacam as possibilidades de ressignificar o currículo escolar, revitalizar as línguas originárias e fortalecer as identidades indígenas nas comunidades. É demonstrado o papel fundamental dos cursos de formação tanto ao nível individual, impactando positivamente as vidas dos egressos, quanto ao nível coletivo, ao contribuir para a revitalização cultural e a luta por direitos territoriais e educacionais.

Palavras-chave: Formação de Professores Indígenas; Magistério Indígena, Normal Superior Indígena; Licenciatura Indígena; História Oral; Educação Matemática.

ABSTRACT

This doctoral thesis investigates the training of indigenous teachers in the state of Mato Grosso do Sul, Brazil. The objective is to analyze the impact of indigenous teacher training courses in Mato Grosso do Sul on the struggles for the valorization of the culture, knowledge, identities, and Amerindian thought of the Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva, and Guarani-Kaiowá peoples, as presented in the interviews. The research utilizes the methodology of Oral History and is based on the Perspectivism and Multinaturalism theory of Viveiros de Castro. Additionally, it is connected to the History of Mathematics Education Research Group (Hemep), which aims to map the training of teachers who teach and have taught mathematics in Mato Grosso do Sul. The research expands the national mapping that has been carried out by the Oral History and Mathematics Education Group (Ghoem) on teacher training and documents the experiences of interviewees belonging to the Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva, and Guarani-Kaiowá peoples, contributing to the strengthening of intercultural education and the recognition of the specific demands of these peoples. The research is qualitative and based on semi-structured interviews with indigenous teachers who have graduated from the following training courses: Indigenous Teaching by the Catholic Education Association of Mato Grosso do Sul (AEC), Kadiwéu/Kinikinau Teaching, Ará Verá Teaching, Indigenous Teaching “Povos do Pantanal,” Indigenous Higher Education, Teko Arandu Indigenous Intercultural Teaching, and Indigenous Intercultural Teaching “Povos do Pantanal,” as well as documents found. The narratives reveal challenges related to the devaluation of traditional knowledge, deficiencies in educational structures, and conflicts with the dominant education system. The training courses emerge as catalysts for the valorization of indigenous culture and knowledge, empowering teachers to claim an intercultural educational space. However, the graduates emphasize the possibilities of redefining the school curriculum, revitalizing native languages, and strengthening indigenous identities within communities. The fundamental role of the training courses is demonstrated both at the individual level, positively impacting the lives of the graduates, and at the collective level, by contributing to cultural revitalization and the struggle for territorial and educational rights.

Keywords: Indigenous Teacher Training; Indigenous Teaching, Superior Indigenous Normal; Indigenous Degree; Oral History; Mathematics Education.

RESUMEN

Esta tesis doctoral investiga la formación de maestros indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. El objetivo es analizar el impacto de los cursos de formación de maestros indígenas en el estado de Mato Grosso do Sul en las luchas por la valorización de la cultura, saberes, identidades y pensamiento amerindio de los pueblos Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guaraní-Nhandeva y Guaraní-Kaiowá presentes en las entrevistas. La investigación utiliza la metodología de la Historia Oral y se apoya en la teoría del Perspectivismo y Multinaturalismo de Viveiros de Castro. Además, está vinculada al Grupo Historia de la Educación Matemática en Investigación (Hemep), que tiene como objetivo mapear la formación de maestros que enseñan y han enseñado matemáticas en Mato Grosso do Sul. La investigación amplía el mapeo nacional que ha sido realizado por el Grupo Historia Oral y Educación Matemática (Ghoem) sobre formación de maestros y documenta las experiencias de los entrevistados pertenecientes a los pueblos Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guaraní-Nhandeva y Guaraní-Kaiowá, contribuyendo al fortalecimiento de la educación intercultural y al reconocimiento de las demandas específicas de estos pueblos. La investigación es cualitativa y se basa en entrevistas semiestructuradas con maestros indígenas egresados de los siguientes cursos de formación: Magisterio Indígena por la Asociación de Educación Católica de Mato Grosso do Sul (AEC), Magisterio Kadiwéu/Kinikinau, Magisterio Ará Verá, Magisterio Indígena "Povos do Pantanal", Normal Superior Indígena, Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu y Licenciatura Intercultural Indígena "Povos do Pantanal", además de documentos encontrados. Las narrativas revelan desafíos relacionados con la desvalorización del conocimiento tradicional, precariedad de las estructuras educativas y conflictos con el sistema educativo dominante. Los cursos de formación emergen como catalizadores de la valorización de la cultura y saberes indígenas, empoderando a los maestros para reclamar un espacio educativo intercultural. Sin embargo, los egresados destacan las posibilidades de resignificar el currículo escolar, revitalizar las lenguas originarias y fortalecer las identidades indígenas en las comunidades. Se demuestra el papel fundamental de los cursos de formación a nivel individual, impactando positivamente en la vida de los egresados, y a nivel colectivo, al contribuir a la revitalización cultural y la lucha por los derechos territoriales y educativos.

Palabras clave: Formación de Profesores Indígenas; Magisterio Indígena, Normal Superior Indígena; Licenciatura Indígena; Historia Oral; Educación Matemática;

RÉSUMÉ

Cette thèse de doctorat examine la formation des enseignants autochtones dans l'État de Mato Grosso do Sul, au Brésil. L'objectif est d'analyser l'impact des cours de formation des enseignants autochtones dans l'État de Mato Grosso do Sul sur les luttes pour la valorisation de la culture, des savoirs, des identités et de la pensée amérindienne des peuples Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva et Guarani-Kaiowá, tels que présentés dans les entretiens. La recherche utilise la méthodologie de l'Histoire Orale et s'appuie sur la théorie du Perspectivisme et du Multinaturalisme de Viveiros de Castro. De plus, elle est liée au groupe de recherche en Histoire de l'Éducation Mathématique (Hemep), qui vise à cartographier la formation des enseignants qui enseignent et ont enseigné les mathématiques à Mato Grosso do Sul. La recherche élargit la cartographie nationale réalisée par le Groupe d'Histoire Orale et d'Éducation Mathématique (Ghoem) sur la formation des enseignants et documente les expériences des personnes interrogées appartenant aux peuples Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guarani-Nhandeva et Guarani-Kaiowá, contribuant ainsi au renforcement de l'éducation interculturelle et à la reconnaissance des demandes spécifiques de ces peuples. La recherche est qualitative et repose sur des entretiens semi-structurés avec des enseignants autochtones diplômés des cours de formation suivants : Enseignement autochtone par l'Association d'éducation catholique de Mato Grosso do Sul (AEC), Enseignement Kadiwéu/Kinikinau, Enseignement Ará Verá, Enseignement autochtone "Povos do Pantanal", Enseignement supérieur autochtone, Enseignement interculturel autochtone Teko Arandu et Enseignement interculturel autochtone "Povos do Pantanal", ainsi que des documents trouvés. Les récits révèlent des défis liés à la dévalorisation des connaissances traditionnelles, aux lacunes des structures éducatives et aux conflits avec le système éducatif dominant. Les cours de formation apparaissent comme des catalyseurs de la valorisation de la culture et des savoirs autochtones, permettant aux enseignants de revendiquer un espace éducatif interculturel. Cependant, les diplômés soulignent les possibilités de redéfinir le curriculum scolaire, de revitaliser les langues autochtones et de renforcer les identités autochtones au sein des communautés. Le rôle fondamental des cours de formation est démontré à la fois au niveau individuel, en ayant un impact positif sur la vie des diplômés, et au niveau collectif, en contribuant à la revitalisation culturelle et à la lutte pour les droits territoriaux et éducatifs.

Mots-clés : Formation des Enseignants Autochtones ; Enseignement Autochtone, Normal Supérieur Autochtone ; Licence Autochtone ; Histoire Orale ; Éducation Mathématique.

Agradecimentos

Primeiramente, agradeço a Deus e ao Seu plano de salvação que me tornou Seu filho pelo sacrifício de Jesus na cruz. Sua graça e misericórdia foram a minha força durante esta jornada.

Ao meu orientador, Thiago Pedro Pinto, expresso minha profunda gratidão por sua paciência e tato ao lidar com minhas dificuldades. Sua orientação foi fundamental para a realização deste trabalho.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à banca examinadora por sua orientação e contribuições valiosas para este trabalho. Sua experiência e conhecimento foram inestimáveis para o desenvolvimento desta tese. Agradeço por seu tempo, paciência e feedback construtivo. Seu compromisso com a excelência acadêmica é verdadeiramente inspirador. Muito obrigado.

À minha esposa, Ana Claudia, e aos meus filhos, Karina e Arthur, agradeço o companheirismo e apoio nas horas mais difíceis e sombrias. Vocês foram minha luz no fim do túnel.

Aos meus amigos e familiares que souberam lidar com minha ausência em vários momentos, meu sincero agradecimento. Aos irmãos da Igreja Peniel de Aquidauana e Campo Grande que me apoiaram em suas orações e súplicas, minha eterna gratidão.

Aos colegas e professores do PPGEdumat, principalmente os do meu grupo de pesquisa Hemep, agradeço o apoio, companheirismo e força em meio à pandemia que nos deixou sem chão.

À UFMS, expresso minha gratidão por me dar a oportunidade de poder me afastar das atividades durante o período de estudos.

Por fim, mas não menos importante, agradeço ao meu pai, Valter Bondarczuk (in memoriam), meu exemplo e espelho. Sua memória foi uma constante fonte de inspiração para mim.

Este trabalho é dedicado a todos vocês.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIMI — Conselho Indigenista Missionário

FUNAI — Fundação Nacional do Índio

Ghoem — Grupo História Oral e Educação Matemática

Hemep — Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa

LDBEN — Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC — Ministério da Educação e Cultura

PI — Posto Indígena

Prolind — Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas

Secad — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

Secadi — Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SESu — Secretaria de Ensino Superior

SPI — Serviço de Proteção ao Índio

TI — Terra Indígena

UEA — Universidade do Estado do Amazonas

UEL — Universidade Estadual de Londrina

UEMS — Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFMG — Universidade Federal de Campina Grande

UFAM — Universidade Federal do Amazonas

UFMG — Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFRR — Universidade Federal de Roraima

UFT — Universidade Federal do Tocantins.

UNEB — Universidade do Estado da Bahia

Unemat — Universidade Estadual de Mato Grosso

LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1: População indígena no Brasil</i>	21
<i>Figura 2: Distribuição dos Povos Indígenas em MS</i>	30
<i>Figura 3: Osmar Francisco / QR Code vídeo de apresentação</i>	88
<i>Figura 4: Inácio Roberto / QR Code vídeo de apresentação</i>	94
<i>Figura 5: Maioque Rodrigues Figueiredo / QR Code vídeo de apresentação</i>	101
<i>Figura 6: Cícero Henrique Figueiredo / QR Code vídeo de apresentação</i>	110
<i>Figura 7: Edilson Antônio Pedro / QR Code vídeo de apresentação</i>	118
<i>Figura 8: Rosaldo Albuquerque Souza / QR Code vídeo de apresentação</i>	129
<i>Figura 9: Izaque João / QR Code vídeo de apresentação</i>	135
<i>Figura 10: Adão Ferreira Benites / QR Code vídeo de apresentação</i>	146
<i>Figura 11: Eliezer Martins Rodrigues / QR Code vídeo de apresentação</i>	160
<i>Figura 12: Rogério Alexandre Correia / QR Code vídeo de apresentação</i>	172
<i>Figura 13: Matriz curricular do Projeto Terena</i>	195
<i>Figura 15: Matriz curricular Magistério Indígena Ará Verá</i>	195
<i>Figura 16: Matriz curricular Magistério “Povos do Pantanal”</i>	196
<i>Figura 17: Matriz curricular Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú</i>	196

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação de Escolas Estaduais Indígenas em MS por Coordenadorias Regionais 31

Tabela 2: Quantidade de Dissertações (D) e Teses (T) baseada nos descritores “formação de professores indígenas”, “licenciatura intercultural”, no período de 2009 – 2019 48

Tabela 3: Produção de trabalhos por região e por universidade em ordem crescente (2009 a 2019) 49

Tabela 4: Matriz curricular Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” 198

SUMÁRIO

Conteúdo

Capítulo 1	14
1.1 Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Perspectivas e Desafios	14
1.2 A voz do pesquisador	16
1.3 Povos indígenas de Mato Grosso do Sul: o que dizem os documentos.....	19
1.4 Políticas públicas para a Educação Indígena em Mato Grosso do Sul.....	33
1.5 Ações desenvolvidas pelas redes de ensino em Mato Grosso do Sul.....	33
1.6 Contexto Histórico dos povos indígenas no Brasil e Ataques Sofridos Durante o Período da Pesquisa	36
1.7 Vozes Sobre a História da Educação Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul.....	40
1.8 Revisão de Literatura.....	47
Capítulo 2	60
2 Referenciais Metodológicos e Teóricos	60
2.1 História Oral como Metodologia de Pesquisa	60
2.2 Nossas chaves de leitura.....	79
Capítulo 3	88
3 Entrevistas	88
3.1 ENTREVISTA COM O PROFESSOR OSMAR FRANCISCO	88
3.2 ENTREVISTA COM O PROFESSOR INÁCIO ROBERTO	94
3.3 ENTREVISTA COM O PROFESSOR MAIOQUE RODRIGUES FIGUEIREDO	101
3.4 ENTREVISTA COM O PROFESSOR CÍCERO HENRIQUE FIGUEIREDO	110
3.5 ENTREVISTA COM O PROFESSOR EDILSON ANTÔNIO PEDRO.....	118
3.6 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ROSALDO DE ALBUQUERQUE SOUZA ...	129
3.7 ENTREVISTA COM O PROFESSOR IZAQUE JOÃO	135
3.8 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ADÃO FERREIRA BENITES.....	146
3.9 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ELIEZER MARTINS RODRIGUES	160
3.10 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ROGÉRIO ALEXANDRE CORREIA	172

Capítulo 4	179
4.1 Uma história sobre cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul	179
4.2 Algumas reflexões e apontamentos	219
4.3 Palavras finais	224
Bibliografia	227
Apêndice A	242
Roteiros de Entrevistas	242
Roteiro de entrevista com Osmar Francisco	242
Roteiro de entrevista com Inácio Roberto	244
Roteiro de entrevista com Maioque Rodrigues Figueiredo	246
Roteiro de entrevista com Cícero Henrique Figueiredo	247
Roteiro de entrevista com Edilson Antonio Pedro	248
Roteiro de entrevista com Rosaldo de Albuquerque Souza	250
Roteiro de entrevista com Adão Ferreira Benites	251
Roteiro de entrevista com Eliezer Martins Rodrigues	252
Roteiro de entrevista com Izaque João	253
Roteiro de entrevista com Rogério Alexandre Corrêa	254
Apêndice B	256
Termos de Livre Esclarecimento e Cartas de Cessão	256

Capítulo 1

1.1 Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: História, Perspectivas e Desafios

Este trabalho teve como início a dissertação de mestrado que foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS em Campo Grande — MS (PPGEumat), no ano de 2018, cujo título foi Percursos e histórias sobre a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena 'Povos do Pantanal' na UFMS. Nela, tivemos em vista construir uma história em formato de narrativa acerca do curso de formação de professores indígenas no Campus de Aquidauana da UFMS (Prolind), sob a ótica de egressos, professores, coordenação e direção que participaram do processo de implantação do curso.

Segundo o texto “A Educação Indígena e a perspectiva da diversidade” escrito por Antônio Hilário Aguilera Urquiza em 2011, aliado a outros artigos sobre Formação de professores indígenas, e ao Relatório Educação Escolar Indígena no Brasil: diagnósticos e desafios, produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a Unesco em 2008, a criação de cursos de formação de professores indígenas é uma iniciativa de extrema importância para valorizar a cultura, língua, identidade, saberes e diversidade dos povos indígenas.

Esta pesquisa está inserida no Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep), um coletivo dedicado ao estudo da formação de professores que ensinam e ensinaram matemática no estado do Mato Grosso do Sul. O objetivo deste grupo é mapear as experiências, trajetórias e práticas docentes, com o intuito de compreender o movimento da educação matemática nesta região ao longo do tempo.

Para atingir esse propósito, o Hemep conduz pesquisas minuciosas, produzindo e analisando dados relevantes sobre a formação e atuação dos professores de matemática no Mato Grosso do Sul. Nossa pesquisa tem buscado colaborar com outros grupos de pesquisa, incluindo o Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), que realiza um mapeamento nacional da formação de professores de matemática. Essa parceria entre grupos de pesquisa é essencial para o avanço dos estudos na área de educação matemática, visto que permite a compilação e análise de um grande volume de informações, bem como a troca de conhecimentos e metodologias entre os pesquisadores envolvidos.

Este trabalho teve como início a dissertação de mestrado que foi defendida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UFMS em Campo Grande — MS (PPGEumat), no ano de 2018, cujo título foi Percursos e histórias sobre a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena 'Povos do Pantanal' na UFMS. Nela, tivemos em vista construir uma história em formato de narrativa acerca do curso de formação de professores indígenas no Campus de Aquidauana da UFMS (Prolind), sob a ótica de egressos, professores, coordenação e direção que participaram do processo de implantação do curso.

Segundo o texto “A Educação Indígena e a perspectiva da diversidade” escrito por Antônio Hilário Aguilera Urquiza em 2011, aliado a outros artigos sobre Formação de professores indígenas, e ao Relatório Educação Escolar Indígena no Brasil: diagnósticos e desafios, produzido pelo Ministério da Educação em parceria com a Unesco em 2008, a criação de cursos de formação de professores indígenas é uma iniciativa de extrema importância para valorizar a cultura, língua, identidade, saberes e diversidade dos povos indígenas.

Esta pesquisa está inserida no Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (Hemep), um coletivo dedicado ao estudo da formação de professores que ensinam e ensinaram matemática no estado do Mato Grosso do Sul. O objetivo deste grupo é mapear as experiências, trajetórias e práticas docentes, com o intuito de compreender o movimento da educação matemática nesta região ao longo do tempo.

Para atingir esse propósito, o Hemep conduz pesquisas minuciosas, produzindo e analisando dados relevantes sobre a formação e atuação dos professores de matemática no Mato Grosso do Sul. Nossa pesquisa tem buscado colaborar com outros grupos de pesquisa, incluindo o Grupo História Oral e Educação Matemática (Ghoem), que realiza um mapeamento nacional da formação de professores de matemática. Essa parceria entre grupos de pesquisa é essencial para o avanço dos estudos na área de educação matemática, visto que permite a compilação e análise de um grande volume de informações, bem como a troca de conhecimentos e metodologias entre os pesquisadores envolvidos.

Além disso, o mapeamento da formação de professores de matemática é fundamental para a compreensão das dinâmicas educacionais e culturais de cada região, possibilitando a adoção de políticas públicas mais efetivas e a melhoria da qualidade do ensino. Em suma, a pesquisa desenvolvida pelo Hemep, em colaboração com o Ghoem, representa um importante esforço para a compreensão da formação de professores de matemática no Mato Grosso do Sul e em todo o país. A investigação visa ampliar o conhecimento sobre o movimento da educação

matemática e contribuir, a longo prazo, para a melhoria da qualidade do ensino em todas as regiões do Brasil.

Esta pesquisa tem por objetivo analisar como os cursos de formação de professores indígenas valorizam o pensamento ameríndio, as culturas, os saberes e as identidades dos povos originários. O estudo busca a compreensão sobre o impacto desses cursos no fortalecimento das tradições culturais dos povos indígenas e observar sua influência na valorização das identidades dessas comunidades. Além disso, busca-se identificar os saberes e tradições dos povos indígenas incorporados nos cursos, identificando os aspectos valorizados.

A pesquisa também pretende ouvir os relatos dos professores indígenas sobre os desafios e preconceitos enfrentados, bem como compreender como os cursos de formação de professores indígenas contribuíram para sua valorização perante a sociedade não indígena. Busca-se apontar elementos identificados nos cursos que podem ajudar a superar estereótipos e preconceitos em relação aos povos indígenas, além de identificar possíveis soluções para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.2 A voz do pesquisador

Antes de prosseguir com o texto, gostaria de me situar na pesquisa. Meu nome é Vlademir Sérgio Bondarczuk, sou casado com uma Terena linda e maravilhosa, Ana Claudia, que tem me apoiado nessa “aventura” de fazer o doutorado. Sou servidor da UFMS desde 2004 e trabalhei por 12 anos no setor financeiro do Campus de Aquidauana. No ano de 2008, era comum ser chamado pela direção do Campus de Aquidauana para fazer alguns ajustes e cálculos na planilha de custos do projeto do Prolind que estava sendo elaborado pela professora Claudete Cameschi, para o mesmo poder ser apresentado ao MEC e, conseqüentemente, aprovado. A princípio, eu não compreendia o porquê dessa correria toda para se criar um curso específico para os povos indígenas. Devo observar que eu era uma das pessoas que nutria alguns preconceitos em relação aos povos indígenas, por morar ao lado de uma aldeia urbana e observar o comportamento de muitos deles. Era comum que alguns chegassem embriagados à porta de minha casa pedindo dinheiro. Desta forma, eu acreditava ser um desperdício de dinheiro público fazer um curso voltado para os povos indígenas, que, a meu ver, na época, se mostravam totalmente desinteressados.

O curso do Prolind no Campus de Aquidauana foi aprovado junto ao MEC e teve seu início no ano de 2009. Eu constantemente me deparava com 120 alunos indígenas circulando

pelo Campus de Aquidauana durante as férias, pois era esse o período de aulas deles: férias e feriados prolongados. Novamente surgia uma dúvida em minha cabeça e eu me questionava: o que eles podem aprender estudando apenas nesse período? Que qualidade de profissionais esses cursos estão formando? Porque tanta gente para se formar professor? O que eles ganham com esse curso? No ano de 2014, durante uma transição de direção no Campus de Aquidauana, fui realocado para um novo setor. As perguntas que antes martelavam em minha mente encontraram respostas quando me tornei o Chefe da Base de Pesquisa Etnocultural (BPEC-UT), o setor que abriga o Curso de Licenciatura Intercultural “Povos do Pantanal”. Comecei a trabalhar no curso, conhecendo os professores, coordenação, tendo acesso direto aos alunos e até trabalhei como professor voluntário na área de Matemática. Foi uma experiência maravilhosa e altamente elucidante; todas as minhas dúvidas, questionamentos e preconceitos foram se perdendo. Presenciei um povo aguerrido, dedicado em busca do conhecimento que o tirasse do ostracismo perante a sociedade. Os indígenas se esforçavam muito mais do que eu imaginava para concluir suas atividades e pude observar a conclusão do curso por quase todos os que iniciaram; raramente havia desistências ou faltas. Era impressionante o empenho em passar até trinta dias longe de casa, da família; às vezes tendo que levar crianças pequenas ou bebês para assistir às aulas.

Foi então que surgiu a vontade de fazer uma pesquisa de mestrado que contasse essa história, não na minha visão, mas na perspectiva deles, dos povos indígenas. Participei do processo seletivo do PPGEdumat; em 2016 fui aceito e em 2018 defendi minha dissertação. Porém, ainda havia muita coisa a se falar, muita coisa para pesquisar. Foi então que apresentei ao meu orientador, o professor Thiago Pedro Pinto, minha proposta de pesquisa. Ele então me disse ser necessário que eu fizesse o projeto e me inscrevesse na seleção do doutorado. Fiz o projeto, me inscrevi na seleção e fui aprovado.

Acreditei que tudo seria tranquilo para o doutorado, já que muita documentação havia sido levantada no mestrado. Ledo engano, os problemas iniciaram logo nos primeiros meses. Não consegui liberação do meu gestor para que pudesse ir às aulas no primeiro semestre e fiz o mínimo de disciplinas possíveis para não perder minha vaga. No segundo semestre, após vencer batalhas, consegui meu afastamento para o doutorado.

No segundo semestre do ano de 2019, eu e minha família mudamos para Campo Grande para poder me dedicar às aulas e atividades do doutorado. Foi uma mudança difícil para todos:

esposa, filhos, escolas diferentes, sem amigos, morando em um apartamento muito menor que a casa onde vivíamos em Anastácio-MS.

Com o início da pandemia enfrentamos um período de isolamento no apartamento, o qual gerou um desconforto significativo para todos. Após longas conversas, tomamos a decisão de retornar para Anastácio e acabamos decidindo por nos estabelecer em Aquidauana, cidade vizinha. Essa nova mudança trouxe consigo diversos desafios, como aluguel de imóveis e aumento de gastos, resultando em dificuldades financeiras e um alto nível de estresse.

Esses acontecimentos, aliados às tristes notícias de mortes de conhecidos, amigos e parentes, causaram uma paralisia emocional e mental em nós. Durante muito tempo, eu não conseguia nem mesmo olhar para o computador e não tinha disposição para sair de casa. Acabei me fechando em um casulo, sem conseguir produzir absolutamente nada. Sou imensamente grato ao meu orientador, o professor Thiago Pedro Pinto, por sua paciência e compreensão durante esse momento crítico. No entanto, assim como a natureza de um casulo abriga uma vida em transformação, tudo mudou e surgiu um novo Vlademir, disposto a concluir sua tarefa. Com isso, reiniciamos nossa pesquisa, a qual apresentaremos agora.

Durante nossa investigação sobre o papel dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, nos deparamos com uma série de desafios que por vezes pareciam intransponíveis. A pandemia da Covid-19 resultou no fechamento das aldeias, o que dificultou enormemente o acesso aos entrevistados — peças fundamentais nessa pesquisa. Além disso, a falta de “internet” de qualidade se mostrou um obstáculo significativo, prejudicando a realização de entrevistas remotas. No entanto, mesmo diante dessas adversidades, decidimos não desistir e buscar alternativas para seguir.

Um dos aspectos mais frustrantes foi a recusa de muitos entrevistados — especialmente das mulheres indígenas que estavam incluídas na lista prévia de potenciais fontes orais. Elas se mostraram especialmente relutantes em participar, o que limitou significativamente a obtenção de perspectivas e vivências femininas nos cursos de formação de professores indígenas. Esse momento nos levou a refletir sobre as barreiras culturais e de gênero existentes — exigindo uma abordagem mais sensível e respeitosa em relação às demandas e necessidades das mulheres indígenas.

Apesar das dificuldades, optamos pela metodologia da História Oral — uma ferramenta valiosa para amplificar a voz das comunidades indígenas e compreender suas histórias e

tradições. Para embasar nossas análises, recorreremos às teorias do Perspectivismo, Multinaturalismo e Devir de Eduardo Viveiros de Castro — que proporcionaram uma base conceitual sólida e enriquecedora para interpretar os dados produzidos.

O primeiro capítulo do trabalho foi dedicado à contextualização, apresentando documentos sobre as populações indígenas do estado de Mato Grosso do Sul e as ações implementadas nessa região. Além disso, descrevemos características importantes de cada povo, buscando proporcionar um panorama abrangente para a pesquisa. Compartilhamos também nossa própria trajetória como pesquisador e realizamos uma revisão de literatura, explorando trabalhos relacionados à formação de professores indígenas e cursos voltados para essa área.

No segundo capítulo, detalhamos a metodologia utilizada e o referencial teórico adotado. Descrevemos as etapas de produção de dados, desde a seleção criteriosa dos entrevistados até a realização das entrevistas propriamente ditas. Explicamos também como as teorias do Perspectivismo, Multinaturalismo e Devir de Eduardo Viveiros de Castro serviram como ferramentas analíticas para interpretar os relatos e compreender a complexidade das narrativas indígenas.

No terceiro capítulo, apresentamos as entrevistas realizadas durante o período da pesquisa. Descrevemos o perfil dos entrevistados, suas histórias de vida e as temáticas abordadas em suas narrativas. Cada entrevista era como uma janela para um mundo rico em saberes e experiências, revelando as diversas realidades das populações indígenas de Mato Grosso do Sul.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos nossas análises. Com base nos relatos produzidos, identificamos padrões, contradições e “nuances” nas histórias compartilhadas pelos entrevistados. As teorias de Eduardo Viveiros de Castro foram fundamentais para compreender as múltiplas perspectivas presentes nas narrativas indígenas e refletir sobre a relação entre cultura, língua e identidade dos povos indígenas do nosso estado.

1.3 Povos indígenas de Mato Grosso do Sul: o que dizem os documentos

São aproximadamente 116.346 habitantes de oito povos distribuídos em 27 municípios e em 83 aldeias. Na capital, Campo Grande, residem mais de 15.062. O estado tem 53.442

estudantes indígenas na educação básica, sendo 28.442 nas redes municipais e 25.000 na rede estadual. Conforme a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), atualmente, existe 510 professores indígenas na rede municipal de ensino do estado. Destes, 400 são Terena e 110 são Guarani. Ainda segundo a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), atualmente, existem 1.347 professores indígenas na rede estadual de ensino do estado. Destes, 787 são Terena, 558 são Guarani e 29 são de outros povos.

Atualmente, há cerca de 83 aldeias indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, que abrigam diversos povos, incluindo: Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Atikum, Ofaié e Guató. É importante ressaltar que muitas dessas aldeias enfrentam desafios relacionados à demarcação de terras, conflitos com fazendeiros, falta de assistência na área de saúde e educação, entre outros problemas.

Segundo Aguilera Urquiza (2013), os povos indígenas são originários do continente americano e habitavam a região antes da chegada dos colonizadores europeus, com estruturas sociais diferenciadas, costumes, tradições, religiosidades e manifestações culturais próprias. No Brasil, havia cerca de 1.400 grupos indígenas com uma população estimada em cinco milhões de habitantes no século XVI. É importante ressaltar que, após séculos de depopulação, foi verificado um recente crescimento da população indígena no Brasil. É um fenômeno significativo que requer atenção e apoio contínuo por parte do governo e da sociedade. Os indígenas desempenham um papel crucial na valorização do meio ambiente e na promoção da diversidade cultural do país.

Segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022, o Brasil abriga a maior população indígena das Américas, composta por 305 povos diferentes que falam cerca de 274 línguas conhecidas (IBGE, 2022).

O Brasil tem 1,69 milhão de pessoas indígenas, um aumento de 88,8% em relação ao Censo de 2010, quando foram contabilizados 897 mil indígenas. O crescimento é significativo e representa a primeira vez em que a população indígena cresce no país após séculos de declínio.

A população indígena está concentrada na Amazônia Legal, onde representa 12,2% da população total. As regiões Norte e Centro-Oeste também têm uma população indígena significativa, representando 10,7% e 9,6% da população total, respectivamente (IBGE, 2022).

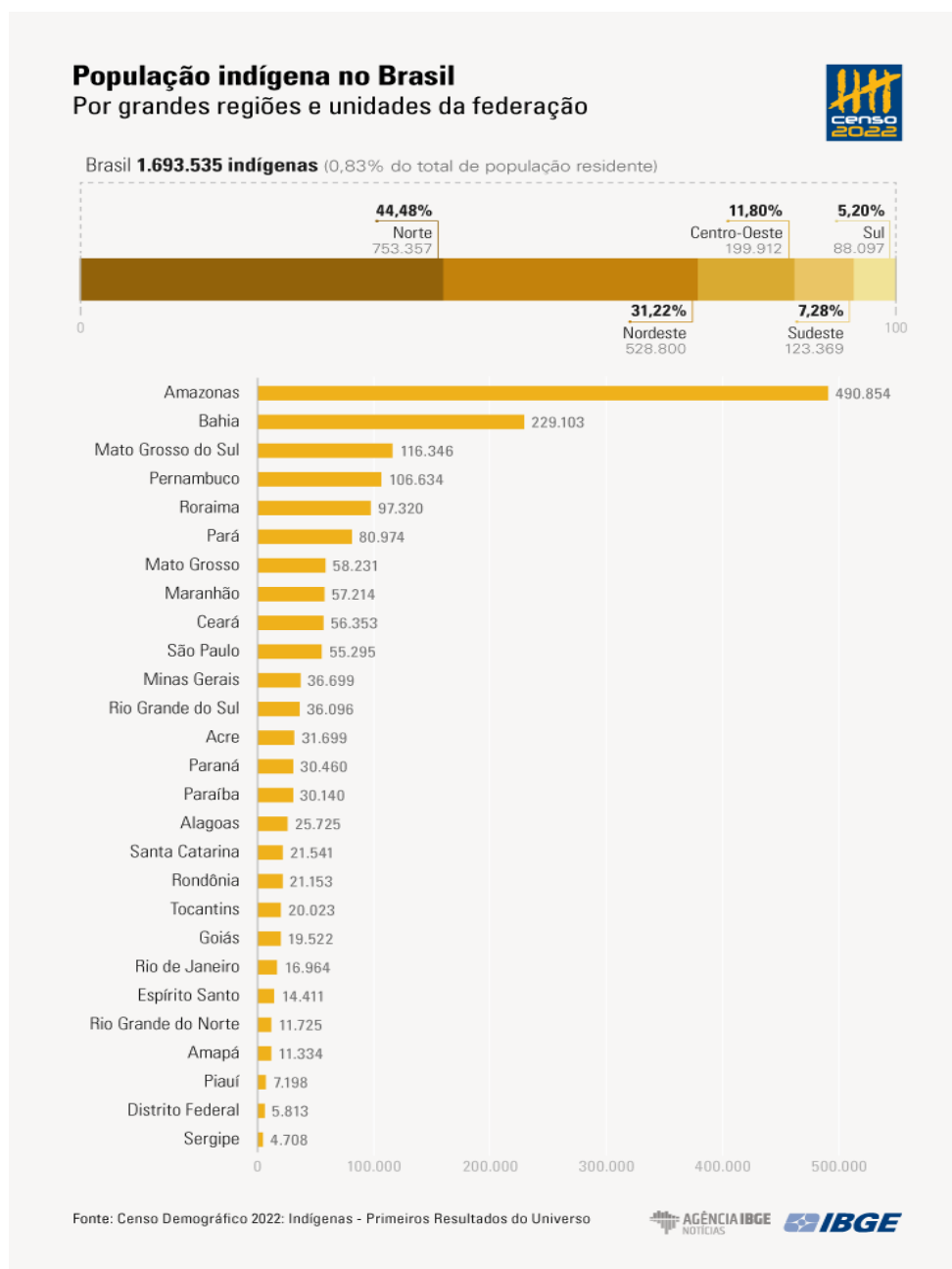


Figura 1: População Indígena no Brasil
Fonte: Censo Demográfico 2022: Indígenas – primeiros Resultados do Universo

A maior parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada na região Norte, que abriga 753,3 mil indígenas. Em seguida, está o Nordeste, com 528,8 mil, concentrando 31,22% do total do país. Juntas, as duas regiões respondem por 75,71% desse total. Completam o quadro as regiões Centro-Oeste (11,8%), Sudeste (7,28%) e Sul (5,2%) (IBGE,2022).

O estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, com 490,9 mil. Em seguida, vem a Bahia, com 229,1 mil, e Mato Grosso do Sul, com 116,3 mil (IBGE,2022).

Quando considerada a totalidade de indígenas vivendo no país, 622,1 mil (36,73%)

residem em Terras Indígenas e 1,1 milhão (63,27%) fora delas. Três estados respondem por quase metade (46,46%) das pessoas indígenas vivendo nas Terras Indígenas: Amazonas (149 mil), Roraima (71,4 mil) e Mato Grosso do Sul (68,5 mil) (IBGE,2022). A Terra Indígena com maior número de habitantes indígenas é a Yanomami (AM/RR), com 27,1 mil. Raposa Serra do Sol (RR) vem a seguir, com 26,1 mil indígenas, e Évare I (AM), com 20,1 mil, aparece em terceiro lugar (IBGE,2022).

O crescimento da população indígena é um fenômeno positivo, pois representa a recuperação de um povo que foi duramente afetado por séculos de colonização e discriminação. O aumento da população indígena também é um desafio para o governo brasileiro, que precisa garantir os direitos desse povo e promover o seu desenvolvimento.

Vale ressaltar que os dados do Censo Demográfico de 2022 acabam de ser divulgados e Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior população indígena do Brasil, estimada em 116.346 pessoas. Em nosso estado existem 18 terras indígenas com um total de 1.429.935 hectares.

Segundo o IBGE (2022), esse aumento populacional pode ser atribuído a diversos fatores, tais como a redução da mortalidade infantil, o aumento da expectativa de vida, a diminuição da violência contra os indígenas, o crescimento da conscientização sobre os direitos indígenas e o apoio crescente ao movimento indígena.

O Censo 2022 aponta ainda que a redução da mortalidade infantil entre os indígenas está relacionada ao acesso a recursos básicos como água potável, saneamento básico alimentação adequada e cuidados de saúde. O aumento da expectativa de vida também está associado a esses fatores, além da diminuição da exposição a doenças infecciosas (IBGE 2022).

A diminuição da violência contra os indígenas é resultado da implementação de políticas públicas que visam proteger seus direitos, como a demarcação de terras indígenas e a criação de áreas de proteção ambiental, apontam os dados do IBGE. Além disso, o trabalho de organizações indígenas e movimentos sociais tem contribuído para aumentar a conscientização sobre os direitos indígenas e promover mudanças sociais, afirma o estudo.

O aumento do apoio ao movimento indígena reflete a mobilização de organizações indígenas e movimentos sociais, bem como o reconhecimento de setores da sociedade brasileira sobre a importância dos indígenas na construção de um país mais justo e equitativo (IBGE, 2022).

O estudo do IBGE aponta que o crescimento da população indígena é benéfico para o Brasil, uma vez que os indígenas possuem conhecimentos valiosos sobre a natureza e formas sustentáveis de viver em harmonia com o meio ambiente. Segundo o IBGE, eles possuem um

rico patrimônio cultural, incluindo línguas, músicas, danças, costumes e saberes tradicionais, que contribuem para a diversidade cultural do país.

Diante desse contexto, o IBGE aponta que é fundamental que o governo brasileiro continue a apoiar os povos indígenas, garantindo seus direitos e promovendo seu desenvolvimento. Além disso, é necessário adotar medidas efetivas para proteger o meio ambiente, uma vez que a valorização ambiental é essencial para a sobrevivência e o bem-estar dos povos indígenas. A distribuição dessa população varia bastante por estado, sendo que alguns estados apresentam maior concentração de população indígena do que outros.

A primeira CONEEI (Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena) ocorreu de 16 a 20 de setembro de 2009, em Luziânia, no estado de Goiás. A conferência foi organizada pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), com o apoio do Ministério da Educação (MEC). A CONEEI foi um evento importante para a educação escolar indígena no Brasil. Ela reuniu representantes de povos indígenas de todo o país para discutir a situação da educação escolar indígena e para propor diretrizes para o seu desenvolvimento.

Uma das diretrizes propostas pela CONEEI foi a criação de Territórios Etnoeducacionais (TEEs). Os TEEs são áreas geográficas delimitadas que abrangem as terras indígenas e as áreas adjacentes. Eles são espaços de autonomia e autodeterminação dos povos indígenas, onde a educação escolar indígena pode ser desenvolvida de forma adequada às suas necessidades e especificidades.

O Decreto Presidencial n.º 6.861, de 27 de maio de 2009, regulamentou a criação dos TEEs. O decreto foi um importante avanço na garantia do direito à educação dos povos indígenas no Brasil. Ele estabeleceu os TEEs como a base para a organização da educação escolar indígena, o que permitiu que os povos indígenas tivessem mais autonomia e controle sobre a sua própria educação.

Os territórios etnoeducacionais são uma política pública do governo brasileiro que visa garantir o direito à Educação Escolar Indígena. Esses territórios são definidos como espaços geográficos que abrigam comunidades indígenas reconhecidas pelo Estado brasileiro como territórios de Educação Indígena.

Os territórios etnoeducacionais são organizados conforme as especificidades de cada comunidade indígena. Eles podem incluir escolas, creches, centros de formação e outros espaços educativos. Os territórios também podem contar com bibliotecas, museus, teatros e outros equipamentos culturais.

A política de territórios etnoeducacionais está em vigor desde 2013. Ela visa promover

a Educação Escolar Indígena de qualidade, com base nos saberes e tradições dos povos indígenas. Os territórios etnoeducacionais também buscam garantir a valorização das línguas e das culturas indígenas.

A política de territórios etnoeducacionais tem sido reconhecida como importante conquista para os povos indígenas. No entanto, ainda há muitos desafios a serem superados. Um dos principais desafios é a falta de recursos financeiros para implementar a política de territórios etnoeducacionais. Outro desafio é a falta de profissionais qualificados para trabalhar em territórios etnoeducacionais.

Apesar dos desafios, a política de territórios etnoeducacionais é uma importante ferramenta para a promoção da Educação Escolar Indígena de qualidade. Os territórios etnoeducacionais oferecem aos povos indígenas a oportunidade de aprender sobre sua própria cultura e história, e desenvolver suas próprias habilidades e conhecimentos.

Os espaços sociogeográficos procuram elucidar as relações interssocietárias que foram construídas ao longo de um processo histórico de lutas e reafirmação das identidades dos povos indígenas para assegurar seus territórios. Além disso, buscam implementar políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento¹, com o intuito de promover a cooperação entre os membros dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal.

Em Mato Grosso do Sul, foram criados dois Territórios Etnoeducacionais: TEE Cone Sul, ao qual estão diretamente ligadas aos povos Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, com os povos Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinou, Ofaié e Terena.

No Brasil, a implantação dos Territórios Etnoeducacionais tem enfrentado diversas dificuldades. No entanto, é possível observar que, na prática, no estado de Mato Grosso do Sul, esses territórios estão sendo considerados nos processos seletivos das universidades federais. Documentos da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) disponíveis em nosso dossiê demonstram que, para ingressar na Licenciatura Intercultural Teko Arandu, é necessário ter proficiência na língua Guarani, falada exclusivamente no Território Etnoeducacional do Cone Sul. Essa exigência acaba impossibilitando o acesso dos candidatos pertencentes ao

¹ Conjunto de princípios cunhado sobre os valores da autodeterminação e da autonomia dos povos indígenas ou outras coletividades etnicamente diferenciadas, segundo o qual as transformações introduzidas para fins de melhoria das condições de vida dessas coletividades devem estar alicerçadas em metas endógenas e sob o estrito controle social das mesmas, enfatizando-se as dimensões de sustentabilidade dessas transformações, a gestão transparente dos processos no plano da governança e a valorização e pleno exercício dos seus conhecimentos tradicionais.

Política que busca assegurar às populações indígenas o controle de seu território e recursos ambientais, envolvendo a capacitação de lideranças locais com o objetivo de que este controle seja operacionalizado nos termos próprios de cada comunidade, levando em consideração seu universo de desejos, valores e tradições culturais.

Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, que não são falantes da língua Guarani. Dessa forma, os alunos desse território somente terão acesso aos cursos voltados para os povos indígenas oferecidos pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) no Campus de Aquidauana.

A situação das escolas destinadas aos indígenas em Mato Grosso do Sul é plural, com vínculos administrativos e orientações pedagógicas distintas. Isso dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade de educação intercultural e bilíngue/multilíngue às comunidades indígenas. Há escolas localizadas em áreas indígenas pertencentes às redes estadual e municipais de ensino e ainda escolas que foram administradas pela iniciativa privada; em nosso estado tivemos a Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC/MS) e a Missão Evangélica Caiuá.

A interculturalidade é uma abordagem que propõe a construção de um diálogo entre diferentes culturas, buscando a compreensão e o respeito mútuo. No contexto da educação indígena, a interculturalidade implica em reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente nas comunidades indígenas. Segundo Cardoso (2012), a interculturalidade é um processo dinâmico e transformador, que se caracteriza pela interação entre diferentes culturas. Esse processo envolve a troca de saberes, valores e experiências, o que pode levar à transformação das próprias culturas envolvidas. Na educação indígena, a interculturalidade pode ser um importante instrumento para promover o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos tradicionais indígenas, bem como para combater o preconceito e a discriminação. Um dos principais desafios para a efetiva implementação da interculturalidade na educação indígena é a superação de uma visão eurocêntrica e colonizadora presente nos currículos e práticas pedagógicas. Essa visão, que coloca a cultura europeia como superior às demais, tem sido um obstáculo para o reconhecimento e a valorização dos saberes indígenas.

Como aponta Souza (2020), é necessário repensar os conteúdos e metodologias utilizados na educação indígena, para incorporar os saberes indígenas e estabelecer uma relação de igualdade e respeito entre as diferentes culturas presentes na sala de aula. Para isso, é importante que os educadores indígenas tenham formação intercultural, de modo a estarem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre as culturas.

A interculturalidade pode ser entendida como um processo de construção de relações dialógicas e respeitadas entre diferentes culturas. Esse processo envolve a troca de saberes, valores e experiências, o que pode levar à transformação das próprias culturas envolvidas. A interculturalidade é um conceito complexo, que pode ser abordado de diferentes perspectivas.

Uma perspectiva importante é a perspectiva epistemológica, que considera a interculturalidade como um processo de construção de novos saberes. Na perspectiva epistemológica, a interculturalidade ocorre quando diferentes culturas entram em contato e compartilham seus saberes. Esse processo de troca pode levar à criação de novos saberes, que são frutos da interação entre as diferentes culturas. A interculturalidade também pode ser entendida como um processo político, que visa à construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na perspectiva política, a interculturalidade busca promover o reconhecimento e a valorização das diferentes culturas. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da garantia dos direitos dos povos indígenas e da promoção da educação intercultural. A educação intercultural é um importante instrumento para a promoção da interculturalidade. A educação intercultural visa a formar cidadãos que sejam capazes de compreender e respeitar as diferentes culturas.

A educação intercultural pode ser implementada de diferentes formas. Uma forma importante é a inclusão dos saberes indígenas no currículo escolar. Isso pode ser feito, por exemplo, por meio da inclusão de disciplinas sobre a história, a cultura e as línguas indígenas. Outra forma importante de implementar a educação intercultural é a formação intercultural dos educadores. Os educadores indígenas devem receber formação intercultural, de modo a estarem preparados para desenvolver práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre as culturas. A participação das comunidades indígenas também é importante para a implementação da educação intercultural. As comunidades indígenas devem participar da elaboração e implementação dos currículos e das práticas pedagógicas. Isso é importante para garantir que os saberes indígenas sejam realmente valorizados e respeitados.

A utilização de línguas indígenas no processo educacional é fundamental para fortalecer as identidades culturais dos estudantes indígenas. A língua é um elemento central na difusão de conhecimentos e valores culturais, e sua valorização é essencial para a perpetuação das tradições indígenas. Conforme enfatiza Lisboa (2017), o ensino bilíngue, que valoriza tanto a língua indígena quanto a língua oficial, contribui para a construção de uma educação intercultural, que reconhece a importância das diferentes línguas e culturas presentes nas comunidades indígenas.

Além disso, a interculturalidade na educação dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul requer a participação ativa das comunidades indígenas no processo educacional. É fundamental que os povos indígenas sejam protagonistas e parceiros na definição dos currículos, na formação de professores indígenas e na gestão das escolas. Segundo Cardoso

(2012), a participação das comunidades indígenas no planejamento e implementação das políticas educacionais contribui para a valorização dos saberes e práticas culturais indígenas, fortalecendo as identidades e promovendo a autonomia dos povos indígenas.

Atualmente, as comunidades indígenas do estado podem optar pela educação escolar específica e definir a qual sistema de ensino suas escolas deverão estar vinculadas.

Os povos originários que compõem a população sul-mato-grossense são diversos em termos de língua, costumes e tradições. Alguns desses povos são os Guarani e Kaiowá, Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, sobre os quais apresentaremos algumas características a seguir, baseados em trabalhos de Antônio Hilário Aguilera Urquiza.

Os Atikum são uma comunidade indígena formada por cerca de 100 pessoas, segundo a FUNAI, com características seminômades, que se estabeleceram entre os Terena, na Aldeia Brejão, no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul. Originários de Pernambuco, eles passaram por São Paulo e Paraná até chegar em Nioaque em meados da década de 1980. Atualmente, estão se articulando para retornar ao seu território tradicional e valorizar a tradição do Toré, que se trata de uma dança ritualística que envolve música, canto e percussão de instrumentos tradicionais como maracás e tambores. Essa dança é realizada em diversas ocasiões como festivais, rituais religiosos, celebrações de colheitas entre outras ocasiões muito importantes para a coesão do grupo.

Os Guarani e Kaiowá, pertencentes ao tronco linguístico Tupi, são subdivididos em três grupos: Mbyá, Kaiowá e Ñandeva. Os dois últimos vivem em Mato Grosso do Sul, com uma população de aproximadamente 51.000 pessoas, espalhadas por mais de 20 Terras Indígenas (IBGE,2022), algumas regulamentadas e outras em litígio, é importante destacar que o número acima não leva em consideração os residentes fora das terras indígenas. Os integrantes do subgrupo Ñandeva se autodenominam Guarani e são reconhecidos assim entre si, entre outros povos originários e a sociedade não indígena. O território tradicionalmente ocupado pelos Guarani e Kaiowá abrangia uma vasta região que se estendia ao norte até os Rios Apa e Dourados. Em direção ao sul, alcançava até a Serra de Maracaju e os afluentes do Rio Jejuí. Este território possuía uma extensão de aproximadamente 100 quilômetros, tanto para o leste quanto para o oeste, em ambos os lados da Serra de Amambai. No processo de ocupação, restou aos Guarani e Kaiowá acomodação em pequenos territórios, representando menos de 1% das terras do estado de Mato Grosso do Sul.

Os Guató, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, são conhecidos como “índios canoeiros” e se autodenominam Maguató. Sua população é de aproximadamente 650 pessoas,

sendo que 150 indígenas habitam na aldeia e aproximadamente 500 vivem nas morrarias do Pantanal, principalmente Corumbá. Eles vivem nas cercanias das grandes lagoas e, no passado, dominaram extenso trecho do Rio Paraguai e parte do antigo curso do Rio São Lourenço. Em 1996, conquistaram o direito de ocupar parte do seu território tradicional, a aldeia Uberaba, localizada na Ilha Ínsua, também conhecida como Bela Vista do Norte ou Porto Índio, no extremo noroeste de Mato Grosso do Sul, no município de Corumbá, fronteira com a Bolívia e divisa com o Estado de Mato Grosso.

Os Kadiwéu, com uma população de aproximadamente 1.629 indígenas, pertencem à família linguística Guaikuru. Eles são os últimos remanescentes da grande família Mbyá-Guaikuru que já habitou o território compreendido desde o Rio Apa até o Rio Paraguai. Atualmente, a Terra Indígena Kadiwéu, com 538.536 hectares, situa-se no município de Porto Murtinho, entre a Serra da Bodoquena e o Rio Paraguai. Os Kadiwéu se autodenominam Ejiwajegi (Nós Índios), com as seguintes características: os homens são criadores de gado e as mulheres são excelentes ceramistas cujos desenhos com motivos geométricos inspiram grandes obras arquitetônicas na Europa. Eles são hábeis cavaleiros e guerreiros que não permitiram a expansão europeia na região então representada pelas expedições portuguesas e espanholas. Participaram da guerra do Brasil contra o Paraguai.

Os Kinikinau são um subgrupo da nação Guaná pertencente à família linguística Aruak com uma população estimada em cerca de 250 indivíduos. Eles se autodenominam Chané e residem na aldeia São João próxima a Bonito na Terra Indígena Kadiwéu bem como na aldeia Terena Mãe Terra em Miranda. Anteriormente viviam em uma aldeia na região de Agachi entre Miranda e Aquidauana. Após a guerra do Brasil contra o Paraguai foram registrados como Terena por muitos anos, o que levou os órgãos governamentais a equivocadamente declará-los extintos por várias décadas. Os Kinikinau “ressurgiram” oficialmente na década de 1990 e vem tentando recuperar seu antigo território.

Os Ofaié que se autodenominam Opaié são um povo antigo do estado que pertence ao Tronco Macro-Jê. Eles eram grandes coletores de mel e ocupavam uma grande área que ia do Rio Sucuriú até as nascentes dos Rios Vacaria e Ivinhema. No final do século XIX sua população era estimada em mais de 2.000 pessoas, mas foi reduzida durante a colonização das regiões que habitavam e agora têm cerca de 100 habitantes. Atualmente vivem em uma área de 484 hectares no município de Brasilândia, recebida como indenização pela terra tradicional inundada pelo lago da Usina de Porto Primavera. Eles ainda lutam pela demarcação e ocupação efetiva de 1.937 hectares do seu antigo território, e pela revitalização da sua língua e cultura

tradicional.

Os Terena, que pertencem à família linguística Aruak, têm uma população atual de cerca de 33.990 habitantes e ocupam áreas indígenas em vários municípios de Mato Grosso do Sul, segundo o Censo 2022. Sua cultura inclui a existência de estruturas dualistas (Xumonó e Sukurikionó) que preservam o sistema de metades sobre sua criação mitológica. Eles são agricultores e se autodenominam Chané. Muitos Terena vivem em áreas urbanas e participam ativamente da vida econômica local, comercializando produtos agrícolas e trabalhando fora das áreas indígenas. Eles preservam sua língua e cultura, apesar da concorrência com o português. Os primeiros momentos de escolarização iniciaram-se para os Terena com a demarcação das terras pelo SPI em 1905 e a construção das linhas telegráficas pelo governo brasileiro.

Além dos povos originários citados, há, em Mato Grosso do Sul, povos oriundos da Bolívia, como os Kamba, que residem na periferia de Corumbá, ainda não oficialmente reconhecidos pela FUNAI.

Essas populações indígenas residem nas aldeias apresentadas na figura 1 e estão localizadas no Estado de Mato Grosso do Sul, na região Centro-Oeste do Brasil. A maioria das aldeias está situada em áreas indígenas demarcadas, principalmente nos municípios de Miranda, Aquidauana e Dourados. Algumas aldeias, como a Marçal de Souza e a Jaguapiru, estão localizadas em áreas urbanas nas cidades de Campo Grande e Dourados. É importante destacar que a localização das aldeias é resultado de um processo histórico de ocupação, deslocamento e demarcação de terras, que envolveu conflitos e negociações entre os povos indígenas, o Estado brasileiro e outros atores sociais.

As aldeias abrigam escolas e, para discutir a Educação Escolar Indígena, é necessário apresentar a localização dessas aldeias e escolas, conforme a Tabela 1 abaixo. De acordo com dados do Censo Escolar de 2020, Mato Grosso do Sul possui um total de 25 escolas estaduais indígenas que oferecem educação escolar básica nos níveis de ensino fundamental e médio, bem como programas de educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissionalizante para alunos indígenas de diferentes povos. É importante ressaltar que as escolas indígenas possuem uma abordagem pedagógica diferenciada, que considera as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade, sendo gerenciadas pela Secretaria de Educação Especial Indígena (SEEI), órgão vinculado ao Ministério da Educação.

Tabela 1: Relação de Escolas Estaduais Indígenas em MS por Coordenadorias Regionais

CRE — 01 AQUIDAUANA

MUNICÍPIO	NOME DA ESCOLA
ANASTÁCIO	EEL GUILHERMINA DA SILVA Rod. Ademar dos santos, n. 26 — Aldeia Aldeinha- Anastácio CEP. 79210-000
AQUIDAUANA	EEL PASTOR REGINALDO MIGUEL HOYENO'O Av. Guilherme Moreira s.n. Aldeia Lagoinha Distrito de Taunay –CEP. 79200-000
	EELIEM. PASCOAL LEITE DIAS Rod. Aquidauana Cipolândia km 25 -Aldeia Limão Verde — CEP. 79200-000
	EELIEM. PROF. DOMINGOS VERÍSSIMO MARCOS — MIHIN Rua principal s.n. Aldeia Bananal - Distrito de Taunay- CEP. 79200-000
DOIS IRMÃOS DO BURITI	EEL NATIVIDADE ALCÂNTARA MARQUES Rua João Miguel de Castro, 773 — centro, CEP. 79215-000 – Aldeia Buriti
	EEL CACIQUE NDETI REGINALDO Rua João Miguel de Castro, 773 — centro, CEP. 79215-000 Aldeia Água azul
MIRANDA	EEL ATANÁSIO ALVES Caixa Postal 63 — Aldeia Lalima
	EEL CACIQUE VICENTE DE ALMEIDA Aldeia Passarinho
	EELIEM. CACIQUE TIMÓTEO Zona rural — BR. 446 Aldeia Cachoeirinha

CRE — 02 CAMPO GRANDE METROPOLITANO

SIDROLÂNDIA	EELIEM. KOPENOTI PROF. LÚCIO DIAS Res. Cascatinha s.n. CEP. 79170-000 Aldeia Córrego do Meio Extensão — Flaviana Alcântara de Figueiredo — Aldeia Tereré
CAPITAL	CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS Escola Sebastião Santana de Oliveira R. Armando Holanda, 226 — conj. José Abraão, Campo Grande — MS, 79114-050

CRE — 03 — CORUMBÁ

CORUMBÁ	EEI JOÃO QUIRINO DE CARVALHO TOGHOPANAÃ Rua 7 de setembro, 179, CEP. 79330-030 — Centro — Corumbá Aldeia Uberaba — Ilha Ínsua
---------	--

CRE — 05 DOURADOS

DOURADOS	EEIEM. INTERCULTURAL GUATEKA MARÇAL DE SOUZA CEP.79827-500 — aldeia Jaguapiru
	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS Extensão Pai Chiquito Pedro
	ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS Distrito de Vila Vargas — Extensão Terra Indígena Panambizinho
DOURADINA	ESCOLA ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO Extensão Aldeia Panambi Lagoa Rica
CAARAPÓ	EEIEM. IVY POTY Rua Duque de Caxias, 50 Jardim Aprazível CEP. 79940-000 aldeia TE'YIKUE
LAGUNA CARAPÃ	EE. ÁLVARO MARTINS DOS SANTOS Extensão Rancho Jacaré

CRE — 07 JARDIM

NIOAQUE	EEIEM. ANGELINA VICENTE Aldeia Brejão
PORTO MURTINHO	ESCOLA ESTADUAL JOSÉ BONIFÁCIO Extensão Alves de Barros Extensão Tomazia Extensão São João

CRE — 08 NAVIRAÍ

IGUATEMI	ESCOLA ESTADUAL 08 DE MAIO Extensão Comunidade Pyelito Kuê
TACURU	E EI JASY RENDY Aldeia Sossoró — Rodovia MS 295 km 28 — CEP 79.975-000
JAPORÃ	ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA KUNÃ YRUKU — MARINA LOPES
PARANHOS	EE. SANTIAGO BENITES Extensão Aldeia Pirajuí

CRE — 11 PONTA PORÃ

AMAMBAI	E EI MBO'EROY GUARANI KAIOWÁ Rodovia Amambaí — Ponta Porã, km 05 Aldeia Amambai CEP. 79990- 000
ANTONIO JOÃO	ESCOLA ESTADUAL PANTALEÃO COELHO XAVIER Extensão Sala Tupã — Arendu Aldeia Campestre

Fonte: SED-MS

1.4 Políticas públicas para a Educação Indígena em Mato Grosso do Sul

Essas escolas seguem os critérios adotados nas Políticas Públicas para Educação Indígena no Mato Grosso do Sul. O Brasil possui uma legislação específica para a Educação Indígena, que reconhece a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e estabelece diretrizes para a oferta de uma educação diferenciada e intercultural. Entre as principais leis e diretrizes estão a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Política Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) de 1999, a Resolução CNE/CEB n.º 03/99 e o parecer 14/99 CNE/CEB aprovado em 14/09/1999.

Em Mato Grosso do Sul foram criadas políticas específicas para a Educação Indígena, como o Programa de Educação Escolar Indígena (PEEI) e o Plano Estadual de Educação Escolar Indígena, que estabelecem diretrizes para a oferta de uma educação diferenciada e intercultural para os estudantes indígenas. Além disso, o estado conta com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que financia a educação básica nas redes municipais e estadual, e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que repassa recursos financeiros diretamente para as escolas, para aquisição de materiais pedagógicos e outros investimentos.

1.5 Ações desenvolvidas pelas redes de ensino em Mato Grosso do Sul

Segundo dados da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, divulgados em sua página na “internet”, existem ações que a rede de ensino em Mato Grosso do Sul tem desenvolvido para a formação de professores indígenas. Entre as principais ações estão:

- Cursos de magistério específicos para professores indígenas: estes cursos são oferecidos por universidades públicas e privadas, e pretendem preparar os professores para atuar nas escolas indígenas. Os cursos costumam ter uma duração de três anos, e incluem disciplinas como língua portuguesa, matemática, história, geografia, ciências naturais, educação física, artes, Educação Indígena, e pedagogia intercultural.

- Formação continuada para professores indígenas: esta formação é oferecida aos professores que já atuam nas escolas indígenas. A formação continuada visa atualizar os

professores sobre as novas metodologias de ensino, as políticas públicas de educação, e os direitos indígenas. A formação continuada pode ser oferecida em cursos presenciais ou a distância.

- Apoio financeiro para professores indígenas: os professores indígenas podem receber apoio financeiro do governo federal para custear sua formação. O apoio financeiro pode ser concedido para o pagamento de mensalidades, livros, material didático, transporte e alimentação.

- Incentivo à participação de professores indígenas em eventos educacionais: os professores indígenas são incentivados a participar de eventos educacionais, como seminários, congressos e “workshops”. A participação em eventos educacionais permite que os professores se atualizem sobre as novas tendências da educação, e que troquem experiências com outros professores indígenas.

Conforme a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), atualmente existem 14 representantes das comunidades indígenas no quadro de educadores da secretaria. Esses representantes são responsáveis por pensar e desenvolver ações junto às comunidades indígenas, visando garantir o direito à educação de qualidade para todos os indígenas do estado.

Os representantes indígenas da SED/MS atuam em diversas áreas, como gestão escolar, formação de professores, produção de material didático e atendimento aos estudantes. Eles também participam de eventos e atividades que buscam promover a Educação Indígena e a cultura indígena em todo o estado.

De acordo com informações da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, os materiais escolares para alunos indígenas são cuidadosamente desenvolvidos visando atender às necessidades específicas dos povos indígenas. Esse processo envolve uma série de etapas que buscam garantir uma educação de qualidade e culturalmente relevante para esses estudantes.

Uma das primeiras etapas desse processo é a consulta às comunidades indígenas. Mediante reuniões, seminários e outros eventos, as comunidades são ouvidas em relação às suas necessidades e expectativas em relação aos materiais escolares. Essa consulta direta é fundamental para envolver as comunidades indígenas no desenvolvimento dos materiais e

garantir que suas vozes sejam ouvidas.

Após a consulta, uma equipe de especialistas, composta por professores indígenas, linguistas indígenas, antropólogos e outros profissionais, entra em ação para o desenvolvimento dos currículos e materiais. Essa equipe trabalha para garantir que os materiais sejam desenvolvidos não apenas em português, mas também nas línguas indígenas locais, permitindo que os alunos aprendam em sua língua materna.

Além disso, os materiais escolares incluem conteúdos que valorizam a cultura, a história e os valores dos povos indígenas. Essa abordagem visa promover o respeito e a valorização das diferentes culturas indígenas, tanto entre os alunos indígenas como entre os não indígenas. Dessa forma, os materiais contribuem para a construção de uma sociedade mais inclusiva e para o combate ao preconceito e à discriminação.

É importante ressaltar que os materiais são adaptados às necessidades específicas de cada povo indígena. Cada comunidade indígena possui suas próprias tradições, conhecimentos e formas de aprendizado, e considerar essas especificidades são essenciais para uma educação mais efetiva e significativa.

O processo de desenvolvimento de materiais escolares para alunos indígenas é contínuo, buscando sempre melhorar a qualidade da educação oferecida a esses estudantes. A distribuição dos materiais ocorre nas escolas indígenas em todo o estado, visando garantir o acesso equitativo a esses recursos educacionais.

É importante ressaltar que a presença dos representantes indígenas da SED/MS é fundamental para garantir que a Educação Indígena seja desenvolvida de forma autônoma e que atenda às necessidades das comunidades indígenas.

Ainda segundo a SED/MS, a educação básica para os estudantes indígenas em Mato Grosso do Sul ainda enfrenta desafios, mas avanços são alcançados mediante políticas públicas específicas e das ações desenvolvidas pelas redes de ensino. A formação de professores, o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos, a implantação de escolas indígenas e o incentivo à participação das famílias são algumas das ações desenvolvidas. No entanto, é importante que essas ações sejam ampliadas e fortalecidas, visando garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação para os estudantes indígenas em Mato Grosso do Sul.

Para os povos indígenas terem seus direitos a uma educação de qualidade, bilíngue e participativa garantidos foram criados os cursos de formação de professores Indígenas, esses cursos são uma importante iniciativa para a valorização e valorização das culturas e línguas indígenas no Brasil. Em Mato Grosso do Sul, esses cursos foram criados visando formar professores indígenas que atuassem nas escolas das aldeias, contribuindo assim para a melhoria da qualidade do ensino nas comunidades indígenas. Neste trabalho, inicialmente, a intenção era contar a história desses cursos, mas os relatos dos egressos não permitiram a construção dessa história. Entretanto, esses relatos convergiram para alguns pontos que mostram o papel que esses cursos têm na vida desses egressos. Assim, tivemos em vista discutir e analisar esses pontos à luz das teorias de Viveiros de Castro, entre outros que possam contribuir para a compreensão do papel dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

1.6 Contexto Histórico dos povos indígenas no Brasil e Ataques Sofridos Durante o Período da Pesquisa

Desde a chegada dos colonizadores europeus em 1500, os povos indígenas do Brasil têm enfrentado inúmeras dificuldades e desafios na busca por seus direitos e na valorização de suas culturas e territórios ancestrais. No estado de Mato Grosso do Sul, essa luta se intensificou, com impactos significativos sobre as comunidades indígenas locais.

Desde o período colonial, os povos indígenas resistiram às imposições e explorações dos colonizadores. Segundo o pesquisador Carlos Fausto, os povos indígenas resistiram de diversas maneiras à colonização, através de estratégias de adaptação, negociação e resistência armada (Fausto, 2001). No entanto, suas terras ancestrais foram alvo de desapropriação e marginalização, especialmente em Mato Grosso do Sul. A pesquisadora Ana Paula Joaquim Macedo afirma que os indígenas no estado têm sido historicamente despojados de suas terras, resultando em um processo de marginalização e perda de identidade cultural (Macedo, 2023).

Além disso, a violência e os conflitos são uma realidade enfrentada pelos povos indígenas. Em Mato Grosso do Sul, os confrontos entre indígenas e fazendeiros são frequentes, como destaca o pesquisador Gersen Luciano Baniwa: Disputas por terras e recursos naturais resultam em violações de direitos humanos e perdas irreparáveis para as comunidades indígenas do estado (Baniwa, 2007).

Apesar das adversidades, os povos indígenas têm protagonizado importantes lutas e conquistas. A antropóloga Manuela Carneiro da Cunha ressalta que as mobilizações indígenas têm sido fundamentais para fazer valer seus direitos territoriais e culturais, fortalecendo sua identidade e promovendo a valorização de suas tradições (Carneiro da Cunha, 2013). Essa luta é sustentada pela organização política e pela articulação entre as comunidades indígenas. Segundo o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), a união e a mobilização dos povos indígenas têm sido ferramentas importantes para enfrentar os desafios e buscar a garantia de seus direitos.

A luta dos povos indígenas no Brasil é marcada por desafios, resistência e conquistas. Desde a colonização, essas comunidades enfrentam a desapropriação de suas terras ancestrais, a violência e a marginalização. Em Mato Grosso do Sul, essas dificuldades são especialmente evidentes. No entanto, os povos indígenas têm se organizado, mobilizado e lutado pelos seus direitos, buscando a valorização de suas culturas e territórios. É fundamental reconhecer e valorizar essas lutas, ouvindo as vozes indígenas e trabalhando em conjunto para construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

Porém, convém lembrar que em 2019 se deu o início ao que consideramos um dos piores governos que os brasileiros já foram submetidos. No período de 2019 a 2022 vi a Educação sendo sucateada e extremamente atacada com bloqueios de recursos, ministros despreparados e muitos casos de corrupção a serem apurados; um período triste e obscuro de nossa história.

Na Presidência da República tínhamos uma pessoa que demonstrava um total desprezo para com os povos indígenas. O filósofo, escritor e jornalista Paulo Ghiraldelli publicou em seu “blog” uma cronologia das declarações do ex-presidente sobre os povos indígenas. As citações a seguir evidenciam seu pensamento antes mesmo de sua eleição. Em uma ocasião, em 3 de abril de 2017, no clube “A Hebraica” no Rio de Janeiro, ele declarou que, se fosse eleito, não destinaria “um centímetro de terra para indígenas e quilombolas”. Logo depois disse “Pode ter certeza que se eu chegar lá não vai ter dinheiro pra ONG. Se depender de mim, todo cidadão vai ter uma arma de fogo dentro de casa. Não vai ter um centímetro demarcado para reserva indígena ou para quilombola”. Para o ex-presidente, as terras indígenas atrapalhavam a economia e ofendeu quilombolas afirmando: “Onde tem uma terra indígena, tem uma riqueza embaixo dela. Temos que mudar isso daí”, “Eu fui num quilombo. O afrodescendente mais leve lá pesava sete arrobas. Não fazem nada! Eu acho que nem pra procriador ele serve mais. Mais de R\$ 1 bilhão por ano é gastado com eles. ” Recentemente foi revelado um esquema de

extermínio dos povos indígenas Yanomami em Roraima com invasão por parte de garimpeiros em suas terras graças a uma política de desmonte do Ministério do Meio Ambiente, para que se “passasse a boiada” como afirmou o então ministro Ricardo Salles. Esses Yanomami foram deixados à própria sorte, sem apoio de segurança, sem apoio médico, conforme o portal O Globo:

De acordo com um levantamento do portal Sumaúma, ao menos 570 crianças menores de cinco anos morreram nos últimos quatro anos por doenças que poderiam ter sido evitadas. As vítimas são de mais de 120 comunidades Yanomamis, entre elas a Kataroa, na região do Surucucu, no município de Alto Alegre, ao norte de Roraima. De acordo com o presidente da Urihi, Júnior Hekurari Yanomami, que também é chefe do Conselho Distrital de Saúde Indígena Yanomami e Ye'kwana (Condisi-YY), a desnutrição severa se deve à falta da cobertura sanitária na região, escassez de medicamentos e invasão de garimpeiros.

O governo Bolsonaro tem sido criticado por sua postura em relação aos povos indígenas, que sofreram com o descaso em diversas áreas, incluindo a educação e a saúde, especialmente durante a pandemia de Covid-19. Essa situação se agravou ainda mais quando da nomeação do general Eduardo Pazuello para o Ministério da Saúde, que teve como uma de suas primeiras medidas a revogação da portaria que garantia a criação de barreiras sanitárias em áreas indígenas.

Além disso, durante a pandemia do coronavírus, o governo Bolsonaro ignorou as necessidades específicas dos povos indígenas, as quais são ainda mais vulneráveis a doenças, com dificuldades de acesso à saúde. Em vez de tomar medidas para protegê-los, o governo Bolsonaro minimizou a gravidade da pandemia e adotou políticas que colocaram os povos indígenas em risco, como a liberação de atividades de mineração e extração de madeira em terras indígenas.

A negligência com a Educação Escolar Indígena também foi evidente durante a pandemia. Com o fechamento das escolas, muitos estudantes indígenas não tiveram acesso à educação, seja por falta de recursos tecnológicos ou por dificuldades logísticas. A falta de alternativas adequadas por parte do governo para assegurar o acesso à educação exacerbou a desigualdade educacional já existente entre os povos indígenas. Com o fechamento das escolas indígenas e a ausência de acesso à “internet” e outros recursos essenciais para o ensino à distância, muitos estudantes foram forçados a interromper seus estudos. A Educação Escolar Indígena também tem sido alvo de críticas, já que o governo Bolsonaro promoveu uma série de medidas que podem prejudicar o desenvolvimento dessas comunidades, como o corte de verbas

para a educação, a desvalorização dos professores e a implementação de políticas que favorecem a privatização do ensino.

Como afirma o antropólogo Eduardo Viveiros de Castro (2002), a Educação Indígena é um tema complexo e delicado que deve ser abordado com respeito às tradições e ao modo de vida desses povos. No entanto, o governo Bolsonaro promoveu uma série de medidas que vão à contramão desses princípios, como a tentativa de impor uma educação escolar única, que não considera as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Algumas dessas medidas são manifestas nas ações:

- Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável por coordenar a política de Educação Escolar Indígena no Ministério da Educação. A Secadi foi incorporada a uma nova estrutura organizacional do MEC em 2019.

— Suspensão de repasses de recursos para a Educação Escolar Indígena em diversas regiões do país, o que afetou o funcionamento de escolas e a formação de professores indígenas.

— Nomeação de um militar para coordenar a política de Educação Escolar Indígena no MEC, sem experiência ou formação na área.

— Tentativa de impor uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para todas as escolas do país, sem considerar as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. A BNCC foi aprovada em 2018, mas a versão para a Educação Escolar Indígena ainda não foi concluída.

Entre tantas fontes dessas informações temos, por exemplo, o artigo O desmonte da Educação Escolar Indígena no Brasil, de Cleber César Buzatto, publicado na Revista Brasileira de Educação em 2019; a reportagem Governo Bolsonaro corta verba da Educação Escolar Indígena, publicada no site da Carta Capital em 2019; e o artigo Educação Escolar Indígena no Brasil: desafios e perspectivas, de Sandra Castilho e Maria Inês Ladeira, publicado na Revista Retratos da Escola em 2020.

Além disso, o governo adotou uma postura contrária à demarcação de terras indígenas, o que tem contribuído para o aumento da violência contra essas comunidades e para a perda de suas tradições e modos de vida. Como afirma o antropólogo David Maybury-Lewis (2014), a demarcação de terras é um direito fundamental dos povos indígenas, que lhes garante o acesso aos recursos naturais e o respeito à sua cultura e tradições. No entanto, o governo Bolsonaro

atuou no sentido de enfraquecer esses direitos e de promover a exploração predatória das terras indígenas.

Essas atitudes do governo Bolsonaro são um reflexo do histórico descaso com os direitos dos povos indígenas no Brasil e aprofundam as desigualdades educacionais e sociais já existentes. É preciso que a sociedade brasileira exija que o governo assuma sua responsabilidade e proteja os direitos dos povos indígenas, incluindo o direito à educação de qualidade e o acesso à saúde. Como afirma a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (2013), é preciso respeitar a diversidade cultural e promover políticas públicas que considerem as particularidades dos povos indígenas, garantindo-lhes acesso à educação, saúde e outros direitos fundamentais. Somente assim será possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite a diversidade cultural e os direitos humanos.

1.7 Vozes Sobre a História da Educação Indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul

Durante o período colonial e por quase 500 anos, os modelos de educação impostos aos indígenas foram marcados por práticas de assimilação cultural e controle por parte das potências coloniais. Esses modelos visavam a domesticação e a cristianização dos indígenas, buscando convertê-los à cultura e à religião dos colonizadores (Meliá, 1999). Essa abordagem, conhecida como Educação para o indígena, negava a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas, impondo uma visão eurocêntrica e desvalorizando seus modos de vida.

No entanto, a partir do final do século XX, começou-se a construir o que hoje é conhecido como Educação Escolar Indígena. Esse novo modelo de educação tem em vista respeitar e valorizar a identidade cultural indígena, reconhecendo a importância dos conhecimentos tradicionais e promovendo a participação ativa das comunidades indígenas na definição dos currículos e na gestão das escolas (Brasil, 1999). Nesse sentido, cada comunidade indígena assume o protagonismo na definição de suas próprias práticas educacionais, adaptando-as às suas necessidades e realidades específicas.

Essa mudança de paradigma na Educação Escolar Indígena é resultado de um processo de luta e reivindicação dos povos indígenas por seus direitos e pela valorização de suas culturas. Organizações indígenas, movimentos sociais e acadêmicos desempenham um papel fundamental na promoção da Educação Escolar Indígena, defendendo a importância da

interculturalidade e da autodeterminação dos povos indígenas no âmbito educacional (Santos, 2007). Esse novo modelo de educação tem em vista fortalecer as identidades culturais dos povos indígenas, promover a inclusão social e contribuir para a construção de sociedades mais justas e igualitárias.

Durante o período colonial, as estratégias de assimilação cultural adotadas pelas potências coloniais eram diversas. Uma das principais estratégias era a proibição das línguas indígenas e a imposição do idioma dos colonizadores, muitas vezes por meio da violência. Isso tinha como intuito dificultar a comunicação entre os indígenas e restringir a propagação de conhecimentos e tradições culturais (Guaracy, 2015).

Além disso, a imposição do cristianismo era uma prática comum nos processos de educação dos indígenas durante o período colonial. A catequese era utilizada como uma forma de doutrinação cultural, buscando converter os indígenas à religião cristã e desvalorizar suas crenças e práticas espirituais tradicionais. A educação religiosa era acompanhada pela repressão às práticas culturais indígenas, como rituais, danças e festividades, consideradas pagãs ou supersticiosas pelos colonizadores (Meliá, 1999).

Essas estratégias de assimilação cultural tiveram impactos significativos nas comunidades indígenas, resultando na perda de línguas, conhecimentos tradicionais e identidades culturais. No entanto, ao longo do século XX, diversos movimentos indígenas e acadêmicos passaram a reivindicar uma educação que respeitasse a diversidade cultural e valorizasse os saberes indígenas (Santos, 2007).

É necessário esclarecer agora a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. Esse é um tema relevante no contexto da valorização da cultura e dos saberes dos povos indígenas. A Educação Indígena refere-se ao conjunto de práticas educativas presentes nas comunidades indígenas que ocorrem fora do âmbito formal da escola. Já a Educação Escolar Indígena é aquela oferecida nas escolas específicas para os povos indígenas, respeitando suas particularidades culturais e linguísticas.

Segundo a legislação brasileira, a Educação Escolar Indígena visa:

Proporcionar aos povos indígenas uma educação diferenciada, específica, intercultural, bilíngue e comunitária, que valorize suas culturas e línguas e fortaleça suas identidades bem como suas visões de mundo e seus conhecimentos. (Brasil, 1999, p. 1)

A Educação Escolar Indígena, no que lhe concerne, é uma modalidade de ensino específica para os povos indígenas, que tem em vista promover uma educação diferenciada e respeitosa com suas tradições culturais. Segundo o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), essa modalidade de ensino visa:

Garantir aos povos indígenas o acesso a uma educação de qualidade, levando em consideração suas línguas, suas histórias, suas tradições, suas formas de organização social e política, seus costumes e suas crenças. (Brasil, 2014, p. 12)

A diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena está relacionada ao contexto em que ocorrem. A Educação Indígena abrange todas as práticas educativas presentes nas comunidades indígenas, incluindo a difusão de conhecimentos tradicionais, a educação familiar e comunitária, as práticas de aprendizado por meio do convívio com os mais velhos, entre outros.

Já a Educação Escolar Indígena é uma resposta às demandas de acesso à educação formal pelos povos indígenas, respeitando suas especificidades culturais e linguísticas. Ela se desenvolve nas escolas indígenas, as quais são instituições de ensino voltadas para atender as demandas educacionais das comunidades indígenas, com currículos adaptados, valorização das línguas indígenas e formação de professores indígenas.

A educação escolar indígena no Brasil foi imposta aos povos originários desde os primórdios da colonização, com o intuito de catequizá-los e civilizá-los. No entanto, coerentes com suas cosmologias, esses povos mantiveram um modo próprio de educação. Apesar dos prejuízos infligidos historicamente pela escola nas sociedades indígenas, estas aprenderam a conviver com ela e, em muitos casos, a demandam e a recriam (Ladeira, 2004). Observa-se hoje uma “indianização” das escolas nas aldeias, através de práticas que buscam na memória, na tradição, nos saberes ancestrais e no ensino de história a afirmação de suas identidades étnicas (Bergamaschi; Medeiros, 2010).

De acordo com Ladeira (204), as mudanças ocorridas nos últimos anos nas políticas de educação reconhecem formalmente a diversidade e a pluralidade étnico-cultural da sociedade brasileira. No entanto, a imposição da educação escolar indígena sobre a educação indígena tradicional ainda é um desafio a ser enfrentado.

A implementação da Educação Escolar Indígena no Brasil enfrenta uma série de desafios. Um dos principais desafios é a falta de infraestrutura adequada nas comunidades indígenas, incluindo a carência de escolas, materiais didáticos e capacitação de professores. A

falta de acesso à educação de qualidade impacta diretamente o desenvolvimento educacional das comunidades indígenas (Brasil, 2002).

Outro desafio é a necessidade de superar a visão eurocêntrica predominante nos currículos e práticas educacionais. É fundamental garantir que a Educação Escolar Indígena inclua a valorização dos conhecimentos tradicionais, a língua materna e as culturas indígenas como elementos centrais do processo educativo. Isso implica em uma mudança de paradigma, que reconheça a interculturalidade e promova a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para os povos indígenas (Brasil, 2004).

A participação efetiva das comunidades indígenas na definição dos currículos e gestão das escolas é um desafio importante. É necessário promover diálogos e fortalecer a participação e autonomia das comunidades indígenas na tomada de decisões sobre a Educação Escolar Indígena (Brasil, 1999).

A implementação da Educação Escolar Indígena no Brasil tem avançado nos últimos anos. A Constituição de 1988 reconheceu e garantiu o direito à educação diferenciada para os povos indígenas. Foram desenvolvidos programas e políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI) e o Plano Nacional de Educação (PNE), para fortalecer a Educação Indígena (Brasil, 2014). Essas iniciativas buscam promover a inclusão, o respeito à diversidade cultural e contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Escolar Indígena fortalece as identidades culturais, valoriza os conhecimentos tradicionais e promove a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para os povos indígenas (Brasil, 2014).

Durante o século XX, surgiram movimentos de luta pelos direitos dos povos indígenas, que reivindicavam o direito à educação diferenciada e bilíngue, valorizando suas línguas e culturas. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceu a Educação Escolar Indígena como um direito dos povos indígenas e estabeleceu diretrizes para sua implementação.

Atualmente, existem diversas iniciativas de Educação Indígena em todo o país, promovendo uma educação intercultural que respeita e valoriza as culturas e saberes dos povos nativos. Estas incluem escolas indígenas, projetos de formação de professores indígenas e programas de valorização e revitalização das línguas indígenas (Brasil, 2017).

A Educação Escolar Indígena no Brasil é um tema relevante, envolvendo a valorização

e valorização da cultura e dos conhecimentos tradicionais dos povos originários do país. O processo de colonização e imposição de valores e práticas ocidentais afetaram profundamente essas comunidades, que hoje lutam por uma educação que respeite suas diferenças e singularidades.

Conforme a Constituição Federal de 1988, a Educação Escolar Indígena deve ser diferenciada e bilíngue, respeitando a diversidade cultural e linguística de cada povo. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que essa educação deve ser ministrada por professores indígenas com formação adequada.

Apesar dessas garantias legais, a realidade da Educação Escolar Indígena no Brasil é desafiadora. Segundo o Censo Escolar de 2020, existem mais de 3,5 mil escolas indígenas em todo o país, atendendo cerca de 304 mil estudantes. No entanto, a qualidade do ensino e a formação dos professores ainda são desafios significativos.

Um dos problemas enfrentados pelas escolas indígenas é a falta de recursos materiais e humanos, com salas de aula precárias e escassez de materiais didáticos. Além disso, a formação de professores indígenas ainda é insuficiente, comprometendo a qualidade do ensino e a valorização dos saberes tradicionais.

A falta de formação dos professores indígenas é um dos principais desafios da Educação Escolar Indígena no Brasil, conforme destacado em diversos documentos sobre o tema. Os professores indígenas também enfrentam dificuldades para conciliar seus conhecimentos tradicionais com as demandas da educação formal, resultando em conflitos e resistências por parte dos alunos.

Outro desafio importante é a valorização da língua e cultura indígena no currículo escolar. Muitas escolas indígenas ainda seguem um modelo curricular baseado no ensino de disciplinas ocidentais, o que pode levar à perda dos saberes e tradições indígenas. É fundamental que o currículo seja adaptado para incorporar os conhecimentos tradicionais, a língua indígena e as práticas culturais, garantindo assim uma educação que fortaleça as identidades indígenas.

A participação efetiva das comunidades indígenas na definição dos currículos e na gestão das escolas é fundamental para garantir uma Educação Indígena de qualidade. É importante que os povos indígenas sejam ouvidos e tenham poder de decisão sobre o funcionamento das escolas, a contratação de professores e a definição dos conteúdos curriculares.

Para promover essa participação, é necessário fortalecer os mecanismos de diálogo e consulta com as comunidades indígenas, garantindo espaços de discussão e decisão coletiva. Além disso, é importante investir na formação de lideranças indígenas para poderem assumir papéis de gestão e tomar decisões em relação à Educação Escolar Indígena.

A valorização da cultura indígena também pode ser promovida através de parcerias entre as escolas indígenas e as comunidades locais. Essas parcerias podem envolver atividades extracurriculares, como oficinas de artesanato, danças tradicionais e contação de histórias, que contribuem para fortalecer as identidades culturais dos estudantes.

Além disso, é fundamental que o Estado brasileiro invista na melhoria da infraestrutura das escolas indígenas, garantindo espaços adequados para o ensino e aprendizagem. Também é necessário fornecer materiais didáticos e pedagógicos que considerem a realidade e as necessidades das escolas indígenas, valorizando os conhecimentos e a cultura dos povos indígenas.

Para garantir uma Educação Escolar Indígena de alta qualidade no Brasil, existem vários desafios a serem superados. Estes incluem a inclusão das comunidades indígenas na elaboração dos currículos e na administração das escolas, a capacitação apropriada dos professores indígenas, a incorporação da língua e cultura indígena no currículo escolar e o aporte de recursos para a infraestrutura das escolas indígenas. Em suma, esses são alguns dos obstáculos que precisam ser enfrentados. Essas ações são fundamentais para promover a valorização da diversidade cultural e a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

A história da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul é marcada por um longo processo de negação e desvalorização da cultura e saberes dos povos originários. Essa é uma ideia amplamente compartilhada por pesquisadores, educadores e lideranças indígenas, que constantemente afirmam que, durante muito tempo, a Educação Escolar Indígena foi pensada e executada de forma excludente, desconsiderando a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Buscaremos apresentar um panorama da história da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, com base em estudos e pesquisas recentes.

Medeiros (2018) afirma que a história da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul remonta ao período colonial, quando os missionários jesuítas iniciaram o processo de

catequização dos povos indígenas da região. No entanto, a educação escolar formal só foi implementada de forma mais sistemática na segunda metade do século XX, a partir da criação de escolas indígenas pelos órgãos governamentais.

Segundo Rosendo (2010), a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul foi pautada por uma concepção integracionista, que visava “civilizar” os povos indígenas, tornando-os iguais aos não indígenas. Nessa perspectiva, a Educação Escolar Indígena tinha como objetivo principal a assimilação cultural, a partir da imposição da língua portuguesa e da negação dos saberes e tradições indígenas.

De acordo com Fuccille, Goldoni e Adão (2018), essa concepção integracionista foi reforçada pelo regime militar (1964 – 1985), que promoveu uma política de integração nacional, buscando homogeneizar a sociedade brasileira, negando a diversidade cultural e étnica. Nesse contexto, a Educação Escolar Indígena foi utilizada como uma ferramenta de assimilação e controle social, e não para valorização e respeito à diversidade.

A partir da década de 1980, com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos dos povos indígenas à terra, à cultura e à educação, a Educação Escolar Indígena passou por mudanças significativas em Mato Grosso do Sul. A partir da década de 1990, houve uma maior preocupação em valorizar a cultura e os saberes indígenas, e em reconhecer a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas.

Atualmente, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2020, Mato Grosso do Sul possui 102 escolas indígenas, atendendo cerca de 16 mil alunos indígenas, de diferentes povos, línguas e culturas. Embora tenha havido progressos, a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul continua a lutar contra uma série de desafios. Estes incluem a insuficiência da infraestrutura escolar, a necessidade de uma formação mais adequada para os professores indígenas, a escassez de materiais didáticos nas línguas indígenas, e o desrespeito, e não reconhecimento dos conhecimentos e tradições indígenas, entre outros aspectos.

Além disso, é importante ressaltar que a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul também está inserida em um contexto de violência e conflito, devido à disputa pela terra e pelos recursos naturais. Os povos indígenas em Mato Grosso do Sul sofrem com a violência, a discriminação e o preconceito, que afetam diretamente a sua educação e o seu direito à dignidade e à cidadania.

Diante desse contexto, a história da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul nos mostra a importância de uma educação intercultural, que valorize e respeite a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Essas referências apresentam diversas análises e reflexões sobre a história da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul, destacando tanto os avanços e conquistas quanto os desafios e obstáculos a serem enfrentados. A partir desses estudos, é possível perceber a importância da valorização da cultura e dos saberes indígenas, da formação de professores indígenas e da promoção de uma educação intercultural, que respeite a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

1.8 Revisão de Literatura

Durante essa fase da pesquisa, faremos uma revisão cuidadosa da literatura acadêmica disponível sobre a formação de professores indígenas e as licenciaturas interculturais indígenas. Para isso, buscamos fontes publicadas entre 2009 e 2020, de modo a garantir que as pesquisas mais recentes e relevantes fossem incluídas na análise. Esse levantamento teve como objetivo identificar tendências e desafios na formação de professores indígenas e nas licenciaturas interculturais indígenas, considerando as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas e as demandas de uma sociedade cada vez mais diversa e inclusiva. Dentre as fontes revisadas, destacam-se estudos que abordam a contribuição das licenciaturas interculturais indígenas para a inclusão e a diversidade na educação, e os desafios enfrentados pelos professores indígenas em sua atuação nas escolas. Ao reunir e analisar essas informações, esperamos contribuir para o debate sobre a formação de professores indígenas e as licenciaturas interculturais indígenas, bem como para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e respeitadas da diversidade cultural dos povos indígenas. É essencial a realização dessa revisão bibliográfica de modo a termos uma visão geral do que já foi discutido sobre o assunto, o que nos situará no campo de pesquisa e auxiliará na definição do problema em estudo.

Visando mapear os estudos relacionados à temática em questão em todo o território brasileiro, optamos por selecionar trabalhos disponíveis no banco de teses e dissertações da BDTD e na plataforma da CAPES. Para tanto, utilizamos diversos filtros, como a delimitação dos anos, assuntos e uso de aspas. Nosso propósito é descrever como os estudos realizados no

período mencionado abordaram a temática em questão, de modo a atingir nosso objetivo de compreender as principais tendências e lacunas na produção acadêmica sobre o tema.

Além de buscar subsídios para a nossa pesquisa, também visamos contribuir para os trabalhos encontrados poderem ganhar visibilidade e que seus autores sejam reconhecidos. Com isso, as universidades envolvidas no desenvolvimento desses estudos, especialmente aqueles que tratam da Formação de Professores Indígenas e dos estudos sobre os povos indígenas no Brasil, também serão reconhecidas.

Para compreender como os temas estão sendo desenvolvidos, utilizamos descritores como “formação de professores indígenas”, “licenciatura intercultural indígena”, “alunos indígenas” e “egressos indígenas” entre 2009 e 2020 para registrar os dados. Muitos desses estudos já foram abordados em nossa dissertação de mestrado, enquanto outros surgiram ao longo dos anos. Portanto, nossa revisão aspira contribuir para o crescimento do conhecimento sobre o tema, em vez de dissipar as discussões existentes.

É fundamental mantermos um diálogo que busque valorizar os povos indígenas, sua cultura e modo de pensar.

Considerando a situação atual e o tratamento histórico dispensado aos povos indígenas, torna-se essencial identificar e divulgar estudos que discutam a educação, com ênfase na formação de professores indígenas. Isso se faz necessário especialmente porque notamos um retrocesso nas políticas educacionais, apesar do avanço nas pesquisas relacionadas ao tema. As políticas públicas atuais buscam impor uma cultura padrão a ser seguida.

Assim, aspiramos apresentar alguns estudos para divulgar os resultados obtidos e, dessa forma, contribuir para a disseminação das pesquisas realizadas sobre as Licenciaturas Interculturais Indígenas, a Formação de Professores Indígenas e as atividades desenvolvidas pelos seus egressos. Antes de compartilhar as pesquisas coletadas, é importante apresentar um quadro quantitativo das dissertações e teses (disponíveis na plataforma CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) relacionadas à formação de professores indígenas e licenciatura intercultural indígena, conforme demonstrado na tabela 2:

Tabela 2: Quantidade de Dissertações (D) e Teses (T) baseada nos descritores “formação de professores indígenas”, “licenciatura intercultural”, no período de 2009 – 2019

Quantidade de Dissertações e Teses de 2009 a 2019			
	CAPES	BDTD	TOTAL

Licenciaturas interculturais Indígenas	Dissertações	39	27	66
	Teses	17	11	28
Formação de Professores Indígenas	Dissertações	81	25	106
	Teses	33	21	54
	TOTAL	170	84	254

Fonte: Elaborado pelo autor.

Algumas observações podem ser feitas a respeito dos dados apresentados na tabela. Em primeiro lugar, é importante destacar que o número de dissertações sobre Licenciatura Intercultural Indígena e Formação de Professores Indígenas é muito maior do que o número de teses. As produções ao nível de mestrado representam 67%, enquanto as produções ao nível de doutorado correspondem a 33%, algo que pode ser mais explorado por futuros candidatos ao doutorado.

Além disso, o levantamento atual mostra que os trabalhos realizados apresentaram uma grande variação regional. A região Centro-Oeste é a que mais produziu pesquisas sobre Formação de Professores Indígenas e Licenciaturas Interculturais Indígenas, com 31% das pesquisas encontradas, enquanto a região Nordeste apresentou apenas 8% do total, conforme a tabela 3 abaixo.

É importante ressaltar que o maior número de pesquisas na região Centro-Oeste pode estar relacionado à abundância de acadêmicos indígenas que frequentam o Ensino Superior no estado de Mato Grosso do Sul. Conforme Casaro Nascimento, Naglis Vieira e Aguilera Urquiza (2020), o estado lidera o ranking de possuir a maior quantidade de acadêmicos indígenas nas Instituições de Ensino Superior do estado. Portanto, destaca-se a necessidade de investimentos em políticas educacionais para o Ensino Superior em Mato Grosso do Sul.

Tabela 3: Produção de trabalhos por região e por universidade em ordem crescente (2009 a 2019)

Região Nordeste — População Indígena: 528.800 pessoas		
Universidade	Formação de Professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	5	1
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	-	4
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	4	-
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	-	2
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	2	-

Universidade Federal do Tocantins (UFT)	1	-
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	-	1
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	-	1
Total Nordeste	12	9
Região Sul — População Indígena: 123.369 pessoas		
Universidade	Formação de Professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	2	6
Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	3	2
Universidade Regional de Blumenau (FURB)	2	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4	-
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	3	-
Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó)	3	-
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC — RS)	1	2
Universidade do Vale do Taquari (FUVATES)	2	-
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2	-
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	2	-
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	2	-
Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES)	1	-
Universidade La Salle	1	-
Faculdade Teológica Sul Americana	1	-
Total Sul	29	12
Região Norte População Indígena: 753.357 pessoas		
Universidade	Formação de Professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)	14	11
Universidade Federal do Pará (UFPA)	5	2
Universidade Federal de Roraima (UFRR)	5	2
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)	3	1
Total Norte	27	16
Região Sudeste — População Indígena: 123.369 pessoas		
Universidade	Formação de Professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	7	4

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	8	2
Universidade de São Paulo (USP)	6	3
Universidade Estadual Paulista (UNESP)	5	2
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	6	-
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	2	2
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2	1
Faculdade Unida de Vitória (UNIDA)	2	-
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	-	2
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	1	-
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE)	1	-
Centro Universitário Fieo (UNIFIEO)	1	-
Fundação João Pinheiro (FJP)	1	-
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-CAMPINAS)	1	-
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	1	-
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALE)	1	-
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	-	1
ANHANGUERA — São Paulo	1	-
Total Sudeste	46	17
Região Centro — Oeste — População Indígena: 199.912 pessoas		
Universidade	Formação de Professores Indígenas	Licenciatura Intercultural Indígena
Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	18	-
Universidade Federal de Goiás (UFG)	8	10
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	6	11
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)	11	1
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	4	3
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC — GO)	-	2
Universidade de Brasília (UNB)	1	-
Total Centro — Oeste	48	27

Fonte: Elaborado pelo autor.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos resumos das teses e dissertações selecionadas de acordo com nosso foco central: a Formação de Professores Indígenas, as Licenciaturas Interculturais e os Egressos Indígenas. Descreveremos estudos que abordam a formação inicial ou licenciaturas para professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. Analisamos 254 estudos sobre o assunto e selecionamos 21 destes para apresentar no corpo do trabalho.

A dissertação de Oliveira (2009), “Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em Matemática para as comunidades indígenas Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul”, objetivou refletir como se relacionam os saberes matemáticos provenientes de diversas origens acadêmicas e escolares com os saberes matemáticos provenientes de práticas culturais de um determinado grupo étnico, de que maneira essas relações estão presentes no processo de formação inicial de professores indígenas e em sua formação continuada, e como são inseridas a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas indígenas de suas comunidades.

Oliveira (2009) conclui, após ouvir os egressos do curso oferecido pela UFGD, que houve tensionamentos produzidos nessas relações e que estes questionam a lógica de hierarquização entre os saberes presentes no modelo de colonialidade. Para a autora, as relações entre os saberes começam a ser questionadas quando os estudantes indígenas entram em contato com os modelos impostos pelas estruturas, pelos sistemas de poder e pelos conhecimentos coloniais, mantidos e reproduzidos nos espaços institucionais. A presença desses alunos provoca o surgimento de um processo de resistência a este modelo. Sendo assim, a interculturalidade e a decolonialidade são projetos inerentes à luta por uma escola indígena diferenciada que permanece em constante tensão e construção.

A dissertação de mestrado, ‘Formação de professores indígenas: o projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul — Unidade de Amambai — MS (2003 – 2006)’, de autoria de Rosendo (2010), objetivou a análise do processo de implantação e suspensão do Curso Normal Superior Indígena — Habilitação para o Magistério na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental — da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), desenvolvido entre os anos de 2003 e 2006. Por meio da análise de documentos oficiais, bibliografias e depoimentos oferecidos por atores centrais desse curso, Rosendo (2010) pôde discutir as propostas para a formação específica de professores indígenas. Ao concluir sua pesquisa, Rosendo (2010) afirmou que houve uma contribuição substantiva para a formação de professores indígenas ao oferecer a eles a possibilidade de se tornarem professores habilitados e, conseqüentemente, um aumento em seu reconhecimento perante sua sociedade. Apesar de o curso ter tido uma curta duração, de apenas cinco anos, o curso oferecido pela UEMS contribuiu, segundo o autor, para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico diferenciado e competente frente aos desafios propostos pelos contextos das escolas indígenas

No estudo ‘Formação de professores indígenas em Rondônia: a Interculturalidade e seus desafios’, de Orellana (2011), buscou-se, em sua dissertação de mestrado, reconhecer como foi trabalhada a interculturalidade no processo de formação de professores indígenas que participaram do Projeto Açaí, uma vez que havia ali uma grande diversidade cultural entre os participantes envolvidos no processo. Em sua análise, Orellana (2011) estudou o processo de elaboração do Projeto e a efetivação do currículo. Do mesmo modo, buscou entender quais eram as condições do Projeto Açaí em desenvolver práticas interculturais. Em seus resultados, Orellana (2011) concluiu que esse curso de formação de professores só pôde ser realizado devido à demanda do próprio movimento indígena e indigenista de Rondônia. Além disso, o MEC pressionou para que fossem implementadas essas políticas públicas em Rondônia, visto que o repasse de verbas vem diretamente do Governo Federal para os governos estaduais executarem os cursos de formação.

A dissertação de mestrado intitulada ‘Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma Mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos’, escrita por Pinto (2011), teve como objetivo avaliar o grau de atendimento das expectativas iniciais dos alunos do segundo ano do curso de formação de professores, formuladas no momento da elaboração do curso realizado na região de Autazes, Amazonas. A autora se baseou em depoimentos dos alunos para realizar a análise. Ela concluiu em sua análise que, segundo o olhar dos alunos, houve um atendimento satisfatório das expectativas geradas. Seu trabalho foi orientado pelos princípios da interculturalidade e tem a pretensão de contribuir para a ampliação do debate sobre a temática do Ensino Superior voltado aos povos indígenas.

A dissertação de Leal (2012), ‘Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena: o caso da licenciatura intercultural Teko Arandu’, teve como objetivo verificar a ocorrência ou não de um diálogo entre o currículo de formação superior indígena no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da UFGD, e os conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, buscando observar as possíveis tensões produzidas pelo encontro desses diferentes conhecimentos. Para a produção de tais dados, a autora utilizou entrevistas semiestruturadas com os professores, coordenador e estudantes do curso; análise documental e análise bibliográfica. Dentre os resultados apontados, Leal (2012) nos mostra que ao serem propostos cursos interculturais que sugerem uma ressignificação de conteúdos escolares, uma nova organização do trabalho docente dos professores indígenas e alterações nos processos avaliativos dos alunos, trouxeram

inegavelmente um avanço para a Educação Escolar Indígena a partir do início do século XXI. Aponta ainda a autora que tais cursos formulam desconstruir um padrão eurocêntrico de currículo escolar, permitindo através de políticas públicas que a Educação Escolar Indígena seja pautada pela interculturalidade. Contudo, persiste uma distância entre o conhecimento ocidental e o modo dos indígenas de conceber o mundo e o conhecimento. Embora haja dificuldades para articular essa formação com o cotidiano da ação escolar e docente com os conhecimentos curriculares, a autora mostra que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena é um caminho que possibilita a troca de experiências e a construção coletiva de saberes.

Santos (2012) em sua dissertação, “Análise crítica das ações pedagógicas dos professores Apyãwa/Tapirapé, graduandos do curso de licenciatura intercultural da Universidade Federal de Goiás”, utilizando-se de uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, buscou compreender a educação escolar do povo Apyãwa/Tapirapé a partir da formação do curso de Licenciatura Intercultural. Santos (2012) concluiu que houve uma valorização dos costumes tradicionais oferecendo com isso um novo vigor cultural através de ações pedagógicas, mostrou que esses professores/graduandos têm assumido cada vez mais um importante papel político dentro e fora da comunidade. De modo a levantar tais informações, o autor fez análise dos cadernos de estágio de 15 professores/graduandos, participou como observador, fez registros no diário de campo, gravou vídeos e entrevistas.

Na pesquisa de doutorado de Kastelic (2014), “A formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcomunidade de Santa Rosa do Oco’y”, foram entrevistados seis professores Avá-guarani formados em diferentes instituições visando verificar se o magistério indígena disponibilizado pelo estado do Paraná atende em sua organização curricular, princípios que contribuam com o suprimento das necessidades socioculturais dos professores indígenas em formação. Kastelic (2014) conclui que, mesmo com a Formação de Professores indígenas sofrendo constantes intervenções políticas que as fazem ora avançar, ora retroceder, visto que são frutos de conquistas e lutas de seus povos, lutas essas marcadas por conflitos entre não indígenas e indígenas envolvendo cenários plurilíngues e pluriculturais das sociedades envolvidas, esse modelo de cursos organizados pelo viés dos princípios da Interculturalidade avança no intuito de atender às necessidades socioculturais das pessoas envolvidas.

A dissertação de Medeiros (2014), “Licenciatura Intercultural Indígena no centro acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009 – 2012”, teve como objetivo levantar as opiniões dos egressos sobre a proposta do curso de formar educadores reflexivos sobre suas práticas, por meio do desenvolvimento de certas competências, atitudes e habilidades. Sua análise foi pautada no estudo do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e na criação de um quadro de opiniões dos egressos com relação ao curso oferecido no período 2009 – 2012. Nesse estudo, o autor analisou as possíveis convergências entre o PPP e as opiniões dos egressos a partir de documentos, questionários e entrevistas. O autor aponta, em sua conclusão, que o PPP está alinhado com as necessidades e demandas da comunidade indígena. Entretanto, indica a necessidade de aperfeiçoamento no processo de formação desses profissionais devido a falhas encontradas neles enquanto agentes de transformação das práticas de ensino nas escolas de sua comunidade, uma vez que a Educação Escolar Indígena é de vital importância no processo formativo, dinâmico e emancipatório das comunidades indígenas nas quais está inserida.

Na dissertação “Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue”, Dias (2015) envolveu quatro professores e um idoso em uma investigação acerca das contribuições da formação específica dos professores Krikati na prática pedagógica bilíngue, no estado do Maranhão. A autora aponta como resultado que a construção de uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue passa pela formação dos professores indígenas e destaca que o aprendizado da escrita materna dos professores é conquistado a partir de sua formação e consequente escolha dela para alfabetização dos alunos Krikati.

A tese de Santos (2015), “Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade”, foi realizada com professores graduados no curso de Licenciatura Intercultural, habilitados em Ciências Sociais, na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima. Objetivou o entendimento de como se processa a relação entre a identidade étnica e a identidade profissional desses graduados. Paralelamente, buscou conhecer quais são as compreensões desses educadores sobre interculturalidade, se percebem as relações entre conhecimento tradicional e conhecimento científico, assim como compreender as práticas docentes realizadas na busca de conhecer melhor a sua realidade. Santos (2015) considera que as experiências realizadas junto a esses docentes permitem uma reflexão acerca da importância das Ciências Sociais como área de conhecimento cujo objetivo é conectar os debates buscando entender cada função, sistema e

estruturas das sociedades envolvidas. A relação entre as Ciências Sociais e uma educação diferenciada, bilíngue e intercultural lança luz sobre a autonomia intelectual dos povos indígenas em prol de sua emancipação política, auxiliando na produção de novos conhecimentos e aprendizagens. Tais resultados apontam para novas reflexões acerca do protagonismo desses atores sociais frente aos desafios apresentados na educação da região amazônica.

“Temos que ajuntar o conhecimento: professores indígenas e Interculturalidade” é o tema da dissertação de Pereira (2016), que buscou fazer uma análise de como os estudantes indígenas do Núcleo Takinahakỹ, em Goiânia, consideram o conceito de interculturalidade, com o propósito de compreender o modo específico e inovador pelo qual se apropriam e operacionalizam a educação intercultural em suas comunidades. Na intenção de captar a visão do professor indígena, buscou identificar quais são as principais mudanças e dificuldades para a prática do princípio da interculturalidade em suas escolas. Pereira (2016) usa como recurso metodológico a análise da produção da educação intercultural do ponto de vista dos professores indígenas e quais são os percursos que estão sendo construídos para sua prática. O autor considera haver uma busca pelo equilíbrio entre o conhecimento indígena e não indígena, sinalizando para um novo olhar sobre a escola indígena, um olhar e uma prática que vêm dos professores indígenas, gerando novas pedagogias e novas práticas educacionais. Para o autor, conforme mudam o pensamento e a realidade do professor indígena, influenciados pela interculturalidade, a escola também pode mudar.

A tese de Calderoni (2016), “Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na escola indígena Ñandejara da aldeia Te’yikue, Caarapó/MS”, teve como objetivo investigar os processos de interpretação, tradução e/ou tratados existentes entre os saberes ocidentais e os tradicionais produzidos na comunidade por meio dos professores Guarani e Kaiowá que trabalham em uma escola indígena utilizando uma perspectiva diferenciada e intercultural. Tais professores são formados ao nível superior e se encontram lotados na escola indígena Ñandejara, em Caarapó — Mato Grosso do Sul. Utilizando uma abordagem qualitativa, na perspectiva decolonial, Calderoni (2016) demonstra em sua análise de narrativas fornecidas pelos professores indígenas que por vezes as práticas pedagógicas acabam sendo determinadas pelas normas do sistema escolar da Secretaria de Educação do estado. Em outros momentos, essas práticas são feitas com base no saber do povo Guarani e Kaiowá. Utilizando-se de uma pedagogia própria, acaba por criar um elo que traduz e negocia a troca de saberes.

“Educação em direitos humanos e Interculturalidade: o curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD” é o tema da dissertação de Caldas (2016), cujo objetivo é buscar a compreensão de que forma essa licenciatura pode atender aos requisitos para uma proposta de educação intercultural que contribua para o fortalecimento e promoção dos direitos humanos dos povos indígenas. Caldas (2016) tem sua metodologia baseada na análise de documentos e em entrevistas com docentes e estudantes do curso. A autora conclui em sua análise que o curso promove uma educação intercultural, posto que proporciona o diálogo entre as culturas não indígenas e indígenas Guarani e Kaiowá, possibilitando que a cultura indígena seja valorizada. Apesar de enfrentar as desigualdades entre esses saberes, o curso visa oferecer soluções para reparar tais desigualdades sociais e econômicas advindas dessa relação de poder entre os conhecimentos. Caldas (2016) afirma que tanto os integrantes quanto o próprio curso Teko Arandu buscam superar essas barreiras, muitas vezes conquistadas apenas com lutas.

Já a tese de Almeida (2017), “Interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no programa de educação intercultural da UFPE/CAA — curso de licenciatura intercultural”, planeja compreender como se dá a Interculturalidade no primeiro curso de formação para professores indígenas, oferecido pelo Centro Acadêmico do Agreste na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA). Para produção de seus dados, a autora fez a análise de documentos do MEC e da UFPE e uma pesquisa de campo baseada em grupo focal com os estudantes Xukuru egressos do primeiro curso. Almeida (2017) destaca, em suas considerações finais, que os dados apontam para a presença da Interculturalidade nos documentos analisados como um termo polissêmico e polivocal, ora sendo apresentado como Interculturalidade funcional, ora na perspectiva crítica, trazendo a confirmação ao que o referencial teórico já apregoava.

“A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e Desafios” foi o tema da tese Bettiol (2017), cujo objetivo foi buscar a compreensão de como se deu a proposta dos cursos de formação para professores indígenas ofertados pela Universidade do estado do Amazonas no Território Etnoeducacional Alto Solimões. Sua pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa cujos procedimentos auxiliares à produção de dados englobam entrevistas semiestruturadas com professores e membros da coordenação, entrevistas narrativas com acadêmicos e egressos destes cursos, produção de narrativas e grupos de discussão com a participação dos alunos do curso em andamento. Bettiol (2017) conclui que existem desafios a serem vencidos, porém, como o curso é pautado em sua proposta formativa e nos estágios traz contribuições significativas na afirmação de identidade desses professores

indígenas como interlocutores interculturais em meio ao seu povo e na fortificação da Educação Escolar Indígena.

“Licenciatura Intercultural Indígena da PEUA: saberes matemáticos e prática pedagógica” é o tema da dissertação de Lima (2017), na qual apresenta um estudo comparativo entre a Formação de Professores Indígenas e suas práticas pedagógicas em matemática. Para tal, considerou o encontro entre os saberes escolares e os saberes indígenas, na escola Pàrkatêjê e Kýikatêjê, da Terra Indígena Mãe Maria, em Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará. Trata-se de uma pesquisa qualitativa avalizada no estudo de caso. Lima (2017) conclui ser extremamente importante rever as práticas educativas em relação à ordem do sistema educacional, uma vez que um dos maiores esforços do professor indígena está em auxiliar o aluno a aprender. O autor enfatiza a necessidade de repensar os padrões de entrega de conteúdo e as opções metodológicas, porque são essenciais para reforçar o caráter científico que deve permear o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho de Alves (2017), “A formação inicial de professores para a docência nas escolas indígenas: o Pibid-diversidade na UEM-PR”, teve como objetivo analisar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid-Diversidade) da Universidade Estadual de Maringá-PR (UEM), teve em vista compreender a influência do programa na formação inicial dos estudantes indígenas ali presentes. Concomitantemente, planejou fazer uma reflexão acerca da formação recebida nas licenciaturas cursadas por acadêmicos indígenas que obtiveram seu ingresso nas universidades do Paraná se beneficiando da lei 13.134/2001, que estipula a criação de vagas suplementares. A metodologia adotada pelo autor está pautada em estudos bibliográficos, documentais e de campo, para entendimento de questões históricas, sociais e políticas referentes à Formação de Professores Indígenas no Paraná. A autora apresenta em suas considerações finais que as licenciaturas frequentadas pelos estudantes indígenas não apresentam estudos, discussões e análises ligadas à Educação Escolar Indígena e que graças ao Pibid-Diversidade esses estudos foram viabilizados, proporcionando, assim, uma melhor formação para os estudantes indígenas participantes, visto que se estabeleceu em um espaço para pensar e vivenciar a atuação docente nesse contexto diferenciado.

Santos (2018), em sua tese de doutorado, “Formação de docentes indígenas: Interculturalidade e prática docente Mura”, visou investigar as relações existentes entre a importância intercultural da formação e a importância intercultural da prática pedagógica de

docentes indígenas no ambiente escolar. Para tal, realizou-se uma análise documental e participou como observadora da prática pedagógica em duas escolas indígenas, Mura, em Autazes — Amazonas. Concomitantemente, realizou entrevistas semiestruturadas com a participação de docentes, tanto os Mura que estudaram no curso quanto os da UFAM que atuaram no curso com a Turma Mura. Os resultados apresentados pelo autor da investigação corroboram com sua busca inicial pelas relações existentes entre a importância intercultural da formação docente e a importância intercultural da prática pedagógica de docentes indígenas no ambiente escolar. Tal junção entre conhecimentos da cultura Mura e os conhecimentos de outras sociedades caracterizam uma educação intercultural, por incorporarem os conhecimentos locais e os conhecimentos universais, utilizando-os em diversas áreas do conhecimento na busca do bem viver. Tal prática se caracteriza como intercultural pela forma como os docentes Mura articulam e contextualizam os conhecimentos partindo do local para o universal; utilizam conhecimentos das diversas áreas do conhecimento, situando sua prática na perspectiva interdisciplinar e intercultural na busca do bem viver.

Em nossa pesquisa de mestrado, “Percurso e histórias sobre a formação de professores na Licenciatura Intercultural Indígena ‘Povos do Pantanal’ na UFMS”, Bondarczuk (2018) buscou descrever algumas compreensões sobre o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” (Prolind) do Campus de Aquidauana–MS da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Para tal, lançamos luz sobre a criação de um curso inédito na UFMS voltado para a formação de professores indígenas no território etnocultural “Povos do Pantanal” apoiados na metodologia da História Oral. Vários fatores ficaram evidenciados em nossa pesquisa, entre eles podemos citar os ganhos sociais e culturais, tanto para a Universidade quanto para os povos indígenas. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” somente obteve êxito em sua criação devido à luta e ao desejo dos povos indígenas apoiados por parte dos professores da UFMS. Em nossas conclusões pudemos apontar o desejo e a necessidade de que o curso fosse implantado de forma permanente e regular, ou ainda que outros cursos fossem criados, além da licenciatura, para atender outras necessidades dos “Povos do Pantanal”. O desejo dos povos indígenas e de professores da UFMS é que fosse criada uma Faculdade Indígena no Campus de Aquidauana. Ficou patente que o curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” trouxe aos povos indígenas um empoderamento que os auxiliou no enfrentamento dos preconceitos sofridos diante de uma sociedade não indígena.

Sendo assim, a nossa revisão de literatura desempenha um papel fundamental ao fornecer um norte seguro para a compreensão e abordagem de assuntos pertinentes à educação

escolar indígena, bem como à valorização das línguas, culturas e identidades dos povos indígenas. Através da revisão sistemática de pesquisas, estudos e publicações relevantes, é possível obter uma visão abrangente e atualizada sobre as perspectivas, desafios e práticas que envolvem a educação indígena. A revisão de literatura também permite identificar lacunas no conhecimento existente, bem como exemplos de boas práticas e estratégias eficazes para promover a valorização das línguas, culturas e identidades indígenas no contexto educacional. Dessa forma, a revisão de literatura desempenha um papel essencial na construção de bases sólidas para o desenvolvimento de políticas educacionais e práticas pedagógicas que respeitem e fortaleçam as comunidades indígenas, promovendo uma educação escolar indígena mais inclusiva, culturalmente relevante e emancipatória.

Capítulo 2

2 Referenciais Metodológicos e Teóricos

2.1 História Oral como Metodologia de Pesquisa

Visando analisar o cumprimento dos cursos de formação de professores indígenas em relação à valorização do pensamento ameríndio, cultura, saberes e identidade dos povos originários do Estado de Mato Grosso do Sul, bem como o papel desses cursos nas vidas de seus egressos, foi delineada uma série de etapas a serem percorridas.

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura sobre trabalhos relacionados ao campo da Educação Matemática, Formação de Professores Indígenas e da História da Educação Matemática, além de um levantamento de trabalhos que se utilizaram da metodologia da História Oral e análise de narrativas. Vale destacar que a participação em um grupo de pesquisa, o Hemep, foi fundamental em todas as fases deste trabalho, uma vez que o grupo proporcionou contribuições valiosas através de discussões de textos, metodologias, compartilhamento de experiências e formulação de questões para serem abordadas neste estudo.

Ainda nesta parte inicial do trabalho buscamos por documentações destes cursos: atas, projetos, publicações, revistas, jornais e qualquer outra categoria de material que pudesse fornecer dados iniciais sobre as diretrizes adotadas em relação aos cursos a serem estudados, bem como nomes de pessoas para estabelecermos contato. Entretanto, nos deparamos com uma dificuldade que infelizmente é recorrente em nosso país: a falta de cuidados e preocupação em

manter os registros históricos em segurança em arquivos e bibliotecas.

Apesar dos nossos esforços, foi frustrante constatar a falta de conservação e organização dos documentos que encontramos. Muitos deles estavam danificados, incompletos ou até mesmo não puderam ser localizados. Muitos desses documentos foram encontrados após incansáveis buscas na “internet”. Alguns Projetos Políticos Pedagógicos nos foram enviados após solicitação direta aos coordenadores atuais dos cursos. Um livro que conta a história do Curso de Magistério Terena nos foi dado por um de nossos entrevistados, o professor Edilson Antônio Pedro, e o projeto Kinikinau recebemos por correio eletrônico de um de seus autores, o professor Giovani José da Silva. Essa situação lamentável dificultou bastante o nosso trabalho, já que precisávamos de informações precisas e confiáveis para embasar nossas pesquisas.

Infelizmente, essa realidade não é exclusiva do nosso campo de estudo. A valorização do patrimônio histórico e cultural Brasileiro é uma questão que afeta diversos setores da sociedade. De acordo com Pinto (2013), outros trabalhos também tiveram dificuldades em encontrar documentos. Segundo ele, em nosso grupo de pesquisa (Ghoem). Souza (2011) enfrentou desafios ao trabalhar com arquivos escolares, mais especificamente com o arquivo inativo do Grupo Escolar Eliazar Braga, da cidade de Pederneiras (SP). Esses arquivos escolares, frequentemente chamados de “arquivos mortos”, expõem a provisoriade, a desorganização e o descaso que permeiam sua situação. A falta de espaço adequado para armazená-los após seu uso burocrático implica em juntá-los e guardá-los em porões antigos e mal ventilados, muitas vezes úmidos e poeirentos.

Segundo Pinto (2013), a importância da recuperação e disponibilização de acervos para a pesquisa educacional foi destacada por Rodrigues (2006). Segundo esses autores, em pesquisas com fontes documentais no Brasil, a organização e seleção de arquivos ou corpos documentais compostos de diversos materiais representam grandes desafios, e há pouco apoio para a execução desses procedimentos. Eles afirmam que a existência pura e simples de um documento ou imagem não o transforma em fonte, e que a organização e disponibilização da memória coletiva são fatores importantes para a construção da cultura do país. No entanto, os governantes não dão a essas questões a atenção merecida, o que faz com que a responsabilidade pela construção e valorização da memória nacional e da cultura do Brasil recaia sobre os pesquisadores individuais (Rodrigues, 2006).

Portanto, é fundamental que as autoridades responsáveis tomem medidas para garantir a segurança e a conservação desses registros, para permitir que as gerações futuras possam ter

acesso às informações relevantes sobre nossa história e cultura.

Para podermos prosseguir a partir dos levantamentos feitos até aqui, adotamos como referencial teórico-metodológico a História Oral aliada às teorias do perspectivismo e multinaturalismo, assim como o pensamento ameríndio apontado por Viveiros de Castro (2015), relacionando-os com nossas entrevistas, as documentações encontradas, a Educação Escolar Indígena e a formação de professores.

Nesta pesquisa optamos por uma abordagem qualitativa por acreditarmos que ela nos permitiria uma análise mais subjetiva e detalhada da temática em questão, com uma multiplicidade de vozes e de pontos de vista. Assim, decidimos utilizar a metodologia da História Oral para explorar essa multi-vocalidade dos acontecimentos, construindo narrativas a partir de entrevistas. Embora as entrevistas tenham sido utilizadas em pesquisas qualitativas há muito tempo, a abordagem da História Oral apresenta aspectos próprios, que abordaremos na sequência.

Neste tópico, apresentamos a História Oral como uma metodologia de pesquisa, mostrando suas principais características, desafios e possibilidades, a partir das contribuições de autores como Garnica e Thompson, entre outros. De acordo com Thompson (1992), a História Oral é um método de pesquisa que dá ênfase à memória como fonte histórica, e busca ressoar a voz de grupos e indivíduos que muitas vezes são ignorados pela história oficial. O autor destaca que a História Oral valoriza as histórias e perspectivas dos sujeitos entrevistados, utilizando a entrevista como meio de produção de informações e de estabelecer um diálogo com elas. Nesse sentido, a entrevista não é vista apenas como processo de produção de dados, mas também como uma forma de compartilhar experiências e construir uma narrativa histórica a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. Thompson (1992) ainda destaca que a História Oral não pretende substituir as fontes escritas ou oficiais, mas sim complementá-las e enriquecê-las. A partir das memórias e histórias de vida dos entrevistados, é possível reconstruir narrativas históricas e culturais que muitas vezes não são contempladas pelos registros escritos ou oficiais. A obra *A Voz do Passado: História Oral* (1992) de Thompson, é uma referência para estudiosos da metodologia. Essa metodologia surgiu no contexto das transformações sociais e políticas do século XX, como uma forma de valorizar as vozes e experiências das pessoas comuns, que muitas vezes eram silenciadas ou ignoradas pela história oficial.

De acordo com Garnica (2011, p. 88), a História Oral é uma metodologia de pesquisa que se utiliza de entrevistas com pessoas que vivenciaram determinados períodos históricos para produzir informações e reconstruir fatos e memórias coletivas. Essa definição destaca a

importância da História Oral como uma técnica que busca resgatar as experiências e perspectivas dos sujeitos que viveram determinados eventos ou processos históricos, contribuindo para uma história mais plural e democrática. Para isso, é necessário entrevistar essas pessoas, de modo a construir narrativas históricas a partir de suas perspectivas. Assim, a História Oral se caracteriza como uma metodologia de pesquisa que visa a obter informações de pessoas que tenham testemunhado ou participado de eventos, ou processos históricos significativos, e que se utiliza da entrevista como principal instrumento de produção de dados. Dessa forma, é possível registrar narrativas de memórias e de vivências de grupos e indivíduos que muitas vezes são ignorados pela história oficial, e valorizar suas perspectivas e experiências na construção de narrativas históricas mais inclusivas e democráticas.

Segundo Thompson (1992, p. 13), a História Oral não é apenas uma técnica de produção de informações, mas sim uma forma de construir conhecimento histórico que se diferencia da história convencional. Nesse sentido, a História Oral é mais aberta, mais pessoal, mais incerta e mais emocional, valorizando as histórias e as perspectivas dos sujeitos entrevistados, permitindo que suas experiências e emoções sejam incorporadas à narrativa histórica. Desse modo, a História Oral consegue produzir um conhecimento histórico mais rico e complexo, que considera não apenas os fatos, mas também as experiências e percepções dos sujeitos envolvidos.

Thompson (1992, p.27) destaca que a História Oral não se limita a registrar depoimentos, pois também envolve uma análise crítica dos discursos e práticas sociais dos sujeitos entrevistados. O objetivo é compreender como as pessoas percebem e dão sentido à sua própria vida e ao mundo ao seu redor, e como elas articulam suas experiências em relação aos contextos sociais, culturais e políticos mais amplos em que estão inseridas. Isso significa que a História Oral não se limita a reproduzir as histórias de vida das pessoas, mas busca analisar essas histórias considerando determinados contextos e problemáticas históricas. Segundo ele, a História Oral nos permite entender as múltiplas dimensões da experiência humana, ao recuperar as histórias de vida das pessoas que viveram determinados eventos ou processos históricos. Isso implica em enriquecer o conhecimento histórico ao ampliar o leque de fontes e perspectivas consideradas na pesquisa.

Segundo Garnica (2011), a História Oral oferece a possibilidade de promover o diálogo e a troca de saberes entre diferentes gerações e grupos sociais. Por meio da escuta e do compartilhamento de histórias e percepções, as pessoas podem se reconhecer e dialogar com a partir de suas diferenças e semelhanças. Esse diálogo intercultural e intergeracional pode

contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, ao promover a valorização das vozes e experiências de todos os grupos sociais, especialmente aqueles que foram historicamente marginalizados e excluídos. Esse processo também pode ser utilizado como uma ferramenta de resistência e empoderamento para grupos socialmente marginalizados ou oprimidos, como os povos indígenas, comunidades quilombolas, entre outras tantas. A História Oral pode permitir que esses grupos recuperem sua história e suas memórias, reivindicando seu lugar na sociedade e lutando por seus direitos. Dessa forma, a História Oral implica em promover a construção de uma história mais plural e inclusiva, que dê voz e visibilidade às diversas experiências e percepções dos grupos sociais. Portanto, a História Oral pode desempenhar um papel fundamental na promoção do diálogo e do entendimento entre diferentes grupos sociais, e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao permitir que as pessoas compartilhem suas histórias e experiências, a História Oral pode contribuir para a criação de uma história mais abrangente e representativa, que considere a diversidade e a complexidade da experiência humana.

Garnica (2011) destaca que a História Oral é uma prática interdisciplinar que envolve uma grande complexidade e diversidade de técnicas e metodologias de pesquisa. Segundo o autor, é fundamental que o pesquisador tenha conhecimento amplo e profundo das diferentes abordagens disponíveis e saiba escolher aquelas que melhor se adequar ao seu objeto de estudo e aos seus objetivos de pesquisa. Essa diversidade de técnicas e metodologias pode variar de acordo com o contexto social e histórico do objeto de estudo, bem como com o perfil dos entrevistados e a abrangência da pesquisa. Portanto, é importante que o pesquisador reflita criticamente sobre suas escolhas metodológicas, considerando as particularidades do seu objeto de estudo e as implicações éticas e políticas envolvidas. Dessa forma, a História Oral exige que o pesquisador esteja sempre atento às diferentes possibilidades de produção e análise de dados, considerando tanto as técnicas tradicionais quanto as novas metodologias que vêm surgindo. Essa reflexão crítica sobre as escolhas metodológicas é fundamental para garantir a adequação das técnicas de produção e análise de dados ao objeto de estudo, bem como para produzir um conhecimento histórico mais complexo e abrangente.

Conforme argumentado por Garnica (2011), a História Oral é uma ferramenta valiosa para a pesquisa histórica, especialmente quando se trata de recuperar histórias e memórias que costumam ser negligenciadas pelos registros oficiais. Ao dar ouvidos e importância às experiências e vivências dos indivíduos, é possível obter perspectivas diferentes daquelas apresentadas pela história tradicional, que muitas vezes se concentra apenas nas narrativas das

elites políticas e econômicas. Assim, a História Oral tem o potencial de oferecer visibilidade e reconhecimento às experiências e percepções das pessoas comuns que viveram em determinado período ou sociedade, que muitas vezes são ignoradas ou marginalizadas pela história escrita. Esse esforço é crucial para alcançar um conhecimento histórico mais completo e inclusivo que considere a diversidade de perspectivas e experiências que compõem a história. Além disso, a História Oral também tem um papel importante na democratização do conhecimento histórico, permitindo que diferentes grupos sociais sejam protagonistas na construção da sua própria história. Portanto, ao utilizar a História Oral como uma metodologia de pesquisa, é possível ampliar a compreensão e a representação do passado, oferecendo uma plataforma para a voz daqueles que são frequentemente esquecidos pela história oficial.

Para Garnica (2011), um dos principais desafios da História Oral é o de lidar com a subjetividade dos depoimentos e entrevistados. Destaca que os depoimentos podem ser influenciados pelas memórias, emoções, crenças e valores dos entrevistados, o que pode afetar a objetividade e a fidedignidade das informações obtidas. Por isso, é importante que o pesquisador esteja atento a esses aspectos e saiba como lidar com eles durante a produção e a análise dos dados, é fundamental que o pesquisador seja cuidadoso na interpretação dos depoimentos, evitando análises simplistas ou reducionistas. Isso implica em considerar que as narrativas dos entrevistados podem conter diferentes “nuances” e complexidades, que devem ser compreendidas em seus contextos específicos. Assim, o pesquisador deve ter um olhar crítico e reflexivo sobre os depoimentos produzidos, evitando generalizações ou estereótipos que comprometam a qualidade da pesquisa. Para isso, é necessário realizar uma análise minuciosa dos dados produzidos, considerando as particularidades das histórias de vida dos entrevistados. Isso contribui para a pesquisa ser mais rigorosa e consistente, permitindo uma análise mais profunda e abrangente dos dados produzidos.

Durante nossa investigação, visamos a produção de fontes orais, ou seja, a busca por profissionais interessados em participar da pesquisa e que pudessem contribuir com outras histórias, nomes, documentos, fotos e materiais que enriquecessem o acervo de informações. Para essa seleção de entrevistados, não há um método definido, como apontado por Bauer (2017), sendo necessário que o pesquisador utilize sua criatividade e pense no objeto de pesquisa para realizar a escolha adequada.

Além disso, a escolha dos entrevistados deve ser cuidadosamente planejada, considerando as diferentes perspectivas e vozes que podem contribuir para a pesquisa. É fundamental que o pesquisador tenha em mente o seu objeto de pesquisa e as questões a serem

respondidas, para escolher os entrevistados mais adequados. Por fim, é importante ressaltar que a entrevista deve ser feita com ética e respeito aos entrevistados, preservando a privacidade e a confidencialidade das informações fornecidas. Somente dessa forma será possível realizar uma pesquisa de qualidade e contribuir para a produção de conhecimento na área da educação intercultural.

Segundo Portelli (2010), a entrevista na História Oral é uma forma de construir narrativas em conjunto com o entrevistado, sendo uma oportunidade para criar fontes históricas ricas em informações e significados. Por meio da entrevista, é possível ter acesso a relatos de experiências e perspectivas que não estão disponíveis em outras fontes históricas, permitindo a recuperação de histórias e narrativas que não foram registradas em outros meios. Realizar entrevistas segundo os procedimentos da História Oral significa estabelecer fundamentos historiográficos e criar fontes históricas que permitem a construção de narrativas que não estão disponíveis em outras formas além da oralidade. Com essa abordagem, pudemos observar os cursos e os personagens envolvidos subjetivamente, adaptando nossos caminhos conforme necessário para garantir a legitimidade do nosso trabalho científico. Nossa pesquisa de abordagem qualitativa nos permitiu avançar em direção ao nosso objetivo sem nos prender a um caminho rígido, sempre questionando e redirecionando nosso caminho conforme necessário.

A entrevista na História Oral é realizada de acordo com procedimentos específicos que visam garantir a fidelidade dos relatos e a transparência do processo de produção de informações. Conforme apontado por Thompson (2000), a entrevista deve ser conduzida de forma aberta e flexível, permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para falar sobre suas experiências e perspectivas. Além disso, o entrevistador deve estar atento aos detalhes e “nuances” da narrativa do entrevistado, fazendo perguntas que possam aprofundar e expandir a compreensão da história em questão.

No entanto, é importante ressaltar que a entrevista na História Oral também envolve a construção de uma relação de confiança entre o entrevistador e o entrevistado. O pesquisador deve estar preparado para lidar com as emoções e as memórias traumáticas que podem surgir durante o processo de entrevista, estabelecendo uma relação de respeito e cuidado com o entrevistado. Conforme destacado por Garnica (2011), a entrevista na História Oral é vista como um processo colaborativo e dialógico, no qual o entrevistador e o entrevistado trabalham juntos para construir uma narrativa.

Em suma, a entrevista na História Oral é uma ferramenta valiosa para a produção de

fontes históricas ricas em informações e significados. Guiada por procedimentos específicos e realizada de forma aberta e flexível, a entrevista na História Oral é uma forma de construir narrativas em conjunto com o entrevistado, criando um processo colaborativo e dialógico que valoriza as perspectivas e experiências individuais.

Inicialmente, planejou-se realizar três entrevistas de ex-alunos de cada curso. No entanto, obter informações junto aos ex-alunos foi mais difícil do que o esperado, pois se constatou uma grande desconfiança por parte desses indivíduos por não conhecerem o pesquisador, também por estarmos passando por um período de pandemia de Covid-19 que não permitiu o contato pessoal, apenas virtual e, também, a falta de tecnologia nas aldeias para o contato virtual ocorrer de forma mais fluida.

Buscamos identificar possíveis entrevistados entre os egressos dos cursos, uma tarefa que se mostrou bastante desafiadora. Inicialmente, contamos com uma lista de diversos nomes de pessoas que haviam concluído os cursos, mas logo nos deparamos com um problema recorrente: a falta de informação para contato com esses indivíduos.

Essa situação nos deixou frustrados, ao dificultar a localização dos possíveis interlocutores para a realização das entrevistas. Infelizmente, esse é um cenário comum em nosso país, onde muitas vezes os registros históricos e as informações pessoais dos cidadãos não são devidamente armazenados ou disponibilizados para consulta pública. Essa falta de transparência e de cuidado com as informações pessoais dos cidadãos pode dificultar a realização de diversos trabalhos de pesquisa e a obtenção de dados importantes para a compreensão da nossa sociedade.

Dessa forma, foi possível observar que a busca por fontes orais não é uma tarefa simples e pode apresentar obstáculos inesperados durante o processo de pesquisa. É importante que o pesquisador esteja preparado para lidar com essas dificuldades e tenha em mente que existem outras maneiras de obter informações relevantes, além das entrevistas com os participantes diretos do processo.

Por outro lado, é necessário destacar que as entrevistas são uma importante fonte de informação, especialmente para obter perspectivas e experiências dos envolvidos no processo de criação desses cursos. Por isso, é importante que o pesquisador esteja aberto a estabelecer uma relação de confiança com os entrevistados, de modo a facilitar o processo de produção destas narrativas.

Sendo assim nos deparamos com outro desafio da História Oral que consiste em garantir a privacidade e segurança dos entrevistados, especialmente em contextos em que a fala pode

ter consequências políticas ou sociais. Thompson (1992) destaca ser importante garantir que os entrevistados se sintam seguros e confortáveis em compartilhar suas histórias de vida, sem se expor a riscos ou violências. Ele afirma: se os entrevistados vão ser encorajados a falar livremente, eles devem sentir que podem falar com segurança, sem medo de represálias ou ridículo. De acordo com Thompson (1992, p. 277), o entrevistador deve ter cuidado em seu comportamento, tato e linguagem para que o entrevistado se sinta à vontade durante a entrevista.

No entanto, é importante ressaltar que a garantia do anonimato e a valorização da privacidade dos entrevistados não são necessariamente a melhor opção em todas as situações. Em muitos casos, os próprios entrevistados aceitam ter suas identidades reveladas e desejam que suas histórias sejam compartilhadas publicamente.

Em continuidade, na busca por fontes orais que enriquecessem a pesquisa com outras histórias, nomes, documentos e materiais, optou-se por selecionar profissionais interessados em colaborar com a investigação. Neste processo, enfrentamos grandes desafios para encontrar as informações necessárias. Em muitos casos, a única fonte de contato disponível eram as redes sociais, como Facebook ou Instagram. Após encontrarmos o contato, nos apresentávamos e explicávamos o objetivo da pesquisa, solicitando a participação dos egressos dos cursos em nossas entrevistas.

Embora tenhamos tido sucesso em marcar algumas entrevistas presenciais, a pandemia de Covid-19 nos impediu de continuar com o processo presencialmente. Infelizmente, os povos indígenas, nossos entrevistados, foram duramente afetados pela pandemia, uma vez que foram os primeiros a sofrer as consequências de uma política equivocada de combate à pandemia. Muitos membros dessas comunidades morreram logo nos primeiros meses de pandemia, o que levou ao fechamento imediato dos acessos às aldeias. Com isso, todas as entradas e saídas dessas áreas foram proibidas, dificultando ainda mais a realização das entrevistas.

Conforme apontado por Thompson (1992), a História Oral apresenta limitações e desafios metodológicos que precisam ser considerados em sua aplicação. Um dos principais problemas nesse sentido é a dificuldade em estabelecer critérios de seleção e representatividade das fontes orais. As histórias de vida são influenciadas por diversos fatores, como idade, gênero, classe social, etnia, entre outros, exigindo cuidado na escolha dos entrevistados para evitar reproduzir estereótipos e preconceitos.

Autores atuais, como Lorena Almeida Gill e Eduarda Borges da Silva (2021, p. 76–108), afirmam ser importante que os pesquisadores reflitam sobre suas próprias posições sociais e políticas, e como essas posições podem influenciar na seleção dos entrevistados e na

interpretação das narrativas produzidas. Além disso, é necessário um esforço para incluir vozes e perspectivas diversas, especialmente daqueles que foram historicamente excluídos ou marginalizados das narrativas oficiais.

Para garantir a representatividade e a inclusão de diversas perspectivas na produção do conhecimento histórico, é fundamental realizar uma seleção cuidadosa dos entrevistados e promover uma reflexão crítica sobre o processo de interpretação das narrativas produzidas. Isso implica em buscar entrevistar pessoas mais representativas do grupo em estudo, considerando sua condição de saúde, por exemplo, no caso dos mais idosos. Também é recomendado mencionar nomes de outros já entrevistados ao fazer o convite, para o futuro narrador poder se informar sobre o projeto e sentir-se mais seguro sobre as intenções (Gill; Silva, 2016).

É necessário buscar diferentes olhares em uma temática, evitando focar apenas em um grupo específico. Por exemplo, em uma pesquisa sobre a história de uma fábrica, além dos operários sindicalizados, deve-se incluir aqueles que não são sindicalizados e aqueles que exerceram cargos de chefia em determinados momentos. Dessa forma, é possível observar conflitos de grupos e hierarquias, bem como conflitos de gênero, caso sejam inclusos, operárias e operários. Essas diferentes perspectivas permitem também observar as chamadas “memórias em disputa”, ou seja, as diferentes interpretações e narrativas sobre um mesmo evento ou período histórico (Gill; Silva, 2016).

Gill e Silva (2016) indicam que no processo de entrevista é recomendado realizar o primeiro contato com o narrador em potencial pessoalmente, ou, caso não seja possível, através de um mediador ou telefone. Nessa fase, é importante explicar ao narrador quais aparelhos eletrônicos serão utilizados, como serão os procedimentos da entrevista e quais os objetivos da pesquisa. Durante a entrevista, é indicado ter duas pessoas presentes: uma para intermediar o diálogo e a outra para preparar os equipamentos utilizados. O uso de gravadores portáteis de voz e, se possível, de uma câmera de vídeo pode ser utilizado, desde que o entrevistado concorde. É recomendado revisar os materiais antes de sair a campo e utilizar um diário de campo para anotar informações relevantes logo após a entrevista.

Durante o diálogo gravado, o pesquisador deve respeitar os momentos de silêncio ou esquecimento do colaborador e evitar perguntas longas que dificultem a compreensão. A intenção é desviar de questões que exijam respostas precisas, como datas ou números, e evitar locais nos quais possa haver interrupções ou que sejam barulhentos. É necessário levar recursos para rememoração, como fotos, jornais e objetos, quando possível. No caso de perguntas não

respondidas, o entrevistador pode retomá-las de maneira mais objetiva ao final da entrevista, mas também deve estar atento à possibilidade de o entrevistado negar respondê-las por razões subjetivas.

Gonçalves e Lisboa (2007) alerta que, no caso de perguntas serem devolvidas ao pesquisador, este deve estar disposto a respondê-las, por ser importante que haja reciprocidade no processo de compartilhamento de histórias e vivências.

No contexto das comunidades indígenas, a História Oral desempenha um papel essencial na preservação da cultura e identidade (Centro de Mídias da Educação de São Paulo, 2023). Ela permite que as comunidades indígenas compartilhem suas histórias, tradições e conhecimentos de geração em geração e também para outros grupos. No entanto, é importante abordar a História Oral Indígena com sensibilidade às diferentes culturas, perspectivas e naturezas e respeitar os protocolos e práticas das comunidades. É fundamental estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo com a comunidade. Isso envolve buscar permissão e consentimento adequados das lideranças e membros da comunidade antes de iniciar qualquer projeto de pesquisa. É essencial respeitar os protocolos culturais, como rituais, cerimônias e práticas de compartilhamento de histórias na comunidade (Bringmann, 2012).

Os pesquisadores devem estar cientes que a História Oral Indígena pode ser transmitida de maneiras diferentes das tradições ocidentais. As narrativas orais indígenas podem ser mais coletivas e interconectadas, envolvendo múltiplos narradores e perspectivas. É importante estar aberto a essas formas de narrativa e não impor estruturas ocidentais rígidas de entrevista ou análise (Souza; Silva; Spotti, 2013).

Além disso, é necessário reconhecer e combater o histórico de marginalização e apropriação cultural enfrentados pelas comunidades indígenas. Os pesquisadores devem ter consciência de seu papel como aliados e trabalhar em colaboração com as comunidades, respeitando sua autonomia e controle sobre suas próprias histórias (Bringmann, 2012; Chiriboga, 2006).

Os princípios éticos também são fundamentais ao realizar pesquisas de História Oral Indígena. Isso inclui obter o consentimento informado e esclarecido dos participantes, garantir a confidencialidade das informações compartilhadas e buscar formas de devolver os resultados da pesquisa para a comunidade de origem, de acordo com seus desejos e interesses.

Portanto, ao trabalhar com História Oral, incluindo a História Oral Indígena, defendida por Ailton Krenak em sua obra “ideias para adiar o fim do mundo” (2019), é essencial abordar o processo com sensibilidade cultural, respeito aos protocolos e práticas das comunidades, reconhecimento das diferentes formas de narrativa, consciência dos desafios históricos enfrentados pelas comunidades indígenas e aderência a princípios éticos sólidos. Ao fazê-lo, pode-se contribuir para a preservação e valorização das histórias e culturas indígenas.

No entanto, em meio aos desafios impostos pela pandemia e pela impossibilidade de realizar entrevistas presenciais, nos vimos obrigados a buscar novas formas de obtenção de dados. Foi então que surgiu a necessidade de encontrar uma ferramenta que nos permitisse realizar entrevistas remotamente, mas que mantivesse a qualidade e o rigor técnico de uma entrevista presencial. Nesse contexto, descobrimos uma solução bastante eficaz: o Google Meet.

A pandemia do novo coronavírus mudou como realizamos as atividades cotidianas, incluindo a pesquisa com História Oral. Com o distanciamento social e a falta de acesso a certas comunidades, pesquisadores precisaram se adaptar às novas condições para garantir a continuidade de seus estudos. Nesse sentido, o uso de plataformas de videoconferência, como o Google Meet, tem se mostrado uma alternativa viável para entrevistas remotas. A História Oral é uma metodologia de pesquisa que se baseia na narrativa dos entrevistados. Em geral, ela envolve encontros presenciais nos quais o pesquisador se desloca até o local onde o entrevistado vive ou trabalha para conduzir a entrevista. No entanto, em tempos de pandemia, essa categoria de contato se dificultou, especialmente no caso de povos indígenas vivendo em aldeias isoladas. A restrição de acesso às aldeias foi uma das medidas adotadas por autoridades locais para proteger essas comunidades do novo coronavírus. Essa medida, embora necessária, criou um obstáculo para pesquisadores que precisavam fazer entrevistas presenciais com esses povos. Nesse contexto, o uso de plataformas de videoconferência, como o Google Meet, foi a alternativa encontrada. A entrevista remota através de plataformas de videoconferência pode ser realizada de forma segura e eficaz. O pesquisador pode fazer a entrevista a partir de sua casa ou escritório, sem precisar se deslocar para a aldeia. Isso não apenas reduz o risco de contaminação pelo vírus, mas também economiza tempo e recursos. Além disso, o entrevistado também pode participar da entrevista a partir de sua própria casa, o que pode ser mais confortável e conveniente. É importante ressaltar que o uso do Google Meet em entrevistas de História Oral não visa substituir a entrevista presencial. No entanto, em tempos de pandemia, ele pode ser uma alternativa viável e eficaz para manter a continuidade da pesquisa. Além disso,

essa pode ser uma ferramenta importante para garantir que a voz dos povos indígenas seja ouvida e registrada, mesmo em tempos difíceis como os que vivemos. Essa plataforma de comunicação “online” nos proporcionou a possibilidade de realizar entrevistas remotas, através de dispositivos digitais como computadores, notebooks ou até mesmo “smartphones”. Além disso, a ferramenta nos permitiu gravar todas as entrevistas sem limite de tempo, o que foi fundamental para garantir a qualidade dos dados obtidos.

Embora a tecnologia não possa substituir completamente a interação pessoal, o Google Meet foi uma ferramenta eficaz e prática para enfrentar os desafios impostos pela pandemia e pela dificuldade de acesso aos entrevistados. O Google Meet permitiu que pudéssemos nos comunicar com os entrevistados de forma segura e confiável, mesmo que eles estivessem em diferentes locais. Além disso, o Google Meet nos proporcionou uma série de recursos que facilitaram a realização das entrevistas, como a possibilidade de compartilhar telas, gravar as entrevistas e fazer anotações. Como resultado, o Google Meet nos permitiu produzir dados de alta qualidade, mesmo em condições desafiadoras.

Foi um processo que exigiu muita dedicação e paciência. Alguns dos contatos que havíamos feito pelas redes sociais retornaram pedindo mais informações sobre a pesquisa em questão. Nesse momento, tivemos que explicar cuidadosamente o contexto do nosso trabalho, qual era a nossa intenção ao entrevistá-los e como a participação deles seria fundamental para o sucesso da pesquisa.

Felizmente, muitos dos contatados aceitaram o convite logo de início e se mostraram abertos e dispostos a colaborar. No entanto, outros se negaram a participar, apresentando as mais diversas razões. Alguns alegaram não se lembrar o suficiente do curso para contribuir, outros afirmaram não ter tempo disponível em suas agendas, enquanto outros ainda relataram dificuldades com o acesso à “internet”.

Apesar desses obstáculos, demos, início às nossas entrevistas com aqueles que concordaram em participar. Foi uma etapa fundamental do processo de pesquisa, que nos permitiu obter informações valiosas e compreender melhor as experiências dos indivíduos que estudaram os cursos em questão. Uns iam indicando outros e assim, puderam trazer outras perspectivas e informações importantes sobre os cursos e sobre a educação intercultural, em geral. Essa abordagem permitiu ampliar o acervo de informações e compreender melhor as diferentes visões e percepções dos envolvidos no processo de criação dos cursos, permitindo uma análise mais abrangente e contextualizada do tema.

Realizamos entrevistas com egressos de diversos cursos já existentes em Mato Grosso do Sul, o Magistério Indígena organizado pela AEC (Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul), o Magistério Indígena Kadiwéu/Kinikinau, o Magistério Indígena Ará Verá, a Normal Superior Indígena, a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e a Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Nosso objetivo foi produzir narrativas, registrar informações e percepções sobre o processo de criação desses cursos, bem como os desafios e as possibilidades encontradas pelos egressos em suas trajetórias acadêmicas.

As entrevistas foram uma oportunidade única de tangenciarmos as experiências desses indivíduos e compreendermos melhor a importância desses cursos para a formação de professores indígenas qualificados e comprometidos com suas comunidades. Além disso, as entrevistas nos permitiram analisar as limitações e os desafios enfrentados pelos egressos, bem como as possibilidades oferecidas pelos cursos para a promoção da educação e do desenvolvimento sustentável nas comunidades indígenas.

Nosso primeiro entrevistado foi o professor Osmar Francisco, pertencente ao povo Kadiwéu, residente na cidade de Porto Murtinho no Estado de Mato Grosso do Sul, estudou no curso de Magistério Indígena específico para o povo Kadiwéu e Kinikinau e na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, sua entrevista foi realizada via Google Meet no dia 19 de outubro de 2021. Osmar me indicou algumas pessoas para serem entrevistadas, mas infelizmente não se dispuseram ou não apresentaram interesse em responder.

O segundo a se dispor a participar de nossa entrevista foi o professor Maioque Rodrigues Figueiredo, pertencente ao povo Terena. Ele cursou o Magistério Indígena organizado pela instituição AEC/MS — Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul.

O professor Maioque é residente na Aldeia Tereré em Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, Terra Indígena Buriti. Ele é professor efetivo da prefeitura de Sidrolândia. Nossa entrevista foi realizada em 24 de outubro de 2021.

O professor Maioque me indicou outro participante do curso, visto que por ser um curso que já não existe e raramente encontramos um egresso desse curso. O indicado foi seu irmão Cicero Henrique Figueiredo.

Na sequência entrevistamos o professor Cícero Henrique Figueiredo, Terena, residente em Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, ele participou do Curso de magistério indígena organizado pela instituição AEC/MS — Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul. Durante

a conversa com os irmãos descobrimos que o professor Edilson também havia participado do mesmo curso que eles.

Entramos em contato com o professor Edilson Antônio Pedro, Terena, residente na Aldeia Cachoeirinha em Miranda, Mato Grosso do Sul. Ele participou do Curso de Magistério Indígena organizado pela instituição AEC (Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul), do curso Normal Superior Indígena e da Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, sua entrevista contemplou falas sobre os três cursos.

Em seguida conseguimos entrar em contato com o professor Rosaldo Albuquerque Souza, professor efetivo do estado, Kinikinau, do município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul. Rosaldo estudou primeiramente o curso de Magistério Indígena Kinikinau/Kadiwéu organizado pelo professor Giovani, um antropólogo e professor em conjunto com a Secretaria de Educação do Município de Porto Murtinho.

Outro que nos deu o prazer de conceder uma entrevista foi o professor Izaque João, Kaiowá, diferentemente do povo Guarani, ele é s

omente Kaiowá, nascido município de Douradina–MS, em uma aldeia chamada Aldeia Panambi. Izaque é coordenador do curso Ará Verá e estudou na Licenciatura Intercultural Indígenas Teko Arandú.

Da mesma região e indicado por Izaque João, entrevistamos o professor Adão Ferreira Benites, Kaiowá, atualmente residente na Aldeia Ñanderu Marangatu no município de Antônio João–MS, participou do curso de Magistério Ará Verá, da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e estuda atualmente doutorado na área de Antropologia na UCDB, Adão é nascido do município de Tacuru–MS.

Mais um entrevistado do território Etnocultural do Cone Sul, foi o professor Eliezer Martins Rodrigues, da Aldeia Porto Lindo, no município de Japorã–MS, Guarani Ñandeva (Nhandeva). Eliezer foi indicado pelos professores Izaque e Adão, frequentou os cursos Ará Verá e Teko Arandu, nos ofereceu alguns dados culturais em sua entrevista.

Nosso próximo entrevistado foi o professor Rogério Alexandre Correia, ele cursou o Normal Superior Indígena organizado pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e o curso de Magistério Indígena organizado pela AEC. Rogério é professor da Escola Pilad Rebuá, município de Miranda–MS, Aldeia Passarinho, atualmente atua como diretor da escola e pertence ao povo Terena.

Passamos então para a transcrição de nossas entrevistas. Essa é uma das etapas mais importantes da História Oral, é uma fase crucial para garantir a fidelidade do narrado para a posterior textualização e análise dos dados. A transcrição consiste em transformar o áudio gravado em um texto escrito, que pode ser mais facilmente analisado e incorporado aos documentos de pesquisa. A transcrição pode ser feita literalmente, incluindo todas as palavras e pausas da fala do entrevistado, ou editadamente, eliminando repetições, pausas excessivas e outras características da linguagem oral que não são relevantes para o objetivo da pesquisa (iniciando um processo que chamamos de textualização). Ao transcrever as entrevistas, é preciso ter cuidado para não perder informações importantes, como “nuances” na fala, gestos e expressões faciais dos entrevistados. Além disso, é necessário manter a integridade do que foi dito pelos entrevistados, evitando corte ou alterações que distorçam o conteúdo original. Dessa forma, ao transformar a entrevista em texto escrito, é possível analisar e interpretar os dados produzidos de forma mais sistemática e rigorosa, garantindo sua valorização e acessibilidade a outros pesquisadores. A transcrição, de acordo com Thompson (2000), consiste em transformar os depoimentos orais em textos escritos, mantendo o máximo possível da linguagem e do estilo de fala dos entrevistados. No entanto, a transcrição também é um processo seletivo e interpretativo, em que o transcritor precisa decidir o que incluir e o que excluir do texto, conforme as convenções e objetivos do projeto de pesquisa.

Uma vez transcritas as entrevistas, é possível realizar a textualização, que consiste em organizar o conteúdo em um texto estruturado, com início, meio e fim. A textualização é o processo de transformar a transcrição em um texto mais legível e compreensível, que pode ser utilizado na análise e redação do trabalho de pesquisa. A textualização envolve a revisão e edição do texto transcrito, visando torná-lo mais coeso e direto, eliminando possíveis erros de transcrição e adaptando a linguagem oral para a escrita. Como afirma Portelli:

A textualização é um processo de edição e organização do texto, que permite torná-lo mais acessível e compreensível para o leitor, sem descaracterizar o estilo e a voz dos entrevistados. É um processo criativo e interpretativo, que envolve a seleção, a organização e a apresentação dos dados para construir uma narrativa coerente e significativa (Portelli, 1991, p. 10).

Nessa etapa, é possível identificar temas e padrões nas falas dos entrevistados, bem como destacar pontos de vista divergentes ou convergentes sobre determinado assunto. Essas etapas permitem que os relatos dos entrevistados sejam registrados de forma precisa e fiel,

possibilitando aos historiadores uma visão mais completa e rica dos eventos históricos estudados.

No entanto, é importante ressaltar que a transcrição e a textualização não são processos neutros e objetivos, mas sim processos interpretativos que refletem as escolhas e as perspectivas do transcritor e do pesquisador. Como afirma Mishler:

Transcrição e textualização são processos de construção de um texto que tem uma relação complexa com a experiência vivida pelos entrevistados e com o contexto social e histórico em que essa experiência ocorreu. O texto é construído através de uma série de escolhas editoriais e interpretativas, que são influenciadas por fatores como as expectativas do pesquisador, os objetivos da pesquisa e as convenções literárias e culturais dominantes (Mishler, 1986, p. 10).

O processo de transcrição e textualização utilizados na História Oral são etapas fundamentais para transformar os depoimentos orais em documentos escritos e facilitar a análise e a interpretação dos relatos produzidos. No entanto, é importante que o transcritor e o pesquisador considerem que esses processos são interpretativos e refletem as escolhas e as perspectivas dos envolvidos no projeto de pesquisa.

Após o processo de textualização, enviamos o texto para a aprovação dos entrevistados. Essa etapa é importante para garantir que o texto final reflita com precisão as informações fornecidas pelos entrevistados. Caso haja necessidade de alterações, elas podem ser feitas nesse momento. Nesse momento, é comum que os pesquisadores solicitem aos entrevistados que assinem uma carta de cessão de direitos autorais e um termo de livre esclarecimento, autorizando a utilização de seus depoimentos na pesquisa. Dessa forma, os entrevistados têm a oportunidade de rever as informações sobre o objetivo da pesquisa, como seus depoimentos serão utilizados e as medidas de segurança que serão adotadas para proteger sua privacidade e evitar futuros problemas legais. Assim, ao realizar entrevistas, é importante que os pesquisadores estejam atentos às necessidades e desejos dos entrevistados em relação à divulgação de suas histórias, respeitando sua privacidade e garantindo que suas vozes sejam ouvidas de acordo com suas vontades e expectativas. Dessa forma, ao final do processo de textualização, garantimos a precisão e a fidelidade dos relatos produzidos com aquilo que nossos entrevistados gostariam que fosse publicado, assegurando que todo o processo foi realizado nos padrões éticos e legais.

Feito isso, iniciamos a análise de narrativas das entrevistas, que consiste em examinar os relatos dos entrevistados de forma mais aprofundada, buscando identificar temas, padrões e

significados subjacentes. Essa análise considera elementos como o contexto histórico, cultural e social do entrevistado, bem como a narrativa é contada. A análise de narrativas é uma ferramenta importante para a compreensão de aspectos subjetivos da história, como valores, crenças e experiências pessoais. Através dessa análise, é possível identificar diferentes pontos de vista sobre um mesmo evento, bem como destacar a diversidade de experiências e perspectivas dos entrevistados. Essas análises permitem que os relatos dos entrevistados sejam contextualizados e interpretados de forma mais profunda, possibilitando uma visão mais completa e rica dos eventos históricos estudados.

Desde o início da pesquisa, estávamos produzindo interpretações a respeito dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul e precisávamos decidir qual categoria de análise deveríamos fazer. A partir do que tem sido feito com a História Oral na Educação Matemática, particularmente no Ghoem e Grupo Hemep, identificamos duas opções: um modo paradigmático/categórico, que consiste em elencar categorias/temas de potencialidades significativas e discuti-los separadamente; e um modo narrativo, em que o pesquisador produz uma nova narrativa que evidencia suas compreensões acerca de tudo que foi lido, ouvido e sentido no decorrer de sua pesquisa, sem necessariamente trabalhar os temas estanquamente ou segmentada. Optamos por realizar uma análise narrativa, na qual pudemos fazer uma leitura interpretativa, destacando pontos que achamos significativos sobre tudo que lemos e ouvimos durante nossa pesquisa. Criamos uma narrativa na qual olhamos para o passado com os pés fincados no presente, deixando ao leitor a possibilidade de acessar as fontes e criar sua própria narrativa dentre muitas possíveis sobre o papel dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Para tal, é necessário realizar um exercício hermenêutico de aproximações e/ou distanciamentos entre elas, nesse caso especificamente optamos por buscar as aproximações que nos levem a compreender como os nossos entrevistados foram afetados em sua participação nos cursos de formação de professores indígenas e qual o papel que esses cursos exerceram em suas vidas e na sociedade, na qual estão inseridos.

Ao utilizar a História Oral e a análise narrativa de depoimentos, conseguimos tecer um diálogo entre as fontes, personagens, narrativas, impressões pessoais e documentos, produzindo sentidos e versões da história da formação de professores indígenas. Ao considerar a metodologia adotada nesta pesquisa, concordamos com Garnica quando afirma:

Hoje, já não se fala em uma história “verdadeira”, mas sim em uma busca pela verdade das histórias, reconstruindo-as como versões e analisando como se impõem os regimes de verdade que cada uma dessas versões cria e faz valer. Nesse sentido, a história é vista como uma construção social, cultural e política, que envolve o diálogo entre diferentes perspectivas e narrativas (Garnica, 2011, p. 29).

A análise narrativa de narrativas é uma técnica utilizada na História Oral que se concentra na análise das histórias contadas pelas pessoas que são entrevistadas. Essa técnica busca compreender como as histórias são estruturadas, quais temas e tópicos são abordados, como são construídos os personagens e como são utilizados recursos narrativos, como a metáfora e a analogia.

Outro autor que contribuiu significativamente para o desenvolvimento da análise narrativa é Walter Benjamin. Em seu ensaio “O Narrador” (1936), Benjamin afirma que a narrativa é uma forma de comunicação que permite que as pessoas expressem suas experiências e entendimentos do mundo. Ele afirma que a narrativa é uma forma de construir uma identidade coletiva e as histórias contadas pelas pessoas são fundamentais para a compreensão da história e da cultura.

Na História Oral, a análise narrativa de narrativas é importante técnica que permite que as vozes daqueles que muitas vezes são marginalizados na história sejam ouvidas e incluídas no registro histórico. Através da análise das histórias contadas pelos entrevistados, os pesquisadores podem entender melhor as complexidades das experiências individuais e coletivas e identificar padrões e tendências que ajudam a entender a história e a cultura.

Nessa perspectiva, o pesquisador produz narrativas sobre o passado a partir da perspectiva do presente, com os depoimentos daqueles que vivenciaram o movimento estudado. Por meio desse diálogo e da compreensão do pesquisador sobre as fontes, produzimos um cenário e seu entorno, que nos permite uma compreensão mais ampla e profunda do fenômeno estudado. A História Oral nos proporciona uma riqueza de informações, sentimentos e “nuances” que não poderíamos ter acesso de outra forma, permitindo-nos acessar as histórias das pessoas envolvidas em um determinado evento ou processo. Ao utilizar essa metodologia, conseguimos incorporar as vozes e perspectivas dos participantes, muitas vezes negligenciadas em outras formas de pesquisa histórica. Dessa forma, podemos produzir uma história mais completa e inclusiva, que valorize as vozes de pessoas e grupos historicamente excluídos.

No entanto, é necessário, termos cuidado ao trabalhar com as narrativas produzidas por meio da História Oral, reconhecendo que elas são subjetivas e manifestam, sobretudo, interpretações dos momentos vividos. Como pesquisadores, é nosso papel analisar e contextualizar essas narrativas, considerando as diversas perspectivas envolvidas e buscando uma compreensão mais profunda do objeto estudado.

2.2. Nossas chaves de leitura

O pensamento ameríndio tem sido objeto de estudo e reflexão em diferentes áreas do conhecimento, sobretudo na antropologia, filosofia e educação. A partir das obras do antropólogo Eduardo Viveiros de Castro, surgiram novas possibilidades de compreensão da diversidade cultural e da relação entre os povos indígenas e a sociedade ocidental. Nesse contexto, apresentaremos neste o pensamento ameríndio de Viveiros de Castro voltado para a Educação Escolar Indígena.

A partir dos conceitos desenvolvidos por Viveiros de Castro, como o perspectivismo, o multilateralismo e o devir, é possível compreender melhor a Educação Escolar Indígena e construir uma educação intercultural mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Sob a perspectiva do perspectivismo, Krenak (2019, p. 35) escreve que a Educação Indígena é vista como um processo de propagação de saberes que vai além da difusão de conhecimentos técnicos ou acadêmicos, mas que envolve uma compreensão mais ampla do mundo e das relações entre seres humanos e não-humanos. Uma das principais contribuições de Viveiros de Castro para o estudo do pensamento ameríndio é o conceito de perspectivismo. Segundo o autor, o perspectivismo é uma concepção ontológica que afirma que o mundo é composto por diferentes perspectivas, cada uma com a sua própria visão do mundo e da realidade. Isso significa que, para alguns povos indígenas, humanos e não-humanos possuem uma mesma cultura (humana) e veem uns aos outros como não humanos, e sempre se veem como humanos, são humanos sobre sua perspectiva.

Para Eduardo Viveiros de Castro (2002) os povos indígenas da América do Sul possuem uma visão de mundo que difere daquela dos povos ocidentais. Enquanto os ocidentais tendem a separar a natureza e a cultura, os povos indígenas entendem que os seres humanos fazem parte da natureza e os não humanos possuem agência e subjetividade. Segundo Viveiros de Castro (2002), para determinados povos indígenas, os animais, plantas e outras entidades não humanas têm vontades, desejos e perspectivas próprias, e devem ser respeitados como seres com os quais os humanos convivem e se relacionam—pois, são também humanos segundo sua perspectiva.

No que lhe concerne, Rocha (1988) afirma que as sociedades indígenas possuem uma lógica própria e coerente em seu modo de entender o mundo, que pode ser tão complexo quanto o pensamento ocidental. Ambos os autores destacam a importância da diversidade cultural e da compreensão das diferentes perspectivas e modos de vida existentes no mundo, e afirmam que a relação com o mundo não se dá apenas através da razão e da ciência, mas também através da intuição, da emoção e da espiritualidade.

A compreensão da visão de mundo dos povos indígenas, como descrita por Viveiros de Castro (2002), é fundamental para a elaboração de políticas de Educação Escolar Indígena que respeitem e valorizem a diversidade cultural e as perspectivas dos povos indígenas. A Educação Escolar Indígena pode ser pensada a partir da compreensão de que as diferentes culturas possuem modos próprios de entender o mundo e que seria interessante que esses modos fossem respeitados e valorizados.

Nesse sentido, Viveiros de Castro recomenda que a Educação Escolar Indígena possa ser construída a partir de uma pedagogia intercultural que busque o diálogo entre as diferentes culturas e perspectivas presentes na escola, para promover o respeito mútuo e a valorização da diversidade cultural. Isso implica em reconhecer e valorizar as línguas, tradições e conhecimentos dos povos indígenas, bem como em desenvolver uma metodologia de ensino que considere as diferentes formas de aprendizagem desses povos.

Além disso, a Educação Escolar Indígena pode estar voltada para a formação de sujeitos críticos e atuantes em suas comunidades, capazes de dialogar com as diferentes perspectivas do mundo e de construir projetos de vida que considerem as especificidades culturais e sociais de suas comunidades. Isso implica em desenvolver uma educação que não apenas transmita conhecimentos, mas que também promova o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, valorizando suas identidades e culturas.

Essa concepção ontológica tem implicações importantes para a Educação Escolar Indígena, enquanto coloca em questão a ideia de uma educação centrada apenas na cultura ocidental e nas categorias binárias de pensamento que a permeiam. Como afirma Viveiros de Castro:

O perspectivismo não é apenas uma teoria antropológica, mas uma cosmovisão que apresenta outra forma de compreender e agir no mundo. Não se trata apenas de uma teoria, mas de uma ontologia: uma forma de conceber a realidade e a relação entre os seres que a habitam. O perspectivismo é uma forma de pensar e de ser que desafia as

categorias e os pressupostos do pensamento ocidental, buscando compreender as múltiplas perspectivas que constituem a realidade (Viveiros de Castro, 2002, p. 17).

Nesse sentido, seria interessante que a Educação Escolar Indígena levasse em conta a diversidade de perspectivas que compõem o mundo, promovendo o diálogo e o respeito entre diferentes culturas e modos de vida, e valorizando os saberes e práticas indígenas que foram historicamente desvalorizados e subjugados pela sociedade ocidental.

Segundo Viveiros de Castro:

O perspectivismo indígena parte do pressuposto de que os diferentes tipos de seres têm diferentes pontos de vista, diferentes perspectivas sobre o mundo. Isso implica que a realidade não é uma única e mesma coisa para todos, mas sim um conjunto de perspectivas que se relacionam entre si. O que chamamos de mundo é, na verdade, um conjunto de mundos, cada um habitado por seres que o percebem de maneiras diferentes (Viveiros de Castro, 2002, p. 29).

Isso significa que, para os povos indígenas, não existe uma única visão de mundo, mas, sim, múltiplas perspectivas compartilhadas por humanos e não-humanos. A Educação Indígena, nesse sentido, é vista como um processo de aprendizagem que busca expandir e diversificar essas perspectivas.

Para Viveiros de Castro,

A Educação Indígena não deve ser vista como um processo de assimilação ou adaptação dos indígenas às culturas ocidentais, mas sim como um processo de valorização e fortalecimento das culturas e saberes indígenas. Trata-se de um processo que deve ser conduzido pelos próprios povos indígenas, respeitando suas tradições e modos de vida, e busca garantir o direito à autonomia e à autodeterminação desses povos (Viveiros de Castro, 2002, p. 94).

Ele afirma que a Educação Indígena deve ser pensada como um direito a que os povos indígenas têm para a valorização e o fortalecimento de suas culturas próprias e de seus saberes tradicionais.

Nesse sentido, seria interessante para a Educação Indígena buscar a construção de uma relação mais equilibrada e respeitosa entre seres humanos e não-humanos, que reconheça a diversidade cultural e promova o diálogo intercultural. Como afirma Viveiros de Castro (2002), a Educação Indígena pode estar comprometida com a construção de um diálogo intercultural que respeite as diferenças e a multiplicidade de perspectivas que compõem a vida social. Outro conceito importante desenvolvido por Viveiros de Castro é o multinaturalismo. Para o autor, os

diferentes povos indígenas possuem cosmologias e ontologias distintas, que se relacionam com diferentes formas de vida e de organização social. Essa diversidade ontológica, segundo o autor, não pode ser reduzida a uma única visão de mundo, mas pode ser compreendida como um conjunto de perspectivas igualmente válidas e importantes.

Mas o que é o multinaturalismo de Viveiros de Castro presente no livro? Nesse texto, Viveiros de Castro (2002) discute a ideia de que cada cultura possui uma ontologia específica, ou seja, uma forma particular de conceber e organizar o mundo e os seres que o habitam. Segundo ele, o multinaturalismo implica em reconhecer que as diferentes culturas possuem ontologias diversas e igualmente válidas, sem hierarquizá-las. Dessa forma, o multinaturalismo busca superar a ideia de que a cultura ocidental seria a única a possuir uma ontologia verdadeira e universal. Em vez disso, ele propõe que cada cultura seja entendida como uma forma particular de expressão da diversidade da natureza e da humanidade.

O multinaturalismo, portanto, implica que não existe uma única forma de entender o mundo, mas sim múltiplas formas, múltiplas naturezas, que estão em constante interação e transformação. Esse conceito é fundamental para compreender a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas e para superar a ideia de que a cultura ocidental é superior e universal. Se o ocidente propõe uma mesma natureza para todos e diferentes culturas, multiculturalismo, o multinaturalismo nos apresenta uma perspectiva de diferentes naturezas e uma mesma cultura. O ocorrido nas Antilhas e narrado por Viveiros de Castro a partir de Levi-Strauss nos relata como os espanhóis depois da invasão investigavam se os que aqui estavam possuíam almas, eram humanos, ao passo que alguns desses grupos indígenas buscavam saber que corpo (natureza) era aquele de quem chegava, será que apodreciam como “os nossos”?

Na Educação Escolar Indígena, o multinaturalismo pode contribuir para a valorização e o respeito pelas diferentes culturas e modos de vida indígenas, reconhecendo que não existe uma única forma de educação que seja válida para todos os povos indígenas. Que não há um único modelo de humano que habita essa variedade cultural brasileira! Muitos corpos, muitos humanos são possíveis de habitar um mesmo espaço.

O conceito de devir, conforme articulado por Eduardo Viveiros de Castro (2015), é uma ideia ontológica que sustenta que a realidade está em constante mudança e que tudo está em processo de se transformar em algo diferente. Esse conceito, desenvolvido a partir das obras de Gilles Deleuze e Felix Guattari, é fundamental para a compreensão do pensamento ameríndio,

que considera todas as relações como sociais e determina todos os termos como sujeitos dotados de um ponto de vista.

No contexto dos povos indígenas, o devir implica que a identidade e a cultura não são estáticas e imutáveis, mas estão em constante evolução e renovação. Propõe-se, portanto, uma visão de mundo que valoriza a diversidade e a transformação, e que se contrapõe à ideia de uma cultura fixa e homogênea. Nesse sentido, a educação deve ser desenvolvida a partir das perspectivas e conhecimentos indígenas, e ser flexível e adaptável às suas necessidades e contextos específicos (Viveiros de Castro, 2015).

Para Viveiros de Castro (1992), o devir é um pilar fundamental para uma análise crítica da Educação Escolar Indígena e para a criação de uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

O devir pode ser um instrumento valioso para uma reflexão crítica sobre os modelos educacionais que tendem a homogeneizar e padronizar as culturas e identidades indígenas. Além disso, pode auxiliar na construção de uma educação que valorize a diversidade e a transformação. Seria benéfico considerar a educação como um processo que valoriza a diversidade, a transformação e a construção coletiva de conhecimentos. O que são os povos indígenas e suas culturas são questões que buscam pela fixidez, contrário ao devir, sob o qual nos caberia questionar o que estas culturas e povos tem sido e como tem se transformado, buscando ser algo ainda impossível de saber ou prever, num processo de constante mudança e atualização.

O pensamento ameríndio, conforme interpretado por Viveiros de Castro (1992), apresenta conceitos essenciais para entender a diversidade cultural e a relação entre os povos indígenas e a sociedade ocidental. Perspectivismo, multinaturalismo e devir abrem novas possibilidades para uma reflexão crítica sobre a Educação Escolar Indígena e para a construção de uma educação intercultural mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas.

Para isso, é imprescindível que a Educação Escolar Indígena seja concebida como um processo que valorize a diversidade, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos, reconhecendo que não existe uma única forma de educação que seja adequada para todos os povos indígenas. Além disso, é crucial que a Educação Escolar Indígena seja desenvolvida em

colaboração com os povos indígenas, respeitando suas perspectivas e conhecimentos, e promovendo a valorização e o fortalecimento de suas culturas e identidades.

É importante destacar que a Educação Escolar Indígena deve ser vista não apenas para difusão de conhecimentos, mas também como um espaço de resistência cultural e afirmação de identidades indígenas em transformação. Nesse sentido, o devir pode ser um instrumento poderoso para desafiar as visões estereotipadas e preconceituosas sobre os povos indígenas, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa de suas culturas e identidades.

É essencial que a Educação Escolar Indígena seja desenvolvida de forma participativa, envolvendo os povos indígenas em todas as etapas do processo educacional. Isso inclui a definição dos objetivos e conteúdos da educação, a elaboração dos currículos e materiais didáticos, a formação dos professores, e a avaliação dos resultados da educação. Dessa forma, a Educação Escolar Indígena pode contribuir para o fortalecimento das culturas e identidades.

As reflexões apresentadas neste trabalho pretendem contribuir para um debate crítico e reflexivo sobre a Educação Escolar Indígena em nosso país, que ainda enfrenta muitos desafios para a sua implementação e consolidação. É fundamental que a sociedade Brasileira reconheça a importância da Educação Escolar Indígena como um direito dos povos indígenas, e que sejam criadas políticas públicas que garantam o acesso a uma educação de qualidade, respeitosa e inclusiva para todos os estudantes indígenas do país.

Autores como Ramos (2011) destacam que o preconceito contra os povos indígenas envolvem opiniões negativas e tratamento desigual com base em características como raça e cultura. Esse preconceito está ligado à ideia de inferioridade e à tentativa de assimilação forçada desses povos. Infelizmente, estruturas sociais perpetuam essa desigualdade, resultando em discriminação em diferentes áreas, como educação, saúde, trabalho e justiça.

Alguns autores destacam que o preconceito contra os povos indígenas têm raízes históricas profundas que remontam à colonização do continente americano pelos europeus. Ladeira (2005) compara as formas de luta contra o racismo nos Estados Unidos e no Brasil, destacando a falta de visibilidade e apoio do Estado ao movimento indígena no país. Carneiro da Cunha (2013) argumenta que a discriminação contra os povos indígenas são fruto de uma visão eurocêntrica que considera a cultura ocidental como superior às demais culturas. O preconceito contra os indígenas têm sido alimentado pela ideia de que eles diferem, portanto, inferiores. A superação desses problemas requer uma mudança profunda na forma como a

sociedade brasileira enxerga e se relaciona com os povos indígenas (Ribeiro, 1970). Viveiros de Castro (2002) propõe uma abordagem antropológica que valoriza as diferenças culturais e reconhece a importância dos povos indígenas na construção da identidade brasileira. Por fim, Viveiros de Castro (2002) destaca que a ideia de que existem culturas superiores e inferiores é uma forma de preconceito utilizada para justificar a dominação de determinados grupos sociais sobre outros, que é necessário reconhecer a diferença cultural como um valor positivo.

Em conjunto, os autores mencionados contribuem para um entendimento mais amplo do fenômeno do preconceito e da discriminação de povos indígenas no Brasil, destacando suas raízes históricas e estruturais, sua relação com as desigualdades sociais e a luta contra a discriminação. Eles também mostram como o preconceito pode estar presente em diferentes áreas da sociedade, desde as relações raciais até as questões indígenas, e como a noção de alteridade pode ser utilizada como uma forma de combater o preconceito e a discriminação.

Ao surgir o tema valorização buscamos por pesquisadores que pudessem nos dar o suporte para falarmos sobre o assunto e para tal utilizamos trabalhos de Maria Inês Ladeira e Cássio Knapp e Andrébio Martins.

A valorização é um processo social que busca aumentar o poder de ação e decisão dos grupos mais independentes da sociedade. Esse processo pode ser alcançado através de diversas estratégias, incluindo a Educação Escolar Indígena. Maria Inês Ladeira (2004) destaca que essa educação pode ser uma ferramenta importante para a valorização dos povos indígenas, permitindo que mantenham suas identidades, preservem seus saberes e práticas e tenham mais autonomia e poder de decisão sobre suas vidas. A valorização da cultura e do conhecimento tradicional dos povos indígenas é um elemento central nesse processo, conforme destacado por Ladeira e por Knapp e Martins (2016), que também enfatizam a importância da Educação Escolar Indígena para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Por meio dessa categoria de educação, é possível empoderar os povos indígenas, permitindo que mantenham suas identidades e tradições, e envolvê-los na concepção, implementação e avaliação do processo educacional. Dessa forma, a Educação Escolar Indígena pode contribuir para a promoção da diversidade cultural e para o combate ao preconceito e à discriminação, além de ser um meio importante para o empoderamento dos povos indígenas e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Logo que detectamos o assunto Identidade dos povos indígenas, buscamos por pesquisadores que escreveram algo sobre o assunto para que nos auxiliassem em nossa análise.

A valorização das identidades dos povos indígenas é um tema central na Educação Escolar Indígena contemporânea, e diversos autores têm refletido sobre a importância desse processo e os desafios enfrentados pelos povos indígenas na atualidade. A Educação Escolar Indígena é vista como uma ferramenta importante para a valorização das diferenças culturais e para a valorização das identidades dos povos indígenas, permitindo que mantenham suas tradições, envolvam-se nos processos decisórios e tenham mais autonomia e poder de decisão sobre suas vidas.

Além da Educação Escolar Indígena, outras estratégias têm sido destacadas como importantes para a valorização das identidades dos povos indígenas. Gersen Luciano Baniwa (2019) destaca a importância da luta pelos direitos dos povos indígenas, enquanto Shelton Davis (2008) destaca a importância da valorização da diversidade cultural. Aílton Krenak (2019) destaca a importância da demarcação de terras, Justi e De Moraes (2022) destaca a importância da participação dos povos indígenas nos processos decisórios, Maria Carneiro da Cunha (2013) destaca a importância da valorização dos saberes tradicionais, Guerra e Do Amaral (2014) destaca a importância da luta contra o preconceito, Maria Elisa Ladeira (2004) destaca a importância da valorização das línguas indígenas.

A conciliação entre a valorização das identidades dos povos indígenas e a compreensão da transformação cultural na Educação Escolar Indígena contemporânea tem sido amplamente discutida por pesquisadores e especialistas. Diversos autores oferecem contribuições relevantes sobre o tema.

De acordo com Wilson (2001), é essencial reconhecer e respeitar a diversidade cultural dos povos indígenas, bem como suas línguas, tradições, conhecimentos ancestrais e formas de organização social. A autora destaca a importância de promover a inclusão desses elementos no currículo escolar e na formação de professores indígenas, bem como na participação ativa das comunidades indígenas na definição dos conteúdos e métodos de ensino.

Ao discutir a cosmovisão indígena, Deloria Jr. (2003) aponta para a compreensão de que as culturas indígenas estão em constante transformação. O autor destaca que a interconexão de todas as coisas e a evolução do mundo são conceitos fundamentais na cosmovisão indígena. Essa perspectiva pode ser incorporada na Educação Escolar Indígena por meio do estímulo à reflexão crítica, à investigação e ao diálogo intercultural, permitindo que os estudantes indígenas compreendam sua própria cultura como parte de um processo contínuo de transformação.

Seguindo uma abordagem pedagógica que valorize tanto as tradições e conhecimentos ancestrais indígenas quanto a capacidade de adaptação e renovação das culturas, Cajete (2000) destaca a importância de ensinar línguas indígenas, transmitir histórias e mitos tradicionais, e valorizar práticas sustentáveis de manejo ambiental. Além disso, a incorporação de conteúdos contemporâneos relevantes para a realidade dos estudantes indígenas, como questões ambientais, direitos indígenas, tecnologia e artes, é fundamental para promover uma educação contextualizada e significativa.

Por fim, a parceria com as comunidades indígenas são enfatizadas por autores como Battiste (2013), que ressalta a importância de respeitar as decisões das comunidades e promover a participação ativa de líderes, professores, pais e estudantes indígenas na definição dos objetivos e práticas educacionais. Essa abordagem colaborativa garante que a valorização das identidades indígenas e a compreensão da transformação cultural estejam alinhadas com os valores e aspirações das próprias comunidades.

Essas estratégias têm em comum o objetivo de garantir a continuidade das culturas indígenas, reconhecer a importância desses povos para a construção de sociedades mais justas e igualitárias e proteger suas formas de vida e conhecimento. A Educação Escolar Indígena, em particular, é vista como uma ferramenta importante para a valorização das diferenças culturais e para a valorização das identidades dos povos indígenas, permitindo que mantenham suas tradições, envolvam-se nos processos decisórios e tenham mais autonomia e poder de decisão sobre suas vidas.

Dessa forma, os estudos realizados por esses pesquisadores, além de servir como base de nossa fundamentação para nossa análise, também destacam a importância da valorização das identidades dos povos indígenas para garantir a diversidade cultural e a pluralidade de formas de vida no mundo.

Capítulo 3

3 Entrevistas

3.1 ENTREVISTA COM O PROFESSOR OSMAR FRANCISCO



Figura 3: Osmar Francisco / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado²

Hoje, dia 19 de outubro de 2021, às 16h00, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, que nos impede de estarmos em contato presencialmente, para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988, em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos deles para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Osmar Francisco.

Vladimir (V): Bom dia, Osmar, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Osmar (O): Boa tarde, professor! É um prazer poder estar conversando contigo e poder estar participando dessa entrevista! Meu nome é Osmar Francisco, sou Kadiwéu, resido na cidade de Porto Murtinho, no Estado de Mato Grosso do Sul, sou casado. Minha esposa se chama Vanda Pires, também professora, mestranda pela UNICAMP e pretende futuramente

² QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link:
https://youtu.be/ncKMWmEeQRY?si=oFbW_rVxN1FNE7bq

ingressar no doutorado. Já eu continuo apenas com minha graduação.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(O): Em nossa comunidade, dos anos 90 em diante, quem terminava seu Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, era obrigado a sair da aldeia para poder continuar seus estudos. Eu fui uma dessas pessoas que teve que "se virar", ir para outro lugar para dar sequência aos meus estudos longe de meus parentes. Graças a Deus, encontrei pessoas que me deram apoio e moradia para eu poder concluir a minha 8ª série. Então eu fiquei fora da minha comunidade, batalhando para poder concluir meu Ensino Fundamental. Nos anos 2000, foi criado um projeto em nosso município e em nossa aldeia, um projeto de magistério, em nível médio, específico para o povo Kadiwéu e Kinikinau. Ingressei no Magistério Indígena, por quatro anos, apliquei tudo que havia aprendido na escola e pude concluir meu Ensino Médio. Após esse período, surgiu um projeto para graduação, o Prolind. Eu e minha esposa ingressamos no curso de Licenciatura Intercultural "Povos do Pantanal". Depois que me formei no magistério, eu me casei e encontrei muita dificuldade em continuar com meus estudos. Precisei trabalhar para poder atender as necessidades de minha família. Mas, com o projeto do Prolind, tive a oportunidade de poder continuar com meus estudos. Esse projeto proporcionou um salto muito positivo para os povos indígenas no Mato Grosso do Sul. Eu e minha esposa nos formamos no Prolind. Minha opção foi para a área de exatas, para poder contribuir com minha comunidade.

(V): Conte como você conheceu o curso de magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.

(O): O magistério foi um projeto encabeçado pelo professor Giovani José da Silva, que atualmente atua na Universidade Federal do Amapá. O curso foi realizado na Aldeia Alves de Barros, território indígena Kadiwéu, no município de Porto Murtinho, no Mato Grosso do Sul, e era realizado no período de férias escolares, em julho e janeiro. Quando retornei da cidade, após concluir o Ensino Fundamental, reencontrei meu irmão, que estava começando a fazer o curso de magistério. Ele me perguntou se eu tinha interesse em cursar o Magistério Indígena. Respondi que sim, que me interessava em fazer. Procurei o professor, fiz a matrícula e ingressei no curso.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de Magistério Indígena.

(O): A minha trajetória no curso de Magistério Indígena foi a seguinte: o curso era realizado na Aldeia Alves de Barros, no período de férias escolares, em janeiro e julho. Nesses meses, estudávamos em dois períodos, manhã e tarde. Era muito puxado, mas era a oportunidade que tínhamos para poder estudar. No início das aulas, nós, que estudávamos no magistério, atuávamos como professores em sala de aula. Nesse período, os professores do magistério nos deixavam trabalhos a serem feitos e entregues na próxima etapa. Como atuávamos em sala de aula, isso já serviu como estágio em nossa formação. O diretor da escola nos fornecia uma declaração de que atuávamos em sala de aula, que era utilizada na hora de cumprir o estágio. O curso foi ótimo. Todo o conhecimento adquirido durante o curso nós repassamos aos nossos alunos. Com isso, acredito que tenhamos um saldo positivo na Educação Escolar Indígena.

(V): Quem eram os professores desse curso de magistério?

(O): Os professores não eram indígenas. Como já disse, o projeto foi feito pelo professor Giovani e, como não havia na época nenhum professor formado em nosso povo, ele criou o curso para podermos ter essa formação. Os professores que lecionavam foram convidados por ele e vinham, na maioria, do estado de São Paulo e outros daqui mesmo de Mato Grosso do Sul. Eles eram: a professora Onilda, a professora Léa, a professora Giane, o próprio Giovani e a professora Constância

(V): Qual era o currículo desse curso, era voltado para o povo indígena ou era uma estrutura que consideramos comum?

(O): O curso possuía um currículo normal, apenas era oferecido na aldeia e exclusivamente para os povos indígenas. As disciplinas eram comuns a qualquer outro curso de magistério, não era específico.

(V): A Matemática também era a mesma de um currículo comum ou havia diferença?

(O): Não, a Matemática era voltada para a Etnomatemática. Nela, foi nos ensinado seu surgimento e como chegou aos dias atuais. Entendemos que ela valoriza os saberes matemáticos de um povo, como fazemos as nossas roças, como são as medidas, como são nossas padronagens de desenhos na cerâmica.

(V): Em outras disciplinas houve também uma utilização desses saberes do povo?

(O): Em História, aprendemos a história de nosso povo e os mitos que estão presentes em nossa cultura.

(V): Qual habilitação era recebida ao concluir o curso?

(O): O Magistério Indígena nos deu habilitação para trabalharmos com as séries iniciais do Ensino Fundamental, da educação infantil até o 5.º ano.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(O): O curso, para mim, foi importantíssimo. Por meio dele, tive a oportunidade de realizar meu sonho de ser um professor graduado. Anteriormente, quem atuava em sala de aula das escolas indígenas eram professores não indígenas que possuíam a graduação. Esse curso nos deu a possibilidade de assumirmos essas aulas e os professores não indígenas retornaram para suas comunidades. Esse fato foi muito positivo para nós indígenas, pois quem atua na Educação Indígena atualmente somos nós, os indígenas. O indígena ensinando o próprio indígena, isso é muito positivo para mim. Recebíamos todo o material necessário para as aulas, bem como trabalhos a serem feitos no intervalo entre um período presencial e outro. Não recebíamos nenhum tipo de auxílio financeiro pelo fato do curso ser realizado dentro de nossa aldeia e morávamos em nossas próprias casas. A única coisa que nos era fornecida era a merenda. Às vezes, a prefeitura disponibilizava alguma coisa para nos alimentar durante a etapa de aula. Quem preparava o lanche eram as merendeiras voluntárias de nossa comunidade. É importante lembrar que elas preparavam o lanche sem receber nenhum salário, algo muito raro atualmente.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(O): Afetou de forma muito positiva. Passamos a ter professores indígenas habilitados para atuar no ensino fundamental, nas séries iniciais. Não precisamos mais do professor não indígena e de fora da comunidade para atuar nesse ensino. Isso foi muito importante para a comunidade indígena Kadiwéu.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

(O): Minha relação com os queridos professores não indígenas que atuavam aqui em nossa

comunidade sempre foi ótima. Sempre que precisamos de auxílio durante o curso de magistério, eles nos ajudaram. Após o término do curso, continuamos mantendo a amizade existente anteriormente. Eles continuavam trabalhando aqui nas escolas, pois não tínhamos habilitação para as séries finais do Ensino Fundamental. Continuamos amigos, brincando uns com os outros, buscando conhecimento mutuamente, trocando ideias.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(O): Mudaria o fato de termos poucos encontros presenciais. Aumentaria o número de encontros presenciais para pelo menos uma semana a cada trimestre. Talvez não ficasse tão pesado para nós. Para mim, particularmente, foi muito pesado estudar o dia inteiro. Era desgastante. Morava a um quilômetro e meio da escola e tinha que ir e voltar a pé, pois não possuía nem uma bicicleta para me deslocar. Porém, como era nosso sonho, tínhamos que correr atrás dele. Eu e meu irmão fizemos o curso de magistério e conseguimos terminar. Então, acredito que a cada três meses seria melhor para estudarmos e termos mais explicações dos conteúdos pelos professores. Havia matérias voltadas para a Educação Escolar Indígena, mas acrescentaria disciplinas que ensinem sobre as leis, nossos direitos. Outra coisa que acho importante é o ensino da língua de nosso povo e termos uma gramática própria. Acredito que isso seria muito importante para nosso povo.

(V): Fale um pouco sobre o Prolind.

(O): Eu me considero um filho do Prolind, que foi um projeto que contribuiu positivamente para a Educação Escolar Indígena no estado de Mato Grosso do Sul. Entrei no Prolind no ano de 2015. Foi um curso muito interessante e proveitoso, onde aprendemos muitas coisas. Havia necessidade de professores indígenas habilitados para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Prolind foi essencial para que todos nós que participamos pudéssemos nos tornar profissionais de qualidade. Todos os colegas que estudaram comigo estão atuando em sala de aula, alguns fizeram mestrado, outros estão no doutorado. Enfim, esse curso foi muitíssimo importante para os indígenas. Eu, como gosto muito das ciências exatas, optei para a formação em Matemática no Prolind e pude me formar na área desejada. Hoje atuo como professor de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e de Física no primeiro e no terceiro ano do Ensino Médio.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(O): Acredito que poderíamos ter encontros nas regiões do estado para trocarmos ideias sobre o Magistério Indígena. Isso seria muito importante, pois poderíamos conhecer novas realidades de outros povos e outras regiões, o que é aplicado em salas de aula diferentes e aplicarmos em nossas comunidades. Os nossos encontros eram somente na Aldeia Alves de Barros, não havia troca de experiências entre outros povos.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.2 ENTREVISTA COM O PROFESSOR INÁCIO ROBERTO



Figura 4: Inácio Roberto / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado³

Hoje, dia 23 de dezembro de 2021, às 8h52, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet. Devido à pandemia de Covid-19, que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, não podemos estar em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988, em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Inácio Roberto.

Vladimir (V): Bom dia! Professor Inácio, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Inácio (I): Bom dia, meu nome é Inácio Roberto, sou indígena Kinikinau, nascido na Aldeia São João, no município de Porto Murtinho-MS. Atualmente, trabalho na terra indígena da Aldeia Kadiwéu Barro Preto.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(I): Eu comecei a trabalhar na educação na escola de minha aldeia como professor leigo. Na época, possuía a maior formação dentre as pessoas de minha aldeia, que era a oitava série. Surgiu a necessidade de buscar por formação. Foi quando o professor Giovani, um técnico de educação do município de Porto Murtinho, fez um projeto de um curso de formação específica

³ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link:
<https://youtu.be/WepbBTM5bc0?si=XCDV4ukgdSHvcK0c>

para os povos indígenas Kadiwéu/Kinikinau. Foi aí que busquei minha primeira formação. Era um curso de três anos e eu concluí, no ano de 2004, o curso de Magistério Indígena voltado para a formação de professores de nossos povos. Na época, eu já estava trabalhando em sala de aula. O curso foi uma grande experiência e uma oportunidade de termos uma formação. Ele me animou a continuar estudando. Foi o que aumentou minha vontade de estar trabalhando cada vez mais na educação. Fui me aperfeiçoando até chegar ao curso superior, no Prolind.

(V): Conte como você conheceu o curso de magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.

(I): O Magistério Indígena Kadiwéu/Kinikinau foi um curso pensado e voltado para professores que já se encontravam em sala de aula, porém não possuíam uma formação, eram professores leigos. O professor Giovani José da Silva, um técnico de educação do município de Porto Murinho, fez esse projeto e encaminhou para a Secretaria de Educação do município. O projeto foi aprovado e o curso foi implantado. Eu fiz o curso porque precisava me adequar às novas exigências e poder continuar trabalhando como professor. Como professor leigo, não era mais possível trabalhar. Fiz o curso e permaneço até hoje na educação, sou professor efetivo do município de Porto Murinho.

(V): O curso de Magistério Indígena Kadiwéu/Kinikinau foi criado apenas para o município de Porto Murinho?

(I): Sim, é um projeto municipal. O professor Giovani fez o projeto e ele foi aprovado e implantado pelo município.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de Magistério Indígena.

(I): Eu morava e trabalhava na Aldeia São João. O curso acontecia na Aldeia Alves de Barros. Durante minhas férias de julho e final de ano, além de feriados prolongados, eu me encaminhava para lá para participar das etapas do curso. Muitas vezes, recebia uma ajuda do próprio professor Giovani para o deslocamento e estadia. Ele conseguia junto à prefeitura uma cesta básica e, às vezes, me dava carona em seu carro próprio para minha ida até o curso, onde eu ficava durante esses períodos para estudar. Fui o primeiro Kinikinau a estudar nesse curso. Passado um tempo, veio mais um para estudar, que foi o Rosaldo. Ficamos alguns períodos juntos. A partir desse curso de magistério, eu fui conhecendo as leis, o Referencial Curricular Nacional para Escolas

Indígenas (RCNEI)⁴, aprendendo a legislação sobre a Educação Escolar Indígena. Isso abriu meus olhos para reconhecer meu povo, um povo que já não era reconhecido como Kinikinau. Éramos tidos como um povo extinto perante a sociedade e os escritores, pesquisadores. O povo Kinikinau não existia mais. Então, comecei a dizer que nós precisávamos de uma escola própria. Era um direito nosso. E nós construímos uma escola na Aldeia São João, a Escola “KOINUKONEN”, que significa Kinikinau em nossa língua materna. O documento é dividido em duas partes. A primeira parte, "Para começo de conversa", reúne os fundamentos históricos, políticos, legais, antropológicos e pedagógicos que balizam a proposta de uma escola indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. A segunda parte, "Ajudando a construir o currículo nas escolas indígenas", apresenta sugestões de trabalho para a construção dos currículos escolares indígenas específicos a cada realidade.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(I): Na parte pedagógica, aprendi muito. Aprendi a trabalhar com crianças, pois o curso é voltado para a Educação Infantil até o quinto ano. Foi um privilégio aprender com professores capacitados, mestres, doutorandos e com doutorado. Não havia nenhum professor com apenas graduação concluída. Apenas pessoal com uma capacitação superior a essa trabalhou conosco nessa época. Os professores vinham de outras cidades de Mato Grosso do Sul e até de outros estados, como São Paulo. Na minha opinião, o curso foi ótimo, maravilhoso, pois aprendi muita coisa que pude levar para a sala de aula em que trabalhava. Com relação ao auxílio, como já havia citado anteriormente, só recebi a cesta básica que o professor conseguia para nós e o transporte era via carona mesmo. Diferentemente do Prolind, que era disponibilizado uma bolsa e estadia, no magistério foi muito difícil, pois tive que estar em outra aldeia e entre pessoas de um povo totalmente diferente do meu povo.

(V): Fale mais sobre essa dificuldade de estar em meio a um povo diferente.

(I): A maior dificuldade foi a falta de alojamento e quem pudesse fazer o alimento para nós que éramos de outra aldeia. No início, tivemos que deixar nossas cestas básicas com algum

⁴ Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI). Ele é um conjunto de reflexões de cunho educacional com ideias básicas e sugestões de trabalho para as áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar. O RCNEI foi elaborado pelo Ministério da Educação em 1999 e oferece subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendam aos anseios e aos interesses das comunidades indígenas. Ele leva em conta os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental

conhecido de lá para podermos nos alimentar e nos hospedarmos em suas casas. Íamos revezando de lugar até que a Igreja Uniedas⁵ de lá nos forneceu um lugar para ficarmos e nos alimentarmos. Esse início foi o período mais difícil que enfrentamos por lá.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(I): Ao concluir o curso, veio automaticamente o reconhecimento de meu povo. Fui colocado como representante do povo Kinikinau no estado de Mato Grosso do Sul. A partir desse curso, conseguimos o reconhecimento por parte do Estado. Participamos de várias reuniões, palestras e encontros para discutir os povos não existentes, como nosso caso, pois o povo Kinikinau era considerado extinto. A partir desse curso eu conheci o pessoal do CIMI⁶, participamos de reuniões junto a eles e conseguimos uma vaga no Comitê de Educação Escolar Indígena do estado de Mato Grosso do Sul. Participamos de uma reunião em Olinda, organizada pelo CIMI, onde discutimos por mais de 15 dias, juntamente com 46 povos considerados extintos, o nosso reconhecimento e nossa Identidade Étnica. Pudemos mostrar que o povo Kinikinau existia e que estava presente no estado de Mato Grosso do Sul, na Aldeia São João, em Miranda, Nioaque, Aquidauana, Anastácio e em vários municípios espalhados pelo estado.

(V): Inclusive, Inácio, o avô da minha esposa se identifica como Kinikinau.

(I): Existem muitos pelas cidades, até advogados Kinikinau nós temos, pessoas que possuem a carteira de identidade com a identificação de pertencimento ao povo Kinikinau. E isso só foi possível após a existência do curso de magistério no qual nos formamos e iniciamos uma luta pelo reconhecimento do nosso povo, da nossa existência. A educação e o curso de magistério

⁵ A Uniedas (União das Igrejas Evangélicas da América do Sul), é uma união de igrejas evangélicas formada apenas por pastores indígenas e que está presente em várias comunidades indígenas e vem se expandindo para diversos estados no Brasil. De linha batista tradicional, a denominação cristã é formada e coordenada por índios dos povos terenas, e atualmente tem 25 igrejas e 8 congregações, das quais 22 estão em Mato Grosso do Sul. As outras estão em comunidades indígenas de Mato Grosso e de Rondônia, todas fundadas por pastores terenas. A Uniedas foi criada em 1972 com a ajuda de missionários alemães.

⁶ O CIMI, ou Conselho Indigenista Missionário, é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que atua em defesa dos direitos dos povos indígenas do Brasil. Foi criado pela CNBB em 1972 com o objetivo de lutar pelo direito à diversidade cultural dos povos indígenas.

mostraram um caminho para que lutássemos por nossa existência.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.

(I): Sim, antes do curso de magistério eu tive que sair da aldeia aos 15 anos para poder estudar na cidade de Bonito, no Mato Grosso do Sul. Na aldeia só tínhamos até a quarta série do Ensino Fundamental. Fiquei um ano estudando lá, terminei a quinta série e depois consegui uma vaga na Escola Evangélica Lourenço Buckman, no distrito de Taunay, em Aquidauana, Mato Grosso do Sul. Fiquei lá por três anos no sistema de internato e lá concluí a oitava série. Depois voltei para a cidade, entrei para o Exército, fiz curso para polícia militar, sou ex-policia militar, servi o Estado por nove anos. Sofri uma discriminação muito grande, porém tentei levar isso da melhor forma possível. Eu não acreditava ser discriminação, eu pensava que, por ser indígena, a minha possibilidade de fazer algo era exatamente aquilo para o que era designado. As missões nas quais eu era enviado eram em fazendas, no mato, em retomadas e acampamentos não indígenas. Não era destacado para missões na cidade, porém tomei isso como um grande aprendizado. Depois disso voltei para minha aldeia, fiz o curso de magistério, recebi o reconhecimento de meu povo e lutei pelo reconhecimento do meu povo junto à sociedade. E hoje, quanto ao relacionamento com os não indígenas, eu estou bem tranquilo. Não me vejo diferente, ou melhor, não vejo diferença entre mim e o não indígena.

(V): Mas você sentia um preconceito antes?

(I): Sim, antes eu sentia o preconceito, principalmente no meu trabalho, quando eu estava ainda na Polícia Militar. Hoje já não sinto mais esse preconceito, pelo menos comigo. Pois tenho trabalhado fora, em outras cidades, e já não vejo mais esse preconceito. Devido ao tempo que já morei fora da aldeia e o contato constante com não indígenas, já não sinto mais essa diferença que existia no início.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(I): Se fosse possível eu gostaria que o curso tivesse continuado, que não fosse um curso de um projeto para apenas três anos e sim um curso constante. Por ser um curso específico e muito importante para os povos indígenas, principalmente para nós que concluímos o curso. Somos dois Kinikinau e mais de vinte Kadiwéu formados no curso de Magistério Indígena.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(I): O curso específico de Magistério Indígena ocorreu na aldeia, o ideal seria que mais cursos como este fossem criados também nas aldeias e não fora delas. Somente assim ele seria ainda mais específico, pois a especificidade começa nas aldeias. Sendo os cursos na aldeia, o povo pode acompanhar o curso que está sendo feito, conhecer os professores envolvidos no curso e assim acompanhar o andamento do curso.

(V): Vocês conseguiram criar uma escola dentro de sua aldeia?

(I): Através do curso e vendo a legislação brasileira, o RCNEI, observamos a possibilidade de criarmos a nossa própria escola. Falei para o professor Giovane se havia essa possibilidade e ele disse que sim, que tínhamos essa liberdade de solicitar a nossa escola. Porém, nós tínhamos que nos reunir com os Kadiwéu e verificarmos se eles concordavam, pois, a nossa escola era uma extensão da deles. Nos reunimos, debatemos e os Kadiwéu aceitaram que tivéssemos nossa escola separada da deles.

(V): Quem leciona nessa escola?

(I): Quando eu saí de lá, tínhamos onze professores, sendo três ou quatro Kinikinau e o resto Kadiwéu.

(V): Esses Kinikinau que estão lá não se formaram no curso de magistério?

(I): Não, eles se formaram em outros cursos não específicos.

(V): Conte-nos sobre a sua trajetória no Prolind.

(I): No Prolind, eu concluí o curso na área de linguagens, pela UFMS, no Campus de Aquidauana. Por meio desse curso, levei para o meu povo muitas pesquisas, muitos dados históricos sobre a nossa existência, a fim de fortalecer a nossa identidade como povo Kinikinau. Eu consegui produzir um dicionário na nossa língua materna e língua portuguesa.

(V): Qual importância você atribui a esses cursos para os povos Indígenas?

(I): Com relação à nossa formação, esses cursos buscam fortalecer as nossas raízes, a nossa cultura, a língua e a nossa própria existência. O meu povo foi considerado como extinto e esses cursos nos deram a condição de revitalizar a nossa língua, a nossa cultura e a nossa identidade.

Temos nossas assembleias anuais que mudam de cidade e localidade a cada ano. Infelizmente, devido à pandemia, estamos sem fazer. Mas, no ano de 2023, pretendemos retomar as assembleias para lutarmos pela questão territorial de nosso povo. Já conseguimos ter a nossa identidade reconhecida como povo Kinikinau, mas ainda não temos a nossa terra, o nosso lugar. Portanto, a luta no momento é pelo reconhecimento territorial de nosso povo.

(V): Qual a importância da identidade para você e para o povo Kinikinau?

(I): A identidade étnica é muito importante para nós. Somos um povo que sempre existiu, mas estávamos sendo considerados extintos. A partir do reconhecimento de nossa identidade, o governo reconhece que fazemos parte do povo brasileiro. Além disso, permite que os Kinikinau que estão espalhados pelas cidades possam se juntar ao coletivo, termos uma comunidade, um grupo forte para lutar por nossos direitos.

(V): Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado nessa entrevista?

(I): No momento não tenho nada a acrescentar.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.3 ENTREVISTA COM O PROFESSOR MAIOQUE RODRIGUES FIGUEIREDO



Figura 5: Maioque Rodrigues Figueiredo / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado⁷

Hoje, dia 24 de outubro de 2021, às 8h, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19, que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, o que nos impede de estarmos em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul.

Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988 em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Maioque Rodrigues Figueiredo, que cursou o Magistério Indígena organizado pela instituição Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul — AEC/MS.

Vlademir (V): Bom dia, Professor!

Maioque (M): Bom dia, Professor Vlademir, é um prazer poder estar contribuindo com a sua pesquisa!

(V): Primeiramente, obrigado por sua disposição em participar de nossa pesquisa. Gostaria que se apresentasse.

(M): Como já disse, é um prazer poder contribuir com sua pesquisa, que vai se eternizar como produção de conhecimento para outras gerações. Meu nome é Maioque Rodrigues

⁷ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: https://youtu.be/8pQK_YTZO8g?si=466rVusXn1LRoDVw

Figueiredo, moro na Aldeia Tereré em Sidrolândia, Mato Grosso do Sul, Terra Indígena Buriti. Sou professor efetivo da Prefeitura de Sidrolândia.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(M): No texto que o Senhor encontrou “Minhas histórias, minhas memórias” eu contei a minha história desde a infância, o período que eu vou à escola⁸. Acredito que muitos de nós escrevemos algo sobre a vida da gente, sobre o significado da escola na vida da gente. Como as escolas entraram nas aldeias e como os indígenas, inicialmente, não se apropriaram dessa escola, utilizando essa instituição de cultura ocidental sem a compreensão dela por inteiro. Hoje, historicamente, passamos a tomar conta desses espaços, uma instituição que não nos pertencia, e transformá-la em uma instituição segundo nossos preceitos. Minha vida escolar foi assim: fui para a escola normal, na Aldeia Porto Lindo, uma escola de missões, onde estudei até a terceira série. Depois, mudamos para Miranda, continuei meus estudos na Aldeia Cachoeirinha, uma aldeia Terena, onde ficamos um ano. Em seguida, nos mudamos para Dourados, onde estudei em uma escola Guarani e Kaiowá. Moramos em Dourados por três anos e, depois, viemos para Sidrolândia, onde vivo até hoje. Em Sidrolândia, entrei em uma escola não indígena bastante tradicional, a Escola Olinda Brito de Souza, onde estava estudando a quarta série. Após o início da minha escolarização nas escolas indígenas, ainda muito menino, sem visão, sem leitura do mundo, da produção histórica que a sociedade tem, sem experiência de vida, me encontrei em uma escola não indígena na cidade de Sidrolândia. Essa escola me auxiliou na leitura de uma escola tradicional de cultura ocidental, conservadora. Terminei o Ensino Fundamental em escolas não indígenas e iniciei o Ensino Médio também aqui em Sidrolândia, em escolas não indígenas. Na época, o Ensino Médio se chamava "Científico"⁹. Na juventude, por volta dos 17, 18 ou 19 anos, resolvi constituir família e acabei por abandonar meus estudos no segundo ano do Científico devido à necessidade de trabalhar. Vivia em uma sociedade capitalista e existia essa necessidade de trabalhar para o sustento familiar. Estava trabalhando nas empresas e indústrias de Sidrolândia, inclusive conheci minha esposa em uma dessas indústrias que trabalhava. Senti-me incomodado com aquela rotina dentro da

⁸ Artigo de Maioque Rodrigues Figueiredo, retrata da trajetória de um pesquisador Terena, experiência e construção da identidade, disponível em: <https://www.tellus.ucdb.br/tellus/article/view/452>

⁹ Curso Científico foi um dos modelos de ensino médio oferecidos até a implementação da Reforma do Ensino Médio, em 1996, que reorganizou a estrutura do ensino secundário no país. A partir dessa reforma, o Curso Científico foi substituído pelo Ensino Médio integrado, que passou a oferecer uma formação mais abrangente, incluindo disciplinas das áreas de ciências humanas e linguagens, além das disciplinas científicas.

indústria e surgiu, então, uma dúvida sobre o que eu queria para minha vida. Havia quase terminado o Ensino Médio, mas não via nenhuma perspectiva para minha vida, de avançar, de melhorar. Mesmo dentro da empresa que trabalhava, havia pessoas com menos estudo que eu ocupando posições superiores às minhas. Isso me incomodava, porque eu inaugurei praticamente a empresa em que trabalhava, na época era a Agro Eliane, depois se tornou Seara e hoje é JBS. Trabalhei na construção e depois fui para produção. Sempre há uma expectativa de crescimento dentro da empresa e eu via que meus encarregados que mal completaram o Ensino Fundamental cresciam na empresa e eu não. Esse fato me angustiou muito e fui guardando essa angústia somente para mim. Consequentemente, deu-se início a uma busca, uma mudança, novas descobertas sobre o que desejávamos em nossas vidas. Antes mesmo de constituir família, nos meus 17 anos, já participava ativamente das reuniões em minha aldeia, elaborava documentos para os caciques. Era praticamente a pessoa com mais estudo dentro de minha comunidade. Meus primos foram trabalhar muito cedo e não avançaram em seus estudos. Eu que redigia documentos, ofícios e reivindicações para os caciques de minha aldeia, os quais são meus tios, os fundadores da Aldeia Tereré. Com isso fui aprendendo, até auxiliando em casamentos dentro da aldeia. Nesse momento, não tinha um conceito formado sobre esses fatos. Hoje percebo que ali eu estava me redescobrando, pois gostava de exercer essas atividades. Ali eu construía minha identidade enquanto Terena, como liderança. Hoje tenho essa visão, mas antes não era assim. As coisas passam despercebidas, não percebemos o fundamento daquilo que estamos produzindo. Voltando à empresa, resolvi sair. Vi que lá não ia obter reconhecimento. Pedi demissão, sem direito a nada. Foi então que decidi entrar no curso de Magistério Indígena. Algumas pessoas passaram aqui na aldeia, procurando por indígenas que estivessem interessados em participar desse curso de nível médio, o Magistério Indígena, para formação de futuros professores. Resolvi entrar. Eu, meu irmão e mais um primo nosso fomos os primeiros a entrarem nesse curso em nossa aldeia. Foram quatro anos de curso. Para mim, isso era um estudo a mais, pois não tinha um conceito formado. Meu conceito era o ensino que eu havia recebido na cidade, no Científico. Chegando lá no curso, conhecemos pessoas de outros grupos étnicos, como Kadiwéu, Xavante do estado de Mato Grosso, Guató e Kinikinau. Assim, o curso de Magistério contava com a diversidade de povos originário do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil. Fiquei muito feliz com isso, pois foi muito mais do que o curso de Magistério. O convívio com esses povos, com os quais não tínhamos contato, foi muito importante. Inclusive, os próprios Terena de Dourados, Aquidauana, Miranda e

Sidrolândia não tinham contato entre si. O curso nos proporcionou esse contato, e hoje temos esse contato, viajamos, utilizamos redes sociais e entramos em contato uns com os outros. Antes, não tínhamos nada disso. Para mim, esse encontro entre povos, no curso, nos trouxe uma riqueza cultural muito grande. Conhecer povos da mesma etnia, mas de outro lugar, suas histórias de vida, é uma formação muito grande para nós. Isso ultrapassa qualquer conteúdo ministrado no curso. O conhecimento passado pelo curso era todo ocidental, a ciência era toda ocidental. Não havia nada de pesquisa indígena. A pesquisa indígena estava tendo seu início ali. Naquele momento, estávamos construindo as histórias dos povos indígenas do Mato Grosso do Sul. Apesar de já terem passado outras turmas pelo curso e nos deixado alguns trabalhos que podíamos usar como fontes de pesquisa, foi fantástico o meu primeiro contato com o curso de Magistério Indígena. Me senti em casa, algo que não sentia nas escolas ditas “normais” não indígenas. O currículo do curso nos permitiu a compreensão do “mundo” da educação, da escola ocidental. Passamos a olhar para dentro de nossa aldeia, como se dava o funcionamento dessa escola, como ela é introduzida nas aldeias. A partir desse conhecimento, uma infinidade de coisas novas foram construídas em nosso pensamento, o que temos que estudar e o que podemos fazer dentro de nossas aldeias. Foi uma riqueza muito grande de conhecimento adquirido no período desse curso. Ao concluir esse curso, saímos mais fortes no sentido da identidade. Pudemos pisar no chão de onde nascemos e, a partir desse momento, poder viver a vida como professor, morador de aldeia pertencente ao povo Terena. Compreendemos o que podemos fazer por nossa aldeia. Cada aldeia tem suas especificidades, e essa visão se amplia a partir do curso de Magistério Indígena. A educação, de modo geral, tem entrado nas aldeias para dizimar as populações indígenas. A partir de então, nós pegamos essa escola dentro da aldeia e iniciamos um trabalho de fortalecimento, um processo de ressignificação da cultura, das tradições, também um espaço de luta. Hoje a escola é um espaço de luta muito importante para os povos indígenas.

(V): Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.

(M): Cada aldeia tem suas demandas. Até hoje o município de Sidrolândia não reconhece a existência de aldeias indígenas em seu território. Pelo menos não consta na Lei Orgânica, no estatuto do município, a existência de aldeias indígenas em seu território. Temos trabalhado para que isso seja reconhecido. Nesse período em que surgiu o curso de

Magistério Indígena, havia sido criada, pela FUNAI, em conjunto com o governo do estado, a primeira escola dentro da Aldeia Tereré. Mais tarde, essa escola passou a ser municipal, uma extensão da escola da Aldeia Córrego do Meio, uma sala reconhecida pelo município. Só que essa criação não significava a existência da Educação Escolar Indígena no município de Sidrolândia. Nesse período, era assim, só a criação de escolas, normais, sem especificidade para povos indígenas. Pelo que me lembro à época, os próprios professores da UCDB¹⁰ e seus parceiros iam às comunidades e divulgavam o curso. Ao chegarem às aldeias, eles apresentavam o curso de magistério voltado para os povos indígenas e diziam que procuravam pessoas interessadas em participar dessa formação, contanto que tenham concluído o ensino fundamental. Pelo que me lembro, havia uma turma que já estava concluindo o curso e nós seríamos a segunda turma. Eu já tinha a expectativa de fazer algo diferente desde que estava na empresa, tanto que cheguei a prestar vestibular para Direito como primeira opção e Administração como segunda opção. Foi quando surgiu a oportunidade de fazer o curso de magistério. Uma lista foi passada aos que estavam interessados. Me inscrevi mesmo achando que não seria inserido, mas quando menos esperava, lá estava eu participando do curso, uma experiência muito importante, conforme já citei anteriormente. Terminado o curso, fui para a sala de aula. Voltei posteriormente a trabalhar em empresas juntamente com meus primos em manutenção de aviários e na usina. Já não havia mais oportunidades de trabalho aqui em Sidrolândia. Eu havia deixado meu currículo em vários mercados e no comércio de Sidrolândia, mas nunca fui chamado. Um dia, um colega que fez curso de Administração comigo em Maracaju me contou algo que não costumo revelar, mas decido falar agora: todos os currículos de indígenas que chegavam no comércio de Sidrolândia eram rasgados. Atualmente isso não acontece, é normal encontrar indígenas trabalhando no comércio de Sidrolândia. Por um lado, era muito “chato” essa situação, mas tive que superar isso. Não baixei a cabeça e segui a vida em frente. Hoje agradeço a Deus, pois quem sabe eu estaria hoje em algum balcão por aí e não havia terminado minha graduação. Existe o lado bom e o ruim, que é a existência de muito preconceito ainda na sociedade. Em 2006, fiquei sabendo das cotas da Universidade

¹⁰ UCDB é a sigla para Universidade Católica Dom Bosco, uma instituição de ensino superior localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil¹. A UCDB oferece diversos cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, tanto presenciais quanto à distância. A universidade é mantida pela Missão Salesiana de Mato Grosso, uma entidade católica considerada uma das maiores Organizações Não-Governamentais na área de educação e de promoção social.

Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) para o curso de Administração. Fiquei por dois anos nesse curso. Estava dando aula na Aldeia Tereré apenas com o magistério. Parei o curso de Administração e no mesmo ano entrei para o Curso Normal Superior da UEMS em Campo Grande. Tive que deixar as aulas da aldeia para fazer o Normal Superior. Nesse período, fui lecionar na cidade de Dois Irmãos do Buriti, na Aldeia Barreirinha, em uma escola nova que estava sendo criada. Lá fiquei por quatro anos e me formei. Trabalhei por um ano na Secretaria Indígena de Dois Irmãos do Buriti. Após esse período de cinco anos, retornei para Sidrolândia para ser cacique da Aldeia Tereré. Houve um conflito muito grande, mas importante para nosso conhecimento. Partimos para uma política partidária em busca de melhorias para a aldeia, algo muito diferente da política feita por nossos pais. Hoje temos um vereador eleito na aldeia, um vereador que também se formou na UEMS. Hoje avançamos muito com relação aos conflitos existentes dentro da aldeia. Nós, os jovens, que tivemos a coragem de ingressar na política. Foi assim que deixei a Secretaria Indígena em Dois Irmãos do Buriti para me tornar uma liderança dentro de minha aldeia. Sendo cacique, ainda tinha a visão de que eu iria fazer tudo, administrar tudo. Tínhamos quatro salas de aula apenas. Ao fazer uma política partidária, consegui êxito em reivindicar uma escola para a aldeia. Não foi fácil, tive que mobilizar e formar a comunidade, formar em relação aos nossos direitos e que tínhamos que reivindicar e lutar por eles. Nesse tempo, tinha um grande apoio da minha comunidade e eles compreenderam acerca dos direitos. Conseguimos construir uma escola com salas de aula, secretaria etc., concretizamos um sonho de nossa comunidade. No ano seguinte, essa escola passou a ser “polo” dentro da Aldeia Tereré. Ao terminar minha graduação de Normal Superior, fiz uma disciplina como aluno especial na UFGD. Fiz um projeto de pesquisa e apresentei na UFMS. Quando fui chamado para a entrevista na UFMS, minha mãe estava internada no hospital e no mesmo dia ela faleceu. Acabei perdendo a entrevista e não pude fazer o mestrado naquele momento. No segundo semestre de 2015, mesmo ano, enviei o mesmo projeto para a UCDB, fui aprovado em todos os processos de seleção. Fiz e concluí meu mestrado lá na UCDB, meu mestrado foi em Educação na área de Estudos Culturais.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de Magistério Indígena.

M): Na minha trajetória, fui bastante atuante. Sempre fui bem comunicativo e interessado em conhecer outras histórias. Esses fatores me levaram a causar vários movimentos dentro do curso, aproveitando as oportunidades que surgiram. O curso, por si só, já era uma

oportunidade enorme de adquirir novos conhecimentos e de trocar experiências com outras pessoas de outros povos e aldeias. Os conteúdos e disciplinas eram "tranquilos". Minha relação com os outros colegas foi de grande valia. Procurei conhecer cada um deles e compreender suas experiências de vida. O curso se dividia em reuniões ora em Campo Grande, ora nas aldeias, havendo revezamento entre as aldeias que recebiam cada etapa. Só de poder conhecer outras aldeias, para mim, já foi muito importante. Eu já conhecia algumas aldeias em que meu pai havia trabalhado, mas não conhecia o contexto cultural e histórico de cada uma delas. Assim foram os quatro anos participando do curso de Magistério Indígena. Procurei aprender com todos que ali estavam. Até hoje tenho relacionamento com várias pessoas que fizeram o curso. Um curso de suma importância para nós e que contribuiu em muito com melhorias dentro de nossas aldeias.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(M): Às vezes, nos deparávamos com os professores aparentando uma profunda tristeza devido à falta de recursos. Era visível a preocupação deles com a falta de alimentação, transporte, alojamento, coisas desse tipo. Mesmo que não falassem sobre isso diretamente, podíamos perceber em suas falas essa preocupação. Como Sidrolândia é próximo a Campo Grande e a maioria dos encontros, no início, eram na capital, não senti muita dificuldade com relação ao transporte. No entanto, os colegas que vinham de locais mais distantes, como Aquidauana, Miranda e Bodoquena, falavam de suas dificuldades de transporte, muitas vezes sem recurso. Esse era um dos problemas do curso. Não sei ao certo dizer se havia falta de recurso ou atraso no repasse desses recursos. Com relação ao curso no geral, as disciplinas, a relação com professores em geral tem como avaliação uma nota 10, a meu ver.

(V): Qual local foi utilizado para a realização do curso?

(M): A maioria em Campo Grande, em escolas que os padres ou locavam ou tinham à sua disposição. Normalmente, em espaços de igrejas, salões amplos com alojamento. Quando íamos para as aldeias, ficávamos nas escolas. Ficamos nas aldeias de Limão Verde e Água Branca, em Aquidauana, e na aldeia Brejão, em Nioaque. Nesses lugares, recebíamos a estadia e alimentação.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a

comunidade em que vive.

(M): Ela me afetou, sim, porém por um lado positivo. Foi um divisor de águas na minha vida. Até então, a experiência que eu tinha era em escolas não indígenas. Quando entrei nesse curso e me identifiquei com ele, passei a construir meu caminho a partir dali. Não tinha o domínio sobre questões de estudos culturais. É possível que isso já existia dentro de mim, mas não sabia falar sobre isso usando o conhecimento científico. A partir daí, passei a me identificar como indígena, como Terena. Conhecer a história dos povos indígenas, dos Terena, nos permite construir nossas bandeiras de luta. O curso me ofereceu um crescimento étnico e cultural. A partir dali, passei a me posicionar e lutar pelos direitos dos povos indígenas, tendo como minha base a Aldeia Tereré. Penso que foi muito importante para que eu pudesse me posicionar como indígena e como Terena, compreender nossos direitos e deveres e como traduzir e transformar isso em benefícios para nossa aldeia. O magistério foi o início. Os outros cursos que fiz posteriormente também contribuíram com esse crescimento.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.

(M): Antes de fazer o curso de magistério, já sofria preconceito em escolas não indígenas. Ouvi relatos de colegas indígenas que partiram para a briga ou resolveram o problema com agressão física. Eu, no entanto, sempre busquei o diálogo, erguer a cabeça e superar tudo isso. O preconceito acaba com as pessoas, mas nunca deixei que isso tomasse conta de mim. Sempre estudei, e hoje faço o curso de História. Com isso, vou superando os preconceitos sem desanimar. Até hoje, busco me posicionar utilizando do diálogo. Sou indígena, trabalhador e excluído da sociedade. Defendo minhas bandeiras com diálogo, sempre me posicionando dentro do conceito da justiça social. Quando entro em algum embate, até mesmo em redes sociais, opto pelo diálogo e digo: “então me mostra outro caminho aí, vamos debater! ”. Principalmente nesse momento em que vivemos uma polarização muito grande no país, a política é também uma forma de diversidade. Eu não torço para o Brasil dar errado, espero que dê certo. Mas tenho que eleger aqueles que vão defender os nossos interesses como povos indígenas. Sempre que considero eleger alguém, considero eleger alguém do nosso povo, que está lá para nos representar. É o caso de um vereador que elegemos aqui em Sidrolândia, um representante de nossa aldeia. É esse meu embate com os não indígenas. Eles já tiveram mais de 500 anos de experiência política. Deixem os indígenas aprenderem um pouco sobre isso também. Torço para termos um

candidato a Deputado Estadual, mas os povos indígenas ainda são muito divididos politicamente. Temos que nos unir e esquecer as diferenças nesse momento, senão qualquer ganho se torna inviável, qualquer avanço. Sempre temos conflitos de território, de marcação de terras. Eu tenho paciência para sentar-me e conversar. Vou “dar uma aula” sobre o que é território, o que é demarcação, as histórias, o marco temporal que está sendo debatido no Supremo Tribunal Federal. Esse é o meu papel hoje nas discussões, mostrar o caminho.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(M): Acredito que o curso foi organizado da melhor maneira que poderia ser para época. Os professores eram quase todos não indígenas, mas tivemos o de Língua Terena e o de Língua Espanhola que eram Terena. Hoje, se o curso fosse recriado, teríamos condições de ter apenas professores indígenas ministrando disciplinas no curso. Não desmerecendo os professores que passaram pelo curso, mas naquele momento não poderia ser de outra forma. Entendemos que existem muitos não indígenas competentes e dispostos a nos ajudar. Hoje, tenho pensado e falado sobre isso: O que é uma escola indígena? É só porque os professores indígenas estão dando aula lá? Pode ser um quesito, mas professores não indígenas também podem contextualizar um bom conteúdo para trabalhar com os indígenas dentro dessas instituições, quando criadas. Mas nós indígenas temos que tomar conta desses espaços. Não é somente uma questão didática e pedagógica, é uma questão de luta mesmo, de domínio de espaço e de luta dentro das instituições.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(M): Acredito que se futuramente houver outro projeto desse para ser realizado, que o governo invista realmente os recursos destinados a eles. Ao que parece, fazem de tudo para não investir na Educação Escolar Indígena e se ela é de nosso direito, está garantido na constituição, que sejam destinados os recursos para os trabalhos acontecerem sem dificuldades e problemas. Se os governantes tiverem que fazer alguma coisa pela Educação Escolar Indígena, que façam bem-feito, que destinem recursos.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.4 ENTREVISTA COM O PROFESSOR CÍCERO HENRIQUE FIGUEIREDO



Figura 6: Cícero Henrique Figueiredo / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹¹

Hoje, dia 24 de outubro de 2021, às 10h25, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19, que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, o que nos impede de estarmos em contato presencialmente. Para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Cícero Henrique Figueiredo, ele participou do Curso de Magistério Indígena organizado pela instituição Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul — AEC/MS.

Vladimir (V): Bom dia, Cícero, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente. [Nesse momento ele ajusta o cocar em volta do pescoço], muito bonito o cocar.

Cícero (C): Ah, o cocar é do movimento da Educação Indígena, da escola indígena, e por ser do movimento eu gosto de representar. Eu sou Cícero Henrique Figueiredo, sou Terena no município de Sidrolândia, sou pedagogo e atuo como coordenador do Ensino Médio em uma escola estadual e me coloco à sua disposição para contribuir com sua pesquisa, lembrando, dentro do possível, nossas "lutas".

(V): Nos conte sobre sua formação.

¹¹ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/N2PN3fn0D5s?si=SdjIwXQYQJFb1qFz>

(C): Nós não tínhamos escola aqui na Aldeia Tereré em Sidrolândia e surgiu, então, a professora Marisa de Lourdes, da Aldeia Cachoeirinha, nos convidando para participar de um curso de magistério no contexto indígena que estaria sendo ofertado pela instituição AEC aqui em Mato Grosso do Sul. Na época, eu não tinha o Ensino Médio completo e nessa instituição eu poderia concluir meu Ensino Médio com esse Magistério Indígena. Aqui na Aldeia, na época, havia uma pequena sala com doze alunos na qual eu já lecionava, conforme o conhecimento disponível, eu ia repassando para eles. Eu fiz minha inscrição para o magistério com um professor indígena da nossa comunidade. Meu tio, o Capitão Santos, era o cacique na época, conversou com meu pai se ele permitia que eu participasse desse curso. Meu pai autorizou e eu fui para Campo Grande estudar o magistério. Lá encontrei vários indígenas de outros povos e aldeias: os Kadiwéu, os Guató, os Terena e dois Xavantes (o professor Tino e o professor Livio). Formamos um grupo de estudantes que se reuniam em época de férias escolares, em julho eram quinze dias e em janeiro o mês inteiro. As aulas eram em Campo Grande na escola Pe. Félix Zavattaro e, por orientação da coordenadora do curso, nós escolhíamos as aldeias em que gostaríamos de receber uma das etapas do curso. Então, o curso se alternava entre a sede em Campo Grande e as aldeias escolhidas por nós, os alunos. Escolhemos aldeias em Nioaque, na Aldeia Limão Verde e Aldeia Lagoinha, em Aquidauana. O restante foi em Campo Grande — MS, em um imóvel que a instituição alugava na época. Não foi fácil essa jornada que fizemos no curso de magistério. Foi uma luta em que houve momentos em que consideramos desistir. Faltava apoio financeiro, faltava uma boa alimentação, o que havia era mínimo. Muitas vezes fazíamos uma coleta entre os alunos para adquirir alimentos, organizávamos eventos para arrecadar dinheiro para que pudéssemos nos manter nos períodos fora de nossas aldeias. Apesar de todas essas lutas e dificuldades, conseguimos nos formar. Os professores eram excelentes em suas metodologias de ensino, tinham as mesmas dificuldades que nós em termos de apoio financeiro e logístico. Não sei se recebiam salário. Se recebiam, acredito que não era todo mês, pois os professores reclamavam e diziam que também estavam a ponto de desistir do curso devido às dificuldades. Os professores se mostraram muito "guerreiros" naquele momento e venceram as barreiras que surgiram no percurso. Nos auxiliaram e apoiaram até o final. Nesses quatro anos de magistério também tivemos muitos momentos bons. A vivência, o contato com outros irmãos que nós não conhecíamos suas culturas. Os Kadiwéu, os Guató, os Xavantes, até mesmo os Terena apresentam muitas diferenças culturais entre uma aldeia e outra. Foi importante essa troca de experiências, foi

bem "bacana". Durante o magistério, eu já estava ministrando aulas na aldeia. Estudava as teorias do magistério e praticava na escola da aldeia. Após recebermos o diploma do magistério no contexto indígena, cada um seguiu seu caminho. Alguns continuaram estudando, outros mudaram de área de atuação. Houve um que se formou em matemática e prestou concurso para a polícia. Hoje, ele é policial e sempre que o encontro, ele relembra que o magistério foi a porta que abriu o desejo de continuar estudando e melhorando. Vários colegas foram para outras áreas, como enfermagem e advocacia. Posso dizer que, com as batalhas e lutas que enfrentamos durante o curso, adquirimos uma grande experiência que levamos para nossas vidas. Novas portas se abriram para os povos indígenas. Eu tenho muito orgulho desse curso de magistério.

(V): Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.

(C): Como já havia comentado, uma professora de Campo Grande veio até as aldeias falando sobre um curso de magistério voltado para os povos indígenas. Isso passa primeiramente pelas mãos dos caciques. Eles que organizam e escolhem alguém para representar ou para fazer o curso. Eu fui, mas fui por opção minha, não por determinação. Sempre desejei ser professor. Fui impactado pelo meu primeiro professor. Eu achava muito bacana ser professor, ser educador. Por esse impacto positivo, eu me apaixonei pela profissão de professor e optei por fazer o curso. "Abracei" a causa e me dediquei ao magistério. Foi assim que surgiu a "paixão" por ser educador.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.

(C): O convívio no curso nos trouxe um amplo conhecimento sobre os outros povos originários, suas línguas, suas culturas. Cada povo trazia suas dificuldades, demandas, conhecimentos e rituais, e todos esses itens eram discutidos em sala de aula. Discutíamos a língua de cada povo, os Guató, os Terena, os Kadiwéu. Assim, fomos aprendendo sobre a cultura de nossos parentes, e algumas experiências compartilhamos com nossa comunidade. Antes de irmos ao curso, tínhamos uma fala nas aldeias de que os Terena não se misturavam. Quando passamos a conviver com outros povos no curso de magistério, vimos que as coisas são bem diferentes daquilo que imaginávamos. Lá, nos sentíamos como irmãos, mesmo sendo de povos diferentes. Os Kadiwéu não se unem a outros povos, têm uma história de serem muito "bravos" e "brutos". Devido a isso, não se misturam. Porém,

no curso, isso caiu por terra. Convivemos em perfeita harmonia, e acabamos trazendo alguns de outros povos para visitarem nossa casa, nossa aldeia. Foi ótimo o convívio. Uns auxiliavam os outros, não houve individualismo. Os grupos formados para atividades sempre eram compostos por membros de diversos povos originários. Quanto ao ensino, tudo foi proveitoso. O que aprendíamos lá, compartilhávamos com a comunidade. Acredito que tudo que recebemos temos que dar nossa contribuição como retorno. Agora, quando se tratava dos conteúdos universais, como Física e Química, confesso que tive muita dificuldade com esses conteúdos. Mas muitos companheiros de sala sempre nos auxiliavam com nossas dificuldades. Isso era muito forte entre nós, um explicando ao outro aquilo que não foi compreendido em sala de aula.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(C): A Instituição nos dava segurança tanto na questão administrativa, nos professores e nos conteúdos. Já na parte física da estrutura predial, ficava a desejar. Tínhamos que levar nosso próprio colchão, dormíamos no chão. As condições físicas dos locais onde tínhamos aulas eram bem sofríveis. Mas a parte pedagógica foi excelente. Auxílio financeiro também não havia. Recebíamos a passagem para ir a Campo Grande. Hoje, a passagem de Campo Grande a Sidrolândia custa vinte e dois reais. Eles mandavam a quantia exata, nem mais, nem menos. A Aldeia Buriti não possui linha de ônibus, então eles pagavam um carro para buscar os alunos e deixar em Sidrolândia. Daí, seguiam de ônibus. Apenas isso. Não recebíamos nenhum tipo de bolsa, tínhamos que levar nosso próprio dinheiro. Qualquer coisa diferente que desejássemos comer, nós tínhamos que ter nosso dinheiro.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(C): Com certeza, houve muitas mudanças tanto para mim quanto para a comunidade. Quando nos formamos no curso, voltamos para a comunidade, nos reunimos com a liderança e toda a comunidade e definimos qual seria nosso papel como professores indígenas Terena. Abrimos a visão daqueles que terminavam o Ensino Médio e simplesmente paravam de estudar. Com nossa formação de professores, nos reuníamos com a liderança para conversar com aqueles que haviam concluído e os incentivávamos a continuarem no Ensino Superior, que se formassem em algo, que trouxessem o mesmo

retorno que estávamos trazendo para nossa comunidade. Me orgulho em dizer que fomos uma semente que vem dando frutos em nossa comunidade. Hoje, em nossa aldeia, muitos que trabalham como professores em nossas escolas são frutos da nossa semente e eles fazem questão de lembrar disso, que eu e o professor Maioque fomos os primeiros a buscar melhorias em nossa comunidade e, ao plantarmos essa semente, hoje colhemos frutos, professores de várias áreas, alguns com duas faculdades, outros com pós-graduação, mestrado, a coisa só vai crescendo cada vez mais. O impacto que recebemos foi positivo. Há dez anos não havia um professor indígena sequer formado em nossas escolas. Hoje, graças a Deus, temos professores indígenas de sobra em nossas escolas, tudo isso para o crescimento de nossa comunidade. Essa é a escola que queremos, com professores indígenas de nossa própria comunidade trabalhando nela. Antigamente, vinham dois ou três professores de fora para lecionar na Aldeia. Porém, hoje, não aceitamos mais essa situação. Temos professores da própria comunidade que podem assumir essas aulas e todos nós conhecemos as dificuldades, sabemos o que se passa conosco. Para nosso povo, a formação no magistério foi um avanço muito grande. Estamos no século XXI, penso assim, e isso falo para todos, inclusive na faculdade. E pessoalmente, também, a minha mente se abriu para muitas novidades e novos horizontes. Várias portas e oportunidades surgiram a partir desse curso.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.

(C): O que posso dizer é que existem barreiras, os muros ainda persistem. O indígena contra não indígena não deixou de existir. Eu sempre tive contato com não indígenas, porém não era um contato amistoso, com carinho e respeito. O contato que havia era que eu jogava futebol e os não indígenas precisavam de mim, apenas isso. Por esse motivo, me convidavam a participar dos jogos abertos nas escolas. Ainda assim, havia as conversas do tipo “porque chamar ele e não outro? ”. Eu sempre ouvia isso e, para mim, essas barreiras sempre vão existir. Eu sempre falo que quem gosta de indígena é só indígena mesmo, quem luta pelo indígena é o próprio indígena. Quando me formei no Magistério Indígena, voltei para a comunidade para trabalhar. Ao chegar na reunião antes do ano letivo, na escola, ao me verem, ficaram incrédulos e me perguntaram: “ué, mas você é professor? Você estudava onde? ”. Porque o curso era em Campo Grande e em outras aldeias, não era muito divulgado por aqui. Não tínhamos redes sociais para postar os encontros, então o curso não era conhecido por nossa comunidade e por professores não indígenas que trabalhavam na

escola. Sempre faziam perguntas questionando a formação, “professor de quê? ”, “onde se formou? ”. Tinha que justificar a formação em magistério no contexto indígena. Foi então que começamos a ganhar espaço na escola. Passamos a ter voz nas reuniões escolares. Falávamos sobre nossa formação, sobre o que queríamos, quais nossos direitos. Passamos a participar nas reuniões do município também. Certa feita, o secretário de educação do município, participando de uma reunião sobre Educação Indígena e saberes indígenas, nos questionou sobre o que realmente queríamos e qual a serventia da escola indígena. O que acontece, na verdade, é que nós estamos retomando a educação dos povos indígenas. Os colonizadores nos impuseram um modelo de educação. Nós estamos retomando a Educação Indígena, da forma que desejamos que ela seja feita. Sempre haverá barreiras entre não indígenas e indígenas, sempre haverá questionamentos, um olhar desconfiado sobre nossa formação e nosso trabalho. Mas somos muito tranquilos. Temos que estar preparados para responder a qualquer questionamento que nos seja feito por qualquer cidadão sobre nossa referência de educação. Estamos nos preparando mesmo para esse processo de retomada da Educação Indígena e podermos defender nossa bandeira lá fora.

(V): Cícero, fugindo um pouco aqui do assunto, percebi que logo que iniciamos a entrevista a primeira coisa que você fez foi colocar o cocar. Qual o significado desse cocar colocado antes da entrevista?

(C): A minha identidade vem de uma família guerreira. Para irem para a guerra, eles colocavam esse cocar colar [em volta do pescoço, não sobre a cabeça] como um manto sagrado que nos dá segurança. Quando eu o coloco, não é para me apresentar, mas para me dar uma segurança muito maior. Sinto como se meus ancestrais estivessem comigo me fortalecendo. Fui criado assim, fui ensinado assim e me sinto muito mais fortalecido ao usar o “cocar colar”.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(C): Se fosse possível retirar, eu retiraria a disciplina de Espanhol. Ela não se encaixou ali. Não acredito que seja uma disciplina necessária para levar para a comunidade. No lugar dela, poderia ter um ensino de cultura indígena ou até mesmo saberes indígenas. Nos saberes indígenas, discutimos sobre vários assuntos, como crenças, políticas indígenas, saúde, questões territoriais e valorização dos anciões. Tudo isso é discutido nos saberes

indígenas. Acredito que os “Saberes Indígenas” como disciplina no magistério indígena deixaria o curso completo. O restante das disciplinas, como Física e Química, eu deixaria, pois acredito que seja necessário o aprendizado tradicional em conjunto com o ensino específico para os povos indígenas.

(V): Como foi ensinada a Matemática no curso de Magistério Indígena, tradicional ou abordou a etnomatemática?

(C): Ela foi trabalhada nos dois eixos. Na verdade, acredito que nós ressignificamos a matemática no curso de Magistério Indígena. Por exemplo, eu levei o caso do meu avô, que era “benzedor”. Ele não sabia ler e escrever, mas dividia o dia em três partes para receitar medicamentos. E dividir por três é usar a matemática. Ele sabia as fases da Lua, sabia a época de chuvas e, ao olhar para a posição do sol, podia determinar o horário do dia. Nós trabalhamos esses conhecimentos na Matemática. Várias situações foram estudadas ali. Usávamos essas situações para trabalhar com as crianças. Por exemplo, o Sol só tem um, então trabalhávamos o número um com eles. Quantas patinhas tem a capivara? Quatro! E assim fomos introduzindo a matemática em nossos estudos e para nossas crianças.

V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(C): Eu acredito que consegui falar do avanço, das dificuldades e dos benefícios que o curso nos trouxe. Após esse curso de magistério, eu fiz vestibular e estudei na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), no curso de Pedagogia. Sou “cria” da UEMS de Maracaju também e senti muita dificuldade para me formar. Lá, eu não vi comentar nada sobre povos indígenas, sobre Educação Escolar Indígena, apesar de nosso estado apresentar uma população indígena que não deve ser desconsiderada. Apenas uma vez, em uma disciplina, eu pude me apresentar como ex-aluno de um curso de Magistério Indígena e falar sobre um trabalho que estava fazendo na comunidade sobre nossas vestimentas. Fui trajado, mas é muito pouco o que foi falado no curso de Pedagogia da UEMS sobre povos indígenas. Eu acredito que a UEMS, por ser uma universidade estadual, tinha que falar mais sobre os nossos povos indígenas, uma vez que temos um número expressivo de alunos indígenas matriculados na UEMS. Acredito que deveria haver um espaço maior no currículo da UEMS voltado aos povos indígenas. O magistério me deu essa bagagem e essa base para que eu pudesse cursar a faculdade de Pedagogia. Eu era o único indígena no curso de Pedagogia, juntamente com apenas mais três homens no meio de muitas mulheres. Isso

foi muito complicado, mas o magistério havia me dado condições para falar em público e participar dos seminários. Não tive dificuldades em falar na faculdade graças ao curso de magistério. Alguns colegas até falavam: “poxa, índio, você fala bem, hein! ” e outros ficavam na “minha aba” na hora das apresentações. Isso graças à bagagem adquirida no curso de Magistério Indígena.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.5 ENTREVISTA COM O PROFESSOR EDILSON ANTÔNIO PEDRO



Figura 7: Edilson Antônio Pedro / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹²

1ª parte — Magistério Indígena

Hoje, dia 26 de outubro de 2021, às 15 horas e 25 minutos, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, que nos impede de estarmos em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988 em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Edilson Antônio Pedro, que participou do Curso de Magistério Indígena organizado pela Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC), do curso Normal Superior Indígena e da Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal.

Vladimir (V): Boa tarde, Edilson, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Edilson (E): Boa tarde, Professor Vladimir, meu nome é Edilson Antônio Pedro, sou aluno egresso do curso de Magistério Indígena, resido na Aldeia Cachoeirinha no município de Miranda — MS. Estou muito feliz e honrado de poder participar de seu trabalho no doutorado em Educação Matemática, me coloco à sua disposição professor!

(V): Nos conte sobre sua formação.

(E): Professor, a minha formação inicial foi o Magistério Indígena. Eu imagino que talvez

¹² QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/0fin0QoDOXQ?si=ia3C-Wkocs8h3fr1>

seja o único indígena que pode ter duas formações ao mesmo tempo. Um foi o Magistério Indígena pela Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC), iniciado em 1997 e concluído em 1999. Ao mesmo tempo, eu cursava o Magistério regular aqui na cidade de Miranda-MS, iniciado em 1996 e concluído em 1999. Concluí ambos no mesmo ano. Em 2001, pude cursar o Normal Superior Indígena oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Esse curso era voltado especificamente para professores indígenas, o qual concluí em 2004. Já em 2015, eu entrei no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em seu Campus de Aquidauana – MS. Nesse curso de licenciatura, fui habilitado em Matemática e Educação Intercultural, concluído em 2019. Ou seja, o magistério e as duas graduações foram específicos para professores indígenas. Atualmente, sou diretor da Escola Municipal Indígena “Polo” Coronel Nicolau Horta Barbosa no município de Miranda – MS.

(V): Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.

(E): Professor, eu sou egresso da segunda turma do Magistério Indígena, que se iniciou em 1997. Aqui na Aldeia Cachoeirinha, se falava muito sobre a primeira turma do magistério indígena. Os professores que estudavam nessa turma divulgavam o curso na nossa escola. Foi aí que me interessei em fazer esse curso. Já estava cursando o magistério regular, mas aceitei o desafio de cursar o magistério indígena em conjunto com o magistério regular. Eu gosto e sempre sonhei em ser um professor. Em minha opinião, ser professor é um dom que Deus me deu.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.

(E): Quando entrei no magistério indígena, detectei algumas coisas diferentes ali. Na época, o curso de magistério tinha a maioria de seus alunos do sexo feminino. No magistério regular, havia 32 alunos e eu era o único homem e indígena no curso. Era “bendito fruto entre as mulheres”. O povo indígena, por tradição, é muito tímido. Até por não ter fluência e domínio da língua portuguesa, eu ficava no meu cantinho quieto. Apesar disso, ninguém me desanimava no curso, mesmo havendo muito preconceito. Constantemente, eu ouvia pessoas falando: “Edilson, você não vê que magistério é um curso para mulheres e você é o único homem ali dentro?”. Como sou apaixonado pelo magistério, permaneci até o final.

Já no magistério indígena, existiam vários homens no curso, praticamente 50% dos alunos eram homens. Na turma de magistério indígena, eu me sentia em casa. Conversava, participava das atividades e interagia com os demais. Não existia mais a timidez. Todos eram indígenas, não eram todos Terena. Havia Ofaié, Guató, Kinikinau e Kadiwéu, todos juntos. Então, ali no magistério indígena, eu não encontrava mais aquele preconceito que havia no magistério regular entre os “purutuias” (os brancos). Além de me sentir em casa no magistério indígena, tínhamos no currículo o estudo da Língua Terena, por exemplo. Éramos um povo estudando ali!

V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(E): Essa é uma boa pergunta, eu consigo relatar como se fosse hoje. Lembro-me muito bem que, desde a primeira ida a Campo Grande, já havia dificuldades. Não tínhamos meio de transporte, era cada um por si. Na época, procurei o cacique da Aldeia Cachoeirinha, o Cacique Vitor, para pedir auxílio da caixa comunitária, normalmente usada para auxiliar indígenas que se deslocavam para trabalho nos canaviais. Tenho muito a agradecer a ele por ter me ajudado nesse momento. Ao chegar em Campo Grande, pude perceber que a instituição que organizava o curso também passava por dificuldades. A alimentação, muitas vezes, dependia de doações de outras instituições. Já a estrutura e localização do curso não era fixa. Ele ocorria em várias escolas, cada etapa era em um local diferente. Mesmo em Campo Grande, percebia que a coordenadora Marilena sempre estava em busca de colaborações e doações para o curso junto ao governo e outras instituições. Até que um dia, creio que ela não conseguiu articular um local na capital. Ela solicitou aos alunos que se reunissem e discutissem sobre um local para o próximo encontro. Chegamos a um consenso de que cada etapa poderia ser feita em uma aldeia diferente. Isso foi muito importante para nós, pois conhecemos aldeias que nem sabíamos de sua existência. Por exemplo, cheguei ali na Aldeia Brejão em Nioaque – MS, eu sequer imaginava a existência dessa aldeia. Conheci também as Aldeias de Água Branca, Taboquinha, naquele tempo a Aldeia Cabeceira em Nioaque nem existia, ela é recém-formada, Aldeia Lagoinha aqui na região do Bananal, a Limão Verde. Apesar de todas as dificuldades, essa interação com outras aldeias foi ótima para nós. Não temos o hábito de sair de nossas aldeias e, sendo assim, conhecemos outros povos e outras culturas. Valeu muito a pena, isso fica para sempre em

nossa memória.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(E): Esse curso me ajudou muito. Nos forneceu conhecimento. Apesar de já ser professor na época, porém era um professor leigo, sem formação alguma. O aprendizado que eu tinha no curso era retransmitido em sala de aula na Aldeia. Antes eu lecionava sem o devido conhecimento. Após o curso, tudo mudou. Me ajudou muito na parte pedagógica. Fui aprendendo e praticando. Antes eu tinha que dar meu jeito de ensinar e conseguia graças a minha paixão por ser professor, mas só pude crescer nesse ponto graças ao curso de Magistério Indígena. O Magistério regular ensina como trabalhar com os "purutuias" (brancos), já o Magistério Indígena nos ensina a trabalhar especificamente com os indígenas. Logicamente, esse curso nos causou euforia e repercutiu em nossa sociedade. Uns vão contando para os outros, vai repercutindo, porque é algo novo. Os professores da Aldeia raramente possuíam uma formação e isso mudou a partir do curso de Magistério Indígena. Acredito ser o pioneiro no Brasil e nos sentíamos valorizados por sua criação.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.

(E): Antes do curso, éramos professores indígenas que faziam somente aquilo que os "purutuias" mandavam. Vou te contar uma situação vivida por mim e pelos demais professores. Naquela época, o pessoal da Secretaria de Educação de Miranda chegava nas escolas e adentrava diretamente nas salas de aula com um documento solicitando que nos filiássemos a um partido político. Não havia escola indígena constituída, não havia direção, coordenação, nada. Éramos professores indígenas, contratados e coagidos a nos filiar em partidos. Me lembro bem, o primeiro partido que me filiei foi o (Partido Liberal (PL)). A regra era clara: ou assinava, ou perdia o emprego. Não tínhamos como argumentar. O que os "purutuias" pediam, nós íamos fazendo e aquilo nos parecia normal naquela época. E a gente ainda falava alegremente: "Pronto, já me filiei ao partido". Na realidade, quem não assinasse o documento estaria demitido ou não renovaria o contrato. Não tínhamos sequer como argumentar. Porém, a educação liberta. Conforme fomos estudando, nossas mentes foram se abrindo e já não aceitamos mais as coisas como a vinte, vinte e cinco anos atrás. Naquele tempo, não existiam professores indígenas formados. Agora, temos professores graduados, pós-graduados, com mestrado e até doutorado. Somos orgulhosos disso. Agora

mesmo, estou tentando entrar no mestrado em Matemática. Quem sabe eu consiga em breve.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso de Magistério Indígena?

(E): Como eu havia dito anteriormente, na grade curricular do curso já havia a língua Terena. Já imaginou um curso voltado para os povos indígenas, principalmente Terena, sem uma disciplina de Língua Terena? Eles haviam pensado nisso e as disciplinas do curso animaram-nos muito. Os professores "purutuias" que ali estavam já vinham preparados para ministrar um curso para professores indígenas. Então, creio que não deveria mudar nada no currículo do curso devido a esse preparo prévio dos professores para o desafio de formar professores indígenas. Os professores nos respeitavam muito. Jamais presenciamos nenhum tipo de atitude preconceituosa por parte dos professores para conosco. Tínhamos liberdade para falar na nossa própria língua em sala de aula. Jamais fomos proibidos de nos expressar na nossa própria língua. Por tudo isso que relatei, só tenho que agradecer a cada um dos professores que nos acompanharam no curso de Magistério Indígena.

2ª parte – Normal Superior Indígena

(V): Edilson, fiquei impressionado aqui em saber que você também estudou no curso Normal Superior oferecido pela UEMS, gostaria que você também falasse sobre esse curso já que ele faz parte do objeto da minha pesquisa.

(E): Sim, professor. O curso Normal Superior ofertado pela UEMS, teve como uma das suas coordenadoras a professora Onilda Sanches Nincao e também é um curso específico voltado para professores indígenas. Havia nas comunidades indígenas uma demanda, visto que só existiam professores formados no Magistério Indígena e habilitados para lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Não havia professores para os anos finais. E, com o surgimento do curso Normal Médio Indígena, tive a oportunidade de dar início e concluir o curso. Por meio da nossa associação de professores indígenas, entramos em contato com a professora Onilda, que trabalhou com a universidade e conseguiu que o curso fosse implantado na UEMS. Então, fomos informados da criação desse curso, que oferecia cinquenta vagas para os professores indígenas. Isso foi uma grande alegria para todos nós.

(V): Em que cidade cursaram o Normal Superior Indígena?

(E): Em Aquidauana, na UEMS.

(V): Conte-nos como foi sua trajetória no curso Normal Superior Indígena.

(E): Esse curso não era voltado apenas para professores do povo Terena. Tínhamos professores Guató, Kadiwéu, Kinikinau e Ofaié. Estávamos ali, todos unidos, vários povos diferentes em um mesmo curso. Não posso afirmar que foi fácil. Todos enfrentamos dificuldades no curso, do início ao fim, principalmente com locomoção. O curso ficava cerca de doze quilômetros fora da cidade, na UEMS de Aquidauana, também conhecido como CERA. Falavam que era em Aquidauana, mas não sabíamos que era longe da cidade. Nós ficávamos isolados lá. Naquela época, quase nenhum dos professores tinha carro. Hoje, muitos têm carro ou moto, fica mais fácil a locomoção. O curso foi no ano de 2001 e o transporte era bem difícil para nós. Contávamos com ajuda de familiares, muitas vezes solicitávamos às prefeituras um caminhão ou ônibus para que pudéssemos nos locomover até lá.

(V): O que lhe fez optar por esse curso?

(E): Eu já era professor formado em Magistério Indígena e tinha interesse em ter um curso superior. Já havia nas escolas das aldeias a conversa de que um dia seria necessária a formação superior para poder trabalhar nas escolas. Eu captei essa conversa e disse: "Opa! Então eu não posso ficar para trás." A graduação, para mim, é bem melhor que só o magistério indígena. E como sou apaixonado por ser professor, tomei a decisão de estudar no Normal Superior Indígena.

(V): Fale sobre a sua avaliação acerca do curso Normal Superior Indígena, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(E): Não recebíamos nenhum tipo de auxílio. As despesas eram todas por nossa conta. Tínhamos que sair das nossas aldeias e ir para Aquidauana. Tínhamos que passar por Aquidauana e comprar banana e laranja para comer nos dias em que tínhamos que pesquisar para nossas monografias. Isso seria nosso almoço. Essas dificuldades de transporte e alimentação ficam marcadas nas nossas memórias. A parte do conhecimento, do título de formação, foi ótima para nós, para o enriquecimento do nosso conhecimento.

(V): Conte como esta formação do Normal Superior Indígena afeta ou afetou o seu modo

de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(E): Afetou não só em relação à comunidade, mas também na nossa família e no nosso financeiro. Passamos a receber mais por nosso trabalho, o que melhora muito a questão salarial. No magistério, o salário é um, já com a graduação, o salário é bem maior e isso afeta a nossa qualidade de vida. Com relação à comunidade, eles passam a nos ver de outra forma. Agora somos professores formados na academia, com uma graduação. Sentimos um sentimento de valorização. Temos a oportunidade de discursar frente à comunidade e falar da importância de nos inserirmos na academia. Passamos a ser exemplo na comunidade e incentivamos os nossos jovens a estudar para alcançar também a sua graduação. Passamos a ser uma referência para os jovens e para nossa comunidade. Sempre ouço na comunidade os pais falando aos filhos: "busquem estudar, meus filhos, olha só o professor Edilson, sigam o exemplo dele". É importante se sentir valorizado e servir de incentivo aos outros para que também estudem e busquem a sua valorização na comunidade.

(V): E depois do Curso Normal Superior Indígena houve mudança na sua relação com os não indígenas?

(E): Importante ressaltar, antes de continuar, que o Normal Superior Indígena habilitava os professores a lecionarem apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, não nos permitia lecionar além dessas séries. Com relação à pergunta, a relação com os não indígenas mudou, sim. A partir do momento em que passamos a ser graduados, a nossa mentalidade se modifica, se torna mais avançada. Na vida acadêmica, o conhecimento é mais avançado. Ali começamos a estudar as leis, conhecer os nossos direitos e deveres. Isso nos dá poder de argumentação. Durante o período em que estávamos estudando o Normal Superior Indígena, foi criada a Escola Municipal Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa na Aldeia Cachoeirinha, na qual trabalho atualmente e sou diretor. Então, durante a realização do curso Normal Superior Indígena, foi criada a escola na Aldeia Cachoeirinha, com direção, coordenação, inspetor, secretária e agentes administrativos, algo inexistente até então. Os não indígenas viram que nós conseguíamos conduzir a nossa própria escola, pois nos preparamos para isso.

(V): Hipoteticamente falando, o que mudaria no curso Normal Superior Indígena?

(E): Nesse curso, tudo era voltado para as comunidades indígenas. Assim como no Magistério, os professores também estavam preparados para trabalhar com os povos

indígenas. Percebíamos o respeito com que éramos tratados por eles, pois não passavam a mão em nossas cabeças, mas nos apoiavam e nos davam atenção. Portanto, creio que nada deveria ser mudado no curso, que foi muito gratificante para nós. Depois dessa turma, não houve outra. Fomos a única turma. Só tenho que agradecer a oportunidade de poder ter participado desse curso.

3.^a Parte — Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal

(V): Também estudou no Prolind, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Então vamos falar um pouco sobre esse curso. Como conheceu o Prolind e o que fez com que optasse por estudar nele?

(E): Professor, tenho muito gosto e orgulho em dizer que sou egresso da segunda turma do Prolind. Conheci o curso por meio dos professores que haviam se formado na primeira turma. Quando surgiu a primeira turma, houve grande repercussão nas aldeias. Todos falavam sobre o curso do Prolind e já ficamos empolgados com essa nova oportunidade. Esse curso era bem diferente do Normal Superior Indígena, pois nos dava a oportunidade de trabalhar com as séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Lembro que foi uma euforia e empolgação muito grande no nosso meio. Todos ficamos muito animados com a criação do curso.

(V): Conte-nos como foi sua trajetória no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.

(E): O Prolind foi um curso muito diferente dos outros que já relatei. Além de nos trazer satisfação, foi um curso muito importante para nós, professores indígenas. Nos dava um conhecimento diferente e era algo novo nas nossas vidas. Agora poderíamos preparar a nossa juventude dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Durante o tempo do Curso do Prolind, nós já tínhamos transporte devido à parceria entre a Universidade e as Prefeituras. Recebíamos auxílio em forma de Bolsa Permanência. A realidade já era outra. Em um certo momento, foi feita a divisão de disciplinas para cada acadêmico. Aqui, desejo relatar o que aconteceu comigo durante essa distribuição. No terceiro ano do Prolind, houve a distribuição dos alunos que iriam para cada área de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza. Na semana da distribuição, eu havia faltado. Estava na aldeia fazendo campanha eleitoral, pois era ano eleitoral. Estava empolgado com a campanha. O meu desejo era fazer Ciências

Sociais, trabalhar com Geografia ou História. Eu era apaixonado pela história da nossa aldeia e pela nossa natureza. Quando retornei ao curso na semana seguinte à distribuição das áreas, conversei com o professor Paulo Baltazar. Ele me disse: “Bebezinho, você vai para a Matemática. Ninguém mandou você faltar.” (Bebezinho é como sou conhecido por todos aqui.) E ele sabia que eu odiava matemática. Como eu havia faltado, falei: “Está bem, não tem jeito mesmo. Vou fazer matemática.” Cheguei no hotel onde estávamos hospedados e fiquei a pensar: “Bom, eu não gosto de matemática e não posso fazer mais nada. O que me resta é aprender a gostar de matemática.” Isso se tornou mais um desafio para mim. Agora eu teria que me apaixonar por matemática. E foi o que fiz. O senhor é uma das testemunhas disso, professor. O senhor deu aula para nós no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, na área de Matemática. O senhor pode ver a minha presença e a minha participação no curso. Ali eu já estava me apaixonando pela matemática. Hoje sou formado em Matemática e amo trabalhar com ela. Quem sabe ainda tenha a oportunidade de fazer um mestrado na área da Matemática.

(V): O que esses cursos que fez e nos relatou até o momento contribuíram com o ensino de Matemática?

(E): Desde o magistério até o Prolind, o ganho de conhecimento foi grande. Foi nesses cursos que detectei a carência de conhecimento cultural nas nossas aldeias, principalmente com relação ao uso da matemática. O que pude perceber é que a maioria dos professores das escolas de aldeias se utilizavam apenas dos livros didáticos como recurso para o ensino de matemática, deixando de lado o conhecimento cultural. E é nesse momento que entra a Etnomatemática. Não posso culpar os professores que lá estão pela falta de aplicação da Etnomatemática quando, na realidade, o que falta é o conhecimento sobre ela. Por isso, considero importante continuarmos sempre estudando, buscando fazer um mestrado para adquirir mais conhecimento. Trabalhar o conhecimento cultural na universidade e trazer isso para nossa comunidade, para nossos professores. Afinal, eles não sabem, não possuem o conhecimento. Oferecer isso a eles é importante. A minha vontade em fazer o mestrado é para explorar mais esse conhecimento cultural, a Etnomatemática no ensino de matemática aqui na escola da Aldeia Cachoeirinha. Enfim, o aprendizado que obtive nesses cursos sobre o ensino de matemática foi muito importante para mim.

(V): Como a formação no Prolind afetou sua relação com a comunidade em que vive?

(E): A formação no Prolind ajudou muito na relação com a comunidade. Antes, eu só trabalhava com crianças, mas com a formação, pude trabalhar com jovens. Nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o público é diferente, o debate é diferente e a realidade de ensino é diferente. Além disso, houve uma melhoria na vida financeira e familiar.

(V): E após a formação no Prolind houve alguma mudança na relação com os não indígenas?

(E): Sim, houve mudança. A partir do momento em que somos graduados no Prolind, há uma repercussão grande na comunidade e fora dela. Os não indígenas da Secretaria de Educação do município passaram a nos valorizar, algo que não ocorria antes. Quanto mais formação, mais títulos, mais reconhecimento e valorização temos. Hoje, sou entrevistado por fazer esses cursos e pretendo continuar fazendo mestrado. Cada título é um nível diferente. Os não indígenas passam a nos ver e tratar com mais respeito, pois quanto mais estudamos, mais condições temos de debater e discutir, e isso gera respeito.

(V): No Prolind, hipoteticamente, alteraria algo no curso?

(E): Bom professor, tive a oportunidade e a felicidade de poder ter participado do Prolind. Não vou dizer que tem algo a tirar ou colocar no curso. Ele foi bem trabalhado, bem organizado e bem elaborado pelos organizadores e coordenadores. Já havia passado por várias experiências nos outros cursos que participei e sempre percebi que todos os envolvidos nos cursos já vinham para eles muito bem preparados para lidar com os povos indígenas e suas demandas. Só tenho a agradecer. O sentimento que tenho por todos que participaram do curso, inclusive você, é de gratidão.

(V): Edilson, ficou algo de fora da entrevista que gostaria de acrescentar?

(E): Eu gostaria mesmo é de agradecer por essa entrevista. Ela me fez lembrar toda a minha trajetória desde o Magistério Indígena, passando pelo Normal Superior Indígena até chegar na Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”. Jamais tive essa oportunidade de lembrar e relatar esses acontecimentos. Você me deu essa oportunidade, por isso lhe agradeço e me coloco à disposição sempre que for necessário.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.6 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ROSALDO DE ALBUQUERQUE SOUZA



Figura 8: Rosaldo Albuquerque Souza / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹³

Hoje, dia 7 de novembro de 2021, às 14h17, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país. Este fato nos impede de estarmos em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988, até o nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Rosaldo de Albuquerque Souza.

Vladimir (V): Boa tarde, professor Rosaldo, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Rosaldo (R): Boa tarde, meu nome é Rosaldo, sou professor efetivo do estado, sou Kinikinau do município de Porto Murtinho, Mato Grosso do Sul. Estudei primeiramente o curso de Magistério Indígena, organizado pelo professor Giovani, antropólogo e professor, na época, em nossa comunidade Kinikinau. Foi ele quem me convidou a participar do curso que, na época, já estava em andamento. Aceitei o convite e desenvolvi todas as atividades e concluí com êxito esse curso que foi oferecido na comunidade Kadiwéu, na Aldeia Alves de Barros, próxima à cidade de Bodoquena, Mato Grosso do Sul. Eu saía da Aldeia São João, em Porto Murtinho, e me dirigia até a Aldeia Alves de Barros, em Bodoquena, para estudar no curso de Magistério Indígena. O curso era oferecido no período de férias

¹³ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link:
<https://youtu.be/0NMkfa0ZgEk?feature=shared>

escolares. Na época, eu já trabalhava em sala de aula com os alunos do meu povo Kinikinau e minha aldeia.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(R): Na época em que iniciei meus estudos na Aldeia São João, a escola era administrada pela FUNAI, que era a responsável pela gerência da Educação Indígena. Tudo era muito difícil nesse tempo: faltava material, não pude começar a estudar na idade correta, muita dificuldade mesmo. Iniciei meus estudos com nove anos, nessa época que chegou até a nossa aldeia a primeira professora trazida pela FUNAI. Era uma professora que nos castigava, que tentava nos manter em disciplina por medo. Mas consegui completar meu ciclo de estudos ali na Aldeia São João. A partir do quinto ano, fui estudar em Dourados, na Missão Evangélica Caiuá. De lá, fui transferido para Taunay, em Aquidauana. Era um colégio interno onde ficávamos juntos alunos de diversos povos. Ali passávamos o ano todo e só retornávamos para nossas aldeias nas férias de final de ano. Assim, consegui terminar meu Ensino Fundamental. Depois, fui para o Ensino Médio na cidade. Foi muito difícil a adaptação em sair do meio indígena. Como já citei, eu já havia saído de casa para estudar na Missão Evangélica Caiuá, mas nunca havia saído do meio indígena. Estava entre os Guarani, os Kaiowá e os Bororo. Depois, em Taunay, eu estava com o povo Terena. Até então, estava tudo bem. Porém, quando terminei o Ensino Fundamental e tive que ir para a cidade fazer o Ensino Médio, no caso em Aquidauana, tentei, não deu certo. Acabei desistindo e abandonando o Ensino Médio. Fui para o Exército. Logo após, comecei a trabalhar. Aproximadamente treze anos depois, o professor Giovane, sabendo da minha existência, me procurou e me ofereceu uma sala de aula na Aldeia São João para eu trabalhar com os Kinikinau na educação fundamental. Aceitei o convite e trabalhei na aldeia ao mesmo tempo. Ele me ofereceu para fazer o curso que já havia começado em 2002 e iniciei no ano de 2004. O professor Giovane me disse que se eu desse conta de fazer as atividades anteriores, eu concluiria o curso juntamente com o resto da turma que já estava fazendo. Aceitei o desafio. No prazo de dois anos, entreguei todas as atividades anteriores e as atuais ao mesmo tempo, concluindo assim meu curso de Magistério Indígena. Esse foi o passo inicial para eu chegar até a universidade, onde me formei em Biologia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

(V): Conte como você conheceu o curso de Magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.

(R): Na verdade, quando saí do Exército, saí como a maioria dos indígenas que lá estiveram, sem nenhuma profissão ou conhecimento profissional. Servi o tempo básico e saí de lá sem nenhuma profissão. No meu caso, saí com um certificado de armeiro, mas fora do Exército não existe trabalho para armeiro. Então, ao sair do Exército, eu estava à procura de trabalho e comecei novamente a estudar o Ensino Médio, no caso o Magistério, agora em Campo Grande. Devido a situações adversas na época, acabei desistindo do Magistério também. Na época, o professor Giovane, que trabalhava na FUNAI e é antropólogo, fez uma reunião na Aldeia São João apresentando o curso que não era específico, mas era diferenciado e voltado para os povos indígenas Kinikinau, Kadiwéu e alguns poucos Terena que tiveram interesse. Minha mãe falou com ele e explicou que tinha um filho que desejava ser professor, mas que estava trabalhando em fazendas pela região. Isso despertou o interesse dele por mim. Ele mandou me buscar na fazenda para que eu pudesse conversar com ele. Aí aconteceu o que já citei anteriormente: ele me ofereceu uma sala de aula e uma vaga no curso que já estava em andamento, contanto que eu desse conta de fazer as atividades anteriores, textos, trabalhos, provas, enfim, tudo o que os outros fizeram nos dois anos anteriores para me alinhar à turma. Como os encontros eram no final do ano, tive tempo de fazer as atividades e acompanhar a turma no que estava sendo feito no momento. A oportunidade me foi dada, eu agarrei e consegui me formar, ter um diploma que me autorizava a lecionar conforme a lei.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de Magistério Indígena.

(R): O início do curso foi muito cansativo pelo fato de eu entrar em um curso que já estava em andamento. Eu tive que fazer tudo o que os outros já tinham terminado e entregue e desenvolver tudo sozinho. Isso foi desgastante, mas, por outro lado, foi bom, pois me permitiu uma atualização sobre tudo que estava acontecendo no curso. No final, me dei muito bem, apesar de estar em uma comunidade cuja língua difere da minha. O curso era na aldeia dos Kadiwéu e eu sou Kinikinau. Às vezes, eu não entendia o que eles conversavam no grupo que eu participava e isso foi desafiador para mim, mas não me desesperei, pois era o que eu queria fazer. Eu saía da minha aldeia, a São João, e ia para Bodoquena, na aldeia Alves de Barros, um percurso longo e eu tinha que fretar um carro para me levar. Realmente, um curso muito desafiador e isso acabou me motivando ainda mais em concluir o curso.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e

auxílio recebido.

(R): O curso de Magistério Indígena era uma parceria entre a prefeitura e a escola indígena da aldeia Alves de Barros dos Kadiwéu. Os professores não eram indígenas, o único que tinha contato com os povos indígenas era o professor Giovane, que é antropólogo e responsável pela organização do curso. Não havia uma estrutura adequada para abrigar os alunos que eram de fora da aldeia. O pastor que tomava conta da igreja também era aluno do curso e nos ofereceu um quarto nos fundos da igreja. O quarto era abandonado e não tinha nada nele, mas o pastor e sua comunidade se dispuseram a limpá-lo e arrumá-lo para que nós pudéssemos ficar hospedados. A alimentação era oferecida pela comunidade, mas era simples e muitas vezes insuficiente. Nós mesmos tínhamos que levar mantimentos e panelas para cozinhar. O curso não fazia nenhuma diferenciação entre os povos Kinikinau, Kadiwéu e Terena. A Matemática ensinada era a mesma que é ensinada em qualquer escola não indígena. Os Kadiwéu só falavam em sua língua entre si e não participavam dos trabalhos com os outros povos. Nós Kinikinau, que temos nossa língua praticamente extinta, tivemos que aprender as línguas Kadiwéu e Terena para podermos nos comunicar com os alunos desses povos.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(R): A formação no curso de Magistério Indígena me possibilitou voltar para minha aldeia e trabalhar como professor. Isso melhorou muito minha vida, pois não precisei mais sair da comunidade para trabalhar em fazendas. No entanto, percebi que, para que as pessoas formadas nas comunidades indígenas possam permanecer nelas, é necessário que haja oportunidades de trabalho. Infelizmente, isso nem sempre é possível.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

(R): Eu, particularmente, nunca senti a discriminação que muitos afirmam sofrer, ou pelo menos não percebi. O que eu tinha era vergonha, vergonha do meu modo de vida que era muito diferente do que encontrei quando saí da comunidade. Isso pode parecer discriminação para alguns. Lembro que, na universidade, eu tinha muita vergonha de me expressar e de falar em público. Não queria e não gostava de falar no meio das outras pessoas, não indígenas, principalmente em trabalhos que tínhamos que apresentar em seminários, por exemplo. Essa vergonha fui perdendo com o tempo. No magistério, eu também fiquei calado, pois os Kadiwéu

falavam na língua deles e eu não me sentia confortável para me expressar ali também. Muitas vezes, eu fazia meus trabalhos individualmente e, na apresentação, eu falava muito pouco. Na universidade, no meio de não indígenas, a vergonha persistia e eu ficava isolado. A minha sorte foi que, quando cheguei na UEMS, existiam cinco alunos indígenas na minha sala. Não eram meus conhecidos, mas logo no primeiro dia já nos aproximamos e formamos um grupo. Contudo, com o passar do tempo, tive que me aproximar de outras pessoas também. Hoje, sinto que consegui deixar essa vergonha de lado. Antes, não conseguia falar mesmo, era muito difícil me expressar.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(R): Se fosse possível existir outro curso de Magistério Indígena, creio que nem exista mais o curso. Hoje, temos o Teko Arandu e o Ará Verá, que são cursos voltados para a formação de professores dos anos iniciais. Eu creio que deveria se trabalhar mais a questão da alfabetização. Como alfabetizar? Precisaria ter um estágio mais prolongado em alfabetização, porque muitas vezes acabamos não sabendo como alfabetizar. Temos muita dificuldade com a alfabetização. Até mesmo na universidade, às vezes saímos formados e encontramos com um aluno com dificuldade de aprendizado e não sabemos o que fazer com ele. Nas escolas, encontramos de todos os tipos de alunos: os que aprendem rápido, os que aprendem lentamente e os que têm dificuldade de aprender. Simplesmente não sabemos como lidar com isso, principalmente a alfabetização de crianças com maior grau de dificuldade de aprendizagem.

Acredito que isso deveria ser mais trabalhado, principalmente nos cursos de formação de professores.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(R): Acredito que o curso que fiz de Magistério Indígena foi ótimo, principalmente por eu já estar em sala de aula e estava ganhando experiência. Lá, eu tirava minhas dúvidas. Não existia essa facilidade que temos hoje de nos comunicar via WhatsApp, Facebook, essas coisas não existiam, o que tornava mais difícil a comunicação com os professores. Então, eu anotava tudo que tinha de dúvidas e levava para os professores em nossos encontros a cada seis meses. Os professores foram “padrinhos” para mim. Eles me incentivavam. Eu não sabia o que fazer. Eu dizia que eu era uma mistura de Terena com Kinikinau. Eles me diziam que eu tinha que me posicionar e me identificar ou como Terena ou como Kinikinau. Então, eu disse: sou Kinikinau! Eles falaram que então tínhamos que lutar por isso, lutar por nossa identidade. Inclusive, nessa época não existia o documento com identidade Kinikinau. Nós fazíamos parte de um grupo que

estavam sem identidade, não éramos nem Terena, nem Kadiwéu. Por meio do curso de Magistério Indígena e de seu diretor que é antropólogo, nós lutamos e conseguimos a nossa identidade de povo Kinikinau.

[Neste momento, fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.7 ENTREVISTA COM O PROFESSOR IZAQUE JOÃO



Figura 9: Izaque João / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹⁴

Hoje, dia 12 de fevereiro de 2022, às 14h40, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet. Devido à pandemia de Covid-19, que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, não podemos estar em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988, tanto no nível médio quanto no superior. Para elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, neste momento, com o professor Izaque João, que também foi professor do curso Ará Verá.

Vladimir (V): Boa tarde, professor Izaque, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Izaque (I): Boa tarde. Meu nome é Izaque João, sou Kaiowá. Meu pai e minha mãe são Kaiowá e nasci no município de Douradina, no estado de Mato Grosso do Sul, na aldeia Panambi. Ali iniciei minha vida escolar. Iniciei como professor no ano de 2001 e até 2010 trabalhei em escolas municipais indígenas aqui na aldeia Panambi, na Educação Infantil. De 2010 a 2013 atuei no Ensino Fundamental de 6º a 9º ano. Em 2013, sai de minha aldeia para participar de alguns projetos no estado do Rio de Janeiro. Após trabalhar nesses projetos, retornei como professor no Projeto Ará Verá.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(I): Iniciei minha vida escolar em 1986, nas escolas rurais que existiam próximas à aldeia Panambi. Era a Missão Evangélica Unidas, alemã, que trabalhava com os povos indígenas.

¹⁴ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/UfVI3-V1dmc?si=5hZV186obAGwmMcJ>

Lá, eles construíram uma igreja para trabalhar com evangelismo e uma escola. Era uma instituição que fez parceria com o município, cedendo salas de aula. Ali comecei na pré-escola e fui até o 4º ano. Já do 5º ano até o Ensino Médio, estudei na cidade de Douradina, na Escola Estadual Barão do Rio Branco. Concluí meu Ensino Médio no ano de 1998. Entre 1999 e 2000, tentei entrar na universidade por meio de vestibular, mas não consegui. Em 2001, recebi a oportunidade de trabalhar como auxiliar de professores na sala de extensão da escola estadual aqui na aldeia. Ao mesmo tempo, consegui ingressar na faculdade em Fátima do Sul, chamada FIFASUL, onde iniciei minha graduação no curso de Pedagogia. Na época, eu trabalhava meio período e viajava até Fátima do Sul para estudar no período noturno. A prefeitura de Douradina disponibilizava um ônibus que levava e trazia os alunos diariamente até Fátima do Sul. Em 2004, me formei na graduação e continuei trabalhando. Porém, sentia a necessidade de mais formação. Foi quando conheci o professor Jorge Eremites, que trabalhava no Centro Universitário de Dourados, na época ainda pertencente à UFMS. O professor Jorge me perguntou se eu não tinha interesse em fazer uma especialização ou um mestrado na área de História. Foi quando dei início à produção de um projeto, com muita ajuda do professor, devido à dificuldade, até mesmo por falta de conhecimento. Iniciei como ouvinte no ano de 2006. Em 2007, entrei como aluno especial. Me inscrevi para o mestrado para iniciar em 2008, porém não consegui a vaga. No ano de 2008, trabalhei no aperfeiçoamento de meu projeto, conversei com os outros professores do programa de mestrado, pedi ajuda. Em 2009, dei início ao mestrado e concluí no ano de 2011. Eu continuava trabalhando aqui nas escolas das aldeias. Devido à minha formação no mestrado, comecei a trabalhar com projetos. Um deles foi um projeto em parceria da FUNAI com a UNESCO que era para identificar os materiais levados da região dos povos Guarani e Kaiowá para o Museu do Índio Darcy Ribeiro. Lá, não havia nenhuma identificação desse material. Eles precisavam de um especialista para identificar e criar uma ficha com o histórico de cada um desses objetos. Foi nesse período que montei um projeto e consegui entrar para essa função. Levamos comigo mais três especialistas, que recebiam bolsa, e eu recebia como autor do projeto. Eu permanecia trabalhando no Museu do Índio Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, e vínhamos para a região dos Guarani e Kaiowá para trabalhar na pesquisa. Ao terminar esse projeto, retornei para a minha aldeia e montei outro projeto. No entanto, estava ocorrendo muita violência contra os povos Guarani e Kaiowá na época, e não consegui concluir meu projeto. Tive que fazer uma justificativa quanto a isso. Depois desse acontecimento, fui trabalhar com formação para professores

indígenas Guarani e Kaiowá. Fui convidado para falar sobre a Educação Indígena e a Educação Escolar Indígena. Sempre participei dessas discussões e de encontros que discutiam a Educação Escolar Indígena dos povos Guarani e Kaiowá em diversas cidades, como Caarapó, Amambai, Tacuru e outras regiões do estado. A partir dessas discussões, passei a ver a importância de se compreender a Educação Escolar Indígena feita para nosso povo, para os Guarani e Kaiowá. Foi nesse período que tive as ideias de montar esses projetos que mencionei. Em 2017, fui chamado para trabalhar como professor no curso Ará Verá. Dei início ao trabalho com cerca de quarenta alunos Guarani e Kaiowá na quinta turma do curso. Atualmente, estamos na sexta turma do Curso Ará Verá. O curso começou no final da década de 1990, mais precisamente em 1999, tendo formado a primeira turma já no ano de 2000. Como já mencionei, entrei como professor na quinta turma do curso. Depois de dois anos de trabalho, formamos a quinta turma e surgiu uma grande discussão entre os professores Guarani e Kaiowá sobre como seria montada a sexta turma. Foi nesse período que tivemos que reformular o PPC do curso. Eu estive à frente desse trabalho de reformulação e, para isso, convidei vários professores para contribuírem com a discussão de como faríamos a sexta turma. Foram praticamente noventa dias de discussão para chegarmos à redação final desse PPC, fruto da participação de gestores das escolas, professores, colaboradores de universidades. Aprovado o novo PPC, iniciamos a sexta turma no ano de 2020. Nessa turma, já não trabalhei mais como professor, mas sim como coordenador pedagógico do curso. Um desafio enorme na minha vida, ao surgir a pandemia de Covid-19 e termos que rever o que poderia ser feito para vencer esse obstáculo. Jamais imaginamos, na elaboração do PPC, que haveria uma pandemia e não apresentamos nenhuma alternativa para o ocorrido, sequer discutimos esse assunto. Então, o ano de 2021 foi um ano de perda para nós. Digo perda porque não temos condições de fazer aulas remotas, pois não temos internet nas aldeias. Nossos alunos não possuem um notebook de qualidade ou um celular de qualidade que permitam a eles assistirem às aulas remotamente. Tentamos de várias formas manter o contato com nossos alunos. Conversamos com as lideranças e algumas escolas para saber como estavam nossos alunos, como poderíamos encaminhar atividades, onde poderiam imprimir e acessar essas atividades. Mesmo assim, praticamente a metade de nossos alunos não conseguiram acessar e realizar as atividades que eram enviadas. No segundo semestre de 2021, teríamos que fazer as atividades nas comunidades com muito cuidado com a segurança referente à Covid-19. Teríamos que conversar com nossos alunos, ouvir suas dificuldades, o que estão fazendo, como estão

desenvolvendo ou não as atividades. Tínhamos uma previsão de nos reunir com nossos alunos, porém a pandemia nas aldeias foi algo muito grande e o medo se espalhou entre as pessoas das comunidades. É importante que você saiba que o Curso Ará Verá não pertence somente a professores, a escolas e a quem está organizando. O curso pertence a todo povo Guarani e Kaiowá. Por isso, se faz necessário discutir com todos como devemos nos portar para o curso ter sua continuidade. Não tínhamos mais tempo hábil para discutir os planos A, B ou C para contornarmos essa situação da pandemia. O tempo estava extrapolado, o prejuízo já estava colocado, mas não era culpa de ninguém, o que fazer? Continuamos trabalhando e, no início de 2022, tentamos fazer a primeira etapa presencial do curso Ará Verá. Esse curso funciona no regime de alternância, com etapas presenciais e etapas na comunidade. Os alunos são de dezesseis municípios do cone sul do estado de Mato Grosso do Sul, região onde vivem os Guarani e Kaiowá. Tivemos uma grande responsabilidade em contar com os professores e as lideranças locais para fazer um bom trabalho com nossos alunos. Todas as decisões são tomadas coletivamente, não apenas pelos professores. No início de janeiro de 2022, fizemos a primeira etapa. A primeira semana foi tranquila, mas na segunda semana surgiram vários sintomas de gripe. Chamamos a SESAI para fazer exames nos alunos e tivemos que dispensar os alunos da etapa devido à falta de condições para darmos continuidade. Havíamos previsto esse cenário em nosso planejamento de retorno, caso surgissem sintomas, os alunos seriam dispensados. É importante destacar que tanto o curso Ará Verá quanto o curso Teko Arandu estão sempre em meio a discussões com a comunidade e nos encontros com professores sobre a importância desses cursos para o povo Guarani e Kaiowá. Sabemos que a educação colonial está enraizada na cabeça do nosso povo. Quando trabalhamos com os alunos no Ará Verá e no Teko Arandu, enfrentamos algumas resistências quanto às ideias apresentadas. Se você tiver a oportunidade de entrevistar um egresso do Ará Verá ou do Teko Arandu, certamente ele vai te falar que antes ele pensava de uma forma e depois dos cursos passou a pensar de outra forma. Algumas lideranças também estão estudando nesses cursos e relatam essas mudanças de pensamento. Essa mudança de ideias não se passa muito rapidamente. É fruto de um trabalho constante de demonstrar a importância da ciência do povo Guarani e Kaiowá, da importância das práticas culturais em nosso dia a dia, de nossas ervas medicinais, enfim, de todo nosso conhecimento que foi acumulado ao longo dos milênios. E colocar isso na mentalidade do povo Guarani e Kaiowá leva tempo, afinal estamos acostumados com a cultura do não indígena que nos é ensinada nas escolas de ensino

normal. Quando conseguimos essa mudança de pensamento, observamos a mudança de atitude. O aluno passa a se engajar na luta pelo povo, pelos seus direitos, discute a Educação Escolar Indígena. Tudo isso é discutido nos cursos do Ará Verá e do Teko Arandu.

(V): Izaque, você falou sobre importância, resignificação, mudança de pensamento. Poderia falar um pouco mais sobre o assunto?

(I): Antes, eu gostaria de contextualizar o porquê de uma luta por uma educação diferenciada. Quando nós, indígenas, estudamos nas escolas da cidade ou mesmo nas comunidades indígenas, quem leciona são professores não indígenas que vêm da cidade ou até mesmo um servidor da FUNAI que dava as aulas. Todos os conhecimentos que nos eram ensinados não refletiam a realidade do povo Guarani e Kaiowá. Não tínhamos sequer a valorização de nossa língua materna. Não existia, por exemplo, um incentivo sobre a importância do estudo. Ao longo das décadas, essas questões se acumulavam e não havia pessoas preparadas para discutir a Educação Escolar Indígena. Ninguém havia estudado para discutir o assunto. Na década de 1980, as lideranças mal sabiam assinar seus próprios nomes, quanto mais discutir a Educação Escolar Indígena e a importância de nossas crianças em estudar e valorizar a nossa língua materna, nosso modo de ser, como a escola deveria ser pensada para atender o nosso povo. Devido a esses fatos, chegamos ao ponto de fazermos uma discussão maior acerca da Educação Escolar Indígena. Isso motivou o indigenista (não indígena) que trabalhava junto aos indígenas a discutir esse projeto durante décadas. Não foi uma conquista de um ano para o outro, demorou muito. A discussão sobre a criação do curso para professores Guarani e Kaiowá, o Ará Verá, começou no ano de 1986. Continuou de 1990 a 1994 e em 1997 foi intensificada até que conseguimos levar ao conhecimento da secretaria de educação do estado, do município. Foi uma discussão e uma luta muito grande, uma mobilização de todo povo Guarani e Kaiowá e dos professores. Porém, o estado oferecia uma grande resistência à nossa luta e nossos anseios. Assim, chegamos ao momento em que tivemos que pressionar o estado por essa formação que desejamos e lutamos. Desta forma, conseguimos que o estado aceitasse a criação do curso Ará Verá. Inicialmente, o curso era apenas um projeto. Hoje, ele tem um calendário, uma coordenação e uma direção. No início, ele era vinculado à Escola Estadual Vilmar Vieira Matos, em Dourados, e as aulas aconteciam na Vila São Pedro, no salão da igreja católica. Não tínhamos um local próprio para realizar nossos encontros. Depois, fomos para uma capela em Dourados, até que começamos a fazer as aulas nas escolas estaduais das aldeias

de Caracol-MS e Amambai-MS. Acredito que em 2003, se não me falha a memória, começou a surgir o Centro de Formação de Professores Guarani e Kaiowá, em Campo Grande. Atualmente, os cursos Ará Verá e dos Povos do Pantanal estão vinculados a esse centro. No entanto, a luta não parou por aí. A primeira turma concluiu sua formação e necessitava de um curso superior. No entanto, não sabíamos a quem reivindicar, como criar um projeto para um curso superior ou a quem deveríamos procurar. Isso levou mais de cinco anos para ser alcançado. Primeiramente, levamos nossa pauta para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), pois essa formação seria vinculada a essa universidade. No entanto, nosso projeto não foi aceito. Foi uma disputa tensa para que uma comissão de professores Guarani e Kaiowá pudesse retirar o projeto das mãos da UEMS e levá-lo para a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em Dourados. A UFMS já estava em processo de mudança para Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Fizemos novamente uma grande mobilização dos povos Guarani e Kaiowá para podermos efetivar o curso Teko Arandu. A primeira turma que se formou no Ará Verá é a primeira turma que entrou no curso Teko Arandu. Fortalecemos as discussões para criar um vestibular e, assim, foi uma grande conquista para nosso povo. Não foi uma conquista fácil. Foram anos de luta, de mobilização de todo o povo. Discutimos tensamente com políticos e órgãos do estado para que pudéssemos ter essa formação. Obviamente, hoje, ainda temos muitas coisas para discutir sobre os cursos, com nossas lideranças, com nossos jovens e com toda nossa comunidade. Então, qual a importância desse curso? Sempre discutimos a filosofia e o conhecimento do povo Guarani e Kaiowá. Também discutimos a importância de uma organização Guarani e Kaiowá na Educação Escolar Indígena. Discutimos como organizar a metodologia e o currículo das escolas indígenas de modo a fortalecer a cultura Guarani e Kaiowá. Por exemplo, na reformulação do Projeto Pedagógico do Curso Ará Verá, deixamos espaço para discutir a ciência cosmológica Kaiowá, o pensar indígena sobre a criança Kaiowá e Guarani. Também discutimos a pedagogia indígena para podermos identificar se a criança está ou não aprendendo o que está sendo ensinado e de que forma essa criança tem formado seu pensamento. Observamos se a criança apresenta algum tipo de doença e como verificar e tomar atitudes acerca dessas coisas. Tudo isso é colocado para os professores. Outra grande discussão é a Matemática Indígena. Na Matemática Kaiowá, não se discute o número. Qual é a Matemática do povo Guarani e Kaiowá? Como se mede uma distância, como se faz a medição de uma casa, a divisão da roça? Os períodos de plantio e colheita com base nos cantos dos pássaros, na

floração de árvores e vegetais? Enfim, são vários conhecimentos discutidos no Curso Ará Verá. Para os Kaiowá, por exemplo, não existe o espaço vazio. Existem os espíritos e esses espíritos precisam viver em harmonia por meio do diálogo. Tudo isso é discutido no curso. Eu vejo tudo isso como uma grande conquista que vem dando resultado em nossa comunidade. Muitos dos que passaram no Curso Ará Verá se tornaram grandes lideranças em suas aldeias. Muitos são gestores e coordenadores das escolas indígenas.

(V): Como a formação afeta a relação das pessoas que estudaram no Curso Ará Verá com a sua Comunidade?

(I): A formação do Curso Ará Verá afeta a relação das pessoas que estudaram no curso com a sua comunidade de duas formas. Primeiro, o povo Guarani e Kaiowá é um povo coletivo. Antes do surgimento do curso, as escolas traziam coisas boas, mas também provocavam conflitos de identidade e de compreensão das coisas que estão ao nosso redor. A ciência fala uma coisa, mas na comunidade vemos de outras formas diferentes. Esses conflitos causam desestruturação social, uma desorganização, e nos deixam sem saber quem somos. Depois de passarem pelo curso, as pessoas conseguem enxergar qual caminho devem seguir, por onde devem caminhar. O curso ensinou ao povo Guarani e Kaiowá que não podemos andar individualmente, mas sim, no coletivo. Segundo, existem muitos conflitos nas comunidades indígenas. Muitas instituições entram nas comunidades sem fazer uma consulta prévia, principalmente as igrejas. Elas trabalham com pequenos grupos, o que gera conflitos na comunidade. Em outras comunidades, existe a presença dos ruralistas que oferecem emprego aos indígenas e querem ensinar a eles trabalharem de outra forma diferente da tradicional do nosso povo. Isso também acaba gerando conflitos. As conquistas que tivemos ao criar e manter os cursos Ará Verá e Teko Arandu são grandes, mas sempre existem outros fatores externos que criam um choque cultural. Nosso trabalho é nesse contexto de conhecermos quem somos, para onde queremos ir e qual o objetivo desse curso.

(V): Fale da estrutura oferecida pela Instituição e se os alunos recebem algum auxílio.

(I): O Curso Ará Verá não oferece nenhuma bolsa aos seus alunos. A demanda por formar professores do Ensino Fundamental nos anos iniciais nas aldeias é muito grande, e precisamos de professores qualificados que atuem nas escolas indígenas. A seleção para o curso é feita pelas lideranças das comunidades. Elas indicam e assinam um compromisso de que os alunos não irão desistir do curso. A liderança e a comunidade sabem o perfil da

pessoa que estão indicando para fazer o curso. Eles nos enviam toda documentação e preenchem um documento antes do encerramento da turma para podermos preencher as vagas da próxima turma. No início, o curso tinha 80 vagas, depois caiu para 60 e agora são apenas 40 vagas. Para nós, esse número é insuficiente, pois temos mais de 200 professores indígenas atuando sem a devida formação. As turmas são divididas em duas etapas: presencial e na comunidade. A etapa presencial acontece nas escolas indígenas de Caarapó ou Amambai. O deslocamento dos alunos até o local da etapa presencial é feito pelas prefeituras, que também oferecem o espaço para as aulas. Na etapa presencial, os alunos recebem alimentação, mas muitas vezes os alimentos não chegam ao final das duas semanas de curso. Os estudos dirigidos são feitos na própria comunidade. Além dos alunos, as etapas, presencial e na comunidade também contam com a participação das lideranças, dos professores locais e até dos líderes espirituais da comunidade. Ao final da etapa presencial, há uma noite política, na qual são discutidas as demandas do povo Guarani e Kaiowá. Nas sextas-feiras, acontece uma noite cultural, com apresentações e discussões sobre a importância de cuidar do Teko, que é a vida, e do Teko Rá, que é o espaço. A primeira providência quando o curso vai para a etapa comunidade é comunicar a liderança a respeito dessa ida. Isso porque qualquer problema que os alunos apresentem é resolvido pela liderança da aldeia. Desde 2006, o curso discute a construção de uma sede própria. No entanto, até o momento, nada foi feito. As prefeituras são poucas que auxiliam o curso, e quando auxiliam, é apenas no transporte e no espaço para a etapa presencial. A grande maioria das prefeituras se recusa a ajudar o curso.

(V): Esta formação afeta ou afetou a relação entre os não indígenas e os formandos do curso? Como era antes e como é depois da formação?

(I): No que presenciei, posso afirmar que há uma mudança sim. Nossos egressos passam a ser mais ativos nas decisões da comunidade, nas discussões de como devem ser feitas as melhorias nas escolas indígenas, participando de discussões não apenas de educação, mas também de saúde, de territórios. Eu posso falar para você que assim como temos muitos que participam ativamente em suas aldeias, temos sempre um ou dois que terminam o curso e partem para outros lugares. Nas primeiras turmas, temos vários que estão espalhados pelo país, alguns no Paraná, na região sul, enfim, foram para outros lugares. Posso afirmar que os que permaneceram entre os Guarani e Kaiowá tiveram uma mudança de mentalidade e passaram a ser muito ativos dentro de sua comunidade.

(V): Você acredita que haja uma ressignificação de identidade a partir do Curso?

(I): Certamente, sim, acredito que anteriormente existia uma crise de identidade pelo fato de muitos desconhecerem sua história, o espaço onde vivem, seus direitos enquanto povo Guarani e Kaiowá. Muitos não sabiam mais se comunicar na língua materna, isso causava uma vergonha muito grande de si. Eu ouvia muitas vezes pessoas se questionarem de o porquê terem nascido indígenas, porque não nasci em outros lugares diferentes da aldeia. Muitos não queriam sequer viver nas aldeias, isso é fato, é real em meio ao povo Guarani e Kaiowá. Eu vivo na comunidade, eu ouço isso lá. Ouço: não quero mais viver na comunidade, quero sair, quero viver na cidade.

(V): Qual a razão desse tipo de pensamento?

(I): O principal motivo é de ele não ter o conhecimento de quem ele é verdadeiramente. O pensamento dele não querer ser indígena sendo indígena é a falta de conhecimento de sua história. Isso existe na comunidade, porém o que vejo sempre também é a criança que estuda em escolas indígenas no Ensino Fundamental, vai para o Ensino Médio, para o Ará Verá e depois no Teko Arandu e lá tem aflorado esse sentimento de ancestralidade e continuidade do seu povo Guarani e Kaiowá. Por exemplo, temos um ritual que acontece no início de cada ano durante a colheita de milho branco. Esse ritual é do povo Kaiowá, porém a participação é livre tanto para indígenas de outros povos quanto para não indígenas que queiram participar. Esse ritual só acontece na região de Dourados, Panambizinho e Panambi, Rio Brilhante, Maracaju. Vem gente de outras regiões para assistir porque não é feito em nenhum outro lugar, devido à falta de um rezador que possa fazer esse ritual. O que eu vejo é que o curso do Ará Verá e do Teko Arandu tem contribuído muito com essa mudança de mentalidade para desejarem realmente serem indígenas. Assumir realmente a posição de querer pertencer ao povo indígena. Porque ainda existem aqueles que não querem ser indígenas.

(V): Essa questão de não quererem ser indígenas está relacionada a que, no seu entendimento?

(I): Acredito que tenha relação com o preconceito dessas próprias pessoas em relação ao uso da língua materna, de seu modo de ser e até de não querer viver no coletivo, querem viver isolados. Isso existe em alguns Guarani e Kaiowá. O preconceito a que me refiro é do próprio povo dentro da sua comunidade.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria dos cursos do Ará Verá e do Teko Arandu?

(I): O que é preciso melhorar no Ará Verá primeiramente é a parte de estrutura física, precisamos de uma sede própria devido à grande dificuldade de se realizar uma etapa presencial. Até 2006, os prefeitos haviam assinado um pacto com a Secretaria de Educação do Estado para que auxiliassem no deslocamento dos alunos até o local onde seria realizada a etapa presencial. Agora, houve uma grande mudança e os prefeitos não ajudam nem com a passagem para os alunos se deslocarem. Com uma sede própria, poderíamos ter o curso realizado em qualquer mês do ano. Agora, só podemos fazer em janeiro ou julho porque temos que aproveitar as escolas vazias no período de férias. Então, não temos espaço para realizar etapas fora do período de férias. O segundo ponto está no PPC do curso, que é muito flexível. As metodologias não são fixadas e precisamos fazer alguns estudos para melhorar os currículos e as cargas horárias. Recentemente, aumentamos a carga horária de Linguagens, Matemática e Educação Física. Temos que discutir melhor o que está fazendo falta na Educação Indígena e isso deve ser feito para entrarmos em consenso coletivamente. Sempre estamos nos reunindo para o curso poder ficar cada vez melhor para nossos alunos. Outra coisa que já comentei até com as lideranças é que elas precisam estar sabendo de como está o andamento do curso durante o seu funcionamento. As lideranças devem estar acompanhando o que faz os coordenadores, a direção, os professores e os alunos. Eu digo isso porque, quando entrei no curso, surgiram grandes conflitos entre professores e alunos e isso atrapalha o andamento do curso. Quando estamos em contato com a liderança, essas situações são levadas a eles para que participem e cobrem também dos alunos indicados por eles. Agora, falando um pouco da minha visão pessoal, o Curso Ará Verá necessita muito de uma estrutura boa, de estar muito próximo ao povo Guarani e Kaiowá. Qualquer gestor não indígena que assumir o Centro de Formação de Professores Indígenas tem que entender que o Ará Verá não é uma escola estadual como qualquer outra. O Ará Verá é muito diferente e precisa ser respeitado em sua filosofia, em sua forma de organização, seu planejamento e o calendário próprio elaborado pelos professores a cada ano. E isso não é respeitado pelo Estado. O Estado começa a querer impor o seu calendário e isso já havia sido amplamente discutido. O calendário não é decidido por mim ou pelos professores. Ele é discutido por uma comissão e o Estado vem e joga fora todo nosso planejamento e quer impor o calendário dele. E isso não funciona, não dá certo. É necessária uma melhora nesse ponto. Eu posso dizer que, desde que entrei para trabalhar no Ará Verá, aprendi muito com

o contato com alunos de diferentes regiões, de diferentes aldeias. Isso foi muito importante para mim. Em minha visão, o professor não está ali apenas para aplicar um novo conteúdo. Ele está ali para trocar experiências e aprender com os alunos. O Ará Verá é o lugar onde há troca de conhecimentos, onde eles se entrelaçam, pois, cada região apresenta um problema diferente e temos que discutir isso para obtermos uma única solução.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(I): Gostaria de comentar que a UEMS está para implantar um curso de Pedagogia Intercultural Indígena, creio que está próximo de se iniciar, se tudo der certo, na região de Amambai-MS. Será um curso, a princípio, experimental naquela região do estado. Esse curso visa atender ao grande número de professores indígenas que ainda atuam em escolas indígenas sem a devida formação. Os professores indígenas da região elaboraram esse projeto e encaminharam para a UEMS. E o que está sendo discutido atualmente é como será feita essa seleção para a admissão na primeira turma do curso, se será via indicação e quem vai indicar, professores ou lideranças. Já a segunda turma seria via vestibular. Então, a discussão continua, pois ainda não há definição quanto ao critério de admissão no curso. Então, esse curso servirá de ajuda tanto ao Ará Verá quanto ao Teko Arandu, visto que ambos não dão conta da demanda por formação de professores indígenas em nossa região. Esse ano, estamos fazendo um levantamento geral de quantos professores ainda necessitam de formação. Um grande grupo de pessoas está envolvido nesse levantamento: professores, lideranças e comunidade em geral.

[Neste momento, fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa.]

3.8 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ADÃO FERREIRA BENITES



Figura 10: Adão Ferreira Benites / QR Code vídeo de apresentação

Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹⁵

Hoje, dia 14 de fevereiro de 2022, às 14h12, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país. Este fato nos impede de estarmos em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988 em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Adão Ferreira Benites, que participou do curso de Magistério Ará Verá.

Vlademir (V): Boa tarde, professor Adão, seja bem-vindo, agradeço primeiramente por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Adão (A): Boa tarde, professor, meu nome é Adão Ferreira Benites, sou Kaiowá, atualmente moro na Aldeia Ñandeva Marangatu no município de Antônio João — MS, onde trabalho na educação e estudo atualmente doutorado na área de Antropologia na UCDB. Porém, minha origem é do município de Tacuru — MS.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(A): Minha formação inicial como acadêmico do Ará Verá se deu no ano de 1999. Na verdade, era um projeto para formação de professores iniciado no primeiro semestre de 1999, tendo sido oferecido para 86 alunos na época que pertenciam a um território que abrangia desde Rio Brillhante até Eldorado, no cone sul do estado de Mato Grosso do Sul. A demanda era muito grande de professores indígenas leigos e o estado pretendia oferecer

¹⁵ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/oUYy1D7kaJA?si=Jta1bzbTYymj3Wc>

essa formação. O Ará Verá dava essa formação em nível médio, e eu fui um desses cursistas. Esse curso foi muito relevante para mim, uma porta que se abria. Não foi um oferecimento do governo, foi uma conquista de nosso povo que lutou para a existência de uma formação de professores indígenas em nosso estado. Era necessário a formação de professores que atuavam na comunidade. Na época, residia na Aldeia Jaguapiré, no município de Tacuru, onde lecionava sem formação. Me sentia como “encostado”, a formação não era suficiente e a lei não era tão exigente na época. Então, havia demanda para a formação e a exigência da liderança. Assim, fui indicado pela liderança da aldeia para que fosse aceito no curso Ará Verá. Essa formação foi feita muito centrada na legislação. Creio que o Ará Verá foi, além de formar um professor, responsável pela formação de interlocutores dentro de suas aldeias. O curso nos ofereceu, para além da formação acadêmica, uma formação para enfrentarmos qualquer outro tipo de situação que envolvesse nosso povo. Até os dias atuais tenho a preparação recebida pelo curso Ará Verá como uma ferramenta de luta dentro da legislação que aprendíamos no curso. Era algo para além do ensino em sala de aula. No curso, aprofundamos muito o conhecimento de nossos direitos. Falávamos com o Ministério Público e todas as autoridades que pudessem estar envolvidas com a questão indígena. O Ará Verá tinha um elo, uma ligação direta, com a FUNAI, com o CIMI, Ministério Público, ou qualquer outra ONG que auxiliasse a normatizar os povos indígenas. Foi uma formação maravilhosa para todos nós. Claro que não parou por aí. O curso passou de projeto para programa e hoje ele se tornou um centro, o CEFPI - Centro de Formação de Professores Indígenas. Na época em que estudei, não tínhamos um professor fixo para nos ensinar. Os docentes eram trazidos de várias regiões do Brasil, alguns de Minas Gerais, do Rio de Janeiro, do Mato Grosso, de Roraima. Então, havia uma diversidade de professores veteranos e formadores de professores. Me lembro de alguns até hoje, a professora Judite, a professora Eunice de Paula, professor Luiz Gouveia, todos de fora do nosso estado. Isso foi mudando com o passar dos anos. Após quase vinte anos, pude retornar ao Ará Verá já como docente. Em 2020, prestei uma seletiva para lecionar no Ará Verá. Só não tive o privilégio de lecionar já no início devido à pandemia que impediu de se ter aulas presenciais. Mas pude entrar e sentir as diferenças entre a primeira formação de que participei e os dias atuais. Senti grandes diferenças entre uma época e outra. Após concluir a primeira turma do curso de magistério Ará Verá, fui convidado a auxiliar na segunda turma. Era assim que funcionava no início: os alunos que se destacavam na turma anterior ajudavam a turma seguinte. Assim, participei bastante da

formação de professores no Ará Verá. Após a formação no Ará Verá, parei de trabalhar por três anos. Um dos principais fatores que contribuíram para isso foi a discriminação. Em 2004, prestei vestibular para a UEMS e fui aprovado. No entanto, quando fui fazer a matrícula, fui discriminado. A instituição não aceitou minha identidade emitida pela FUNAI. Exigiam RG, CNH ou passaporte. Como éramos ingênuos na época, não sabíamos o que fazer. Hoje, certamente saberíamos como argumentar nossos direitos e não teríamos perdido a vaga. Após três anos, surgiu o curso de licenciatura Teko Arandu, oferecido pela UFGD. Fiz o vestibular e fui aprovado. O Teko Arandu tem um formato diferente do Ará Verá. É de nível superior e tem um regimento diferente. Tive muita dificuldade de terminar o curso no Teko Arandu. A dificuldade não era relacionada ao estudo em si, mas logística. Na época, eu morava na aldeia e tinha que caminhar oito quilômetros até a rodovia para pegar o ônibus que ia até Dourados. Passava frio, calor, chuva, às vezes tarde da noite e sem nenhum apoio financeiro. Hoje, todo acadêmico do Teko Arandu recebe uma bolsa permanência. Se eu tivesse recebido algum auxílio na época, provavelmente teria concluído o curso mais rapidamente. No segundo ano do curso, surgiu a oportunidade de recebermos um benefício chamado PIBID. O benefício era sorteado entre dezesseis alunos do Teko Arandu. Novamente, não fui contemplado. No entanto, isso não me impediu de seguir em frente. O Teko Arandu nos deu uma licenciatura para lecionar no Ensino Médio. Eu optei por fazer Ciências Sociais, uma vez que sempre fui um intermediador do meu povo. Busquei saber da história e questionar a história do nosso povo. Queria entender por que escreveram dessa forma se, na verdade, seria de outra forma. Procurei me preparar para poder fazer esses questionamentos e ajudar a reescrever a nossa história. As Ciências Sociais nos permitem refletir e acompanhar a luta do nosso povo. Elas nos dão uma orientação básica para enfrentar os nossos problemas atuais. O Teko Arandu abriu nossa mente para podermos olhar para nosso interior, o que existe de conhecimento em nós. Aprendi a entender a nossa própria identidade, tanto do povo Kaiowá quanto do povo Guarani. Aprendi também a ser um pesquisador, um bom professor e, enfim, a ser um espelho em minha comunidade. Isso é o que eu vivo hoje, o Adão que me tornei. Afinal, vivemos em um tempo em que o que vale é o que está no papel, o que está registrado. Antigamente, nós não valorizávamos isso. Antes, éramos um povo de guerra. Se alguém falasse "vamos fazer algo", todos nós íamos imediatamente para a frente de batalha até onde pudséssemos suportar. O curso Teko Arandu nos ensinou que devemos intermediar as pautas junto à comunidade. Para além da formação de professores, recebemos a formação que nos

permite intermediar e ser liderança dentro das aldeias, dos grupos. Valorizamos nossa cultura, nossas tradições, enfim, a nossa vida, principalmente nossa língua, da qual temos que nos orgulhar sempre. Eu considero que atualmente o Ará Verá tem perdido essa essência de formar um bom professor. Eu falo porque eu vejo isso acontecendo. Tenho até provas disso que estou falando, se for necessário. O projeto inicial era perfeito. Tinha um objetivo definido. Tudo funcionava de acordo com o que estava no projeto. Todos se esforçavam para fazer o melhor para que tudo fosse aprovado por aqueles que davam o apoio ao projeto. Na primeira turma, todos concluíram com êxito essa formação. De lá para cá, percebemos que houve falhas na questão de aproveitamento. Muitos não cumpriram os setenta por cento, não levaram a sério e, mesmo assim, você vê, no final, eles recebendo o diploma. Não é um desabafo. É a constatação de uma falha no processo de formação dos novos alunos, demonstrando a falta de pulso daqueles que estão à frente do atual curso. Dos formandos da primeira turma do Ará Verá, temos já uns trinta por cento com doutorado, uns quarenta por cento com mestrado e o restante estudando ainda no doutorado. Eu fiquei muito tempo sem dar continuidade em meus estudos após o término da licenciatura devido a problemas para efetuar os deslocamentos. Na época, tudo era presencial. Não havia oportunidade de estudar à distância, nem quinzenal ou mensal. Como eu morava em Tacuru, tudo era muito distante. Eu fui acompanhando a legislação. O cerco foi se fechando. Até 2017, todos os professores teriam que estar formados. Depois, mudou para 2021. Então, parti para me capacitar mais, me preparar mais. A concorrência vai aumentando e posso perder minha vaga para quem vem mais preparado. Logo, decidi continuar os estudos e enfrentei a seletiva para o mestrado. Graças à minha formação inicial do Ará Verá, fui muito bem preparado para fazer um bom projeto. Não encontrei nenhuma dificuldade para aprovar o projeto na seleção do mestrado. Lógico que tudo isso não é por acaso. Tudo depende da nossa formação inicial. No Teko Arandu, eu havia escrito sobre a minha formação, não só acadêmica, mas como ser vivente, na minha cultura, em meio ao meu povo, em meio aos Guarani que têm uma educação diferente. Isso foi basicamente a minha pesquisa no Teko Arandu. No Ará Verá, escrevi também sobre uma defesa pessoal, uma gingada de nome "Jeí sambo", uma pesquisa jamais feita por alguém. Porém, algo muito vivo dentro da cosmologia Kaiowá. Meus colegas diziam que eu teria muita dificuldade de encontrar referências para falar do assunto. Eu acabei por ajudar a criar alguns referenciais para esse meu trabalho. Conversei com meu orientador de mestrado, o Dr. Levi, e falei que havia esse trabalho no Ará Verá, incompleto, com pouco referencial, porém que seria muito

relevante. O Dr. Levi me disse: "Adão, esse é um tema que alguém deveria ter falado há anos. Vocês têm que falar sobre o que é bom para vocês como povo, o que vai ser útil para seu povo." Logo, comecei a escrever meu projeto de mestrado sobre esse assunto e estou desenvolvendo essa pesquisa. Já estou no terceiro semestre e acredito que meu trabalho já está quase pronto. Consegui um bom resultado e gostaria que futuramente ele pudesse contribuir com o aprendizado em nossas escolas. Sei que para muitos não vai ser agradável, porque se trata de um assunto bem particular do povo Kaiowá. Na escola não indígena se estuda Educação Física, e creio que esse nosso "gingado" auxiliaria na parte de alongamento e aquecimento também. Na minha pesquisa, descobri que o "Jeí sambo" auxiliava nossos ancestrais a terem disciplina e bom comportamento perante qualquer pessoa. Não havia a questão de querer se prevalecer por se conhecer uma técnica de luta. Eles tinham isso como um padrão moral para sua vida, como o Judô ou o Karatê para os povos asiáticos. Para ter um bom "Ossambo", a pessoa tem que estar com uma saúde boa, bem alimentada, ser ágil e estar forte física e mentalmente. Basicamente, esse seria o resultado da minha pesquisa: um "gingado" que faz com que tenhamos que cuidar de nosso corpo por completo. Acredito que não seja somente isso. Que no mestrado eu não consiga chegar ao fim da pesquisa, que ela tenha que ser complementada em um futuro doutorado. Torço muito para que tudo dê certo e, se o Teko Jara (Dono da Vida) assim o permitir, que eu consiga entregar. Lógico que pesquisa é isso mesmo, tem horas que vamos nos deparar com muitas dificuldades, mas isso faz parte da nossa vida acadêmica. Espero dar sequência no doutorado posteriormente. Já falando em minha área de atuação como professor, na aldeia Jaguapiré, nós tínhamos uma escola padrão, normal. Nós sempre lutávamos para que tivéssemos uma escola diferenciada para os povos indígenas. Lá, eu consegui criar uma escola-polo, sendo interlocutor junto aos órgãos públicos. Mesmo eu não estando mais lá na aldeia Jaguapiré, a escola se mantém lá firme e foi graças a muita luta junto a gestores, buscando parceria com o Ministério Público e universidades. Hoje, a escola está lá na categoria indígena, com seu próprio Projeto Político Pedagógico. A única coisa que deixei por fazer lá foi o calendário escolar específico, mas acredito que tenham dado sequência ao nosso trabalho. Já em Dourados, tive a oportunidade de trabalhar na aldeia Bororó enquanto acadêmico ainda. Também auxiliiei na confecção do Projeto Político Pedagógico específico de categoria indígena na escola e na criação da escola Araporã na aldeia Bororó, já como professor. No curso Ará Verá, fui acolhido pela aldeia onde moro atualmente. Eu não era concursado e dependia de apoio político para conseguir aulas e ser contratado. Houve uma

mudança de gestor no município de Tacuru. Meu irmão, o Dr. Tônico, que hoje possui o doutorado, era vereador e perdeu a eleição. Como cursista, eu não podia ficar fora de uma escola, pois era uma exigência do curso Ará Verá. O novo gestor mudou tudo na escola, desde a direção até os professores, principalmente os que eram da oposição. Isso me causou uma grande dificuldade. Quem me acolheu foi a aldeia em que vivo atualmente. Eles me convidaram para sair de Tacuru e vir trabalhar com eles aqui em 2017. Eu aceitei prontamente porque aqui foi aqui que construí uma família e me casei. Em Tacuru, era uma situação muito difícil de enfrentar com essa mudança de gestores. Decidi então voltar para Antônio João, onde estou há mais de cinco anos. A família daqui sempre foi muito humilde e tenho uma consideração muito grande por eles e pelo acolhimento que tiveram para comigo. Vendo essa dificuldade que eles enfrentavam, sendo explorados devido à sua carência, sem ter nenhum interlocutor para auxiliar, decidi ficar para ajudar. Logo que cheguei aqui, já fui para a sala de aula, não me importando com a questão de salário. O que me motiva é poder estar ajudando meu povo, ter minha valorização como professor. Ser professor não é somente dentro da sala de aula, entre quatro paredes. Vai para além. Temos que ser professores onde estivermos, nas ruas, no mato, na pescaria, em todos os lugares. Eu me sinto muito valorizado em minha comunidade e por isso não podia deixar de estar ao lado deles. Se eu estivesse até hoje na Aldeia Jaguapiré, talvez ainda fosse diretor. Porém, tudo que precisava ser feito pela escola já havia sido feito. Consegui, por mérito e por luta, trazer uma escola de categoria indígena para a Aldeia Jaguapiré. Não foram políticos que fizeram isso. Já aqui na minha aldeia, de 2017 para cá, fiquei três anos em sala de aula. Depois, fui para trabalhar no Ará Verá por um ano. Minha "segunda família", como me refiro ao meu povo daqui da Aldeia Nãndeva Marangatu, escreveu uma carta para a CEFPI e pediu para que eu retornasse para cá. Então, não posso dizer não ao meu povo, que precisa de mim. Eles achavam que eu iria embora definitivamente. Sou muito grato a todos da minha aldeia que pediram o meu retorno para auxiliar na educação da aldeia. Então, a minha formação permite que vejam esse valor em mim. Se eu fosse uma pessoa com uma formação malfeita, não teria esse reconhecimento por lugares onde passei e pelo meu povo que lutou para que eu retornasse. Temos aqui vários professores que não se valorizam e assim passam a não ser valorizados. Eu vejo isso acontecendo aqui e acredito que não houve essa "lapidação" dele durante sua formação para que se torne um professor que prepare seu aluno para ser um bom cidadão. Não acredito que uma pessoa vá para a faculdade apenas atrás de um certificado, de um diploma. Ele deveria ter procurado uma

boa formação para ser um bom professor e isso faz com que ele não tenha uma valorização dentro da comunidade, das pessoas ligadas às questões indígenas. Eu vejo isso claramente aqui. Eu tenho me dividido em partes aqui para cumprir meu papel. Às vezes, tenho que intermediar a questão de documentação para os necessitados. Outras vezes, auxiliar quem precisa de um benefício social. Auxiliar na formulação de documentos para a liderança levar para as autoridades para serem ouvidos. Muitas vezes, indo até os gestores para pedir socorro para a escola. Outras ainda, pedindo apoio à SESAI para podermos atender a saúde indígena. Por isso, repito que a formação que tive me permite caminhar por todas essas esferas e não só em sala de aula. Tive essa preparação para buscar as soluções possíveis e encaminhar para ser resolvido. Às vezes, saímos com êxito, outras não. Mas isso faz parte. Principalmente quando se é professor e se mete em áreas de exclusividade da FUNAI, você passa a ser malvisto ali, não é bem aceito por eles. Mas ser professor e indígena me dá uma defesa, pois estou falando como intermediador do meu povo ou como indígena. Por exemplo, quando vou falar da saúde, não vou falar como professor, e sim como usuário do sistema de saúde. E minha formação permitiu que eu pudesse enxergar dessa maneira. Minhas duas formações, tanto no Ará Verá como no Teko Arandu, me auxiliaram muito nisso. Vejo que o mestrado também tem me auxiliado, através das leituras, a enxergar além do que eu já via antes.

(V): Conte como você conheceu o curso Ará Verá e o que te fez optar por fazê-lo.

(A): Quando ingressei no Ará Verá, eu era apenas substituto na escola e não tinha responsabilidade com quase nada. Eu substituía os professores sem ter nenhuma formação. Era tipo: "Fica por lá e caso for necessário, você substitui." Então, naquele momento, o que eu mais necessitava era essa formação do Ará Verá. A partir dali eu teria a formação de professor. Quando surgiu o projeto, os primeiros a terem o conhecimento dele foram as lideranças das aldeias. Na escola, tínhamos cinco professores indígenas, sendo que três não possuíam a formação. Abriram, então, ao mesmo tempo, o curso do Ará Verá e o curso de Pró Formação. Dois que já tinham formação foram para o Pró Formação e eu acabei sendo indicado para o Ará Verá por minha liderança. Sempre foi o desejo da liderança que seus filhos tivessem uma educação adequada e, por isso, me indicaram. Isso se deve ao fato de verem em mim esse valor, esse empenho. Sabiam que eu daria conta de terminar esse curso e retornar formado para a aldeia. A partir dali a responsabilidade seria toda minha. Eu teria que andar oito quilômetros para chegar na rodovia, enfrentar chuva, frio, enfim, tudo o que

eu já falei no início. A opção era minha: ou eu ia e me formava, ou eu não ia e não tinha nada. Quando recebi a indicação, assumi o compromisso com eles e comigo de levar isso até o fim. Afinal, era o que eu mais desejava, era o que eu precisava: uma formação. Era minha motivação estudar, como sempre foi dito por meu pai e meus parentes, que era necessário estudar para não ter que trabalhar apenas em serviço braçal, sendo que esse serviço também ia se extinguindo com o passar do tempo. O foco era a escola, o lugar que oferecia um emprego para quem tinha mais estudo. Isso também foi um dos pontos que me motivaram a estudar para ser professor. Sempre quis trabalhar na educação, mas até então nunca pude me aprofundar nos estudos devido às dificuldades que sempre foram grandes. Hoje, eu falo para meus alunos: "O transporte passa praticamente na porta da sua casa e você ainda considera longe? Os acadêmicos já entram na faculdade com uma bolsa e ainda assim acham dificuldade? Hoje, o estado abre o Ensino Médio nas escolas da aldeia e ainda assim tem algum que deixa de estudar? Antigamente, para estudar o Ensino Médio, tínhamos que sair da aldeia ou dar um jeito de ir estudar à noite, porque de dia não tinha como fazer, pelo menos na região onde cresci. Tacuru, Iguatemi, naquela região ali, a dificuldade era muito maior." Tudo isso foi o que me motivou a engajar no Ará Verá e ir até o fim.

(V): Sei que já deu um panorama completo, mas conte-nos como foi a sua trajetória no curso Ará Verá.

(A): A minha trajetória foi como se eu fosse um auxiliar no curso. A coordenadora era a Dr.^a Suelise e ela chamava os alunos que se destacavam no curso para auxiliar os colegas em outro município. Acabei conhecendo muitas aldeias devido a isso. Eu e outros colegas sempre nos encontrávamos dentro da Kombi oferecida pelo governo do estado para exercer esse aprendizado de ser professor de outro colega. Sempre me colocava à disposição para qualquer coisa no curso. Às vezes, eu tinha que ir de uma aldeia para outra para participar de reuniões de professores organizadas constantemente pelos Guarani e Kaiowá. Nessas reuniões, eu tinha que fazer anotações para levar para o curso. Isso era uma obrigação dos cursistas e não recebíamos nenhum suporte financeiro, porém acabava se revertendo em privilégios dentro do curso. Temos que nos dedicar bastante à pesquisa, isso é muito importante no curso. Por exemplo, eu fiz algo em torno de cento e sessenta observações sobre assuntos relacionados a uma pesquisa que a Dr.^a Eunice estava fazendo. Para conseguir esses dados, não era só em um lugar. Eu tinha que ficar me deslocando por outras

aldeias, tudo sem suporte algum. Eu ia porque gostava de fazer isso, não porque era obrigado, mas porque gostava verdadeiramente de fazer isso. Obviamente que tinha um enorme gasto financeiro, mas eu buscava sempre conseguir carona para esses deslocamentos. Sempre me esforcei, não para querer aparecer, mas para querer ser aquilo que tinha por objetivo. Durante os quatro anos de curso, eu não fiquei estudando apenas em uma aldeia. Às vezes, passava de três a quatro meses em uma comunidade diferente. Foi assim em três comunidades diferentes. Eu ia, ficava esse período nas comunidades e voltava para a minha aldeia. Quando fui obrigado a sair da minha escola devido às mudanças de gestores, se eu ficasse apenas na minha aldeia, provavelmente não estaria onde estou hoje. Porque, se hoje eu quiser fazer outro trabalho em outra aldeia, eu preciso que lá na outra aldeia me seja dado a permissão para isso. E o Ará Verá me permitiu que eu pudesse fazer esse papel de professor ao ir em outra aldeia auxiliar outro colega.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(A): O Curso Ará Verá, no início, não tinha uma estrutura física fixa. As etapas eram realizadas em escolas de aldeias diferentes. No entanto, no início, as aulas eram realizadas em uma capela na Vila São Pedro, na antiga Casa Marçal. Essa estrutura tinha quartos para dormir, refeitório e cozinha. Acredito que era melhor do que a atual, que é itinerante. Em relação à alimentação, recebi auxílio da prefeitura de Tacuru, que colaborava com a alimentação dos alunos que participavam das etapas. No terceiro ano, já era necessário estar empregado para poder ficar no alojamento do curso. Eu estava desempregado, mas o estado, através da Casa Marçal, oferecia alimentação gratuita para mim e mais três colegas.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(A): O Ará Verá foi um curso pensado e pesquisado em meio aos povos indígenas. Ele não veio para determinar o que deveríamos fazer, mas para mostrar as falhas que existiam em nós e reforçar o que já é nosso. Por exemplo, eles traziam os nossos líderes tradicionais para nos ensinar o Sambo, entre outras coisas. Eu, como indígena, sei que essas coisas pertencem a mim, ao meu povo, à minha cultura. Elas estão na minha memória, em meu sangue. A função do Ará Verá era, entre outras, revitalizar a nossa cultura, nossas danças, nossas cerimônias. Isso porque, nas aldeias, muitas coisas que nós tínhamos o

conhecimento, sabíamos o significado, estavam sendo esquecidas. As tradições estavam se perdendo, caindo em desuso. Eu creio que o uso da palavra "afetar" é negativo. Não fomos afetados, mas sim fortalecidos. A professora Veronice Lovato Rossato, a "mãe" do Ará Verá, foi quem detectou o que estava sendo perdido de nossa cultura dentro de nossas aldeias e apontou o que deveria ser feito para que isso não se perdesse por completo. A partir de então, o Ará Verá trabalhou pedagogicamente esses assuntos, nos trazendo de volta para nossas atividades culturais. Esse trabalho foi muito gratificante para nós, os Kaiowá. Se não fosse ensinado daquela maneira, certamente eu negaria esses conhecimentos de nossa cultura. Por mais que eu soubesse, diria que não sabia. O Ará Verá fortaleceu nossa cultura e nossa língua. Na época, havia pouca produção escrita em nossa língua. Havia apenas dois livrinhos escritos em nossa língua, tipo revista. O Ará Verá auxiliou muito na área de linguagens, ao utilizar o conhecimento do próprio acadêmico para produzir material didático usando as historinhas, as lendas, as piadas, os contos. Tudo isso era valorizado no curso. Acredito que o Ará Verá foi um curso muito importante para os povos indígenas. Ele ajudou a fortalecer nossa cultura e nossa língua, e a resgatar as tradições que estavam se perdendo.

Outra coisa que acho importante no curso Ará Verá foi a socialização que proporcionou junto aos colegas de curso. O curso não deixou que fosse algo individualizado. Não nos fez pensar na individualidade, em valorizar apenas salário, apenas posição social. O curso fez com que valorizássemos todo contexto social dentro da aldeia, valorizássemos o próximo. Acredito ter sido muito importante essa revitalização e valorização de nossa cultura e nossa língua.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

(A): A minha relação com não indígenas se dá, na maior parte, com relação às documentações. Desde minha infância, meu pai sempre me levou, nas fazendas onde trabalhava, para visitar a casa dos patrões. Eu, como toda criança, era muito levado, comunicativo. Sempre que possível, compartilhava a língua Guarani com os filhos dos patrões de meu pai. Mesmo conversando meio enrolado, eu me comunicava com eles e aprendia a falar em português. No Ará Verá, nós tínhamos um professor assistente que nos auxiliava na correção da fala e da escrita na língua portuguesa. Até hoje, tenho dificuldades em falar o português. Não tenho o domínio da língua. Tenho um bom entendimento e uma boa compreensão, mas a fala é insuficiente. No curso Ará Verá, pude aperfeiçoar minha

fala, meu discurso, minha capacidade de falar em público. Além disso, melhorei a minha capacidade de escrever e dialogar com os colegas em ambas as línguas. Os professores nos faziam agir como se estivéssemos dando aula ao outro em ambas as línguas. Esse era um dos exercícios que tínhamos que fazer. Às vezes, ficávamos frente a frente com o microfone na mão e tínhamos que contar uma piada, debater. As correções eram feitas em tempo real. Isso nos ajudava bastante. O Ará Verá me ajudou a descobrir que existem várias linhas de discurso. Temos que saber falar com magistrados, com delegados, autoridades em geral.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(A): Se fosse possível, eu acrescentaria uma disciplina para pesquisar mais nosso território, nosso Teko, o que se perdeu na cultura, o que não se perdeu. Também acrescentaria a história, que deveria voltar mais ao nosso passado, com a sociologia, a filosofia e nos ensinar mais nossos modos, como ser um bom Kaiowá. Eu não veria relevância em estudar a minha identidade, pois isso serviria se eu tivesse sido criado com não indígenas e após adulto eu retornasse para minha comunidade. No meu ponto de vista, isso é muito frágil. Eu digo isso por mim, como pesquisador eu ando por várias aldeias e vejo nossos parentes andando com óculos Ray Ban, com celulares de última geração, de carro novo e nem liga para os outros. Aquele ali é o professor ou o diretor da escola, ele não se preocupa com a sociedade em que vive, ele é individualista, vive na ganância, às vezes ele não entende nem quem ele mesmo é, ele não se posiciona como professor. Eu penso diferente devido à formação que tive. Eu tenho que valorizar o que tenho em meu interior e não o exterior para que eu consiga valorizar meu próximo e ser valorizado por ele também. Para mim o NHANDERU (Nosso Pai) com seu Takuapu (instrumentos de adorno feitos de bambu) e seu Mbaraka (chocalho feito de porongo e sementes) é algo sagrado que era muito privilegiado no passado, não era descartado e ignorado. Mas se eu empinar o peito para dizer que sou professor, que tipo de Kaiowá que eu me tornei? Tenho que respeitar aqueles vieram trazendo de geração em geração como que eu deveria agir e fazer para ser um bom Kaiowá e eu tenho essa obrigação de levar adiante esse conhecimento. Portanto, se eu descartar esse conhecimento, vai existir alguém dentro de meu povo que não vai me considerar um bom professor. A formação no Ará Verá foi uma formação específica voltada para a questão indígena, por isso me sinto um pilar dentro de minha comunidade. Quando vamos enfrentar uma liminar na justiça ou uma ordem de despejo, algo muito

doloroso, muito difícil de se viver, no Ará Verá aprendemos a enfrentar, a dominar a legislação, saber discursar, saber escrever bem, falar bem o português. Perdemos muitas terras em vão por não ter quem lutar, quem levantar a voz em bom português para se fazer entendido. E esse sentimento de luta de me preparar para enfrentar as dificuldades foi tomando conta de mim e me apossei dele. Dói muito ver professores andando de nariz empinado, se achando dono do mundo alegando serem bons Kaiowá. Muitos jamais sentiram na pele o que é ser despejado, o que é ter que lutar por seu pedaço de chão. Enfrentar essas dificuldades nos deixa emocionalmente frágeis. Quando os prazos para a execução judicial vêm se aproximando, você se sente perdido sem chão. Então você tem que mostrar força e intermediar sem esmorecer, sem demonstrar toda sua fragilidade. A última vez que vivencie isso eu já tinha minha formação superior e tive que intermediar muito as negociações. Nós víamos o tempo se aproximando para a execução, três horas, duas horas, uma hora, meia hora e nada de recebermos a resposta. A polícia, o batalhão de choque se aproximando e nada de resposta. Mas não podíamos demonstrar fraqueza. Pensávamos que os vídeos e documentos que enviamos seriam vistos a tempo. Mantínhamos alimentada nossa esperança. Cinco minutos, nenhuma resposta e dizíamos que iríamos até o fim, se é para morrer, morremos todos juntos, se é para vencer, venceremos todos juntos. Faltando um minuto, chegava a ligação suspendendo a ação e alguém dizia, nós ganhamos afinal. Para tudo isso eu fui preparado no curso Ará Verá. Não sei se ainda hoje há essa preparação, mas eu acredito que para ser um bom professor indígena temos que estar preparados para enfrentar toda essas situações. Esses momentos são os mais necessários para nos posicionarmos como professores em nossas comunidades

V): O que pode me dizer acerca de disciplinas aprendidas na área de matemática?

(A): Lembro que discutimos um pouco sobre etnomatemática, que são as matemáticas tradicionais de cada povo. Estudamos sobre medidas, quantidades, como usavam os pés para medir, dúzias para quantidades. Também aprendemos a medir a quantidade de sementes, de milho. Usávamos o feixe para quantificar quanto de sapé seria usado para cobrir as casas. O braço era muito usado também como unidade de medidas.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(A): Gostaria de pedir aos novos formandos do Ará Verá que busquem efetuar mais produções. Na nossa época, nós íamos atrás de apoiadores, escrevíamos uma carta de

própria mão solicitando apoio para publicação de materiais, de desenhos. Isso não está mais no PPP do Ará Verá. Nós produzíamos muito material na primeira turma e isso exigia muito apoio para a publicação desse material. O ideal seria que essas novas turmas buscassem por esse apoio e essa produção, visto que hoje em dia tem muito mais facilidade para essa produção. Senti muita falta disso recentemente quando estive dando aulas no Ará Verá. Outra coisa que acho importante é a presença dos rezadores no curso. Sempre vinham alguns na primeira turma, sempre variando de aldeia. Cada encontro, um de uma aldeia diferente nos visitava. Isso ajudava muito na inter-relação entre os Guarani e os Kaiowá.

(V): Você já falou bastante coisa sobre o Teko Arandu, apenas para encerrar, fale um pouco acerca do Teko, como você conheceu, o que o fez optar por fazer o curso, sua estrutura, auxílios, enfim basicamente o mesmo que já falou sobre o Ará Verá.

(A): Quando eu terminei o Ará Verá, já existia o projeto para que pudéssemos dar continuidade para a graduação, que era o Teko Arandu. Era como se fosse uma complementação ao Ará Verá. A minha motivação de cursar o Teko Arandu foi de valorizar a luta dos professores que por anos solicitaram a criação desse curso. Como já falei, havia tentado ingressar na UEMS e não consegui. Então, procurei valorizar aquilo que já estava em andamento, que foi o curso Teko Arandu. Eu entendi que o Teko Arandu me dava a possibilidade de ir além daquilo que eu esperava como professor. Por exemplo, na época, havia um doutorando do Mato Grosso do Sul, indígena, estudando no Museu Nacional. Isso me motivou a desejar algo mais para minha carreira de professor. Como o curso era intercultural indígena, isso era muito importante. O Ará Verá já havia me ensinado a valorizar minha cultura, meu modo de ser. E essa licenciatura contemplava exatamente isso, essa valorização de tudo que é nosso, do nosso povo. Esse fator foi de suma importância para que eu desejasse estudar no Teko Arandu. O curso nos oferecia uma formação muito ampla. Não apenas por nos formar, mas por nos oferecer a oportunidade de nos identificarmos como professores perante a academia brasileira. Ele forma um professor que tem condições de trabalhar dentro e fora da sua comunidade. Podemos trabalhar dentro das aldeias ou fora delas, o curso nos habilita a isso. Graças a essa formação, prestei vários vestibulares e várias seleções e sempre consegui a aprovação. Porque o curso nos ensina coisas que são padronizadas em todos os outros cursos. Tenho enorme satisfação por ter concluído o curso Teko Arandu.

[Neste momento, fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam

realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa.]

3.9 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ELIEZER MARTINS RODRIGUES



Figura 11: Eliezer Martins Rodrigues / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: Imagem cedida pelo entrevistado¹⁶

Hoje, dia 11 de março de 2022, às 8h17, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de Covid-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, que nos impede de estarmos em contato presencialmente, para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988 em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos deles para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Eliezer Martins Rodrigues.

Vladimir (V): Bom dia, Eliezer, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

Eliezer (E): Bom dia, professor. Meu nome em Guarani é Avá Tendota, que significa "Sempre em Frente aos Desafios". O nome Eliezer Martins Rodrigues recebi do pastor reverendo Benedito Troques da Missão Evangélica Caiuá, pertencente à Igreja Presbiteriana do Brasil. Meus pais são pioneiros da aldeia Porto Lindo, no município de Japorã, Mato Grosso do Sul, onde permaneço habitando. Tenho 49 anos, nasci no dia 12 de setembro de 1972. Pertencço ao povo Guarani Ñandeva (Nhandeva).

(V): Quem é o rezador e por que ele deu seu nome?

(E): O povo Guarani-Ñandeva luta para que esse rezador não acabe. Desde a infância, o

¹⁶ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/JRigTuAyT-M?si=HZG0oG9YhwW7xsmN>

rezador prepara as crianças para que, um dia, também possam ser rezadores. Isso vai de geração em geração. Sempre existe o Yvyra Ija, um aprendiz do rezador. Em sonhos, o Deus todo-poderoso envia ao rezador quem será seu substituto no futuro. Portanto, não é qualquer pessoa que pode ser rezador. Ele é escolhido diretamente por Tupã (Deus). Quando nasce uma criança, o rezador é convidado pelo pai para fazer uma reza. Nesse momento, o rezador revela o sonho que recebeu para essa criança e, a partir daí ela passa a receber os ensinamentos do rezador. Eu tenho dois nomes. Um recebi da rezadora, Avá Tendota. Segundo o sonho da rezadora, eu seria um menino que veio à terra para vencer grandes desafios e meus pais teriam que cuidar bem de mim para que eu me tornasse um dos acompanhantes do rezador. Temos vários processos a passar durante a infância. Recebemos o nome, depois somos batizados e, logo que começamos a falar e a cantar, somos levados para a casa de reza para acompanhar o rezador. O rezador começa a colocar o "espírito" na criança e ela já inicia na participação do "benzimento" e dos rituais da reza durante sua infância. Isso é muito importante para nossa cultura. Toda a minha infância foi chamado apenas de Avá Tendota. Minha mãe frequentava a igreja evangélica e eu a acompanhava. Na época, tinha oito ou nove anos. O pastor veio conversar com meus pais para pedir permissão para me batizar na igreja e me dar um nome civil. Fui batizado e o pastor encontrou o nome Eliezer na Bíblia. Ele falou para meus pais que, a partir de então, meu nome seria Eliezer Martins Rodrigues. Na cultura do povo e na aldeia, continuo sendo Avá Tendota. Segundo o rezador, sou guiado pela "grande mãe" no céu. O que aprendemos desde pequenos é que um dia nosso espírito será devolvido para a "grande mãe" e o "grande deus", Tupã. Na nossa tradição, o nosso espírito é limpo e suave. Portanto, não vive dentro de nós. Ele vive ao nosso lado. O corpo vai para a terra quando morremos. O espírito é devolvido para a "grande mãe". Temos duas "grandes mães": uma fica no amanhecer e outra no anoitecer. E todo ano ela vem à terra para ver a situação do mundo, acompanhada de ventos e trovões.

(V): Nos conte sobre sua formação.

(E): Aqui na nossa aldeia, a Missão Evangélica Caiuá nos fornecia educação e o Evangelho, além de cuidar da saúde do povo Guarani-Ñandeva. Costumo dizer que isso era como uma tríplice aliança: Educação – Saúde – Evangelho. Meus pais viram que isso era bom para mim e me matricularam na escola da Missão. Lá estudei da primeira à quarta série do Ensino Fundamental. Já a partir da quinta série, fui para uma escola interna da Missão em

Dourados, Mato Grosso do Sul. Fiquei na escola por três anos e tive que sair quando a FUNAI determinou o fechamento da escola devido a inúmeras brigas que ocorriam entre os alunos das diferentes aldeias que estudavam lá. Tive que retornar para minha aldeia apenas com a sexta série iniciada. Concluí até o oitavo ano no distrito de Jacareí, Mato Grosso do Sul. O nono ano do Ensino Fundamental estudei, mas não concluí na cidade de Iguatemi, Mato Grosso do Sul. Porém, surgiu uma oportunidade e fui chamado pela liderança da minha aldeia para participar do Ará Verá em 1999. De início, quis saber o que se tratava esse Ensino Médio denominado Ará Verá e como eu poderia participar se não havia concluído o Ensino Fundamental. Me disseram para participar que no andamento eu entenderia o que era o curso. Então, pensei: “Se é para o bem de minha comunidade, então vou fazer!” Tranquei minha matrícula em Iguatemi e me decidi por fazer o curso do Ará Verá. Foi um curso ótimo, com quatro anos de estudo. Ao encerrar essa turma, houve um grande movimento do povo Guarani-Caiuí, em assembleias, que decidiu que a formação deveria ter uma continuidade. Foi então que a UFGD abriu um curso de formação indígena. Fiz um projeto para poder entrar no curso de licenciatura denominado “A luta e a perda dos territórios Guarani-Ñandeva na Aldeia Porto Lindo durante cinquenta anos”. Assim, pude entrar na Licenciatura Indígena na área de Ciências Sociais. Após o término, fiquei parado por mais quatro anos até receber um convite da professora Beatriz Lando para fazer um projeto para entrar no mestrado na UCDB. Foi quando, conversando com um parceiro aqui da aldeia, o Joaquim, decidimos por tentar o mestrado na UCDB. Fiz um projeto sobre “A criança Guarani-Ñandeva na Aldeia Porto Lindo”. Fui aprovado e dei início ao meu mestrado. Também estudei pós-graduação em Educação Infantil e Anos Iniciais e formação em Pedagogia, ambas na modalidade EAD na cidade de Mantena, estado de Minas Gerais. Essa foi minha luta. Apesar de ter ficado doze anos sem estudar devido à falta de oportunidade, consegui, graças a Deus, me tornar um Mestre. É assim que me chamam aqui em minha comunidade. Sou Mestre em Educação e toda a comunidade, colegas de profissão e as crianças aqui da escola me abraçaram com esse título. Quem sabe agora eu tento um doutorado também.

(V): Conte como você conheceu o curso Ará Verá e o Teko Arandu e o que te fez optar por fazê-lo.

(E): Vou falar primeiramente sobre o Ará Verá, um curso de nível médio. Costuma-se dizer que ele é um curso diferenciado. O que me fez pensar ao me inscrever nesse projeto foi que

a Educação Escolar Indígena é um tema muito forte dentro da comunidade, quando estamos falando de escola, que é um lugar onde cada sociedade aprende algo e o aplica em sua prática. Para mim, o Ará Verá foi um túnel, um horizonte. Eu olhei para esse túnel e disse: "Eu quero entrar!" A principal motivação foi que o Ará Verá ouviu e atendeu as necessidades de cada escola em cada aldeia. Temos em Mato Grosso do Sul 27 aldeias, e a aldeia Porto Lindo é uma das aldeias mais antigas, localizada em Pirajuí, município de Paranhos – MS. A aldeia Porto Lindo fez-se ouvir junto às autoridades sobre as necessidades de nossas crianças, e isso inclui atender ao aprendizado em nossa língua materna. Já dizia minha mãe: "Meu filho, você tem que estudar, senão ninguém vai escrever sobre nosso conhecimento", e o conhecimento está principalmente na língua. O curso Ará Verá atendeu a essa necessidade, e isso me fez decidir fazê-lo, pois gosto muito da minha língua materna e não posso perder isso. Eu sou indígena Guarani e preciso escrever na língua Guarani e, ao mesmo tempo, aprender a língua portuguesa. Essa foi minha motivação inicial para estudar no curso Ará Verá: atender minha necessidade de divulgar minha língua materna em livros e em universidades, enfim, levar meus conhecimentos. Nosso povo tem sua cultura, suas tradições e costumes. Aqui em nossa aldeia, todo ano fazemos um encontro de conhecimento com os rezadores no Dia dos Povos Indígenas, e levar esse conhecimento me fez decidir estudar no curso Ará Verá. O Ará Verá me deu condições de entender melhor e registrar o conhecimento do meu povo. Aprendi a língua portuguesa, os conhecimentos da sociedade não indígena. Hoje, somos um povo intercultural, bilíngue, e isso foi muito importante para mim. Me deu ânimo e me aprofundi mais na educação escolar e indígena. Nesse curso, também aprendi a valorizar minhas lideranças na aldeia, por lutarem para que conseguíssemos um curso que atendesse nossas necessidades. Para muitos, somos um povo que não existe mais, que já perdeu tudo o que tinha, e somos apenas os remanescentes de um povo que já existiu. Nossa liderança nos mostrou que não podemos desanimar e nos silenciar. O curso nos deu condições de criarmos coragem para lutarmos por nosso povo, por nossas crianças e nossa cultura. Depois que terminei o curso Ará Verá, fiquei muito tempo parado. Mesmo assim, nós que havíamos concluído o curso tínhamos um grande anseio em dar continuidade nos estudos e em nossa formação. Então partimos para uma nova luta, agora para a criação da Licenciatura Indígena. Criamos uma comissão de professores de todas as aldeias para lutarmos pela criação dessa licenciatura indígena, que segue a mesma linha do Ará Verá. Aproveitamos a bagagem adquirida no curso, agora subdividida em quatro áreas: Ciências

Sociais, Ciências da Natureza, Linguagem e Matemática. Eu decidi dar continuidade em minha história e em meus estudos no Ensino Superior. Um diálogo iniciado no ano de 1999, ainda no projeto Ará Verá, visava criar um curso que atendesse o povo Guarani e Kaiowá e nos levasse para a universidade. Essa era a ideia da comissão. Levamos a ideia primeiramente para a UEMS, mas não deu certo. Logo após, a ideia foi parar na UFGD, que deu continuidade ao processo de criação da Licenciatura Intercultural Indígena. Esse foi um passo enorme para o nosso povo, uma luta e uma vitória. Perdemos a primeira batalha, mas em seguida vencemos. Uma luta que envolveu as lideranças, os rezadores e a comunidade, além de parceiros não indígenas que levantaram essa bandeira em busca de um Ensino Superior para nossos professores. Isso foi maravilhoso. O curso Teko Arandu, fruto da luta de pessoas como nosso parceiro Guarani Rosenildo Barbosa, que ainda hoje é uma de nossas lideranças na aldeia, também o Otoniel, a Valdelice Veron, residente de Dourados, iniciou em 2002 com nossa turma de 40 professores que batalharam muito por esse curso. Entrei com um projeto e dei início ao curso Teko Arandu na UFGD. Na época, eu falava sempre com o professor Antonio Brandt sobre meu desejo de estudar na UFGD e caminhar ao lado dele. Após uma grande luta, consegui ingressar nesse curso. A Licenciatura Intercultural Indígena me fez considerar dar continuidade ao estudo de nossa Língua Guarani, no fortalecimento da formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, na luta pela terra e na valorização da nossa cultura. No curso Teko Arandu, eu me sentia no céu. Assim que entrei, me aprofundi em nossa história, da minha região, da minha aldeia, nas nossas lutas desde a Guerra do Paraguai, depois a luta pela terra com a Erva Mate, a CIA Mate Laranjeira. Aprendi a valorizar nosso conhecimento, nosso modo de ser enquanto povo Guarani-Nhandeva. Enfim, aprendi muito na licenciatura. A UFGD fez com que o povo Guarani e Kaiowá olhasse para sua identidade, porque muitos nos falam hoje que nós não somos mais indígenas. O não indígena gosta de repetir que não somos mais indígenas, que não temos mais a educação tradicional dos povos indígenas. Tentam menosprezar a nossa identidade. Após esse curso na UFGD, readquirimos nossa identidade. Somos respeitados, somos atendidos em nossos anseios. Temos nossa identidade, nossa educação e nossa forma de ensinar nossas crianças. Essas e outras vitórias conseguimos por intermédio da Licenciatura Teko Arandu. Sou muito feliz por participar do curso na UFGD. Os professores nos auxiliaram muito. O professor Brandt, que infelizmente faleceu, ainda estava na UFGD na época. Eu desejava continuar trabalhando junto a ele no meu mestrado, mas Deus sabe de todas as coisas e ele acabou falecendo. Após encerrar a licenciatura,

fiquei parado por três anos nos estudos. Voltei para a aldeia e comecei a trabalhar, lecionando e trabalhando na coordenação. Sempre procurei novos conhecimentos e a valorização do meu povo, minha cultura, nosso modo de ser, enfim, nossa identidade. Sempre respeitando o conhecimento prévio de nossas crianças quando elas chegavam na escola. Este é um dos passos que colocamos no nosso currículo. Mantive sempre minha vontade de continuar estudando. Certo dia, a professora Bia esteve em nossa escola e me disse que havia uma vaga para o mestrado reservada para um indígena. Fiz um projeto denominado “A Criança Guarani-Ñandeva na Aldeia Porto Lindo Antes da Escolarização” e consegui entrar no mestrado. No mestrado, senti que o objetivo de entrar nas universidades com nossa cultura e nossa língua havia se iniciado. Eu sempre dizia para a professora Adir que meu desejo era deixar nas universidades a minha bandeira, a minha luta pelo povo e principalmente pelas crianças Guarani-Ñandeva. Eu tinha que falar sobre o ensino antes da escolarização. Ainda tenho muito a aprender do meu povo. Já entrei atrasado nesse processo educacional e acabei perdendo muitos conhecimentos e saberes acerca do meu povo e minha cultura. Hoje me sinto realizado, pois o mestrado trouxe para mim esse conhecimento. Ele me ajudou a levar a educação para nossas crianças. Hoje estou na coordenação da escola em minha aldeia. Só tenho a dizer que o mestrado foi um curso brilhante para minha vida. O que brilhou realmente nesse curso não fui eu. Foram as crianças, os rezadores e a população da Aldeia Porto Lindo. O meu papel no momento de defender meu título foi levar todo esse conhecimento para além das fronteiras da aldeia. Hoje continuo pesquisando e escrevendo. Continuo desejoso de prosseguir os meus estudos. Essa motivação veio por intermédio do mestrado.

(V): Fale um pouco mais sobre o tema “identidade” que você citou em sua resposta anterior.

(E): Hoje o Capitão (Cacique) de nossa aldeia é um jovem e busca se aproximar de nós, os professores, os líderes e os rezadores. Precisamos fortalecer a nossa identidade. Ficamos muito tempo no silêncio. Vivemos em uma região onde vivem muitos paulistas e paraguaios e nossa identidade ficou silenciada por muito tempo. Nossa identidade tem como base o conhecimento de nossa Língua Guarani, em nossas pinturas, em nossas rezas, nosso modo de ser e de viver. Esse é um dos fortalecimentos que estamos fazendo atualmente. Essa é a nossa identidade que vem sendo fortalecida através da Educação Indígena em nossa aldeia. Atualmente possuímos uma casa de reza que funciona todas as sextas-feiras, atendendo a mais de mil pessoas. Isso é ótimo para nossa identidade. Minha

pesquisa atual está nesse movimento de fortalecimento de nossa identidade

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória nesses cursos.

(E): A minha trajetória em todos os cursos foi muito difícil. No início do curso Ará Verá, eu trabalhava como cortador de cana-de-açúcar em uma usina e pegava um ônibus para Nova Alvorada do Sul, Mato Grosso do Sul, para participar das etapas realizadas na Vila São Pedro. Depois, voltava para o canavial. Nessa época, eu ainda era solteiro, o que facilitou um pouco para que eu pudesse estudar. Já na licenciatura na UFGD, eu recebia uma bolsa de novecentos reais. Isso melhorou um pouco, mas éramos obrigados a ficar vinte dias em Dourados, longe de casa e da família. Um ônibus cedido pela prefeitura entrava aldeia por aldeia nos buscando para nos levar até Dourados, onde ficávamos por esse período. Tudo muito difícil. No mestrado, foi ainda mais difícil. No primeiro ano, eu ia de carona com um colega, Joaquim, no carro dele. Depois, ele desistiu e eu tive que ir de ônibus. Saíamos às 21h de Iguatemi e chegávamos amanhecendo na rodoviária de Campo Grande. De lá, eu pegava um moto táxi para ir até a universidade. No retorno para Iguatemi, eu dormia nos bancos da rodoviária. O guarda da rodoviária até já me conhecia. Nos dias mais frios, eu me encaminhava para o Posto de Atendimento Médico (PAM) do hospital de Iguatemi, onde consegui que me deixassem dormir em uma das camas. Assim que amanhecia, eu me dirigia para a beira da estrada que passa próximo à aldeia para pegar carona que me levasse o mais próximo possível e o resto do caminho eu seguia a pé. Ainda era estrada de chão, hoje já é tudo asfaltado. Passei por muitas dificuldades. Sofri acidente na BR-163. Poderia ter desistido, mas perseverei e consegui concluir os cursos. Me considero um vitorioso. É uma vitória minha e de minha comunidade. Quero continuar estudando e chegar ao doutorado!

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(E): No Ara Verá, tínhamos um atendimento muito próximo aos alunos. Durante os quatro anos, tivemos cozinheiro que fazia os alimentos para a turma. Nós nos unimos em um grupo de quatro amigos para podermos comprar uma máquina de lavar roupas, pois não tínhamos um tanque para lavar as roupas. Tivemos camas, quartos para ficar durante as etapas. Em um primeiro momento, as aulas eram na Vila São Pedro e a estrutura era boa. Tínhamos cozinheiras e faxineiras que mantinham o lugar bem limpo e arejado. Fomos muito bem

atendidos nesse curso. Com relação aos professores, eles atendiam bem às demandas e necessidades que os cursistas traziam de suas comunidades. Os professores estavam preparados para nos atender. Tivemos um curso agradável, participativo. Pudemos compartilhar entre amigos. Todas as dúvidas eram esclarecidas. Tínhamos um atendimento à saúde também sempre que necessário. Os agentes de saúde nos atendiam muito bem e com muita atenção. Recebíamos todo apoio necessário dos professores e de toda equipe. O mais importante é que eles criaram um meio de compartilhamento de conhecimento entre alunos e professores. O Ará Verá foi muito importante para mim. Já a licenciatura indígena deu uma continuidade ao atendimento. Fizemos um grupo de alunos e, na universidade, deixamos de lado um peso que carregávamos sobre nossos ombros. Muitos de nós tínhamos vergonha de praticar nossa identidade, não participavam das rezas, das celebrações com os rezadores. Enfim, estavam perdendo a identidade indígena. A universidade resgatou isso. A universidade, juntamente com os alunos, veio até as aldeias para assistir às celebrações. Isso, a meu ver, foi algo de suma importância. A universidade reconhecer que havia conhecimento sendo produzido dentro das aldeias representou muito para os Guarani e Kaiowá e os Guarani-Ñandeva. A UFGD tem sido uma das universidades que atende os anseios de nosso povo e somos gratos por isso. Trouxe-nos um avanço que não imaginávamos ser possível. Esse reconhecimento que recebemos da universidade foi muito importante para nós.

(V): Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(E): Eu sempre busquei estar próximo às lideranças, aos rezadores e às crianças de nossa comunidade. As crianças sempre foram meu principal objetivo de estudo, e todos sempre me dizem que minha ideia de estudar as crianças é ótima. A mim não afetou muito, pois eu já havia tirado o peso dos meus ombros. A comunidade sim foi afetada, pois muitos diziam que nosso conhecimento havia ficado no passado e não tinha mais muito valor. Muitos se perguntavam por que se fazer uma pintura no corpo no Dia dos Povos Indígenas, não precisa mais disso, eles diziam. Voltamos a valorizar nossa cultura. Somos nós que temos que valorizar nossa identidade e não a sociedade não indígena. Se nós não valorizarmos, pisaremos em nossa própria identidade. Na minha avaliação, a comunidade foi muito mais afetada com esse resgate de identidade e cultura que promovemos após participarmos dos cursos de formação de professores e dos projetos que desenvolvemos dentro da

universidade. Hoje estamos cientes de que somos um povo, temos nossa identidade e nossa cultura, e isso é muito importante para nossa comunidade.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

(E): Antes, eu não me importava com os não indígenas. Era bem do mato mesmo, trabalhava muito e não me aproximava dos patrões, dos fiscais do trabalho. O que eu fazia era cuidar do meu serviço apenas. Durante os estudos, me aproximava apenas dos professores. Não sou muito “entrão” de chegar e conversar. Só me aproximava quando eu tinha uma necessidade ou quando se tratava de alguma coisa de meu interesse. Durante os estudos, fui me aproximando mais de meus colegas, dos professores, comecei a pesquisar, me interessei em me aproximar mais dos diretores, dos coordenadores das escolas. Após terminar a licenciatura, fui me aproximando mais da secretaria de educação de Japorã, Mato Grosso do Sul. Fui adquirindo mais conhecimento, interagindo mais com as pessoas, comecei a falar sobre meu projeto, minha pesquisa. Me aproximei do prefeito, dos vereadores. Enfim, me senti valorizado, pois todos viram meu interesse de estudar e prosseguir com minha pesquisa. Hoje, modifiquei minha forma de agir. Prefiro me aproximar das pessoas do que me afastar delas. Digo isso em relação aos não indígenas. Entendi que preciso conhecer a realidade e o conhecimento dos não indígenas. Hoje, me tornei um pesquisador tanto de meu povo quanto dos não indígenas.

(V): Você sentiu alguma mudança de tratamento por parte dos não indígenas?

(E): No princípio, sim, pois dentro da secretaria de educação do município de Japorã, muitas pessoas não possuem mestrado e eu sentia que essas pessoas me colocavam de escanteio e não deixavam que eu apresentasse meu trabalho e meu projeto. Quando terminei meu mestrado, passados dois anos, começaram a me procurar e buscaram conhecer meu trabalho, queriam conhecer o “índio que fez mestrado”. Agora posso falar da minha luta, da luta do meu povo. É muito difícil um não indígena reconhecer e nos parabenizar por nossa vitória e conquista. O maior reconhecimento vem do meu povo.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(E): Na minha avaliação, eu não mudaria nada. Fui muito bem atendido em minhas necessidades. Os professores da licenciatura vinham até a aldeia para tirar as dúvidas, fazer

orientações e isso foi muito importante. A questão da orientação é muito importante. Me formei na área de ciências sociais e não tenho nada a acrescentar. Foi ótimo o aprendizado que recebi. Não sei se após o término de minha turma houve alguma mudança em relação ao currículo, mas se permaneceu o mesmo não vejo o que ser acrescentado ou modificado. Recentemente soube que o Ará Verá está passando por alguma dificuldade com relação ao transporte dos alunos. Acredito que devam valorizar um pouco mais a nossa formação. Somos um povo muito carente e necessitado e essas questões precisam ser tratadas com atenção.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(E): O curso do Ará Verá me serviu de alicerce na minha caminhada na educação. Nele, aprendi muita coisa. Era um curso diferenciado, um magistério indígena. Eu não tinha noção do que eu iria aprender, o que ele iria me oferecer. Eu me questionava: o que seria um curso diferenciado? Eu não entendia.

Sempre fui um trabalhador no mato, roçava por diária no Paraguai, pegava empreitas de dez alqueires para roçar. Eu não tinha entendimento, havia estudado até o sexto ano apenas. O que me disseram é que o Ará Verá concluiria o Ensino Fundamental que ainda faltava e daria continuidade em meus estudos. Mesmo assim, estudei o sexto, sétimo e oitavo ano no EJA em Iguatemi, Mato Grosso do Sul, e ao terminar surgiu a vaga para estudar no magistério indígena Ará Verá. Foi quando me decidi por entrar no curso, me inscrevi e fui aprovado. Ali, me aproximei mais das lideranças indígenas e entendi que o curso seria muito importante para mim. Aprendi nesse curso que eu tenho uma língua, uma cultura, uma religião, enfim, uma identidade. Aprendi que nossa história estava silenciada, se perdendo, sem portas abertas para mostrar como era e como é nossa luta enquanto povo Guarani e Kaiowá/Guarani-Ñandeva. Participei da primeira turma do Ará Verá em 1999 e descobri que a escola era para os indígenas e não dos indígenas. Isso nos deu uma nova visão. A criação desse curso foi uma preocupação das lideranças e rezadores com a qualidade da escola oferecida pela FUNAI ao nosso povo. Essa escola não tinha a participação do povo indígena na sua organização e não atendia a necessidade do povo. Havia problemas relacionados à saúde indígena, à luta pelo território. Então, formamos uma grande assembleia dos povos Guarani e Kaiowá e Guarani-Ñandeva, com a participação dos professores indígenas, para organizar esse curso. Todos os líderes, professores e caciques entenderam que cada aldeia tinha necessidade de ter seus próprios

professores falantes de sua língua. Daí surgiu o curso Ará Verá (Tempo, Espaço Iluminado). Durante o curso, aprendi que no Ensino Fundamental nós perdíamos muito tempo em não aprender e valorizar nossa língua materna. Anteriormente, alfabetizávamos nossas crianças na língua portuguesa e não em nossa língua materna. Com o passar do tempo, íamos perdendo nossa língua. Foi aí que passei a entender o porquê de ser um curso diferenciado. Ali, entendi a importância de um curso bilíngue. Nosso povo tem seus próprios saberes e o curso nos abriu um espaço para debatermos nossos saberes, nosso modo de repassar esses saberes no ensino, como levarmos nossas crianças a valorizarem nossos saberes e aprenderem a falar, ler e escrever em sua própria língua. Tudo isso me abriu uma janela para que eu pudesse partir para o campo da pesquisa. Aprendi muito em todas as áreas: matemática, linguagens, ciências sociais e ciências da natureza. Por isso, chamo esse curso de alicerce na minha vida. Naquela época, minha avó ainda estava viva e eu fiz uma pesquisa sobre artesanato, sobre redes. Minha avó me ensinou os caminhos e aprendi a tecer redes. Fiz, levei e apresentei no curso. Foi muito gratificante para mim. Cada cursista aprendeu a pesquisar os saberes de seu povo, de sua cultura. Pudemos fazer um livro de nossas receitas, nosso conhecimento de artesanato. Cada um escreveu seu próprio texto, seus desenhos. Estudamos muito as leis e aprendemos muito sobre nossos direitos. Tudo isso somente graças ao curso Ará Verá. Não estamos fora do sistema educacional brasileiro, mas estamos andando com uma educação diferenciada específica para os povos indígenas. Isso torna o curso uma fonte de conhecimento, uma luz para mim e para minha comunidade. Aprendemos muito e podemos repassar aos nossos alunos. Essa bagagem trouxemos do Ará Verá. Na matemática, pesquisei juntamente com meu parceiro que existem conceitos que precisamos levar adiante. Conceitos de números que não são repassados nas escolas. Nossos conceitos que usamos diariamente aqui no nosso povo, na confecção de armadilhas, no tempo das luas, o mito do Sol e da Lua que significa dois, gêmeos, pares. Na nossa tradição, nos conta sobre os números. Aprendi os números no sistema Guarani-Ñandeva, a numeração, a forma de contar de nosso povo. Aprendemos a história de nosso território e de nossas aldeias. Por muito tempo deixamos nossas terras e depois voltamos a ocupá-las novamente. Na ciência, estudamos as motivações do aumento e da diminuição das chuvas e das secas, entre outras coisas. Esses saberes foram recuperados no curso Ará Verá. Por esse motivo, repito a importância desse curso para mim, a recuperação de conceitos dentro dos saberes indígenas que estavam sendo perdidos ao longo do tempo. Durante o curso do Ará Verá, foi formada uma comissão para debater

a continuidade da nossa formação e da criação de um curso de licenciatura indígena. Em 2002, na cidade de Caarapó, Mato Grosso do Sul, foi realizada a primeira reunião organizada pela UEMS e conseguimos realizar esse sonho. Foi uma longa espera, pois por quase cinco anos foi sendo discutida a criação do curso. Enfim, conseguimos o curso Teko Arandu. Ingressei no curso com o intuito de dar continuidade aos meus estudos e atender as demandas de nossa comunidade. A educação para o indígena, e não do indígena. Temos uma demanda muito grande, não só para educação, mas também para saúde, território, línguas e saberes indígenas. Tudo isso serviu de incentivo para que eu prosseguisse na universidade. Como professor, continuei estudando para atender essas demandas, para fortalecer nossa luta por nossos direitos. Participei de diversas reuniões para conhecer os programas criados pelo governo para atender os povos indígenas. No tempo em que a escola era para a educação do indígena e não do indígena, perdemos muito e não víamos resultados nos programas do governo. Esses cursos nos trouxeram um sucesso em vários programas. Temos material pedagógico, conhecemos leis, lutamos por território. Foram eles que nos trouxeram um avanço. A própria aldeia Porto Lindo era um pedaço de terra ocupado por colonos há cinquenta anos. Meu projeto de TCC levou o nome “A Perda do Território Guarani-Ñandeva a Cinquenta Anos”. No Teko Arandu, pude aprender que temos nossos saberes, nosso conhecimento, nossa pedagogia e nossa liberdade de sermos quem somos com nossa própria identidade

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

3.10 ENTREVISTA COM O PROFESSOR ROGÉRIO ALEXANDRE CORREIA



Figura 12: Rogério Alexandre Correia / QR Code vídeo de apresentação
Fonte: imagem cedida pelo entrevistado¹⁷

Hoje, dia 14 de março de 2022, às 08:35 horas, estamos reunidos virtualmente, usando o aplicativo Google Meet, devido à pandemia de COVID-19 que tem ceifado milhares de vidas em nosso país, o que nos impede de estarmos em contato presencialmente para realizarmos uma entrevista relacionada à pesquisa de doutorado que estou desenvolvendo sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Alguns cursos foram criados a partir da Constituição de 1988, em nível médio e superior. A fim de elaborarmos uma narrativa acerca desses cursos, convidamos egressos dos mesmos para contribuírem com relatos, lembranças e narrativas. Conversamos, nesse momento, com o professor Rogério Alexandre Correia, que cursou o Normal Superior Indígena organizado pela UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Vladimir (V): Bom dia, professor Rogério!

Rogério (R): Bom dia, professor!

(V): Primeiramente, obrigado por sua disposição em participar de nossa pesquisa. Gostaria que se apresentasse.

(R): Primeiramente, bom dia a todos. Agradeço a Deus por esse momento. Meu nome é Rogério Alexandre Correia, professor da Escola Pilad Rebuá, município de Miranda – MS, Aldeia Passarinho. Atualmente, atuo como diretor da escola. Pertencço ao povo Terena.

(V): Nos conte sobre sua formação.

¹⁷ QR Code leva a uma pequena apresentação do entrevistado. Link: <https://youtu.be/SSboabDc95o?si=jSui0ws-8T9XKx0Q>

(R): Minha educação sempre foi voltada para o trabalho em escola. Sempre gostei disso. Aos dezesseis anos, já iniciei a lecionar nas escolas da aldeia como professor substituto dos professores que lecionavam aqui na minha comunidade. Passei a gostar de trabalhar como professor, de trabalhar com as crianças, e isso foi ótimo. Comecei a estudar aqui na minha aldeia. Depois, não havia mais oportunidade de estudar na aldeia, pois aqui só havia do pré-escolar até o quarto ano. Tive que ir estudar na cidade. Não foi fácil. Na realidade, foi muito difícil porque, na minha época de estudos, nós éramos muito criticados e humilhados pelo fato de sermos indígenas. Tínhamos que ter muita coragem para competir com os não indígenas. Se não fossemos corajosos, certamente desistiríamos de nossos estudos. Muitos amigos meus desistiram no percurso devido a esses problemas que enfrentávamos. Mas, graças a Deus e muita luta, consegui vencer e passei por essa barreira do preconceito.

(V): Conte como você conheceu o curso de Normal Superior Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.

(R): Então, eu terminei meu ensino médio na cidade. Depois, surgiu o Magistério Indígena da AEC. Não sei se o senhor conhece ou se lembra dele.

(V): Você estudou nesse? Então fale dele!

(R): Sim, vamos falar dele. Houve uma seleção nas comunidades indígenas do Mato Grosso do Sul e quem passou nessa seletiva começou a estudar nesse curso. Fui para Campo Grande estudar nesse curso. Foi um curso ótimo. Gostei muito de ter participado dele. Terminei o magistério lá na AEC e voltei para trabalhar em minha aldeia. Só que, ao chegar aqui, as vagas já estavam preenchidas. Só me sobrou uma oportunidade de trabalhar fora da aldeia. Graças a Deus, me dei muito bem com os alunos não indígenas de fora da minha aldeia. Ali trabalhei durante dois anos. Foi quando surgiu o Curso Normal Superior Indígena. Foi o primeiro curso do Brasil.

(V): Conte-nos como foi a sua trajetória no curso da AEC e no curso Normal Superior Indígena.

(R): O curso da AEC, como já falei anteriormente, foi um curso ótimo. Nós nos reuníamos quinzenalmente e durante as férias de 30 a 40 dias. O curso tinha recursos próprios. Havia um ônibus da instituição que nos buscava nas comunidades e isso ocorreu durante todos os quatro anos de curso. Muitos que estudaram no curso já estavam trabalhando nas escolas.

Porém, também havia aqueles que não trabalhavam. Acredito que o curso foi uma excelente oportunidade que tivemos para nossas vidas. Eu mesmo não estaria onde estou se não fosse esse curso. Sou muito grato a Deus por ter essa oportunidade de conhecimento e de poder trazer esses conhecimentos para dentro de nossa comunidade, compartilhando com nossos alunos.

(V): No Normal Superior Indígena, como foi sua trajetória?

(R): No Normal Superior Indígena, passamos por um vestibular de ingresso. Fiz de última hora. Eu disse: "Seja lá o que Deus quiser, eu quero entrar nesse curso". E fui porque é isso que gosto de fazer. Fiz o vestibular, passei quase em última colocação, mas consegui. Então fomos estudar em Aquidauana, com nossas despesas de transporte e alimentação custeadas pela Secretaria de Educação de Miranda. Esse curso foi uma conquista dos professores indígenas. Lutamos para que ele ocorresse. Foi o primeiro curso do Brasil nesses moldes. Não sei se houve outro Normal Superior Indígena no Brasil. Foram quatro anos de estudos na UEMS de Aquidauana, antigo CERA. Tínhamos aulas aos fins de semana. Às vezes, ficávamos quinze dias por lá estudando. Eu recebia todo apoio da prefeitura e da secretaria de educação do município de Miranda.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso de Magistério da AEC, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(R): A estrutura era ótima, a meu ver. Ficamos em uma espécie de retiro, que era nosso alojamento e local de estudos. Na realidade, ali era um seminário onde nós ficávamos. Tinha uma ótima estrutura para nos acolher: quartos, salas de aula, auditórios, refeitório. Era uma estrutura completa para ficarmos ali nos períodos de aulas. Acordávamos às 6 horas, às 6:30 já tínhamos que estar na igreja para participar do período de orações. Depois, já tomávamos o café da manhã e, às 7:30, já se iniciavam as aulas. Todos os alunos e professores sempre tiveram uma boa convivência. Nunca houve um atrito sequer em todos os quatro anos do curso. Houve abandono, dois ou três alunos não conseguiram terminar o curso, mas o restante concluiu com tranquilidade. A estrutura foi maravilhosa.

(V): Fale sobre sua avaliação acerca do curso Normal Superior Indígena, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

(R): Começando desde o apoio logístico, nós tínhamos transporte, alimentação e, lá na

UEMS, tínhamos alojamento para ficar na própria instituição. Como tínhamos que ficar lá durante os quinze dias de encontro presencial, o alojamento era oferecido pela UEMS. A alimentação era feita no refeitório da UEMS, mas quem oferecia os alimentos era o município de Miranda, no meu caso e de outros que eram daqui. Quanto a isso, tudo estava ótimo.

(V): Conte como esta formação, tanto do Magistério quanto do Normal Superior, afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

(R): Esses cursos vieram para trazer um aperfeiçoamento ao modo de como trabalhar com os alunos. Antes, quando eu era apenas substituto, eu não tinha essa noção de como trabalhar com as crianças. Por exemplo, eu achava que era só usar livros e cadernos. Esses cursos nos deram esse suporte de como trabalhar da melhor forma possível com as crianças dentro de nossa comunidade indígena. Eu acredito que sem esses cursos eu não teria condições de trabalhar de forma correta com meus alunos.

(V): Afetou de alguma outra forma a sua relação com a comunidade?

(R): Sim, só melhorou minha relação com minha comunidade. Sempre obtive apoio dentro de minha comunidade e, hoje, graças a essas formações, sou o diretor da escola de minha aldeia há mais de dez anos, devido ao trabalho que tenho desenvolvido por aqui em minha comunidade, como professor e diretor. Foram esses cursos que me deram essa visibilidade junto à minha comunidade. Sou grato a Deus por minha comunidade ter sempre me apoiado e jamais ter me abandonado.

(V): Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.

(R): Durante os cursos, minha relação com não indígenas foi ótima. Fiz muitas amizades novas com professores dos cursos que não eram indígenas. Foi um período de troca de ideias e experiências, tudo muito diferente do que havia passado quando era criança na escola. Naquela época, éramos humilhados e discriminados. A partir do momento em que passamos a estudar nesses cursos e a ter novas amizades com não indígenas, a relação mudou completamente. Fomos vendo, de ambos os lados, que não era como pensávamos antes. As visões que tínhamos uns dos outros foram se ampliando e mudando. Essa interação e troca de ideias que tivemos durante os cursos foi ótima.

(V): Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

(R): Eu não retiraria nada. Se pudesse, eu acrescentaria, porque os cursos foram ótimos e não retiraria nada deles.

(V): Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

(R): Eu creio que, se eu não estudasse e não me preparasse com esses cursos, certamente eu não estaria onde estou hoje. Dou graças a Deus por fazer esses dois cursos. Mesmo antes de ter concluído o Normal Superior, apenas tendo estudado no Magistério Indígena, a comunidade já me olhava com outros olhos. Já fui cacique de minha comunidade, professor, diretor, presidente da associação. Ainda não fui vereador, mas quem sabe um dia eu chegue lá ainda. Através desses cursos, pude obter essa valorização de minha comunidade. Se não fosse esses cursos, eu não seria diretor da escola há mais de dez anos.

(V): Esses cursos afetaram de alguma forma a sua identidade como indígena?

(R): De forma alguma. O que tive foi um acesso a outros conhecimentos. A minha identidade como indígena não foi afetada. Permanecerei sempre com a minha identidade de indígena. Essa é minha realidade e sempre vou fazer algo pelo meu povo.

(V): Gostaria de Acrescentar algo?

(R): Eu gostaria de agradecer a Deus e ao senhor professor que me deu essa oportunidade de colaborar com seu trabalho. Sou grato por ter se lembrado de mim e eu poder contribuir de alguma forma.

(V): Após encerrarmos essa parte da entrevista, o Rogério me disse que gostaria de falar um pouco mais sobre como era sua relação com os não indígenas antes e então reformulei a questão e ele respondeu da seguinte maneira:

(R): Então, professor, é algo muito difícil de falar, por isso eu não toquei no assunto no início. Quando comecei a estudar fora da aldeia, meu pai não tinha condições de me dar o melhor. Fui estudar na raça. Eu sofria preconceito. Nossas roupas não eram boas. Tudo que eu tinha para ir à escola foi ganhado. (Nesse momento, ele começou a chorar, pediu desculpas, pois não queria lembrar desses fatos.) Dou graças a Deus por meu pai, que

sempre me incentivou e não me deixou faltar às aulas. Eu sofria bullying. Andava com chinelo amarrado com arame. (E continuou chorando, dizendo que não sabia se conseguiria falar devido à emoção.) É triste lembrar. Eu não gosto de lembrar.

(V): Se não for confortável para você, podemos parar, sem problema.

(R): Não é mesmo, professor. Eu sofria muito bullying. Às vezes, apanhava na estrada, dos outros meninos da escola. Mas jamais desisti do meu sonho, do sonho do meu pai. Graças a Deus, ele me viu formado. Sou grato a ele por não ter me abandonado e nem eu ter desprezado o esforço dele. Hoje ele já não está mais conosco, mas ele chegou a me ver formado e teve seu sonho realizado. Nós sofremos muito e por esses motivos muitos dos meus colegas acabaram desistindo de seus estudos. Eu, por exemplo, não tinha livros para estudar. Meus colegas de escola que não eram indígenas não me emprestavam os seus livros. Não gostavam de compartilhar. Alguns livros que eu conseguia ser eram livros que já estavam jogados, não serviam mais. Mesmo assim eu os usava. Antigamente os livros não eram doados. Você tinha que comprar assim como o restante dos materiais escolares. Eu não tinha mochila. Meus materiais eram levados dentro de saquinho de arroz. Isso era humilhante para mim. Tiravam sarro de mim. Sofria preconceito. Porém, jamais desisti. Me formei no ensino médio e sempre com tudo ganhado de segunda mão. Nada que eu usava era novo. Roupas, tênis e materiais. Quando eu ganhava uma roupa nova era no Natal, única época do ano que eu tinha uma roupa nova. Tenho três irmãos e era muito difícil. Só no Natal mesmo que tínhamos roupas novas. E tem outra: quando comprava a roupa não dava para comprar o calçado. Só tenho que agradecer a meu pai e meus irmãos que sempre me ajudaram. Sempre é bom ter o apoio da família. Sem esse apoio, muitas vezes não conseguimos vencer as dificuldades e alcançar nossos objetivos. Durante o curso de magistério no AEC também sofriamos preconceito, não por parte dos colegas indígenas, mas por parte das pessoas que iam lá no local onde estávamos para visitar. Isso não era por parte da equipe de professores que trabalhava conosco. Eram pessoas externas. Sempre tivemos o apoio dos nossos professores, mesmo em momentos difíceis. Eles corriam atrás, buscavam, faziam o possível e o impossível para que os alunos permanecessem no curso. Não deixavam que desistíssemos de forma alguma. Onde estiverem povos indígenas crescendo e estudando, sempre haverá preconceito. Ao que me parece, os não indígenas não querem ver a gente ganhando espaço e se destacando na sociedade. Parece que isso incomoda os não indígenas. Eles não querem nos ver crescendo. Eles desejam que sempre

sejamos dependentes deles. Eu creio que a mudança chegou através desses cursos que fizemos. Uma mudança para melhor dentro de nossa comunidade. Nossas crianças vão ter um estudo melhor, porque hoje temos melhores recursos para trabalhar com elas. Quando assumi a direção da escola, ainda não tínhamos professores indígenas formados por aqui. Apenas do pré-escolar ao quarto ano. Então, tínhamos que contar com professores da cidade, não indígenas, para trabalharem na escola. Somente por meio dos cursos do Normal Superior Indígena e do Prolind foi que conseguimos ter professores indígenas formados para trabalhar na escola da aldeia. Então, nós já temos professores indígenas capacitados para trabalhar na nossa escola. Já não somos mais dependentes dos professores não indígenas vindos da cidade. Acabaram as alegações de que "se o professor não é formado, meu filho não vai estudar na escola". Hoje, nossa comunidade está de parabéns, pois temos professores formados e capacitados, cada qual em sua área. Durante minha gestão, sempre trouxe professores de fora e sempre sofriamos preconceito. Enquanto estavam aqui, dependiam de nós, nos tratavam bem. Mas, na cidade, quando não precisavam mais de nós, nem olhavam em nossa cara, fingiam nem nos conhecer. Aqui, em nossa cidade, isso ainda persiste. Como é uma cidade pequena, sempre encontramos aqueles que já trabalharam conosco. Alguns deles passam por nós e nem nos cumprimentam. Eram nossos colegas de trabalho. Houve uma reunião de diretores de escola. Uma professora, provavelmente esqueceu que eu estava na reunião, começou a falar que a comunidade indígena "não quer nada com nada", para não dizer "sermos preguiçosos". Depois, cheguei nela para conversar e ela pediu desculpas. Mas, já havia dito tudo o que queria na reunião. O preconceito está presente, não só quando somos alunos, mas também agora que sou professor. Jamais abaixarei minha cabeça devido ao preconceito. Tenho minha formação, estou lutando e trabalhando. Tudo graças a esses cursos: Magistério Indígena, Normal Superior Indígena e Prolind, que vieram para ajudar demais aos povos indígenas. Agradeço a oportunidade de poder estar falando isso nessa entrevista.

[Neste momento, fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa.]

Capítulo 4

4.1 uma história sobre cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul

Nossa trajetória nos trouxe até este ponto. Não encontramos uma história única e cristalizada neste percurso, uma única narrativa linear, com começo, meio e fim, sobre como se iniciou o primeiro curso até o surgimento do último. Acreditamos que ela não exista. No entanto, em meio às nossas entrevistas, documentos escritos e fotos, nos colocamos aqui na difícil tarefa de (re)enredar estas vidas, fatos e acontecimentos em uma história, a história contada por este pesquisador ao final de um longo processo de buscas, de entendimentos e desentendimentos.

O primeiro curso de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul que tivemos conhecimento foi o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1.^a a 4.^a série do 1º grau para o Contexto Indígena. Conforme citado por nossos entrevistados Maioque, Cícero e Edilson, foi oferecido pela Escola Pe. Felix Zavattaro em 1994, fato que corrobora com os documentos encontrados (Reis, 2005). Essa iniciativa era uma realidade única na região, embora experiências semelhantes já tivessem ocorrido em outros estados do país, principalmente na região norte, nada semelhante havia por aqui. A escola responsável pela realização do curso estava situada na cidade de Campo Grande — MS e possuía um Regimento próprio e elaborou o projeto do curso com um regulamento específico, seguindo a legislação em vigor. O projeto foi apresentado pela AEC/MS ao CEE/MS, mas teve que passar por diversas diligências técnicas e políticas até ser autorizado a funcionar em 18/05/94. Antes da autorização, a escola, devido à grande expectativa levantada nas comunidades indígenas, já havia feito um levantamento e uma pré-matrícula dos candidatos nos meses de novembro e dezembro de 1993. Para evitar frustrações, a AEC/MS decidiu realizar a primeira etapa de ensino presencial nas dependências da escola Pe. Félix Zavattaro em fevereiro de 1994, mesmo sem a autorização do CEE/MS. Segundo Maioque, Cícero e Edilson, no período das férias escolares os alunos se deslocavam de suas aldeias para participarem de etapas de ensino presencial na referida escola. Tais datas também foram encontradas nos documentos presentes no livro de Reis (2005). Segundo eles, a segunda etapa ocorreu em julho/94, a terceira de 09/01

a 10/02/95, a quarta de 20/06 a 14/07/95, a quinta de 04/01 a 30/01/96 e a sexta de 29/07 a 09/08/96.

Após solicitações e estudos realizados em dezenas de reuniões com lideranças indígenas e a própria Diretoria da AEC/MS, o curso foi autorizado para funcionar e posteriormente reconhecido com a deliberação n.º 4324 de 3 de agosto de 1995 emitida pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul — CEE/MS. A AEC/MS mantinha a Escola de 2º Grau Pe. Félix Zavattaro, que abrigava dois cursos de Formação de Professores, um para os assentamentos e outro para o contexto indígena.

Todas as etapas de ensino direto aconteceram em Campo Grande, onde os alunos ficavam hospedados em locais previamente alugados ou cedidos à AEC/MS, através de convênios firmados com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) /Administração Regional de Campo Grande (MS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Durante o curso, os alunos tinham aulas nos três períodos (matutino, vespertino e noturno) de segunda a sexta-feira, e aos sábados ocorriam aulas no período matutino e, algumas vezes, também no vespertino. Para Maioque, Cícero e Edilson, o regime de aulas foi intenso, mas previsto e combinado antecipadamente com os alunos, que tinham outras atividades e compromissos nas aldeias e preferiam horas de aulas em menor número de dias.

Segundo Maioque, Cícero e Edilson, entre as etapas de ensino direto, os alunos levavam atividades para serem desenvolvidas em suas aldeias, como entrevistas com as pessoas mais idosas para registrar fatos da história do seu povo, levantamento da cultura no que concerne ao artesanato, danças, músicas, práticas religiosas, usos e costumes ainda praticados ou de que se tenham lembrança. Aprendiam com os idosos a fazer peças de artesanato para ensinar aos colegas durante as etapas intensivas, elaboravam jornais e revistas mensais que noticiavam os acontecimentos mais importantes da aldeia, bem como a elaboração de material específico para a alfabetização nas escolas indígenas. Essas informações constam também no livro (Reis, 2005).

Os alunos também realizaram trabalhos relacionados à aquisição de conhecimentos exigidos em cursos de nível médio, mas sempre com ênfase na realidade das aldeias. Conforme o livro (Reis, 2005), um total de 67 alunos, provenientes das aldeias Terena e Kadiwéu, foram matriculados inicialmente. No entanto, devido às cheias do Rio Paraguai nos meses de janeiro

e fevereiro de 1995, que deixaram os Kadiwéu ilhados em seu território, a matrícula final do curso foi de 50 alunos, devido à desistência da maioria deles. A idade média dos alunos era de cerca de 20 anos.

O corpo docente do curso era composto por professores com formação universitária, habilitados para ministrar as disciplinas que assumiram (Reis, 2005). Segundo os entrevistados, esses professores foram muito atenciosos e forneceram grande auxílio no processo de aprendizagem e na realização dos trabalhos. A autora destaca que, entre os professores, apenas o responsável pelas aulas de Língua Terena, substituído na quarta etapa por uma professora da FUNAI, era indígena, pertencente ao povo Terena e com formação de nível médio completo. Os demais membros do corpo docente eram não indígenas, porém houve uma preocupação em selecionar professores com experiência ou afinidade com o contexto indígena.

Durante o período de ensino à distância, a Coordenação Central, os Coordenadores Regionais e os Professores se reuniram nos municípios próximos às aldeias-postos para acompanhar e avaliar o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1.^a a 4.^a séries do Ensino Fundamental para o Contexto Indígena. O projeto pedagógico do curso foi elaborado pela AEC/MS e passou por alterações ao longo do tempo, buscando aprimoramento com o auxílio de especialistas em Educação Indígena.

O curso foi descrito considerando suas dimensões legais, técnicas e socioeducativas, com o objetivo de evidenciar as trocas recíprocas estabelecidas durante a realização do mesmo. A dimensão socioeducativa foi enfatizada como a mais importante, pois foi nela que convergiram todos os esforços empregados e onde a atuação dos professores se manifestou com toda a força e dinamismo.

No entanto, a realidade foi muito diferente do que se esperava. Conforme apontado por Reis (2005), surgiram diversas dificuldades, como a falta de domínio adequado do português e da matemática, o que não se restringe apenas às comunidades indígenas, mas também afeta áreas rurais, periféricas e urbanas. Esses são problemas fundamentais do ensino básico no Brasil. Apesar disso, o curso buscou ampliar o conhecimento sobre a realidade dos povos indígenas, combinando-o com outros conhecimentos, de forma a garantir que a educação bilíngue não suprimisse as identidades e a educação étnica, mas sim as valorizasse. Os exemplos dos Terena ilustram como a Educação Escolar Indígena desempenha um papel fundamental na valorização das identidades culturais dos povos indígenas no Brasil. Segundo Reis (2005), os

valores culturais dos Terena têm sido alterados à medida que entram em contato com diferentes grupos sociais, o que pode resultar em uma crise de identidade, uma vez que foram privados de seus valores culturais sem adquirir novos. No entanto, o curso destinado à formação de professores Guarani Kaiowá adota uma abordagem curricular que busca promover novos valores, contribuindo para a recuperação daqueles que ainda podem ser restaurados.

É importante abordar a questão levantada por Reis (2005) sobre o contato com outros grupos sociais e sua relação com a crise de identidade, à luz da base teórica de Viveiros de Castro. De acordo com o autor, ao analisar a interação entre diferentes grupos sociais, é necessário considerar a perspectiva do perspectivismo ameríndio, que desafia a dicotomia entre humano e não humano, reconhecendo a existência de múltiplas formas de subjetividade.

Dentro desse contexto, é válido questionar se esse contato necessariamente leva ao isolamento social, como sugerido anteriormente. O perspectivismo ameríndio nos convida a repensar a ideia de isolamento, considerando que a interação com outros grupos sociais pode ser entendida como um processo complexo de negociações, trocas culturais e transformações mútuas. Nesse sentido, o isolamento social pode ser repensado como uma concepção limitada, que não considera a capacidade dos povos indígenas de se adaptarem e se relacionarem com a diferença. Viveiros de Castro (2015) argumenta que a diferença não deve ser vista como um obstáculo à convivência, mas sim como uma oportunidade para criar relações de alteridade e aprender mutuamente entre diferentes formas de vida. Portanto, a crise de identidade não deve ser entendida apenas como resultado da dificuldade de conviver com a diferença, mas como um processo complexo de negociação e reconfiguração identitária diante dos desafios interculturais, um vir a ser dos povos indígenas.

Ao trazer a perspectiva de Viveiros de Castro para a análise, ampliamos nossa compreensão da questão, considerando as dinâmicas interculturais e a capacidade dos povos indígenas de se adaptarem e se relacionarem com a diferença. Dessa forma, podemos repensar o isolamento social como uma visão limitada e reconsiderar a inadequação de conviver com a diferença, valorizando a oportunidade de diálogo intercultural e a construção de relações de alteridade.

O caso bem-sucedido da Educação Escolar Indígena entre os Terena é um exemplo de como a valorização da cultura e da língua indígena pode contribuir para a preservação das identidades culturais desses povos. Maria Auxiliadora César (2010) destaca como a Educação

Escolar Indígena foi fundamental para o resgate da língua e cultura Terena, além de contribuir para a valorização das identidades culturais desse povo, que até a década de 1960 eram considerados extintos.

No entanto, para que a Educação Escolar Indígena seja efetiva e promova a valorização da cultura indígena, é necessário intensificar pesquisas visando à construção conjunta de um currículo escolar que não se restrinja aos modelos convencionais. Isso foi identificado na análise da documentação, em que a UFGD criou um currículo mais específico devido ao seu curso ser oferecido apenas aos povos Guarani e Kaiowá, enquanto a UFMS manteve um currículo nos moldes convencionais por ter que atender a uma abundância de povos diferentes. É fundamental que o conhecimento escolar, dinamizado pelos próprios povos indígenas, priorize a justiça social e esteja voltado para a defesa da terra, a busca de alternativas econômicas, a assistência à saúde e a valorização da cultura indígena, permitindo que cada povo indígena possa enfrentar seus próprios problemas, segundo suas próprias tradições.

Para nossos entrevistados, o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1.^a a 4.^a séries do 1º Grau para o Contexto Indígena foi um marco na Educação Indígena em Mato Grosso do Sul. Ele contribuiu para a formação de professores indígenas que atuassem em suas próprias comunidades, valorizando a cultura e a língua indígena em sala de aula. Além disso, o curso também destacou a necessidade de uma educação bilíngue e intercultural que considere os saberes e as tradições dos povos indígenas.

Segundo Maioque, Cícero, Rogério e Edilson, apesar das dificuldades enfrentadas, o curso demonstrou ser possível construir uma Educação Indígena de qualidade, que valorize as identidades e culturas dos povos originários. Em nossa perspectiva, é crucial que as políticas públicas de educação continuem investindo na formação de professores indígenas e no fortalecimento da educação intercultural, para que os povos indígenas tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas tradições e identidades culturais.

O livro (Reis, 2005) destaca que o curso obteve sucesso, sendo avaliado positivamente pelos alunos e pela comunidade indígena. Alguns dos resultados alcançados pelo curso incluem: a formação de professores capacitados para trabalhar nas escolas indígenas, o fortalecimento das identidades culturais dos alunos, a valorização da língua e cultura indígenas, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas indígenas e a promoção da inclusão social dos Terena e Kadiwéu.

No entanto, tanto o livro quanto nossos entrevistados Maioque Rodrigues Figueiredo, Cícero Henrique Figueiredo, Edilson Antônio Pedro e Rogério Alexandre Correa apontam algumas dificuldades enfrentadas pelo curso, como a falta de estrutura adequada para acomodar os alunos, problemas de deslocamento e transporte, carência de materiais didáticos específicos para o contexto indígena e falta de apoio financeiro adequado.

Poucos anos após a criação do curso na Escola Pe. Feliz Zavattaro, a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho iniciou um trabalho em conjunto com a Educação Escolar Indígena, visando a formação de professores de nível médio. Antes de 1997, as escolas nas aldeias Kadiwéu e Kinikinau, na cidade de Porto Murtinho — MS, ofereciam apenas as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e eram administradas pela FUNAI, em parceria com outras organizações. Essas escolas enfrentavam problemas como atrasos no pagamento dos salários dos professores, falta de merenda e material didático-pedagógico.

Em 1997, a Prefeitura de Porto Murtinho contratou o professor Giovani José da Silva para avaliar a situação educacional na área, conforme relatado por nossos entrevistados Osmar Francisco e Rosaldo Albuquerque Souza, o que foi corroborado pelo projeto do curso gentilmente fornecido pelo professor Giovani. Com base nessa pesquisa, foi criado o Programa de Educação Escolar Kadiwéu, Kinikinau e Terena, que posteriormente se transformou no Programa de Educação Escolar Kadiwéu e Kinikinau. Além disso, foi estabelecida uma Consultoria de Educação Escolar Indígena na Secretaria Municipal de Educação. Em 1998, após o I Encontro de Professores da Área Indígena de Porto Murtinho, a administração das escolas Kadiwéu e Kinikinau foi transferida da FUNAI para a Prefeitura. Em dezembro de 1998, foi criada a Escola Municipal Indígena “Ejijwajegi” — Polo e Extensões, com a Língua Indígena como um dos componentes curriculares obrigatórios.

Uma das metas estabelecidas foi substituir todos os professores não indígenas nas escolas, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a maioria dos candidatos indígenas indicados pela comunidade para ocupar as vagas de professor não possuía sequer o Ensino Fundamental completo. Essa falta de formação foi confirmada por nossos entrevistados Osmar e Rosaldo, que mencionaram a falta de oportunidade de concluir o Ensino Fundamental antes de serem selecionados para participar do curso. Em 1999, foram planejados e realizados cursos de Formação Linguística e Metodologia de Ensino na Escola Indígena, em parceria com a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Além disso, ocorreu a I Etapa de Capacitação Continuada de Professores do Território Indígena Kadiwéu, com recursos

municipais. A Prefeitura concedeu uma bolsa de estudos ao professor Giovani José da Silva para que ele se especializasse em Antropologia, o que o afastou por sete meses em Cuiabá (MT).

Em 2000, de acordo com o Projeto EGIWAJEGI — XANÉ disponível em nosso dossiê, não havia mais nenhum professor não indígena nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A comunidade da Escola Polo conseguiu a instalação de uma classe de Educação Infantil e reivindicou a instalação da 5.^a série do Ensino Fundamental. Como até aquele momento não havia nenhum Kadiwéu e/ou Kinikinau com formação superior, os indígenas solicitaram ao professor Giovani José da Silva que se tornasse professor na aldeia. Duas classes de 5.^a série foram criadas devido à alta demanda. Além disso, em 2000, ocorreram a II e a III Etapas de Capacitação Continuada, e em 2001 foi implantada a 6.^a série. As comunidades indígenas Kadiwéu e Kinikinau solicitaram à Prefeitura de Porto Murtinho a criação de um Curso Normal ao Nível Médio.

Em julho de 2001, a Prefeitura de Porto Murtinho realizou o Encontro Preparatório ao Curso de Formação de Professores do Território Indígena Kadiwéu, que resultou no Projeto EGIWAJEGI — XANÉ, o qual corresponde ao curso Normal ao Nível Médio — Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau. O projeto contou com a participação de várias organizações, incluindo a FUNAI, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a Câmara de Vereadores de Porto Murtinho, o Conselho Municipal de Educação de Porto Murtinho, o Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, o Colégio Via Sapiens e a Faculdade de Artes Plásticas da Fundação Armando Alvares Penteado.

Segundo Rosaldo e Osmar, ambos foram convidados pelo professor Giovani a participar do curso, pois tinham o desejo de continuar estudando. Eles afirmaram que o curso foi extremamente importante para ampliar seus conhecimentos e ganhar mais confiança para lecionar. Ambos enfrentaram diversas dificuldades durante a adaptação, pois tiveram que deixar suas aldeias e estudar em uma comunidade diferente, já que são do povo Kinikinau e as aulas eram ministradas na aldeia Kadiwéu. Para acomodação e alimentação, eles dependiam de um lugar disponibilizado por uma igreja.

De acordo com Rosaldo, Osmar e o Projeto analisado, as aulas ocorriam em períodos alternados. Um desses períodos era considerado intensivo, em que os alunos se deslocavam para um único local e participavam juntos de um período de estudos em janeiro e julho. Durante

esse período, eles tinham até 10 horas de aulas por dia. Após essa fase intensiva, eles cumpriam etapas intermediárias, que aconteciam de fevereiro a junho e de agosto a novembro. Nessa etapa, um grupo de professores ia até as comunidades dos estudantes e acompanhava-os, realizando atividades com duração máxima de 5 horas por dia, de segunda a sexta-feira. Por fim, os alunos participavam de um Estágio Supervisionado realizado na Escola Municipal Ejiwajegi — Polo e Extensões.

Segundo o projeto, a carga horária total do curso foi de 4.000 horas, sendo 1.200 horas dedicadas a estudos extensivos e coletivos, 2.000 horas para aulas nas comunidades e 800 horas destinadas ao Estágio Supervisionado.

Rosaldo e Osmar destacaram que, apesar das dificuldades enfrentadas, o curso abriu muitas oportunidades e proporcionou uma nova compreensão sobre sua identidade, uma vez que a comunidade Kinikinau era considerada extinta. Enquanto isso, em âmbito estadual, na região do Cone Sul do estado, os povos Guarani e Kaiowá lutavam para que seus anseios fossem atendidos e um curso de formação de professores indígenas fosse estabelecido. Assim, em 1999, foi criado o Curso de Magistério “Ará Verá” com o objetivo de formar professores indígenas Guarani e Kaiowá.

No final dos anos 1980 e início dos anos 1990, de acordo com nossos entrevistados, surgiu um movimento dos professores indígenas Guarani e Kaiowá que lutou pela implementação de uma educação diferenciada. Com o apoio de parceiros do movimento indigenista, foram realizadas experiências informais de formação de professores Guarani e Kaiowá, incluindo a Formação de Alfabetizadores na Língua. Mesmo sem formação acadêmica, esses professores foram gradualmente contratados pelos municípios para trabalhar nas escolas indígenas. Eles continuaram a demandar políticas que garantissem uma educação específica e diferenciada para suas comunidades.

O projeto de criação do curso Ará Verá para a formação de professores indígenas enfrentou várias dificuldades. Uma delas foi a resistência inicial de algumas prefeituras em investir em um projeto específico para a formação de professores indígenas, pois na época estava sendo implantado no estado o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação). No entanto, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul buscou parcerias para implementá-lo e contou com o apoio de dezesseis Secretarias Municipais de Educação que tinham escolas indígenas Guarani e Kaiowá em suas jurisdições. Essas

secretarias incluíam Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Juti, Laguna, Carapã, Paranhos, Ponta Porã, Sete Quedas e Tacuru.

O objetivo desse curso era formar professores para atuar na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental em suas comunidades. Instituições como UCDB, UFMS, Diocese de Dourados, Missão Caiuá e Fundação Nacional do Índio apoiaram a criação do curso, que foi financiado pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul em parceria com algumas prefeituras municipais. A primeira turma do curso era composta por cerca de 80 alunos de aldeias do Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul, enquanto a segunda turma começou com 50 alunos dos povos Guarani e Kaiowá. Segundo nossos entrevistados, a seleção foi feita de acordo com a necessidade de cada aldeia e com a autorização das lideranças locais.

Enquanto isso, no município de Aquidauana, no estado de Mato Grosso do Sul, na antiga Fundação CERA (Fundação Centro de Educação Rural de Aquidauana), atualmente CEPA (Centro de Educação Profissional de Aquidauana), localizada no Campus da UEMS, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul também passou a oferecer o Curso Normal Médio Intercultural Indígena — Povos do Pantanal em 2007. Esse curso formou professores indígenas dos povos originários Atikum, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena para atuarem na Educação Escolar Indígena de suas comunidades, tanto na Educação Infantil quanto nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica do curso adotou uma abordagem curricular alternativa e flexível, que valorizava os conhecimentos tradicionais e contemporâneos das sociedades indígenas, incluindo aspectos legais da formação de professores indígenas e princípios metodológicos que promoviam uma abordagem holística do ser humano em todas as suas dimensões de vida.

Segundo Edilson Antônio Pedro e Rogério Alexandre Correa, entrevistados, o projeto de formação de professores indígenas ao nível médio em Mato Grosso do Sul, especificamente em Aquidauana, incluiu diversos temas em sua estrutura curricular, como bilinguismo, Educação Escolar Indígena, território, territorialidade, saberes indígenas ou tradicionais, interculturalidade e sustentabilidade.

De acordo com Rosendo (2010), os professores indígenas habilitados ao nível médio e o Movimento de Professores Indígenas Guarani Kaiowá procuraram a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) solicitando a criação de um curso de formação de professores

indígenas ao nível superior. Edilson Antônio Pedro e Rogério Alexandre Correa participaram do Curso Normal Superior Indígena oferecido pela UEMS em Aquidauana. A Professora Onilda Sanches Nincao, chefe do Núcleo de Pesquisas Indígenas da UEMS, foi a principal interlocutora dos representantes indígenas Terena na UEMS e apresentou a primeira proposta de curso, que foi aprovada pelos Conselhos Superiores da Universidade e oferecida em Aquidauana com 40 vagas para os Terena. Um ano depois, o curso foi estendido aos Guaranis, após reuniões com lideranças e professores da região de Amambai e ajustes no projeto original.

A UEMS se comprometeu a desenvolver a formação do professor indígena como agente intrassocial de escolarização, possibilitando um processo verdadeiramente intercultural, bilíngue, específico e diferenciado, em conformidade com as normas já existentes no país. Em 2001, a UEMS ofereceu uma turma específica do Curso Normal Superior para atender aos professores indígenas, atendendo à demanda dos futuros formandos do magistério específico Guarani Kaiowá, com previsão de formatura no final de 2002. Essa oferta do curso baseou-se no artigo 6.º da Resolução do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu o Curso Normal Superior e previu a preparação específica para cinco áreas de atuação profissional, incluindo a educação das comunidades indígenas.

Em 07/10/2002, a Portaria PROE/UEMS n.º 014 instituiu uma Comissão para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena, com participação da Professora Onilda Sanches Nincao, Léia Teixeira Lacerda, Maria Bezerra Quaest de Oliveira e do estudante Genésio Farias. O curso teve início em fevereiro de 2001, em Aquidauana, como parte do Curso Normal Superior já existente na UEMS, mas com uma oferta específica para os professores indígenas Terena e Kadiwéu.

A UEMS formou duas comissões para analisar o Curso Normal Superior Indígena, que já estava na segunda série quando as comissões foram criadas. Essas comissões fizeram alterações no curso, inclusive na nomenclatura, para que o projeto fosse aprovado pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. A seleção dos estudantes para o curso seguiu as mesmas normas e requisitos do processo regular de vestibular, mas com um edital específico e provas direcionadas às mesmas áreas de conhecimento dos demais candidatos.

Em 2003, a UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) ofereceu o Curso Normal Superior Indígena na Unidade de Amambai, especificamente para os professores indígenas dos povos Guarani e Kaiowá. A seleção dos professores foi realizada através de um

vestibular com edital específico. O curso contou com um corpo discente formado exclusivamente por professores indígenas e ofereceu disciplinas específicas voltadas para a educação das crianças indígenas. Esse curso foi oficializado e teve respaldo legal em âmbito nacional. A formação dos professores indígenas faz parte das políticas de ações afirmativas, permitindo que eles atuem em escolas indígenas e não indígenas.

Em 2006, a UEMS deixou de oferecer o Curso Normal Superior Indígena, e a Universidade Federal da Grande Dourados iniciou conversas com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá para implementar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Esse curso tinha como objetivo atender os professores indígenas Guarani Kaiowá que já trabalhavam como docentes ou em cargos de gestão nas escolas de suas comunidades em Mato Grosso do Sul.

O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu foi estabelecido em 2006 por iniciativa do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá, em colaboração com diversas instituições parceiras, incluindo a UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT, Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e líderes políticos locais. Entre os participantes do curso estão os entrevistados Izaque João, Adão Ferreira Benites e Eliezer Martins Rodrigues.

Inicialmente, a proposta do curso foi apresentada à UEMS, que já oferecia um projeto de formação de professores indígenas chamado Normal Superior Indígena, mas com habilitação apenas para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, conforme relatado pelos entrevistados Izaque João, Adão Ferreira Benites e Eliezer Martins Rodrigues, houve uma demanda significativa por parte dos professores indígenas Guarani Kaiowá que buscavam um curso de formação que os habilitasse em diversas áreas do conhecimento para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Por isso, a proposta foi retirada da UEMS e apresentada à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), que a aceitou e implementou o curso em parceria com a UCDB, FUNAI, Secretarias Municipais de Educação da região sul do estado e a SED/MS. A primeira turma teve início das aulas em outubro de 2006.

O curso destinado à formação de professores Guarani Kaiowá adotou uma abordagem curricular alternativa e flexível, buscando atender às necessidades específicas desse grupo de profissionais. Segundo relatos dos entrevistados, essa abordagem considerou não apenas os

requisitos legais relacionados à formação de professores indígenas na educação escolar, mas também as demandas locais das comunidades em que esses professores atuam. Dessa forma, o currículo foi desenvolvido para atender às necessidades específicas de formação desses profissionais, considerando tanto as questões legais quanto as particularidades locais. Durante o curso, houve a participação ativa de caciques e rezadores Guarani Kaiowá (mestres tradicionais/xamãs), que orientaram questões relacionadas à cultura tradicional sob sua perspectiva. Izaque João destaca a importância dos rituais para promover a harmonia entre os espíritos e mudar a mentalidade dos alunos em relação à identidade indígena. Os cursos Ará Verá e Teko Arandu têm contribuído para essa transformação, formando líderes em várias aldeias. A participação dos caciques e rezadores Guarani Kaiowá, como mestres tradicionais/xamãs, no ritual de colheita de milho branco ressalta a importância de valorizar essas tradições.

Adão Ferreira Benites destaca como o curso de Licenciatura Teko Arandu o ajudou a refletir sobre sua identidade como membro do povo Kaiowá e Guarani, valorizando a importância do registro e documentação dessa identidade. Por fim, Eliezer ressalta como a Educação Indígena e o curso de Licenciatura Teko Arandu fortaleceram a identidade e a cultura do povo Guarani-Nhandeva, trazendo de volta a valorização da língua Guarani, pinturas, rezas e a forma de viver e ser indígena. Ele destaca a importância de a comunidade valorizar sua própria identidade e cultura, resgatando as identidades indígenas para fortalecer a comunidade como um todo.

Segundo nossos entrevistados, os alunos precisam passar por um processo seletivo para ingressar no curso, que inclui uma prova escrita de proficiência em Língua Guarani, uma redação em Língua Portuguesa, uma entrevista em Guarani e uma prova escrita de conhecimentos gerais relacionados à realidade indígena. Os critérios de seleção exigem que os candidatos sejam indígenas Guarani e/ou Kaiowá, comprovados por documento oficial da FUNAI ou liderança indígena, além de serem professores ou gestores atuantes em escolas indígenas, com Ensino Médio completo.

O curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo Comum, nos primeiros três semestres, e Bloco II ou Núcleo Específico, nos três anos seguintes. O Teko Arandu também é realizado utilizando a metodologia da alternância, como nos cursos anteriores, em que parte do curso é ministrada presencialmente na universidade e outra parte nas comunidades indígenas, respeitando o Território

Etnoeducacional Cone Sul. A Pedagogia da Alternância parece ser o padrão para a oferta desses cursos de formação de professores indígenas, uma vez que, geralmente, formam professores já em atividade, mas sem a devida formação. A carga horária do curso é de 3.300 horas/aula, dividida entre o núcleo comum e o núcleo específico. A metodologia enfatiza a interculturalidade e a transversalidade, incluindo conhecimentos e competências antropológicas e pedagógicas.

A pedagogia da alternância tem se mostrado uma abordagem significativa para os cursos de formação de professores indígenas, ao proporcionar uma metodologia dinâmica e participativa que respeita a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas. Nessa abordagem, o ensino ocorre alternadamente entre períodos de formação na instituição de ensino e períodos de prática e vivência nas próprias comunidades indígenas.

De acordo com Jesus (2010), a pedagogia da alternância proporciona um processo de formação mais contextualizado, permitindo que os futuros professores indígenas tenham um contato direto com a realidade de suas comunidades, suas demandas e desafios. Essa vivência ajuda a construir uma base sólida de conhecimento e experiência, pois o aprendizado não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende para além dos muros das instituições.

Nosella (2013) destaca que a pedagogia da alternância enfatiza a participação ativa dos estudantes, estimulando a construção coletiva e colaborativa do conhecimento. Nesse sentido, os estudantes indígenas são protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem, inserindo sua cultura e saberes tradicionais no currículo. Isso fortalece a valorização das identidades indígenas e promove uma educação intercultural, que dialoga com a diversidade presente nas comunidades.

Além disso, Frossard (2018) destaca que a pedagogia da alternância promove a troca de conhecimentos entre diferentes gerações, valorizando os saberes ancestrais transmitidos pelos mais velhos. Essa conexão intergeracional fortalece a valorização e revitalização das tradições e práticas culturais indígenas, em simultâneo, em que se integra aos conhecimentos e tecnologias contemporâneas.

Dessa forma, a pedagogia da alternância nos cursos de formação de professores indígenas se apresenta como uma abordagem transformadora que visa respeitar e fortalecer a cultura e os conhecimentos dos povos indígenas. Ao mesmo tempo, prepara esses futuros

professores para atuarem assertivamente em suas comunidades. Isso fortalece a valorização das identidades indígenas.

Os cursos Ará Verá e Teko Arandu têm contribuído para essa mudança, formando líderes em várias aldeias. A participação dos caciques e rezadores Guarani Kaiowá, como mestres tradicionais e xamãs, no ritual de colheita do milho branco destaca a importância de valorizar essas tradições.

Segundo nossos entrevistados, para serem aceitos no curso, os alunos precisam passar por um processo seletivo que inclui uma prova escrita de proficiência em Língua Guarani, uma redação em Língua Portuguesa, uma entrevista em Guarani e uma prova escrita de conhecimentos gerais sobre a realidade indígena. Os critérios de seleção exigem que os candidatos sejam indígenas Guarani e/ou Kaiowá, comprovados por documento oficial da FUNAI ou por lideranças indígenas, professores ou gestores em exercício em escolas indígenas, com Ensino Médio completo.

Por último, apresentamos o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFMS em Aquidauana. Segundo Bondarczuk (2018), o curso respeitará as particularidades dos povos indígenas em seus projetos pedagógicos, valorizando suas culturas, línguas e organização social. O curso oferece uma formação superior específica para atuação no território Etnoeducacional Povos do Pantanal, com propostas curriculares baseadas na pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

A professora Claudete Cameschi de Souza, em Aquidauana, desenvolveu a primeira versão do projeto do Prolind “Povos do Pantanal” com a colaboração do professor Antônio Hilário Aguilera Urquiza, tomando como referência o projeto do curso de Magistério Indígena-Normal Médio Indígena. O projeto contemplava aspectos específicos desses povos, com as características socioculturais dos “Povos do Pantanal”. O primeiro projeto apresentado foi rejeitado pelo MEC devido à falta de consulta prévia às comunidades indígenas, mas foi ajustado segundo as disposições da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e após consulta às comunidades indígenas. Logo em seguida, o projeto foi aprovado pela UFMS com o nome de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” e oferecido a partir do segundo semestre de 2010, com 120 vagas em período integral, adotando a pedagogia da alternância. O objetivo do curso era formar professores indígenas para atender às escolas das aldeias das comunidades indígenas reconhecidas oficialmente como parte do etnoterritório

Povos do Pantanal.

Segundo Bondarczuk (2018), a UFMS exigiu ajustes na grade curricular do curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, tornando-a mais como um curso regular. O processo seletivo foi conduzido pela Comissão Permanente de Vestibular (COPEVE) da UFMS, com a disponibilização de 120 vagas, sendo 54 vagas reservadas para professores já lotados em escolas indígenas e 66 vagas via vestibular. Todos os alunos do curso precisavam ser indígenas, moradores das aldeias e comprovar essa condição por documentos emitidos pela FUNAI e pela liderança da aldeia. Os alunos eram divididos em quatro grandes áreas: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais, e a duração do curso era de quatro anos e meio.

A Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” tem proporcionado aos alunos indígenas a oportunidade de obter uma graduação e realizar o sonho de se tornarem professores, conforme relatado pelos entrevistados, Edilson Antônio Pedro e Osmar Francisco. Apesar das dificuldades enfrentadas ao estudar em um curso de nível superior, eles expressaram gratidão por participarem de um curso que lhes proporcionou essa oportunidade.

Ao analisar os quadros curriculares dos cursos de formação de professores apresentados nas figuras abaixo, podemos observar uma evolução no conteúdo abordado em relação às questões indígenas. Nos primeiros cursos, como o Projeto Terena e o Projeto Kinikinau/Kadiwéu, percebe-se que apenas disciplinas relacionadas à língua e à literatura indígena eram tratadas de forma mais específica. As demais disciplinas eram praticamente as mesmas adotadas em um currículo tradicional, comum a todas as outras escolas não indígenas.

No entanto, ao longo do tempo, surgiram outros cursos, como o Magistério Terena, o Ará Verá e a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, nos quais foi possível observar uma ampliação das disciplinas voltadas para a cultura indígena. Além dos estudos linguísticos e literários, esses cursos passaram a incluir disciplinas relacionadas à história dos povos indígenas, políticas públicas, território, etnociências, alfabetização em duas línguas e didática voltada para os povos indígenas.

Na Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, foram introduzidas outras disciplinas, como Educação Escolar Indígena, Gestão da Escola Indígena e Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena. Essa ampliação do currículo demonstra uma preocupação em

abordar aspectos específicos da realidade e das necessidades dos povos indígenas.

No entanto, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, nota-se que o currículo se assemelha mais a um curso tradicional, conforme mencionado no trabalho de Bondarczuk (2018). Nesse caso, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) não demonstrou a mesma sensibilidade em aceitar um currículo mais voltado para as demandas e particularidades dos povos indígenas, optando por um currículo mais alinhado a um curso tradicional não indígena.

99

ESCOLA DE 2º GRAU "PE. FELIX ZAVATTARO"
 Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau para o Contexto Indígena
 Carga Horária Total: 2360 H/A Carga Horária Diária(E ensino Direto) 13 h/a Turno: Matutino, Vespertino

QUADRO CURRICULAR

Nº DE ORDEM	DISCIPLINAS	1ª ETAPA		2ª ETAPA		3ª ETAPA		4ª ETAPA		5ª ETAPA		TOTAL
		1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	1ª FASE	2ª FASE	
1	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira	70	40	50	80	30	50	20	20	-	-	360
2	Língua Terena e Literatura Terena	30	10	20	20	20	10	20	10	20	10	170
3	Língua Estrangeira Moderna (Espanhol)	-	-	-	-	-	-	20	10	20	10	60
4	História	30	20	30	50	-	-	-	-	-	-	130
5	Geografia	30	20	20	10	-	-	-	-	-	-	80
6	Matemática	-	-	40	40	30	30	30	30	30	20	250
7	Física	-	-	-	-	30	30	20	30	20	10	140
8	Química	-	-	-	-	20	30	20	30	20	20	140
9	Biologia e Programas de Saúde	-	-	40	20	20	10	20	10	-	-	120
10	Educação Artística	-	-	20	20	10	20	-	-	-	-	70
11	Sociologia da Educação	-	-	20	40	-	-	-	-	-	-	60
12	Psicologia da Educação	-	-	20	40	-	-	-	-	-	-	60
13	História e Filosofia da Educação	-	-	-	-	20	40	-	-	-	-	60
14	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1ª Grau	-	-	-	-	20	40	-	-	-	-	60
15	Didática	-	-	-	-	40	20	-	-	-	-	60
16	Resolução e Jogos	-	-	-	-	40	20	-	-	-	-	60
17	Metodologia do Ensino do Pré-Ensino e 1ª série do 1º Grau	-	-	20	40	-	-	-	-	-	-	60
SUB-TOTAL		160	90	280	360	310	320	200	180	240	120	2.260
Estatísticas Curriculares Supervisionadas		-	-	-	-	-	-	60	-	40	-	100
TOTAL GERAL		160	90	280	360	310	320	260	180	240	120	2.360

100

ESCOLA DE 2º GRAU "PE. FELIX ZAVATTARO"
 CURSO DE FORMAÇÃO E HABILITAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIE DO
 PARA O CONTEXTO INDÍGENA ANO: 1997

CALENDÁRIO ESCOLAR

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32
Ma	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Jun	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Jul	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Ago	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Sep	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Out	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Nov	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
Dez	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31

LEGENDA:
 L: Ensino Direto
 AI: Aprendizagem Individualizada
 CC: Conselho de Classe
 NL: Não letivo
 CP: Conselho de Professores
 OBSERVAÇÃO: O Referido Calendário Escolar poderá sofrer alterações caso se faça necessário.

FE: Feriado
 R: Recurso
 F: Férias

67

Figura 13: Matriz curricular do Projeto Terena
 Fonte: Dossiê anexo

I. Matriz Curricular	
Áreas de Conhecimentos	Componentes Curriculares
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias 1.460 horas	Comunicação e Expressão Cultura Corporal do Movimento* Expressão Artística* Informática Básica Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) Línguas Indígenas e Literaturas* Linguística* Literatura Comparada
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias 860 horas	Biologia e Educação Sanitária* Física Matemática* Química
Ciências Sociais e suas Tecnologias 520 horas	Antropologia Cultural* Geografia* História*
Gestão Pedagógica 360 horas	Didática História e Filosofia da Educação Psicologia Educacional Sociologia e Política Educacional

Figura 14: Matriz curricular Projeto Kinikinau/Kadiwéu
Fonte: Dossiê anexo

17

5.2 Quadro Curricular com carga horária por etapas

COMPONENTES CURRICULARES	ANOS		2006		2007		2008		2009		2010		Total		Total Geral					
	ETAPAS		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª		6ª							
	EIP	EI	EIP	EI	EIP	EI	EIP	EI	EIP	EI	EIP	EI	EIP	EI		EIP	EI			
	Ciências Sociais	15	20	55	40	#	#	40	50	#	#	10	35	20	40	#	#	140	185	325
	Fundamentos da Educação	25	20	45	50	#	#	20	20	30	40	#	#	10	30	#	#	130	170	300
	Línguas e Linguística	#	#	30	50	40	50	#	#	10	30	30	50	#	#	50	50	160	230	390
	Matemática	#	#	#	#	40	50	45	50	10	30	30	30	#	#	30	55	155	215	370
	Ciências Naturais	#	#	#	#	#	#	30	45	30	60	30	30	50	70	#	#	140	205	345
	Linguagens Corporais, Artísticas e de Lazer	#	#	#	#	20	40	20	30	#	#	30	50	#	#	45	40	115	160	230
	Cultura Guarani e Kaiowá	05	10	15	20	10	10	10	15	10	15	10	20	10	10	10	20	80	110	190
	Metodologia do Ensino	#	#	20	70	#	#	#	20	40	25	30	20	50	30	40	115	230	345	
	Estágio Supervisionado	#	#	#	60	#	70	#	60	#	70	#	60	#	70	#	70	#	460	460
	DIAS LETIVOS	4,5	10	16,5	58	11	44	16,5	50	11	57	16,5	65	11	54	16,5	55	70,5	393	463,5
	CARGA HORÁRIA	45	50	165	290	110	220	165	250	110	285	165	325	110	270	165	275	1035	1965	3000

Figura 15: Matriz curricular Magistério Indígena Ará Verá
Fonte: Dossiê anexo

MATRIZ CURRICULAR

A partir: 2019/2021.
 Duração do Curso: três anos, de 2019 a 2021.
 Carga Horária total: 2.630 h/a
 Etapa Presencial: 1.300 h/a
 Estudo Dirigido: 750 h/a
 Estágio Supervisionado: 480 h/a
 Atividades Complementares: 100 h/a
 Turnos: diurno e noturno
 Duração da hora/aula: 50 (cinquenta) minutos.

1º ANO		
1º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P*)	(E.D**)
FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA ELEMENTAR	45	45
LÍNGUA PORTUGUESA	45	45
LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO	30	60
METODOLOGIA CIENTÍFICA	30	30
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	30	-
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS I	40	30
CARGA HORÁRIA	250	210
2º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P)	(E.D)
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E OS POVOS INDÍGENAS.	30	30
TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE	30	30
POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA	30	30
DIDÁTICA I	30	30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: OBSERVAÇÃO	20	105
SEMINÁRIO INTEGRADOR I	70	30
CARGA HORÁRIA	210	150
2º ANO		
3º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P)	(E.D)
ETNOCIÊNCIAS	40	-
SOCIOLOGIA E FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	30	30
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS COM ESTRATÉGIAS MATEMÁTICAS	30	30
ESTÁGIO SUPERVISIONADO II: COPARTICIPAÇÃO	20	270

9

PESQUISA EM EDUCAÇÃO	30	30
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS II	60	40
CARGA HORÁRIA	210	100
4º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P)	(E.D)
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	30	30
METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM EM ETNOCIÊNCIAS	30	30
DIDÁTICA II: ORGANIZAÇÃO DO ENSINO E DA ESCOLA INDÍGENA.	30	-
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)	30	30
SEMINÁRIO INTEGRADOR II	70	30
CARGA HORÁRIA	210	120
3º ANO		
5º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P)	(E.D)
METODOLOGIA DO ENSINO DE ALFABETIZAÇÃO EM 1ª E 2ª LÍNGUA	45	30
METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE ARTE E RECREAÇÃO	30	-
METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA	30	-
METODOLOGIA DO ENSINO E APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA	30	-
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: REGÊNCIA	15	105
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS III	60	40
CARGA HORÁRIA	210	70
6º SEMESTRE		
COMPONENTES CURRICULARES	(E.P)	(E.D)
METODOLOGIAS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	40	-
TCC II: ORIENTAÇÃO COLETIVA	30	-
PRODUÇÃO INTERATIVA	40	-
DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS III	100	-
CARGA HORÁRIA	210	-
CARGA HORÁRIA DO CURSO	1300	750
ATIVIDADES COMPLEMENTARES		100
ESTÁGIO SUPERVISIONADO		480
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO C/ ESTAGIO		2630

E.P*: Etapa Presencial
 E.D**: Estudo Dirigido
 A.C: Atividade Complementar
 ES: Estágio Supervisionado
 Carga Horária Total CHT (h/a) = E.P + E.D + A.C + ES
 CHT (h/a) = 1.300 + 750 + 100 + 480 = 2.630 h/a.

10

Figura 16: Matriz curricular Magistério “Povos do Pantanal”
 Fonte: Dossiê anexo

8.3. Matriz Curricular

15

8.3.. Quadro dos Componentes Curriculares Do Bloco I

	Componentes Curriculares	Tempo Universidade	Tempo Comunidade		TU + TC	Lotação
		Carga Horária presencial	Carga Horária não presencial	Carga horária presencia l	Carga horária total	
1º Semestre	História dos Povos Guarani e Kaiowá	60h	12h		72h	FAIND
	Filosofia Intercultural e (etnociencias)	60h	12h		72h	FAIND
	Fundamentos Linguísticos	60h	12h		72h	FAIND
	Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	60h	12h	-	72h	FAIND
	Atividades Acompanhadas I	-	-	126h	126h	FAIND
2º sem estre	Gestão Territorial e sustentabilidade	60h	12h		72h	FAIND
	Gestão da Escola Indígena	60h	12h		72h	FAIND
	Fundamentos Jurídicos do Direito Indígena e das políticas públicas para a educação escolar indígena	60h	12h	-	72h	FAIND
	Português Intercultural	60h	12h		72h	FAIND
	Atividades Acompanhadas II			126h	126h	FAIND
3º Semestre	Didática Intercultural	60h	12h		72h	FAIND
	Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	60h	12h		72h	FAIND
	Libras	60h	12h		72h	FAED
	Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de recursos didáticos.	60h	12h	-	72h	FAIND
	Atividades Acompanhadas III			126h	126h	FAIND
	Carga-Horária Total	720h	144h	378h	1.242h	
Carga Horária total do Módulo I – 1.242h						

8.3.2 Quadro de Distribuição da Carga Horária Teórico-Prática para cada Componente Curricular

COMPONENTES CURRICULARES	Carga horária teórica	Carga horária prática	Carga horária Total
História dos Povos Guarani e Kaiowá	72h	-	72h
Filosofia Intercultural	72h	-	72h
Fundamentos Linguísticos	60h	12h	72h
Fundamentos da Educação Indígena e Educação Escolar Indígena	72h	-	72h
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	72h	-	72h
Português Intercultural	50h	22h	72h
Didática Intercultural	72h	-	72h
Teoria, Técnicas e Práticas da Tradução	30h	42h	72h
Libras	30h	42h	72h
Língua Materna – Laboratório de Elaboração e Produção de textos e de recursos didáticos.	30h	42h	72h
Atividades Acompanhadas I	126h	-	126h
Atividades Acompanhadas II	126h	-	126h
Atividades Acompanhadas III	126h	-	126h

Carga horária total	1058h	184h	1.242h
----------------------------	--------------	-------------	---------------

16

Figura 17: Matriz curricular Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandú

Fonte: Dossiê anexo

Tabela 4: Matriz curricular Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”

COMPONENTES CURRICULARES/DISCIPLINAS	C.H
1 NÚCLEO COMUM DE ESTUDOS BÁSICOS	867
Didática I	51
Didática II	51
Educação Escolar Indígena	51
Educação Intercultural e Meio Ambiente	51
Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	51
Fundamentos Sociológicos da Educação	34
História e Antropologia Indígena e Afro-Brasileira	68
Leitura e produção de Textos	51
Língua Portuguesa –	68
Língua Brasileira de Sinais: noções básicas	34
Organização da Escola Básica Indígena	68
Pedagogia Indígena	51
Política Linguística	51
Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem	68
Território e Cultura	34
Tópicos em Educação Especial	51
Introdução à Pesquisa	34
2. LICENCIATURAS ESPECÍFICAS A partir do 4º semestre o acadêmico fará opção por um núcleo específico com carga horária de 1.173 horas aula, conforme quadro a seguir para cada um dos núcleos específicos:	
2.1. LINGUAGENS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	1173
Arte e Pluralidade cultural	51
Currículo e Conhecimento Tradicional	51
Didática Aplicada ao Ensino de Artes e Educação Física	34
Didática Aplicada ao Ensino de Línguas	34
Educação Física e Pluralidade Cultural I	51
Educação Física e Pluralidade Cultural II	51
História da Arte e Diversidade Cultural	51
Língua Espanhola I	34
Língua Espanhola II	34
Língua Espanhola III	34
Língua Espanhola IV	34
Língua Portuguesa em Contexto Intercultural I	51
Língua Portuguesa em Contexto Intercultural II	51
Língua Portuguesa em Contexto Intercultural III	51
Língua Portuguesa em Contexto Intercultural IV	51
Línguas Indígenas I	51
Línguas Indígenas II	51
Línguas Indígenas III	51
Línguas Indígenas IV	34
Linguística Aplicada em Contexto Multilíngue I	34
Linguística Aplicada em Contexto Multilíngue II	34
Linguística e Multilinguismo I	51
Linguística e Multilinguismo II	34

Literatura, Pluralidade Cultural e Identidade I	51
Literatura, Pluralidade Cultural e Identidade II	51
Literatura, Pluralidade Cultural e Identidade III	34
Mitos e Lendas Indígenas	34
2.2. MATEMÁTICA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	
Álgebra I	51
Álgebra II	68
Didática e Prática de Ensino Aplicada à Matemática I	34
Didática e Prática de Ensino Aplicada à Matemática II	51
Educação Matemática e Diversidade Cultural	51
Equações	51
Espaços Métricos e Conhecimentos Tradicionais	34
Etnomatemática dos Povos do Pantanal	34
Etnomatemática e Antropologia	34
Física I	51
Física II	68
Física III	68
Fundamentos de Cálculo I	51
Fundamentos de Cálculo II	68
Fundamentos e História da Matemática e da Etnomatemática	51
Geometria, Arte e Cultura Indígena	34
Geometria Espacial e os Conhecimentos Tradicionais	34
Geometria I	51
Geometria II	51
Geometria III	51
Introdução à Análise Real	34
Introdução à teoria dos Números	34
Introdução ao Cálculo	51
Tópicos em Estatística	34
Tópicos em vetores e Geometria Analítica	34
2.3. CIÊNCIAS DA NATUREZA E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	
Anatomia e Fisiologia Animal Comparada	51
Biofísica	51
Biogeografia	34
Biologia Aplicada à Saúde e Conhecimentos Tradicionais	51
Biologia Celular I	51
Biologia Celular II	51
Biologia da Conservação	51
Biologia dos Peixes	34
Biologia e os Conhecimentos Tradicionais	34
Biologia Molecular	51
Bioquímica	51
Botânica Econômica	51
Ciências do Ambiente	51
Climatologia	34
Didática Aplicada ao Ensino de Ciências da Natureza	51
Doenças Sexualmente Transmissíveis	51
Ecologia Geral e dos Ecossistemas	51

Fauna e Flora do Pantanal Sul-mato-grossense	51
Física	51
Fisiologia Vegetal	34
Geologia	51
Morfologia e Anatomia Vegetal	51
Natureza, Ambiente, Sociedade e Economia dos Povos do Pantanal	51
Química Básica e Orgânica	51
Tradições Terapêuticas Indígenas	34
2.4. CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL	
Antropologia Indígena	51
Biogeografia e Diversidade Cultural	51
Cartografia	34
Cultura e Identidade	51
Didática Aplicada ao Ensino das Ciências Sociais	34
Ecologia, Planejamento e Gestão Regional	102
Introdução ao Pensamento Filosófico	51
Introdução ao Pensamento Sociológico	68
Geografia da População Indígena Brasileira e de Mato Grosso do Sul	68
Geografia do Brasil	51
Hidrologia Intercultural	51
História Antiga e Medieval	51
História das Américas	51
História do Brasil	51
História Étnica dos Povos do Pantanal	51
História Moderna e Contemporânea	51
História Regional e Cultural	51
História Tradicional: História Oral e Memória	68
Modo de vida étnico dos Povos do Pantanal	34
O Espaço Geográfico	51
Organização Social, Política e Econômica dos Povos do Pantanal	34
Tempo, o Espaço e os Mitos Indígenas	34
Território, Planejamento e Gestão Ambiental	34
3. CONTEÚDOS DE DIMENSÕES PRÁTICAS	
Estágio Obrigatório I	100
Estágio Obrigatório II	100
Estágio Obrigatório III	100
Estágio Obrigatório IV	100
Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34
Práticas e Pesquisas Pedagógicas I	100
Práticas e Pesquisas Pedagógicas II	100
Práticas e Pesquisas Pedagógicas III	100
Práticas e Pesquisas Pedagógicas IV	100
ATIVIDADES COMPLEMENTARES	200

Fonte: Projeto Político Pedagógico Licenciatura Intercultural indígena “Povos do Pantanal”

Esse contraste entre os diferentes cursos de formação de professores reflete a importância de uma abordagem sensível e inclusiva nas políticas educacionais voltadas para os

povos indígenas. É fundamental reconhecer e valorizar a cultura, a história e os conhecimentos tradicionais desses povos, integrando-os adequadamente nos currículos e na formação dos professores, de modo a promover uma educação mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural do país. A importância de se ter um currículo que abranja tanto os conhecimentos tradicionais indígenas quanto os direitos indígenas, além do currículo tradicional, pode ser compreendida à luz das teorias de Viveiros de Castro. Segundo Eduardo Viveiros de Castro (2015), as sociedades indígenas possuem uma forma de conhecimento e uma cosmovisão distintas daquelas predominantes na sociedade ocidental. Esses conhecimentos tradicionais indígenas são fundamentais para a compreensão e valorização da diversidade cultural e ambiental. Ao incluir esses conhecimentos nos currículos, com os direitos indígenas e o currículo tradicional, estamos reconhecendo a importância da interculturalidade e promovendo uma educação que valoriza e respeita as diferentes formas de conhecimento, fortalecendo as identidades e o protagonismo dos povos indígenas. Dessa forma, a abordagem curricular inclusiva e abrangente proporciona uma base sólida para a construção de uma sociedade mais justa e plural, onde a diversidade é valorizada e os direitos culturais são respeitados.

Além dos cursos apresentados, existem outros programas no estado de Mato Grosso do Sul que envolvem os professores indígenas e suas comunidades. Um exemplo são o Programa Kaiowá/Guarani e o Programa Terena, vinculados ao NEPPI da UCDB. O NEPPI é um órgão da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, cujo objetivo foi promover a pesquisa, a reflexão e ação em prol das populações indígenas. Esses programas são importantes iniciativas para a promoção da Educação Escolar Indígena e valorização da diversidade cultural dos povos indígenas no Brasil. O núcleo teve como objetivo promover estudos e pesquisas sobre as populações indígenas, além de desenvolver projetos de extensão e prestar assessoria técnica e educacional a essas comunidades. O NEPPI buscou contribuir para a produção de conhecimento sobre as questões indígenas e para a formação de profissionais qualificados para atuar junto a essas populações, promovendo assim o respeito à diversidade cultural e a valorização dos direitos indígenas. Em 2023, o NEPPI encerrou suas atividades. Além disso, a UCDB criou o Centro de Documentação e Biblioteca Digital Indígena Teko Arandu, que fez parte do NEPPI. O projeto surgiu em 2003, visando atender à demanda das comunidades indígenas por materiais didáticos e de pesquisa em suas línguas e culturas. O Teko Arandu é um espaço que reúne materiais produzidos por e para as populações indígenas, incluindo livros, artigos, teses, dissertações, entre outros documentos. Além disso, a biblioteca digital permite o acesso remoto ao seu acervo, facilitando a difusão do conhecimento produzido

sobre as populações indígenas. Segundo o que apuramos em nossa pesquisa de mestrado (Bondarczuk, 2018), a UCDB, com a UEMS, foram responsáveis pelo projeto inicial do Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu, que posteriormente foi oferecido pela UFGD. O Programa Kaiowá/Guarani e o Programa Terena buscam ações de apoio voltadas para a recuperação ambiental, produção de alimentos, saúde preventiva e educação diferenciada. O Programa Rede Saberes visa apoiar a permanência de indígenas no Ensino Superior, promovendo debates, cursos e outras iniciativas para fortalecer a presença indígena na academia.

Nesse contexto, a UCDB é uma importante parceira do Movimento dos Professores Indígenas Guarani Kaiowá e das instituições educacionais no que diz respeito à Educação Escolar Indígena. O NEPI da UCDB contribuiu para a difusão do conhecimento científico sobre as populações indígenas e para a implementação de políticas públicas que visam fortalecer a cidadania dessas populações. No entanto, a presença das igrejas nas aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul é um tema complexo e controverso, com diferentes pontos de vista sobre seu impacto na valorização da cultura indígena. Pesquisadores destacam que essas instituições religiosas desempenham um papel fundamental na oferta de educação nessas comunidades, promovendo a integração dos conhecimentos ocidentais com a cultura indígena (Rossato, 2002). Suas escolas valorizam a língua e os costumes tradicionais, fortalecendo as identidades culturais das comunidades (Rossato, 2002). Além disso, a atuação das igrejas tem sido importante para garantir o acesso à educação em regiões remotas e de difícil acesso, suprimindo a falta de escolas públicas (Fressatti, 2020). Porém, a presença das igrejas nas aldeias também levanta preocupações. Críticos argumentam que essa presença pode levar à assimilação cultural, resultando na perda gradual das tradições e valores indígenas (Viveiros de Castro, 2002). A imposição do cristianismo pode minar a autonomia cultural dos povos indígenas, levando à fragmentação da cultura indígena (Viveiros de Castro, 2002). A introdução do cristianismo também pode levar ao abandono de práticas religiosas e rituais tradicionais, resultando na perda de conhecimentos ancestrais (Albert, 1993). Nesse sentido, a autora Aparecida Vilaça apresenta perspectivas diferentes sobre a relação entre as igrejas e os povos indígenas. Vilaça discute a possibilidade de acomodação cultural entre os valores indígenas e o cristianismo, também destaca o fortalecimento das identidades culturais indígenas por meio da religião (Vilaça, 2008). Por outro lado, Viveiros de Castro expressa preocupações sobre os riscos de assimilação cultural e destruição de práticas tradicionais (Viveiros de Castro, 2002). Diante desse cenário, é crucial refletir de forma crítica sobre a relação entre a igreja e os povos indígenas,

considerando o impacto dessa interação na valorização cultural. Nesse sentido, é fundamental promover o diálogo intercultural, valorizando as vozes e perspectivas dos povos indígenas. A valorização das culturas indígenas deve ser uma preocupação central, e é necessário avaliar as ações e intervenções externas, incluindo a presença da igreja, como seus efeitos na diversidade cultural e na autonomia dos povos indígenas. É relevante considerar as contribuições teóricas de Viveiros de Castro, que propõe uma compreensão complexa das interações entre diferentes formas de vida e subjetividades. Segundo ele, os povos indígenas possuem uma cosmovisão na qual humanos, animais e espíritos compartilham uma mesma condição de subjetividade. Essa perspectiva lança luz sobre as relações entre diferentes visões de mundo, como a religião cristã e as crenças, e práticas indígenas, como um processo de negociação e troca de perspectivas. Ao analisar a relação entre a igreja e os povos indígenas, é importante considerar as dinâmicas de poder, os processos de aculturação e a capacidade dos povos indígenas de resistir e subverter as imposições externas. Reconhecer a agência dos povos indígenas e suas estratégias de resistência cultural é fundamental. Dessa forma, ao considerar a presença da igreja no contexto da valorização cultural dos povos indígenas, é necessário adotar uma abordagem sensível às dinâmicas interculturais, considerando tanto os aspectos de resistência e adaptação por parte dos povos indígenas quanto os potenciais impactos da influência religiosa na valorização ou ameaça das culturas indígenas. A valorização cultural dos povos indígenas deve ser uma prioridade, incentivando o diálogo e o respeito mútuo entre a igreja e as comunidades indígenas, de modo a preservar a diversidade cultural e promover a autonomia dos povos indígenas na definição de seus próprios caminhos.

A formação de professores indígenas é uma estratégia para superar esses desafios, pois permite que os professores indígenas se formem em suas próprias comunidades, em suas próprias línguas e culturas. Nesse contexto, a formação de professores indígenas desempenha um papel crucial na garantia dos direitos e na valorização da cultura dos povos indígenas no Brasil. Ao longo dos anos, essas comunidades enfrentam uma série de desafios na busca por uma educação que atenda suas especificidades. Um dos principais obstáculos é a dificuldade de deixar suas aldeias e estudar em escolas urbanas. Como observado por Eduardo Viveiros de Castro (2002), muitos povos indígenas vivem em regiões remotas e de difícil acesso, o que torna a locomoção uma tarefa árdua e dispendiosa. Além disso, o distanciamento das referências culturais e familiares também contribui para o atraso no início dos estudos entre os estudantes indígenas, que frequentemente começam sua educação formal em idades mais avançadas, afetando seu progresso acadêmico e profissional. João Pacheco de Oliveira (2004) argumenta

que os povos indígenas têm sido historicamente estigmatizados e marginalizados na sociedade brasileira, o que afeta sua autoestima e acesso a oportunidades educacionais. Além das dificuldades sociais, as escolas localizadas nas aldeias indígenas enfrentam desafios relacionados à falta de infraestrutura e recursos adequados. A precariedade das instalações físicas, a escassez de materiais didáticos e a carência de profissionais qualificados comprometem a qualidade da educação oferecida, conforme destacado por Pacheco de Oliveira (2004). Uma das consequências desses desafios é a alta taxa de abandono escolar entre os povos indígenas, que chega a ser quase três vezes maior do que a média nacional, conforme apontado por Viveiros de Castro (2002). No estado de Mato Grosso do Sul, a situação é ainda mais complexa, com a expropriação de territórios indígenas, a proibição do uso da língua materna e a violência física e psicológica enfrentada pelos povos indígenas ao longo de séculos de história. No entanto, os povos indígenas têm resistido e buscado formas de superar esses obstáculos, lutando pelo reconhecimento de seus direitos territoriais, pela valorização de suas línguas e culturas e pela criação de suas próprias escolas. Na década de 1970, surgiram movimentos sociais, como o Movimento Indígena do Brasil (MIB), que reuniu líderes indígenas de várias regiões do país, incluindo Aílton Krenak, Mário Juruna e Marcos Terena. Conforme Mundukuru (2012), o MIB foi estabelecido durante o governo de Emílio Garrastazu Médici e buscou reivindicar os direitos dos povos indígenas à terra, à cultura e à autodeterminação, denunciando as violações cometidas pelo Estado e pela sociedade nacional. Além disso, em 1972, foi fundada a União das Nações Indígenas (UNI), que inclui diversos países latino-americanos, incluindo o Brasil, e tinha como objetivo promover a solidariedade entre os povos e reivindicar seus direitos ao nível internacional, conforme Mundukuru (2012). A UNI teve papel importante na elaboração da Declaração de Barbados I, em 1971, documento que reconheceu a situação opressiva dos povos indígenas na América Latina e propôs respeito à sua diversidade e autonomia, afirma Mundukuru (2012). Ainda no ano de 1973, na cidade do Rio de Janeiro foi realizada uma manifestação contra a ditadura militar, afirma Mundukuru (2012) denominada Marcha dos Cem Mil contou com cerca de 300 indígenas que estavam reunidos a diferentes setores da sociedade brasileira. Os indígenas levantaram duas demandas específicas, como a demarcação das terras indígenas, a garantia da diversidade cultural e participação política. A marcha foi um marco na visibilidade e na articulação dos povos indígenas no cenário nacional, afirma Mundukuru (2012). Esses movimentos e lutas no Brasil desempenham um papel fundamental nesse processo. Conforme Viveiros de Castro (2002) destaca, esses movimentos são caracterizados pelo seu caráter de resistência e identidade, buscando valorizar

as diferenças culturais e as identidades dos grupos e das comunidades. Esses movimentos, que são trincheiras de resistência e sobrevivência, buscam construir princípios e práticas diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade. Eles articulam redes de atores públicos e privados para enfrentar e resolver problemas sociais, incluindo o acesso à Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas. No estado de Mato Grosso do Sul, destacam-se as experiências focadas nesses objetivos, visando a defesa da democracia na diversidade e a busca por uma educação de qualidade para os povos indígenas.

No contexto da pesquisa sobre o papel dos cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, encontramos dificuldades em entrevistar mulheres indígenas para obter suas perspectivas sobre o tema. Existem duas principais razões para essa dificuldade: o menor número de mulheres na escola e a relação de poder existente na sociedade e dentro das comunidades indígenas. Segundo Pacheco de Oliveira (2004), a presença reduzida de mulheres na escola é um dos fatores que contribui para a escassez de participação feminina nos cursos de formação de professores indígenas. O acesso limitado à educação formal para as mulheres indígenas é resultado de diversos fatores, como a falta de infraestrutura adequada e a predominância de papéis de gênero tradicionais nas comunidades. Além disso, Vieira e Nascimento (2016) destacam que a relação de poder existente nas comunidades indígenas também contribui para os homens terem preferência quando se trata de educação e estudos sobre a mulher. As estruturas patriarcais presentes nessas comunidades reforçam a submissão das mulheres e a imposição de papéis tradicionais de gênero. Essa dinâmica de poder também é reflexo da hierarquia estabelecida pelas instituições de ensino, nas quais os homens são os primeiros a terem acesso ao Magistério e aos cursos superiores. Brasil (2022) destaca essa desigualdade de oportunidades educacionais, que cria uma lacuna entre homens e mulheres indígenas no que diz respeito a ocupar cargos mais elevados nas escolas e das próprias comunidades. Dessa forma, a dificuldade em encontrar mulheres indígenas para entrevistas revela questões profundas e complexas, relacionadas à desigualdade de gênero e às estruturas de poder que permeiam as comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul.

Para além da narrativa apresentada acima, trouxemos alguns pontos de destaque para nossa discussão. Durante as entrevistas realizadas com os professores indígenas, foi possível identificar que a maioria dos entrevistados enfrentou dificuldades ao deixar suas aldeias para estudar em escolas urbanas. De fato, praticamente todas as entrevistas citaram essa questão como um grande desafio enfrentado pelos estudantes indígenas. No entanto, alguns

entrevistados foram mais incisivos em relatar as dificuldades enfrentadas, destacando a falta de apoio financeiro, a falta de alimentação adequada, a necessidade de coletar dinheiro ou alimentos com os demais alunos, e o preconceito que enfrentaram nas escolas urbanas. Esses relatos evidenciam a complexidade do processo de escolarização dos povos indígenas e a importância de políticas públicas que considerem as especificidades culturais e linguísticas desses povos. Osmar Francisco relata as dificuldades enfrentadas pelos estudantes indígenas ao precisarem deixar suas aldeias para dar continuidade aos estudos em escolas urbanas. Segundo ele, a partir dos anos 90, quem concluía o Ensino Fundamental de 1.^a a 4.^a série precisava sair da aldeia para continuar os estudos. Ele mesmo precisou “se virar” e ir para outro lugar para concluir o Ensino Fundamental, longe de seus parentes. Cicero Henrique Figueiredo corrobora essa narrativa, relatando que a jornada no curso de magistério foi difícil, faltando apoio financeiro e uma boa alimentação. Cícero destaca que muitas vezes eles precisavam fazer uma coleta entre os alunos para adquirir alimentos e organizavam eventos para arrecadar dinheiro. Rosaldo menciona que, na época em que iniciou seus estudos na Aldeia São João, a escola era administrada pela FUNAI, o que tornava tudo muito difícil, faltando material e impossibilitando-o de iniciar os estudos na idade correta. Ele só conseguiu completar o ciclo de estudos na Aldeia São João e, a partir do quinto ano, foi estudar em Dourados, na Missão Evangélica Caiuá, de onde foi transferido para Taunay, em Aquidauana, onde estudou em um colégio interno com alunos de diversos povos originários. Já Rogério destaca os desafios de estudar na cidade, onde enfrentou preconceito e discriminação por ser indígena. Ele menciona que muitos amigos desistiram dos estudos devido a esses problemas, mas que ele conseguiu vencer e passar por essa barreira do preconceito.

Desde a colonização das Américas, a relação entre a escolarização e as populações indígenas, chama a atenção de pesquisadores das áreas de antropologia, história e educação. Conforme apontado por Souza (2011), as políticas educacionais adotadas visando à assimilação cultural e integração dos povos indígenas na sociedade nacional geram um processo complexo e conflituoso. Um dos maiores desafios enfrentados pelos povos indígenas na escolarização é a necessidade de deixar suas aldeias e estudar em escolas urbanas, como observado por Viveiros de Castro (2002). Nesse contexto, a escola se apresenta como um espaço que representa a alteridade, onde os povos indígenas são confrontados com uma cultura diferente da sua. Viveiros de Castro (1996) destaca que a exposição à cultura dominante pode ser traumática, dependendo da capacidade da escola em considerar as especificidades culturais e linguísticas dos alunos indígenas. Nesse sentido, o perspectivismo ameríndio, conforme descrito pelo autor

em Viveiros de Castro (2015, p. 45), pode ajudar a compreender essa diferença cultural no contexto da Educação Escolar Indígena. Apesar disso, a Educação Escolar Indígena pode ser entendida como um espaço de diálogo intercultural, onde as diferenças culturais são colocadas em evidência e onde os alunos indígenas têm a oportunidade de aprender sobre a cultura dominante, bem como de compartilhar sua própria cultura. Entretanto, como apontado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), os povos indígenas enfrentam uma série de dificuldades na sua trajetória escolar, sendo que a taxa de abandono escolar entre essas populações é quase três vezes maior do que a média nacional. Assim, é fundamental que as políticas e práticas educacionais considerem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas para garantir uma educação de qualidade e respeito à diversidade cultural. A falta de estrutura nas escolas localizadas em aldeias é um problema recorrente no Brasil, como destacado por Manhães (2016). A escassez de recursos e a ausência de políticas públicas voltadas para a Educação Indígena dificulta a superação dessas dificuldades. Além disso, a falta de professores e materiais didáticos específicos para a Educação Escolar Indígena também é um obstáculo para a promoção de uma educação de qualidade para os povos indígenas (Manhães, 2016).

Identificamos nas entrevistas que o preconceito e a discriminação ainda são problemas enfrentados por essas comunidades. Maioque Rodrigues Figueiredo relatou que sentiu angústia ao perceber que seus encarregados, que tinham apenas o Ensino Fundamental, conseguiam crescer na empresa enquanto ele, com maior escolaridade, não (exemplo de preconceito). Cicero Henrique Figueiredo destacou que as barreiras entre indígenas e não indígenas ainda persistem, e que mesmo em contatos aparentemente amistosos, como jogar futebol, havia comentários preconceituosos. Edilson Antônio Pedro contou que, antes de fazer um curso, os professores indígenas eram coagidos a se filiar em partidos políticos pelos seus superiores. Rosaldo de Albuquerque Souza revelou que na universidade tinha vergonha de se expressar em público diante de não indígenas. Já Rogério Alexandre Correia, com lágrimas nos olhos, relembrou o “bullying” e preconceito que sofreu durante sua formação acadêmica. Adão Ferreira Benites contou que ao tentar se matricular em uma faculdade foi discriminado por não possuir um documento de identificação “convencional” (exemplo de discriminação). Izaque João destacou uma categoria de preconceito existente na própria comunidade indígena, em que alguns indivíduos não querem viver no coletivo e renegam suas identidades indígenas, muitas vezes por falta de conhecimento de sua própria história. Esses relatos evidenciam a persistência do preconceito e da discriminação enfrentados pelas comunidades mencionadas. O preconceito

se refere a atitudes negativas baseadas em estereótipos e preconceções, enquanto a discriminação se caracteriza pela exclusão e tratamento desigual com base em características pessoais. Tanto os povos negros quanto os indígenas são alvo dessas formas de discriminação. O preconceito e a discriminação contra os povos negros no Brasil têm raízes históricas profundas. O período da escravidão deixou marcas que persistem até hoje, refletindo-se em diversas esferas da sociedade. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população negra ainda enfrenta desigualdades socioeconômicas significativas em áreas como educação, saúde, trabalho e segurança (IBGE, 2021). Essas disparidades refletem a persistência do racismo estrutural, que permeia as instituições e relações sociais do país. Os povos indígenas também enfrentam preconceitos e discriminações em diversos aspectos. Historicamente, os indígenas foram alvo de políticas de assimilação forçada e de violência física e cultural por parte dos colonizadores. Esses processos resultaram na perda de terras, na imposição de valores e normas externas e na negação de seus direitos culturais e territoriais (Lima, 1995; Nascimento, 2003; Viveiros de Castro, 2015; Grupioni, 2002). Como aponta Viveiros de Castro (2015), o racismo e a discriminação sofridos pelos povos indígenas nas escolas e na sociedade em geral apontam para a necessidade de combater a visão estereotipada e preconceituosa que muitas vezes se tem desses povos. Esses exemplos destacam a existência de preconceitos e discriminações que os povos indígenas enfrentam tanto dentro quanto fora de suas comunidades. É importante reconhecer que o preconceito e a discriminação impactam negativamente a vida dessas comunidades, limitando suas oportunidades de desenvolvimento, autonomia e bem-estar. Infelizmente, os povos indígenas no Brasil ainda sofrem com preconceitos e discriminações em diversos aspectos, inclusive na área da educação. Conforme aponta De Souza, Bettiol e Sobrinho (2020), muitas vezes, os professores não indígenas que atuam em comunidades indígenas não valorizam as culturas e identidades desses povos, impondo uma educação padronizada que não respeita as suas especificidades culturais. Além disso, como destaca Albuquerque e Almeida (2012), a falta de investimento na Educação Escolar Indígena e a ausência de políticas públicas específicas para essa área também contribuem para a perpetuação do preconceito e da discriminação.

A expropriação de terras indígenas é uma das formas mais graves de discriminação enfrentadas pelos povos indígenas, como destaca Lima (1995). Isso porque a terra é fundamental para sua sobrevivência física e cultural. Além disso, a proibição de suas línguas e costumes também é uma forma de discriminação, cujo objetivo é assimilar os povos indígenas à cultura dominante, conforme explica Lima (1995). A estigmatização de suas crenças e práticas

culturais também é uma forma de preconceito e discriminação, conforme aponta Viveiros de Castro (2015). A violência física e psicológica também é uma forma de discriminação enfrentada pelos povos indígenas, que muitas vezes são vítimas de agressões por parte de invasores de suas terras ou de agentes do Estado, como destaca Lima (1995). Além disso, a negação de direitos básicos, como o acesso à saúde e à educação, também é uma forma de discriminação enfrentada pelos povos indígenas, como destaca Grupioni (2002). Para combater essas formas de preconceito e discriminação, é fundamental que a sociedade não indígena reconheça a importância da diversidade cultural e da autonomia dos povos indígenas. Além disso, é necessário respeitar os direitos dos povos indígenas, reconhecidos pela Constituição brasileira de 1988 e por tratados internacionais dos quais o Brasil é signatário, conforme enfatiza Ramos (2011). Esses direitos incluem o direito à terra, à autonomia, às línguas e culturas indígenas, à saúde e à educação diferenciadas. Portanto, para combater o preconceito e a discriminação enfrentados pelos povos indígenas na educação e em outros aspectos, é necessário um compromisso efetivo do Estado e da sociedade em garantir o respeito aos direitos desses povos, valorizando suas culturas e identidades, e promovendo políticas públicas específicas que garantam o acesso à educação de qualidade e às oportunidades de emprego.

Para que esses direitos sejam efetivamente respeitados, é necessária uma política de diálogo e de consulta aos povos indígenas, que permita a esses povos participarem das decisões que afetam suas vidas e seus territórios, como destaca Ramos (2011). A falta de valorização da cultura indígena pode levar muitos jovens a desistirem de suas identidades culturais e adotarem valores e comportamentos que não são próprios de sua comunidade, conforme alerta César (2010). A imposição de valores ocidentais pode ser um fator determinante para a perda das identidades culturais dos povos indígenas. Além disso, a falta de acesso à educação de qualidade e a oportunidades de emprego também pode levar os jovens indígenas a abandonarem suas tradições e a se integrarem à sociedade não indígena, como destaca o PNUD (2019). Portanto, é necessário valorizar as culturas indígenas e garantir aos povos indígenas o acesso a oportunidades e direitos básicos para poderem valorizar suas identidades. Para combater o preconceito e promover a valorização da cultura indígena, é necessário investir em políticas públicas que garantam o acesso à educação de qualidade e a oportunidades de emprego, além de promover a conscientização da sociedade sobre a importância da diversidade cultural e da valorização das tradições indígenas.

É importante ressaltar que a Educação Escolar Indígena deve ser pautada na valorização

das culturas e identidades dos povos indígenas, como destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essas normas estabelecem a obrigatoriedade do ensino da língua e cultura indígena nas escolas, além de garantir a participação dos povos indígenas na elaboração e implementação das políticas públicas de Educação Escolar Indígena.

De acordo com nossos entrevistados, a criação de cursos de formação de professores indígenas para atuarem na Educação Indígena é uma importante medida para a diminuição das dificuldades enfrentadas pelos povos indígenas na sua trajetória escolar. Esses cursos procuram formar professores que estejam preparados para trabalhar com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, considerando suas especificidades e respeitando suas tradições. Além disso, a formação de professores indígenas tem um papel fundamental na valorização e valorização das culturas indígenas, já que esses professores podem atuar como mediadores entre a cultura indígena e a cultura dominante. Dessa forma, a formação de professores indígenas contribui não apenas para a melhoria da qualidade da Educação Indígena, mas também para a valorização e valorização das culturas indígenas. Entendemos que a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul ainda enfrenta muitos desafios, e um dos principais diz respeito à garantia do acesso e da qualidade da educação para os povos indígenas. Em muitos casos, conforme afirma Izaque João em sua entrevista, as mães indígenas precisam levar seus filhos pequenos para os cursos de formação de professores indígenas, e alguns alunos, como afirmou Eliezer Martins Rodrigues, têm que dormir em locais cedidos em hospitais para poderem continuar seus estudos. Para os indígenas, essa situação pode ser compreendida como uma forma de resistência e de luta pela valorização das suas culturas e identidades. No entanto, para os não indígenas, pode ser algo incompreensível. A seguir, discutiremos como essa situação é percebida pelos diferentes atores envolvidos, e como isso pode ser compreendido a partir de teorias que abordam a relação entre educação e cultura.

A questão da dificuldade do homem branco em compreender as escolhas e comportamentos dos povos indígenas é um tema relevante e tem sido abordada por vários autores. De acordo com Viveiros de Castro (2002), a cultura é um elemento fundamental para entender as diferenças entre os povos, ao ser ela que define os valores, crenças, costumes e formas de organização social de cada grupo. Portanto, para compreender essa questão, é preciso considerar as diferenças culturais entre os povos indígenas e os não-indígenas e como essas diferenças afetam como cada grupo percebe e valoriza determinadas práticas. Viveiros de

Castro explica que a dificuldade do homem branco em compreender as escolhas e comportamentos dos povos indígenas se deve ao fato de que ele parte de uma perspectiva única, a do humano ocidental, e não consegue enxergar a diversidade de perspectivas existentes no mundo. Segundo o autor, o perspectivismo é uma abordagem que reconhece a existência de múltiplas perspectivas na natureza, incluindo a perspectiva dos animais e dos espíritos. Assim, para os povos indígenas, os animais e os espíritos são seres tão “humanos” quanto os homens/mulheres, e cada um possui sua própria perspectiva, segundo a qual se estabelece como humano. O autor também defende o multinaturalismo, a ideia de que existem múltiplas naturezas no mundo, cada uma com sua própria lógica e ontologia (Viveiros de Castro, 2015). Além disso, enfatiza o conceito de devir, que se refere à ideia de que o mundo está em constante transformação e as entidades são definidas por suas relações em constante mudança com outras entidades (Viveiros de Castro, 2015), em contraposição a uma essência fixa, imutável. Essas reflexões propostas por Viveiros de Castro (2015) apontam para a importância de se repensar as formas como concebemos o mundo e as diferentes entidades que o habitam. A citação indireta utilizada no texto reforça a relevância desses conceitos para a antropologia ameríndia contemporânea e para a compreensão das múltiplas ontologias presentes na sociedade brasileira. Os povos indígenas possuem suas culturas próprias, baseadas em valores coletivos, na qual a família e a comunidade são consideradas mais importantes do que o indivíduo. Além disso, eles têm uma relação muito forte com a terra e com a natureza, valorizam a vida em comunidade e a solidariedade. Esses valores e crenças influenciam diretamente as escolhas e comportamentos dos povos indígenas, como levar os filhos para participar de cursos e enfrentar noites mal dormidas em locais cedidos, pela falta de recursos financeiros para se hospedar. Por outro lado, a cultura ocidental valoriza o individualismo e a competição, em que o sucesso pessoal é mais importante do que o sucesso coletivo. Além disso, têm uma relação diferente com a terra e a natureza, em que elas são vistas como recursos a serem explorados e utilizados para o benefício humano. Por isso, as escolhas e comportamentos dos povos indígenas podem ser vistos como estranhos e incompreensíveis pelos não-indígenas.

Os cursos de formação de professores indígenas têm um papel importante na valorização das culturas e identidades dos povos indígenas. Ao permitir que os professores indígenas fortaleçam a sua própria língua e cultura, contribui-se para a diversidade cultural e linguística do país. Além disso, os cursos de formação de professores indígenas também possibilitam uma educação mais adequada e culturalmente sensível para as comunidades indígenas, permitindo que os estudantes possam aprender conforme as suas próprias crenças e valores, e não apenas

conforme a cultura dominante. Porém, a situação da Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul ainda enfrenta desafios significativos. As políticas educacionais historicamente impostas aos povos indígenas visavam a assimilação cultural e a submissão desses povos à cultura dominante. Essas políticas hegemônicas foram implementadas visando a controlar e dominar as culturas e as identidades dos povos indígenas, reproduzindo as estruturas de poder e controle presentes na sociedade. Nesse sentido, os cursos de formação de professores indígenas podem ser entendidos como uma forma de resistência e de luta contra essas políticas hegemônicas, e como uma forma de fortalecer as identidades culturais e linguísticas dos povos indígenas. Como destaca Viveiros de Castro (2002, p. 76), os povos indígenas lutam para reivindicar sua posição de sujeitos, para afirmar sua diferença e sua singularidade, e para fazer valer seu direito à autodeterminação. Essa resistência se manifesta na necessidade de as mães indígenas levarem seus filhos pequenos para os cursos de formação de professores indígenas, e os alunos terem que dormir em locais cedidos em hospitais para poderem estudar. É fundamental compreender e valorizar as culturas e identidades dos povos indígenas, incluindo políticas públicas que respeitem seus direitos, valorização da diversidade cultural e educação adequada e sensível. A diversidade cultural enriquece a sociedade e é importante superar preconceitos e estereótipos associados aos povos indígenas, promovendo uma educação intercultural que valorize as diferentes culturas e promova o diálogo entre elas para construir uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A língua materna é uma parte central da cultura de qualquer povo, com os povos indígenas, não difere, e sua valorização é fundamental na formação de professores. Em entrevistas, vários profissionais enfatizaram a importância de ensinar a língua do povo e de ter uma gramática própria. A liberdade de se expressar na própria língua em sala de aula é crucial para a valorização da sua cultura. Vários egressos, como Osmar Francisco, Edilson Antônio Pedro, Rosaldo de Albuquerque Souza, Izaque João e Eliezer Martins Rodrigues, ressaltaram a importância de ensinar a língua do povo e ter uma gramática própria. Apesar disso, a falta de valorização da língua materna foi uma questão recorrente na Educação Escolar Indígena. Além disso, o curso Teko Arandu, assim como os outros, foi essencial para a formação de líderes nas aldeias e para intermediar as questões com a comunidade. O curso Ará Verá também foi fundamental para a revitalização e valorização da cultura e da língua Guarani e Kaiowá. A preparação das aulas nos idiomas dos Kadiwéu e Terena foi um processo importante para o ensino dessas línguas. Rosaldo de Albuquerque Souza alertou que a língua Kinikinau está praticamente extinta e que a valorização da língua materna é essencial para o resgate da cultura

dos povos indígenas. Izaque João relatou que o curso Teko Arandu lhe deu a formação necessária para ser líder dentro de sua aldeia e intermediar as questões com a comunidade. Já Eliezer Martins Rodrigues destacou que a Licenciatura Intercultural Indígena o motivou a continuar estudando a língua Guarani.

Além disso, Cícero destaca que cada povo traz suas dificuldades, demandas, conhecimentos e rituais, discutidos em sala de aula. A participação das lideranças, dos professores locais e dos líderes espirituais é fundamental para promover a inclusão e a diversidade cultural. O uso do “cocar colar” é um exemplo de como a espiritualidade pode fortalecer as identidades e a segurança dos professores indígenas. Adão Ferreira Benites destaca a importância da presença de rezadores no curso, promovendo a inter-relação entre diferentes povos e o compartilhamento dos conhecimentos espirituais. A visita de rezadores de diferentes aldeias também contribui para a diversidade cultural. Eliezer enfatiza a importância da formação dos rezadores desde a infância, através de sonhos e revelações divinas.

Além disso, Maioque relata que a escola na aldeia é um espaço de luta importante para os povos indígenas, onde é possível fortalecer a cultura e tradições, além de lutar pelos direitos desses povos. Ele destaca que o curso de Magistério Indígena foi fundamental para o seu crescimento étnico e cultural, permitindo que ele se posicionasse e lutasse pelos direitos dos povos indígenas. Por fim, Cícero destaca a importância de discutir a língua e a cultura de cada povo indígena, como os Guató, os Terena e os Kadiwéu, para aprender mais sobre as tradições e costumes desses povos. Edilson Antônio Pedro ressalta a importância de cursos como o Prolind para aprimorar o conhecimento cultural nas aldeias. Izaque João destaca a importância de valorizar as práticas culturais dos povos indígenas, como o uso de ervas medicinais. Ele ressalta a importância do curso Teko Arandu para intermediar as pautas junto à comunidade e valorizar a cultura e tradições dos povos indígenas.

Em sua obra *A Inconstância da Alma Selvagem* (2002), Viveiros de Castro argumenta que os povos indígenas têm uma visão de mundo radicalmente diferente da visão de mundo ocidental. Ele enfatiza a importância de se compreender e valorizar essa diferença, afirmando que, a cultura indígena é uma forma única de conhecimento e compreensão do mundo. É preciso valorizar e respeitar essa diferença, e não tentar impor a visão de mundo ocidental sobre os povos indígenas. Viveiros de Castro (2015) desenvolve ainda a teoria do perspectivismo ameríndio, que destaca como diferentes espécies e seres vivos têm perspectivas distintas do mundo, influenciadas pela cultura e pela história. A valorização da cultura indígena permite que

essas perspectivas diferentes sejam valorizadas e respeitadas. Ao enfatizar a importância da cultura indígena como uma forma diferente de vida e conhecimento, Viveiros de Castro (2015) argumenta que a valorização dessa cultura não deve ser vista como uma tentativa de resgatar o passado, mas sim como uma busca por novas possibilidades de futuro.

Diversos pesquisadores têm se dedicado ao estudo da Educação Escolar Indígena e à valorização da língua materna. Entre eles, destaca-se Eduardo Viveiros de Castro, Luís Donisete Benzi Grupioni, Antônio Hilário Aguilera Urquiza, Sandra Benites e Pacheco de Oliveira (Grupioni, 2005; Aguilera Urquiza, 2004; Benites, 2014; Pacheco de Oliveira, 2004). Esses estudiosos enfatizam a importância da Educação Escolar Indígena para valorizar a língua e a cultura dos povos indígenas, além de promover a cidadania e os direitos desses povos. Eles argumentam que essa forma de educação deve ser pensada a partir de uma perspectiva intercultural, que reconheça a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas. Além disso, defendem a formação de professores indígenas que considerem as especificidades culturais e linguísticas dos povos, valorizando suas línguas e culturas na educação escolar e buscando promover o diálogo intercultural. A formação de professores indígenas tem sido contemplada por políticas públicas específicas, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas — Prolind e o Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI). O Prolind visa formar professores indígenas para atuarem nas escolas indígenas, respeitando as especificidades culturais e linguísticas dos povos. Já o PNEEI visa garantir o acesso à educação escolar de qualidade para os povos indígenas, respeitando suas tradições culturais e linguísticas (Brasil, 2016). A valorização da língua materna indígena é um tema de grande relevância na atualidade, especialmente no que se refere à Educação Escolar Indígena. Eduardo Viveiros de Castro, antropólogo conhecido por sua abordagem do perspectivismo ameríndio, destaca a importância da língua materna para a propagação e valorização da cultura e do conhecimento dos povos indígenas. Ele argumenta que a língua é o principal veículo das formas de pensamento e ação de uma cultura, e que a valorização da língua materna indígena é fundamental para a valorização das culturas e identidades dos povos (Viveiros de Castro, 2002). A valorização da língua materna indígena deve ser vista como um processo dinâmico, que envolve a adaptação e a transformação das tradições culturais dos povos. Viveiros de Castro destaca que a cultura é um processo em constante transformação e que a valorização da língua e cultura indígena deve ser pensada nesse sentido (Viveiros de Castro, 2015). A valorização da diversidade cultural é uma forma importante de promover a justiça social e construir uma

sociedade mais inclusiva, como destaca Viveiros de Castro (2015) ao defender o multiculturalismo e a importância da valorização das línguas indígenas.

Um estudo realizado por Souza et al. (2017) revelou que os professores indígenas acreditam que a Educação Escolar Indígena é fundamental para valorizar as culturas e identidades das comunidades indígenas em Mato Grosso do Sul. Além disso, Maders (2017), pesquisadora da UFSM, destaca a importância da participação das comunidades indígenas no processo de implementação da Educação Escolar Indígena e a necessidade de uma abordagem intercultural que valorize a diversidade cultural e linguística dessas comunidades. A Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas desempenham um papel crucial na valorização da cultura dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul e no empoderamento desses grupos sociais. Essa modalidade de ensino é uma ferramenta importante para a resistência e valorização da diversidade cultural e linguística, promovendo o diálogo intercultural entre os povos indígenas e a sociedade dominante. Os depoimentos de professores indígenas reforçam a importância da Educação Escolar Indígena como espaço para a propagação de conhecimentos tradicionais e a valorização das identidades culturais dos povos indígenas. Isso permite que os jovens indígenas se reconheçam como parte de uma comunidade culturalmente rica e diversa, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e construção de uma identidade positiva. Esse trabalho colaborativo tem sido destacado por professores indígenas, como Maioque, que encontrou no curso de Magistério Indígena uma forma de fortalecer sua identidade como liderança Terena e contribuir para a construção de uma educação escolar mais respeitosa e efetiva em sua comunidade.

A teoria do Multinaturalismo de Viveiros de Castro (2002) postula que a agência, ou seja, a capacidade de ação e interação, não é exclusiva dos seres humanos. De acordo com essa teoria, outros seres, como animais, plantas, espíritos e objetos, também são considerados agentes. Dessa forma, objetos simbólicos, como o cocar, o colar, a dança, os ritos e o xamanismo, desempenham um papel fundamental na construção das identidades indígenas, conectando os indivíduos com seus ancestrais e sua ancestralidade. Ao analisarmos as falas dos indígenas Cicero, Adão, Eliezer e Izaque, podemos observar a importância atribuída aos objetos simbólicos e aos rituais. Cicero destaca o valor do cocar como símbolo de sua família guerreira, fortalecendo assim sua identidade indígena. Adão ressalta a relevância da luta/gingado Jeí-Sambô e a participação dos Rezadores na consolidação das identidades dos povos indígenas. Izaque também menciona a importância dos rezadores e destaca o valor dos rituais, como o

ritual da colheita. Essa análise nos permite compreender como os objetos simbólicos desempenham um papel significativo na construção das identidades indígenas. O cocar, por exemplo, atua como um elo entre Cicero e seus ancestrais, permitindo-lhe se conectar com sua cultura e reforçar sua identidade indígena. Essa compreensão pode ser aprofundada através de pesquisas sobre os povos indígenas e suas culturas. Estudos que investiguem a relação entre objetos simbólicos e identidade indígena podem contribuir para uma compreensão mais abrangente da importância desses elementos. Além disso, pesquisas sobre educação intercultural para indígenas podem auxiliar no desenvolvimento de abordagens educacionais mais eficazes para a afirmação das identidades indígenas. Os objetos simbólicos, como o cocar e o colar, agem como mediadores entre os seres humanos e outros seres, auxiliando na conexão e compreensão do mundo ao redor. No caso de Cicero, o cocar é um mediador entre ele e seus ancestrais, estabelecendo uma ligação com sua cultura e reforçando sua identidade indígena. As identidades indígenas estão intrinsecamente ligadas às culturas indígenas, e os objetos simbólicos desempenham um papel fundamental nesse processo, contribuindo para sua construção e valorização. Os ritos e mitos dos povos indígenas são elementos fundamentais das culturas e das identidades desses povos. Eles são transmitidos de geração em geração através da oralidade e da prática ritual, com uma função importante na organização social e religiosa das comunidades indígenas. Os ritos e mitos indígenas são uma forma de compreender o mundo e as relações entre os seres humanos e a natureza. Eles também têm uma função importante na difusão de valores e normas sociais, bem como na resolução de conflitos e na promoção da harmonia social. No entanto, sua valorização tem sido ameaçada pela colonização, pela evangelização e pela perda da língua materna. Eduardo Viveiros de Castro (2002) discute a importância desses elementos na construção das identidades culturais dos povos indígenas e como são elementos importantes da cosmologia indígena, que implica uma ética, uma política e uma ontologia. Maria Carolina Arruda Branco (2020) acrescenta que os rituais indígenas têm uma função importante na construção das identidades culturais dos povos indígenas ao promover a conexão entre os seres humanos e a natureza. Já João Pacheco de Oliveira (2019), em seu livro “Tradição e transformação: a reorganização sociopolítica dos povos indígenas no Nordeste e na Amazônia”, discute a importância da espiritualidade para a organização social e política dos povos indígenas e como essa dimensão é fundamental para a construção do conhecimento e das identidades culturais.

Além dos rituais e objetos simbólicos, é importante destacar que a construção das identidades indígenas também está relacionada com a relação desses povos com a terra, o

território e a natureza. A ligação íntima com o meio ambiente e a cosmovisão indígena permeiam a forma como essas comunidades se veem e se relacionam com o mundo ao seu redor. A defesa dos direitos territoriais e a preservação das práticas culturais indígenas são aspectos fundamentais para a afirmação e manutenção das identidades indígenas. É válido ressaltar que as identidades indígenas são diversas e variadas, refletindo a riqueza das diferentes culturas indígenas ao redor do mundo. Cada comunidade possui suas próprias tradições, mitos, rituais e objetos simbólicos que desempenham um papel específico na construção de sua identidade única. No entanto, é importante reconhecer que as identidades indígenas têm sido historicamente marginalizadas e subalternizadas em muitas sociedades. A colonização, o genocídio, a assimilação forçada e outras formas de opressão têm impactado negativamente as identidades e culturas indígenas ao longo dos séculos. Portanto, é essencial apoiar e valorizar a autodeterminação dos povos indígenas, respeitando suas visões de mundo, práticas culturais e lutas por direitos.

A discussão sobre o multinaturalismo e a importância dos objetos simbólicos e rituais na construção das identidades indígenas é um tema complexo e em constante evolução. É fundamental que essa discussão seja realizada de forma respeitosa e inclusiva, considerando as vozes e perspectivas dos povos indígenas, bem como a diversidade de suas experiências e vivências culturais. É importante ressaltar que a compreensão das identidades indígenas e sua relação com os objetos simbólicos e práticas culturais não é homogênea, pois cada povo indígena possui suas próprias tradições, crenças e valores. Portanto, é necessário considerar a diversidade cultural e as especificidades de cada comunidade indígena ao abordar esse tema. A fala de Rosaldo ilustra a importância da educação intercultural para a afirmação da identidade indígena. Os professores de Rosaldo o incentivaram a se identificar como Kinikinaiu, o que o auxiliou a se conectar com sua cultura e lutar pela sua afirmação. A educação intercultural é uma abordagem educacional que visa promover o diálogo e o respeito entre diferentes culturas, ajudando os alunos a compreender suas próprias culturas e as culturas dos outros. No caso de Rosaldo, a educação intercultural o auxiliou a reconhecer-se como indígena Kinikinaiu, fortalecendo assim sua identidade indígena e sua conexão com sua cultura. Izaque João destaca os conflitos de identidade causados pela diferença entre o conhecimento científico ensinado nas escolas e a compreensão das coisas em sua comunidade. Essa disparidade causava uma crise de identidade e vergonha em muitos membros do povo Guarani e Kaiowá. No entanto, o curso de Magistério Indígena ajudou a fortalecer sua identidade e a valorizar a história e cultura do povo.

Corroborando com nossa análise, os textos pesquisados na etapa de revisão de literatura apontam para nossa conclusão.

Segundo Lopes da Silva (2019), a Educação Escolar Indígena deve ser pensada como um processo que envolve a construção de uma nova identidade cultural, que considera tanto as tradições dos antepassados quanto as demandas da sociedade contemporânea. Outro pesquisador que tem se dedicado a estudar a questão das identidades dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul é o antropólogo João Pacheco de Oliveira. Em seus estudos sobre os Guarani e Kaiowá, ele destaca a importância da terra como elemento fundamental para a valorização das identidades desses povos (Oliveira, 2018). A expropriação das terras indígenas no Mato Grosso do Sul levou à desestruturação das comunidades indígenas e à perda de suas tradições e costumes. Diversos pesquisadores têm se dedicado a estudar a questão da Educação Escolar Indígena nesse estado e sua relação com a valorização das identidades dos povos indígenas. Segundo o pesquisador Paulo César Barros (2014), a Educação Escolar Indígena é uma forma de garantir que as novas gerações de indígenas tenham acesso aos conhecimentos e às práticas culturais dos seus antepassados, e possam desenvolver uma identidade forte e positiva como indígenas. A valorização da cultura e do conhecimento tradicional dos povos indígenas por meio da Educação Escolar Indígena é fundamental para o empoderamento desses grupos sociais e para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Essa luta envolve a superação do racismo, da desigualdade social e da exclusão (Bergamaschi; Medeiros, 2010). A Educação Escolar Indígena é fundamental para a valorização e o fortalecimento das identidades culturais dos povos indígenas, além de ser importante para a formação de lideranças e agentes de transformação social, como salienta Maria Inês Ladeira (2004).

A reflexão proposta pelos pesquisadores Knapp e Martins (2016) destaca a importância da Educação Escolar Indígena para a promoção do diálogo intercultural e do respeito às diferenças. Essa modalidade de ensino pode ser vista como uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais plural e democrática, enquanto valoriza e respeita a diversidade cultural presente no país. No entanto, apesar do reconhecimento constitucional da importância da Educação Escolar Indígena, a sua implementação tem enfrentado diversos desafios, como a falta de materiais didáticos e a formação insuficiente de professores indígenas. Nesse sentido, a formação de professores indígenas é uma questão fundamental a ser considerada na Educação Escolar Indígena. A Política Nacional de Educação Escolar Indígena, Decreto n.º 3.156, de 27 de agosto de 1999, estabelece que a Educação Escolar Indígena deve ser pensada a partir das

especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, por isso a formação de professores indígenas é fundamental para garantir a qualidade da educação oferecida. No entanto, essa formação ainda enfrenta desafios como a falta de recursos financeiros e a necessidade de uma abordagem intercultural que valorize a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. A perspectiva intercultural é fundamental em buscar uma relação de diálogo e de respeito entre as culturas. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de professores indígenas contemplem disciplinas que abordem as especificidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, bem como as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena. A valorização das línguas maternas na formação de professores indígenas é um aspecto central da Educação Escolar Indígena. A manutenção das línguas maternas é um direito dos povos indígenas; por isso, é importante que os cursos de formação de professores indígenas contemplem disciplinas que valorizem as línguas maternas. O mesmo pode ser dito quanto aos ritos, rituais e a presença dos líderes espirituais da comunidade, estes devem ser contemplados nos cursos de formação de professores.

4.2. Algumas reflexões e apontamentos

A valorização das identidades dos povos indígenas no estado de Mato Grosso do Sul é uma questão complexa e multifacetada, que envolve não apenas a promoção da Educação Escolar Indígena, mas também a garantia dos direitos territoriais desses povos, o combate ao preconceito e à discriminação e o reconhecimento da importância desses povos para a diversidade cultural e a pluralidade de formas de vida no mundo.

Os cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul são uma importante iniciativa para a valorização das identidades dos povos indígenas. A língua e a cultura são elementos essenciais da identidade de um povo — mesmo que uma identidade em transformação, como apontado aqui, e sua valorização é crucial para a construção de uma sociedade mais diversa e respeitosa. Nesse sentido, a formação de professores indígenas fomenta a promoção da educação escolar intercultural e bilíngue, valorizando a cultura e o conhecimento tradicional dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

Desde a colonização do Brasil, os povos indígenas têm sido alvo de opressão, discriminação e desrespeito aos seus direitos básicos. Durante séculos, foram subjugados e desrespeitados, tendo suas terras e recursos naturais usurpados, suas culturas e línguas reprimidas e suas identidades desvalorizadas. A garantia dos direitos territoriais é um desafio

importante para a valorização das vidas, das culturas e da sobrevivência dos povos indígenas. Eles têm o direito de ocupar e usufruir das terras que tradicionalmente habitam, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, a demarcação e proteção das terras indígenas ainda enfrentam muitos obstáculos, como a pressão de grandes empresas e latifundiários que desejam explorar os recursos naturais presentes nas terras indígenas. Essa pressão leva a conflitos e violência contra os povos indígenas, que muitas vezes são criminalizados e perseguidos por lutar por seus direitos territoriais.

A Educação Escolar Indígena também pode ser vista como uma redução, uma simplificação do que deve ou poderia ser a educação, especialmente a indígena. Isso ocorre porque o currículo escolar (indígena) é, necessariamente, uma seleção de conteúdos e atividades considerados relevantes para a formação dos estudantes (indígenas). No entanto, essa seleção é sempre parcial e incompleta, pois não é possível abranger toda a complexidade da experiência humana e das culturas (indígenas). Assim como o currículo escolar não indígena, o currículo escolar indígena também é uma representação da realidade, mas é uma representação que seleciona, organiza e interpreta essa realidade de acordo com uma perspectiva particular, geralmente, a do europeu/colonizador. Essa perspectiva é determinada por diversos fatores, como as concepções pedagógicas, os valores culturais e os interesses das comunidades indígenas. No contexto da educação escolar indígena, o currículo seja uma forma de afirmação cultural e identitária, transmitindo aos estudantes indígenas os conhecimentos e valores de sua cultura. Ele também seja uma forma de resistência, desafiando estereótipos e preconceitos sobre os povos indígenas. No entanto, o currículo escolar indígena também seja uma forma de assimilação, afastando os estudantes indígenas de sua cultura e identidade originárias. É importante que os educadores indígenas estejam conscientes dessas limitações para elaborar currículos diversos, inclusivos e transformadores, que transformem não somente os currículos, mas as escolas e modos de ser e estar na escola. Tirar as crianças de seus contextos usuais e armazená-las por horas sob a tutela exclusiva de um professor é um projeto moderno e colonizador, com propósitos bastante definidos em função de um mundo industrial e capitalista, que não privilegia diversos aspectos da socialização e das culturas de forma geral.

Os cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul são oferecidos por universidades públicas, como a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), e pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Além disso, outros órgãos como a Secretaria Estadual de Educação de

MS através do Centro de Formação de Professores Indígenas (CEFPI), entidades privadas como a Associação de Educação Católica de Mato Grosso do Sul (AEC) e a Prefeitura Municipal de Porto Murtinho também estão envolvidos nesse processo de formação, em parceria com as comunidades indígenas e a FUNAI. Esses cursos oferecidos pelas universidades têm duração média de quatro anos e são voltados para indígenas que já possuem o Ensino Médio completo, enquanto os oferecidos pelo Estado e outros órgãos são cursos de nível Médio. Durante a formação, o estudante tem a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos em áreas como línguas indígenas, história e cultura dos povos indígenas, além de receberem formação pedagógica para atuarem como professores. Os cursos de formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul desempenham um papel fundamental na valorização dos povos indígenas por meio da educação escolar. Eles oferecem ferramentas para que os próprios indígenas se tornem professores e possam transmitir sua cultura, língua e tradições para as gerações futuras, além de oferecerem formação adequada para a implementação de uma Educação Escolar Indígena de qualidade.

A valorização das identidades dos povos indígenas não é apenas uma questão de justiça social, mas também de valorização da riqueza cultural e científica presente no país. Os conhecimentos tradicionais desses povos podem oferecer soluções inovadoras e sustentáveis para os desafios ambientais e sociais que enfrentamos atualmente. Por isso, é necessário que os cursos de formação de professores indígenas em MS auxiliem na promoção de políticas públicas que incentivem a pesquisa, e a valorização dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas. Os povos indígenas possuem um conhecimento profundo sobre a natureza e sobre a relação entre os seres humanos e o meio ambiente de outra ordem, de outra ontologia e epistemologia, que pode ser valioso para a promoção de um desenvolvimento sustentável e para a valorização da biodiversidade. É importante destacar que a valorização da identidade dos povos indígenas não deve ser vista como uma ação isolada ou fetichizada, mas sim como parte de uma luta maior pela garantia dos direitos humanos e pela construção de uma sociedade mais justa e plural. Os povos indígenas são parte integrante da sociedade brasileira e têm o direito de participar plenamente da vida política, social e cultural do país.

A Educação Escolar Indígena que valoriza línguas nativas, culturas, saberes e identidades, é um marco histórico de imenso valor para os povos indígenas. Essa conquista, porém, não veio sem custos. A luta por uma educação que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística indígena foi árdua e desafiadora, enfrentando resistências e imposições de

currículos escolares que não refletiam a realidade dos povos indígenas. Apesar desses desafios, os povos indígenas persistem na luta por uma educação que fortaleça suas identidades, valorize seus saberes e promova o respeito e a valorização de suas culturas e línguas.

A escola indígena é um espaço fundamental para a valorização e o fortalecimento das culturas, das línguas e das identidades dos povos indígenas. Para que ela possa atender às necessidades e especificidades desses povos, é preciso garantir que ela tenha uma gestão participativa, que envolva as comunidades, os professores, os alunos e os órgãos públicos. Nos últimos anos, os indígenas têm se apropriado cada vez mais da escola e das universidades, alcançando os mais altos níveis de formação. Esse avanço se deve a diversos fatores, como o aumento da escolaridade média da população indígena, impulsionado por programas de educação voltados para as comunidades indígenas. Além disso, a implementação de políticas públicas específicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei 11.645/2008, garante a interculturalidade e a valorização das culturas indígenas no ensino formal. O fortalecimento dos movimentos indígenas, que têm lutado por direitos e reconhecimento, também tem sido crucial nesse processo. Esses fatores têm contribuído para que os indígenas tenham acesso à educação formal e, assim, possam desenvolver seu potencial e contribuir para a sociedade.

Por outro lado, a participação dos indígenas em outros espaços da sociedade, como o exército, a igreja, o judiciário, a saúde e outros setores, ainda enfrenta muitos obstáculos. O racismo e a discriminação continuam sendo presentes na sociedade brasileira, dificultando a inclusão dos indígenas nesses espaços. Além disso, a falta de políticas públicas específicas para a inclusão dos indígenas e a dificuldade de conciliar os valores e práticas das culturas indígenas com os valores e práticas desses espaços também são desafios a serem enfrentados. Portanto, embora os indígenas tenham feito progressos significativos na educação, eles ainda têm um longo caminho a percorrer para alcançar uma participação plena e equitativa em todos os domínios da sociedade.

A questão do reconhecimento dos povos indígenas ao se formar é um tema complexo e que envolve diferentes perspectivas. Em geral, a sociedade tende a valorizar a titulação acadêmica recebida por qualquer pessoa, incluindo os indígenas, como um sinal de conquista e mérito individual. No entanto, é importante ressaltar que o reconhecimento pode variar dependendo do contexto e das concepções de valor presentes na sociedade. Ao valorizar um indígena somente após a conquista de um título aos moldes europeus/colonizadores não se está

valorizando seu povo e/ou sua cultura, mas tão somente o movimento de adequação (e talvez de acultramento) deste indígena ao modelo europeu, uma falsa valorização. Para muitos indígenas, a obtenção de um diploma ou título acadêmico vai além do reconhecimento individual. É uma maneira de fortalecer suas comunidades, romper estereótipos e contribuir para a valorização de suas culturas. Quando um indígena se forma, ele representa não apenas a si mesmo, mas também sua ancestralidade, sua história e sua luta por direitos e reconhecimento.

Apesar disso, é importante reconhecer que ainda existem preconceitos e estereótipos arraigados na sociedade que podem limitar o reconhecimento pleno dos indígenas mesmo após a formação acadêmica. Muitas vezes, o conhecimento e as habilidades trazidas por esses indivíduos são subestimados ou não valorizados devidamente. Isso resulta em uma falta de representatividade e oportunidades iguais em diferentes setores da sociedade. Portanto, a questão do reconhecimento dos povos indígenas após a formação acadêmica é um desafio que requer uma abordagem ampla, envolvendo a conscientização, a promoção da diversidade e a criação de políticas inclusivas e igualitárias.

Para promover o reconhecimento pleno dos povos indígenas após a formação acadêmica, é necessário combater o racismo e a discriminação estrutural presente na sociedade. Isso pode ser feito por meio da educação inclusiva, que valorize as diversas culturas e perspectivas, e da implementação de políticas públicas que garantam a igualdade de oportunidades e a representatividade dos indígenas em diferentes esferas da sociedade. Além disso, é importante fomentar o diálogo intercultural e promover a valorização dos conhecimentos e saberes indígenas, reconhecendo sua contribuição para o desenvolvimento sustentável, a preservação ambiental e a diversidade cultural.

É fundamental que a sociedade na totalidade reconheça e valorize a importância da diversidade cultural e a contribuição dos povos indígenas para o país. Isso envolve a desconstrução de estereótipos e preconceitos arraigados, bem como a promoção de espaços de diálogo e intercâmbio entre diferentes grupos sociais. A valorização dos povos indígenas e de suas conquistas após a formação acadêmica é uma responsabilidade coletiva que requer esforços contínuos de sensibilização, educação e transformação social.

4.3 Palavras Finais

Essas palavras encerram mais uma etapa da minha jornada acadêmica, gostaria de trazer algumas reflexões sobre os passos que me trouxeram até aqui. Em 2009, recebi documentos da professora Claudete Cameschi de Sousa, contendo cálculos de uma planilha para a criação de um curso de formação de professores indígenas. Minha função era verificar e corrigir esses cálculos. No início, eu não entendia por que tanta agitação para criar um curso específico para os povos indígenas. Eu era uma dessas pessoas que nutria preconceitos contra os povos indígenas, por morar ao lado de uma aldeia urbana e ver o comportamento de alguns deles. Era comum ver indígenas embriagados pedindo dinheiro na porta da minha casa. Por isso, eu acreditava que seria um desperdício de dinheiro público criar um curso para os indígenas, que, na minha opinião, não tinham interesse em se educar. Eu imaginava que um curso de formação de professores indígenas realizado apenas durante as férias seria apenas mais uma medida superficial do governo para atender a esses povos. Questionava-me sobre o que isso realmente traria de benefício para eles, se isso auxiliaria a mudar aquela situação que presenciava diariamente.

Logo em seguida, fui transferido para a Base de Pesquisas e Estudos Etno Culturais (BPEC-UT), onde ficava a parte técnica/administrativa do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal. Foi nesse momento que uma nova visão sobre o curso e os povos indígenas começou a surgir. Comecei a lecionar no curso e a ter contato com os alunos, o que me ajudou a superar meus preconceitos. Em 2016, fui admitido no Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Nessa fase, escrevi sobre a formação de professores indígenas na Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal.

Em 2019, iniciei meu doutorado com o projeto de escrever a história dos cursos de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, à medida que avançávamos nas entrevistas, o projeto inicial foi se transformando, pois não encontramos nas histórias dos entrevistados as narrativas que buscávamos. Pelo contrário, emergiram histórias poderosas de lutas e conquistas em prol da valorização das culturas, línguas e identidades indígenas. Assim, nossa pesquisa tomou outro rumo. Enfrentei também desafios, como a pandemia, o isolamento, a dificuldade em encontrar entrevistados, a mudança de cidade, o retorno ao trabalho, momentos de depressão e ansiedade. Mesmo assim, cheguei até aqui.

Hoje, apresento um trabalho complexo, denso e repleto de informações sobre as lutas dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul para superar as barreiras impostas por uma cultura dominante. Essas vitórias só se tornaram possíveis graças aos cursos de formação de professores

indígenas, que abriram caminho para o conhecimento e a luta em prol da valorização de suas culturas, línguas e identidades. Os indígenas têm vencido o preconceito e a discriminação, valorizando identidades e reafirmando povos que eram considerados extintos. Essa experiência me proporcionou um imenso prazer em poder mostrar essas lutas e conquistas. Sinto-me realizado por apresentar um trabalho de tamanha relevância para a sociedade brasileira (indígenas ou não).

A presença de povos indígenas como discentes nas universidades promoveu uma profunda modificação no ambiente acadêmico. Anteriormente, a academia muitas vezes negligenciava ou marginalizava os conhecimentos e saberes indígenas, não reconhecendo sua importância e relevância. No entanto, a entrada desses estudantes nas universidades trouxe consigo uma valorização e difusão dos conhecimentos tradicionais indígenas, enriquecendo o ensino e a pesquisa. Isso levou ao surgimento de cursos e espaços acadêmicos específicos voltados para o estudo das questões indígenas, promovendo um diálogo intercultural e a desconstrução de estereótipos. Além disso, a presença de estudantes indígenas fortaleceu a identidade e a autoestima desses indivíduos, bem como promoveu a representatividade dos povos indígenas na sociedade, contribuindo para a construção de uma universidade mais inclusiva, diversa e igualitária.

Essas modificações nas universidades também se refletem na forma como o conhecimento é produzido e transmitido. Com a presença de estudantes indígenas, os currículos acadêmicos passaram a abordar de maneira mais aprofundada e crítica as questões indígenas, levando a uma maior compreensão das realidades, desafios e potencialidades dos povos indígenas. A inclusão desses conhecimentos indígenas nas diversas áreas de estudo tem contribuído para a produção de um conhecimento mais diversificado e contextualizado, ampliando as perspectivas e abordagens nas diferentes disciplinas. Além disso, a presença de estudantes indígenas nas universidades tem estimulado a pesquisa e a produção de conhecimento sobre as temáticas indígenas, gerando novas perspectivas e contribuições para o avanço acadêmico e científico. Em suma, a presença dos povos indígenas como discentes modificou a universidade, tornando-a mais inclusiva, intercultural e enriquecida pela diversidade de conhecimentos e experiências.

A implementação de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena é uma necessidade urgente e fundamental para promover a inclusão, a valorização da diversidade cultural e o respeito aos direitos dos povos indígenas. A falta de políticas adequadas resulta em desigualdades no acesso à educação, na marginalização dos conhecimentos indígenas e na perda

da identidade cultural dos estudantes indígenas. Portanto, é imprescindível que sejam implementadas políticas que garantam currículos interculturais, formação de professores indígenas, infraestrutura adequada, participação das comunidades indígenas, acesso igualitário à educação e valorização da cultura e história indígena. Somente por meio dessas políticas é possível construir um sistema educacional inclusivo, respeitoso e que promova a valorização dos povos indígenas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Desejo que este trabalho seja uma porta de entrada para futuras pesquisas sobre a formação de professores indígenas e suas aspirações. Há uma ampla gama de temas a serem explorados, como os saberes indígenas, desafios vivenciados em sala de aula, continuidade acadêmica, criação de Faculdades Indígenas, desenvolvimento de práticas educativas baseadas nas dinâmicas socioculturais, construção de materiais didáticos, o papel dos acadêmicos na disseminação do conhecimento em suas comunidades e vice-versa, programas de pós-graduação que promovem o diálogo intercultural e a articulação com saberes tradicionais, e a criação de cursos nas áreas de Saúde, Economia e Direito para a emancipação dos povos indígenas historicamente excluídos das universidades.

Bibliografia

ACÇOLINI, Grazielle. **Protestantismo à moda Terena**. Universidade Federal da Grande Dourados, 2015.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário (Org.). **Cultura e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2013. 334 p.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. “**Palco das diferenças**”, a escola faz a diferença. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2004.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **A Educação Indígena e a perspectiva da diversidade**. Contrapontos, v. 11, n. 03, p. 336-348, 2011.

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; CASARO NASCIMENTO, Adir. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas**. Espaço Ameríndio, v. 4, n. 1, p. 44-44, 2010.

ALBINO, Cleonir Cândido; PIMENTA JR., Wilson Eloy. **A Experiência e a Formação Intercultural de Professores Indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul**. Revista Metamorfose, v.1, n.1, p.129-144, 2018.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves. **Educação Escolar Indígena e diversidade cultural**. Goiânia, ed. América, 2012.

ALMEIDA, Eliene Amorim de. **A interculturalidade no currículo da formação de professoras e professores indígenas no Programa de educação intercultural da UFPE/CAA-Curso de Licenciatura Intercultural**. 2017.

ALVES, Rita de Cássia. **A formação inicial de professores para a docência nas escolas indígenas: o Pibid-Diversidade na UEM-PR**. 2017. 230 f. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá 2017.

AMARAL, Wagner Roberto; BAIBICH-FARIA, Tânia Maria. **A presença dos estudantes indígenas nas universidades estaduais do Paraná: trajetórias e pertencimentos.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 93, p. 818-835, 2012.

ANTUNES, Claudia Pereira. **Experiências de formação de professores Kaingang no Rio Grande do Sul.** 2012.

AVELINO, Wagner Feitosa; RAPOSO, Tácio José Natal. **Contribuições epistemológicas para Educação Escolar Indígena: um diálogo geo-histórico.** Revista Ciências Humanas, v. 14, n. 1, 2021.

BALSA ALARCÓN, Roberto Balza. **Los derechos territoriales de los pueblos indígenas.** In: GONZÁLEZ, Marta; PRIETO, Eduardo (orgs.). Pueblos indígenas, democracia y derechos en América Latina. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa, 2001.

BALZA ALARCÓN, Roberto. **Tierra, territorio y territorialidad indígena. Un estudio antropológico sobre la evolución en las formas de ocupación del espacio del pueblo indígena chiquitano de la ex-reducción jesuita de San José.** Santa Cruz de la Sierra: APCOB/SNV/IWIGIA, 2001.

BANIWA, Gersem Luciano. **Movimentos e políticas indígenas no Brasil contemporâneo.** Tellus, p. 127-146, 2007.

BARROS, Paulo César. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas.** In: Educação e Diversidade Cultural: desafios e perspectivas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2014.

BATTISTE, Marie. **Decolonizing education: Nourishing the learning spirit.** UBC press, 2019.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Editora Vozes Limitada, 2017.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na Educação Escolar Indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História, v. 30, p. 55-75, 2010.

BERNARDI, Luci Teresinha Marchiori dos Santos. **Formação continuada em matemática do professor indígena Kaingang**. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

BETTIOL, Célia Aparecida. **A formação de professores indígenas na universidade do estado do Amazonas: avanços e desafios**. 2017.

BONDARCZUK, Vlademir Sérgio. **Percursos e histórias sobre a formação de professores na licenciatura intercultural indígena “povos do Pantanal” na UFMS**. 2020.

BRANCO, Maria Carolina Arruda. **“Virar Índio”: Transformações das práticas rituais e as afirmações das identidades dos povos indígenas**. Universidade Federal de Alfenas. 2020.

BRASIL. Decreto n.º 3.156, de 27 de agosto de 1999. **Estabelece as diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3156.htm. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Estatuto do Índio. Lei n.º 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Brasília, DF: Senado Federal. 1973.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado Federal. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Educação Escolar Indígena no Brasil: diagnósticos e desafios**. Brasília: MEC, Unesco, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2017-pdf/69974-politica-nacional-de-formacao-dos-profissionais-do-magisterio-da-educacao-basica/file>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/indios.pdf>. Acesso em: 25 maio 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei n. ° 13.005, de 25 de junho de 2014.** 2014.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Brasília: MEC/SECAD. 2004.

BRINGMANN, Sandor Fernando. **História Oral e História Indígena: Relevância social e problemática das pesquisas nas Terras Indígenas brasileiras.** Revista Latinoamericana de História, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 117-137, jan. 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/download/117/98/481>. Acesso em: 04/10/2023.

CAJETE, Gregory. **Native science: Natural laws of interdependence.** (No Title), 2000.

CALDAS, Fabíola Renata Cavalheiro. **Educação em direitos humanos e interculturalidade: o curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandú da UFGD.** 2016.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Professores indígenas e educação superior: traduções e negociações na Escola Indígena Nandajara da aldeia Te'yikue, Caarapó/MS.** 2016. 305f. Tese de Doutorado. Tesis (Doctorado en Educación) –Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, MS. 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de educação, v. 13, p. 45-56, 2008.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Identidade, etnia e estrutura social.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Cultura com aspas e outros ensaios.** São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios na Constituição.** Novos estudos CEBRAP, v. 37, p. 429-443, 2018.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Índios no Brasil: história, direitos e cidadania.** Editora Companhia das Letras, 2013.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os direitos do índio: ensaios e documentos**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. **Os mortos e os outros: uma análise do sistema funerário e da noção de pessoa entre os índios Krahó**. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; BARBOSA, Samuel. **Direitos dos povos indígenas em disputa no STF**. Scielo-Editora UNESP, 2018.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (orgs.). **A Construção da Personagem Indígena**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

CASARO NASCIMENTO, Adir. **Língua indígena na escola: recolonização ou autonomia?** Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, 2003.

CASARO NASCIMENTO, Adir; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário; BRAND, Antônio Jacó. **Professores índios e a escola diferenciada/intercultural: a experiência em escolas indígenas Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola**. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, v. 32, 2009.

CASARO NASCIMENTO, Adir; NAGLIS VIEIRA, Carlos Magno; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Protagonismo indígena na pós-graduação: decolonizando o currículo e o espaço universitário**. Revista Espaço do Currículo, v. 13, 2020.

CENTRO DE MÍDIAS DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Os povos indígenas (povos originários) no Brasil tradição oral**. São Paulo: CMSP, 2023. Disponível em: <https://acervocmsp.educacao.sp.gov.br/93849/499491.pdf>. Acesso em: 04/10/2023.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. **Educação Escolar Indígena: experiências e perspectivas**. In: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 15., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

CÉSAR, Maria Auxiliadora. **Juventude Xavante: trajetórias e projetos**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 16, n. 33, p. 217-243, jul. /dez. 2010.

CHIRIBOGA, Oswaldo Ruiz. **O direito à identidade cultural dos povos indígenas e das minorias nacionais: um olhar a partir do Sistema Interamericano**. Sur, Revista

Internacional de Direitos Humanos, [S.l.], v. 3, n. 5, dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/xVYbxfpjbPwYk6dxB4s3WBr/>. Acesso em: 04/10/2023.

CURY, Fernando Guedes. **Uma narrativa sobre a formação de professores de Matemática em Goiás**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

DAVIS, Shelton H. **Diversidade cultural e direitos dos povos indígenas**. *Mana*, v. 14, p. 571-585, 2008.

DE ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na história do Brasil**. Editora FGV, 2010.

DE BRITO, Edson Machado. **Educação Indígena, escola indígena e resistência**. *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, v. 1, n. 2, p. 04-17, 2020.

DE OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. **Práticas vivenciadas na constituição do currículo de matemática para licenciatura indígena dos povos Guarani Kaiowá**. Dissertação Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2009.

DE SOUZA, Adria Simone Duarte; BETTIOL, Celia Aparecida; SOBRINHO, Roberto Sanches Mubarac. **Formação de professores indígenas: Desafios e perspectivas a partir do Currículo do Curso de Pedagogia Intercultural Indígena**. *Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências*, v. 9, n. 02, p. 17-36, 2020.

DELORIA JR, Vine. **Evolution, Creationism, and Other Modern Myths: A Critical Inquiry**. Fulcrum Publishing, 2003.

DEMARCHI, André; MORAIS, Odilon. **Mais algumas ideias equivocadas sobre os índios ou o que não deve mais ser dito sobre eles**. Projeto de Pesquisa. Universidade Federal do Tocantins. 2015.

DIAS, Aparecida de Lara Lopes. **Formação específica dos professores indígenas Krikati e a prática pedagógica bilíngue**. 2016.

DO DESENVOLVIMENTO HUMANO, PNUD Relatório. **Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI.** Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2019.

FAUSTO, Carlos. **Inimigos fiéis: história, guerra e xamanismo na Amazônia.** São Paulo: Editora da USP, 2001.

FERRARI, Glaucia Maria; FERREIRA, Oseias Soares. **Pedagogia da Alternância nas produções acadêmicas no Brasil (2007-2013).** Revista Brasileira de Educação do Campo, v. 1, n. 2, p. 495-523, 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. **Cinco ideias equivocadas sobre o índio.** REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura- (<http://doi.org/10.29327/211303>) -Qualis B1., v. 1, n. 1, p. 3-23, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRESSATTI, Fernando Augusto. **Reflexão filosófica sobre a influência da religião na vida social e política ao longo da história.** Jus.com.br | Jus Navigandi, 17/04/2020

FROSSARD, Antonio Carlos. **Conhecendo a Pedagogia da Alternância: contextualização, questões teóricas e práticas.** Pragma Livros, 2018.

FUCCILLE, Alexandre; GOLDONI, Franco; ADÃO, Maria Cecília de Oliveira. **Forças Armadas e Sociedade Civil: Atores e Agendas da Defesa Nacional no Século XXI.** 2018

GALVÃO, Cecília. **Narrativas em educação.** Ciência & Educação (Bauru), v. 11, p. 327-345, 2005.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. **História Oral e Educação Matemática - um inventário.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo (SP), v. 02, n. 01, p. 137-160, 2006.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; FERNANDES, Déa Nunes; DA SILVA, Heloisa. **Entre a amnésia e a vontade de nada esquecer: notas sobre Regimes de Historicidade e História Oral.** Bolema-Mathematics Education Bulletin, p. 213-250, 2011.

GILL, Lorena; SILVA, Eduarda. **Perspectivas para a História Oral**. In: Pedro Robertt; Carla Rech; Pedro Lisbero e Rochele Fachineto. (Org.). *Metodologia em Ciências Sociais Hoje: Práticas, Abordagens e Experiências de Investigação*. Ed. Jundiaí, Santa Catarina: Paco Editorial, 2016, v. 2, p. 107-126.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOMES, Vilisa Rudenco, Adolfo Ramos Lamar, Ernesto Jacob Keim, and Universidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. **A Formação Docente Na Perspectiva Da Epistemologia Social: Uma Análise Da Proposta Curricular Do MEC Para Formação De Professores Indígenas**. 2012.

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. **Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida**. *Revista KatáLysis*, v. 10, p. 83-92, 2007.

GRUPIONI, Luiz Donizete Benzi. **As leis e a Educação Escolar Indígena: Programa Parâmetros em Ação Escolar Indígena**. MEC/Secad. 2ª edição, Brasília, 2005.

GUARACY, Thales. **A conquista do Brasil**. Editora Planeta do Brasil, 2015.

GUERRA, Maria José; DO AMARAL, Wagner Roberto. **A construção da identidade e os regimes de visibilidade dos povos indígenas na universidade**. *Muitas Vozes*, v. 3, n. 1, p. 53-68, 2014.

JESUS, José Novais de. **As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa**. 2010.

JUSTI, Mirella Martins; DE MORAES, Gustavo Rocha. **Povos indígenas, identidade e sobrevivência de culturas ancestrais no Brasil contemporâneo**. *Ponto-e-Vírgula*, n. 31, p. e59119-e59119, 2022.

KASTELIC, Eloá Soares Dultra. **Formação de professores indígenas e o contexto sociocultural da microcomunidade de Santa Rosa do Oco'y**. 2014.

KNAPP, Cássio; MARTINS, Andrébio Márcio Silva. **Alguns apontamentos para a efetivação de uma Educação Escolar Indígena específica e diferenciada: identificando os desafios e construindo possibilidades.** EDUCAÇÃO INDÍGENA E INTERCULTURALIDADE, p. 82, 2016.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LADEIRA, Maria Elisa. **Desafios de uma política para a Educação Escolar Indígena.** Revista de Estudos e Pesquisas, 2004.

LADEIRA, Maria Inês; Felipim, Adriana. **Fortalecendo nosso verdadeiro Modo de Ser.** São Paulo: Centro de Trabalho Indigenista, 2005.

LEAL, Joliene do Nascimento. **Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena: o caso da licenciatura intercultural Teko Arandu.** 2012.

LIMA, Aline Silva. **Licenciatura Intercultural Indígena da UEPA: saberes matemáticos e prática pedagógica.** 2017. 147 f. 2020. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/13980/1/LicenciaturaInterculturalIndigena_Dissertacao.pdf Acesso em: 26 de outubro de 2023.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995

LIMA, Sônia Filiú Albuquerque. **“Vão para a universidade, mas não deixem de ser índios”:** **Identities/ diferenças indígenas produzidas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.** Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande 2013.

LIMA, Telma Vieira. **Educação indigenista e políticas públicas: o núcleo Insikiran de formação superior indígena em Roraima.** 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

LISBÔA, Flávia Marinho. **A Educação Escolar Indígena como fortalecimento da identidade cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil - considerações iniciais.** Trab. linguist. apl., Campinas, v. 60, n. 1, p. 669-688, jan. -Apr. 2021

LISBÔA, Flávia Marinho. **Interculturalidade, letramento e alternância como fundamentos para a Educação Indígena.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 56, n. 2, p. 669–688, 2017.

MACÊDO, Ana Paula Joaquim. **Revisão das demarcações de terras indígenas no Brasil: uma abordagem interdisciplinar para a fixação de limites, parâmetros e diretrizes.** Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MADERS, Sandra. **Educação Escolar Indígena, intercultural e formação de professores (as).** 2017. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

MAYBURY-LEWIS, David. **The Indigenous World.** London: Zed Books, 2014.

MANHÃES, Márcia. **Educação Escolar Indígena no Brasil: desafios e perspectivas. Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 32, e200220, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200309&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 jun. 2023.

MARTINS-SALANDIM, Maria Ednéia. **Práticas de pesquisa em história da educação matemática.** Anais do Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática, v. 10, n. 1, 2016.

MEDEIROS, Juliana Schneider. **História da Educação Escolar Indígena no Brasil: alguns apontamentos.** XIV Encontro estadual de história–ANPUH RS: Democracia, Liberdades e Utopias, Porto Alegre: PUCRS, p. 1-19, 2018.

MEDEIROS, Laura Maria Brito de. **Licenciatura Intercultural Indígena no Centro Acadêmico do Agreste da UFPE: uma visão do egresso do curso 2009-2012.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.2014.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena na escola.** Cadernos Cedes, v. 19, p. 11-17, 1999.

MEYER, Dagmar E. Estermann et al. **Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Lamparina, 2022.

MISHLER, Elliot G. **Research interviewing: Context and narrative**. Harvard university press, 1986.

MONTEIRO, Hélio S. Rodrigues. **Magistério indígena: contribuições da etnomatemática para a formação dos professores indígenas do Estado do Tocantins**. Belém: UFPA, 2011.

MORONI, Rogério Batalha Rocha **Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade**. Tese de Doutorado. Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Edufes, 2013.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. **O nosso governo: os Ticuna e o regime tutelar**. (No Title), 1989.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de; SEEGER, Anthony. **Sociedades indígenas e indigenismo no Brasil**. (No Title), 1987.

OLIVEIRA, Breyner Ricardo; SOUZA, Waleska Medeiros de; PERUCCI, Leidelaine Sérgio. **Política de formação de professores nas últimas décadas no Brasil: avanços, desafios, possibilidades e retrocessos**. Roteiro, v. 43, n. esp, p. 47-76, 2018.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. **Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em Matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul**. Mestrado em Educação Matemática. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2009.

ORELLANA, Aday. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios**. 2011. 98 f. 2011. Tese de Doutorado. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PACHECO DE OLIVEIRA, José Roberto. **A Educação Escolar Indígena em Debate: Políticas Públicas, Etnicidade e Territorialidade**. Educação & Sociedade, vol. 25, n. 87, p. 871-889, set. /dez. 2004.

PACHECO DE OLIVEIRA, José Roberto. **Tradição e transformação: a reorganização sociopolítica dos povos indígenas no Nordeste e na Amazônia**. Rio de Janeiro: Editora Contracapa, 2019.

PEREIRA, Dayane Renata Silva. **“Temos que ajuntar o conhecimento”: professores indígenas e interculturalidade**. 2016.

PERRELLI, Maria Aparecida de Souza. **Tornando-me professora de ciências com alunos indígenas Kaiowá e Guarani**. 2007.

PIMENTA, Rosely Pereira Barbosa. **Atribuição de responsabilidade da atual situação do índio e o preconceito contra os povos indígenas brasileiros**. 2009.

PINTO, Fabiana de Freitas. **Licenciatura específica para formação de professores indígenas/turma mura: um balanço dos dois primeiros anos do curso à luz das expectativas dos alunos**. 2011.

PINTO, Thiago Pedro. **Projetos Minerva: caixa de jogos caleidoscópica**. 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Ensaio de história oral**. Letra e voz, 2010.

PORTELLI, Alessandro. **The death of Luigi Trastulli and other stories: Form and meaning in oral history**. State University of New York Press, 2010.

RAMOS, Alcida Rita. **Os direitos humanos dos povos indígenas no Brasil**. Desafios aos direitos humanos no Brasil contemporâneo. Brasília: CAPES/Verbena, p. 65-87, 2011.

RAMOS, Graziela Rocha Reghini. **O MEC e a Educação Escolar Indígena= uma análise de alguns dos materiais de formação para professores indígenas**. 2010.

RIBEIRO, Darcy; GOMES, Mércio Pereira. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno.** (No Title), 1970.

ROCHA, Everardo P. Guimaraes. **O que é etnocentrismo.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

RODRIGUES, Ana Márcia Lutterbach. **A teoria dos arquivos e a gestão de documentos. Perspectivas em Ciência da Informação**, v.11, n.1, p. 36-55, jan. /abr. 2006

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: o projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: unidade de Amambai-MS (2003-2006).** 2010.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul– “Será o letrao ainda um dos nossos”.** Campo Grande, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes.** Novos estudos CEBRAP, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Cintia Melo dos. **Análise da prática pedagógica de uma professora indígena voltada para a geometria no Ensino Médio.** Dissertação Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2013.

SANTOS, Elciclei Faria dos. **Formação de Docentes Indígenas: interculturalidade e prática docente Mura.** 2018.

SANTOS, Jonildo Viana dos. **Identidade docente e formação de professores Macuxi: do imaginário negativo à afirmação identitária na contemporaneidade.** 2015.

SANTOS, Rafaella Rodrigues. **Análise crítica das ações pedagógicas dos professores apyãwa/tapirapé graduandos do curso de licenciatura intercultural da universidade federal de goiás.** 2012.

SCARAMUZZI, Igor. **Formas de identificação e autorrepresentação na escrita de professores indígenas.** Tellus, n. 20, p. 241-257, 2014.

SCHADEN, Egon. **Aculturação indígena.** Livraria Pioneira editora, Ed. da universidade de São Paulo, 1969.

SCHADEN, Egon. **Aspectos fundamentais da cultura guarani**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

SCHRÖDER, Peter. **A viagem da volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. 2001.

SEEGER, Anthony. **Conceitos em conflito: terras e territórios indígenas**. Ciências Sociais, 1979.

SILVA, Claudia. Angela da. **Práticas de um professor de matemática em contexto multicultural**. Dissertação Mestrado em Educação Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2011.

SILVA, Elizângela Cardoso de Araújo. **Povos indígenas e o direito à terra na realidade brasileira**. Serviço social & sociedade, p. 480-500, 2018.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. **Alguns pontos sobre os povos indígenas e o direito**. O índio perante o direito, p. 89-97, 1982.

SOUZA, Carla Monteiro de; SILVA, Maria Georgina dos Santos Pinho e; SPOTTI, Carmem Véra Nunes. **A força de contar histórias: tradição oral indígena e História Oral em Roraima**. Revista Latinoamericana de História, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 213-232, jul. 2013. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6798480.pdf>. Acesso em: 04/10/2023.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: História Oral**. Editora Paz e Terra, 1992.

TODOROV, Tzvetan; PERRONE-MOISÉS, Beatriz. **A conquista da América: a questão do outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; CASARO NASCIMENTO, Marcelo. **A formação de professores indígenas em Escolas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul: uma experiência a partir da ação saberes indígenas na escola**. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS, v. 22, n. 42/44, 2016.

VILAÇA, Aparecida. **Conversão, predação e perspectiva**. Mana, v. 14, p. 173-204, 2008.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio.** Mana, v. 2, n. 2, p. 115-144, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2002.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural.** São Paulo: Cosac Naify, 2015.

WILSON, Carla. **Decolonizing Methodologies: research and indigeneous peoples.** Social Policy Journal of New Zealand, p. 214-218, 2001.

Apêndice A

Roteiros de Entrevistas

Roteiro de entrevista com Osmar Francisco

- Bom dia, Osmar, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de Magistério Indígena.
- Quem eram os professores desse curso de magistério?
- Qual era o currículo desse curso, era voltado para o povo indígena ou era uma estrutura que consideramos comum?
- A Matemática também era a mesma de um currículo comum ou havia diferença?
- Em outras disciplinas houve também uma utilização desses saberes do povo?
- Qual habilitação era recebida ao concluir o curso?
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?
- Fale um pouco sobre o Prolind.

- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Inácio Roberto

- Bom dia, professor Inácio, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.
- O curso de Magistério Indígena Kadiwéu/Kinikinau foi criado apenas para o município de Porto Murtinho?
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Fale mais sobre essa dificuldade de estar em meio a um povo diferente.
- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Inclusive, Inácio, o Avô da minha esposa se identifica como Kinikinau.
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?
- Mas você sentia um preconceito antes?
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?
- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?
- Vocês conseguiram criar uma escola dentro de sua aldeia?
- Quem leciona nessa escola?
- Esses Kinikinau que estão lá não se formaram no curso de magistério?
- Conte-nos sobre a sua trajetória no Prolind.
- Qual importância você atribui a esses cursos para os povos Indígenas?

- Qual a importância da identidade para você e para o povo Kinikinau?

- Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado nessa entrevista?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Maioque Rodrigues Figueiredo

- Bom dia professor!
- Primeiramente obrigado por sua disposição em participar de nossa pesquisa, gostaria que se apresentasse.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Qual local foi utilizado para a realização do curso?
- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?
- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Cícero Henrique Figueiredo

- Bom dia, Cicero, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente. [Nesse momento ele ajusta o cocar em volta do pescoço], muito bonito o cocar.

- Nos conte sobre sua formação.

- Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.

- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.

- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

- Cícero, fugindo um pouco aqui do assunto, percebi que logo que iniciamos a entrevista a primeira coisa que você fez foi colocar o cocar. Qual o significado desse cocar colocado antes da entrevista?

- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

- Como foi ensinada a Matemática no curso de magistério indígena, tradicional ou abordou a etnomatemática?

- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Edilson Antonio Pedro

- Bom dia, Edilson, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de Magistério Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso de Magistério Indígena?

2ª parte – Normal Superior Indígena

- Edilson, fiquei impressionado aqui em saber que você também estudou no curso Normal Superior oferecido pela UEMS, gostaria que você também falasse sobre esse curso já que ele faz parte do objeto de minha pesquisa.
- Em que cidade cursaram o Normal Superior Indígena?
- Conte-nos como foi sua trajetória no curso Normal Superior Indígena.
- O que te fez optar por esse curso?
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso Normal Superior Indígena, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Conte como esta formação do Normal Superior Indígena afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

- E depois do Curso Normal Superior Indígena houve mudança na sua relação com os não indígenas?

- Hipoteticamente falando, o que você mudaria no curso Normal Superior Indígena?

3ª Parte – Licenciatura Intercultural Indígena Povos do Pantanal

Você também estudou no Prolind, no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, então vamos falar um pouco sobre esse curso. Como você conheceu o Prolind e o que fez com que optasse por estudar nele?

- Conte-nos como foi sua trajetória no curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.

- O que esses cursos que você fez e nos relatou até o momento contribuíram com o ensino de Matemática?

- Como a formação no Prolind afetou relação sua com a comunidade em que vive?

- E após a formação no Prolind houve alguma mudança na relação com os não indígenas?

- No Prolind, hipoteticamente, você alteraria algo no curso?

- Edilson, ficou algo de fora da entrevista que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Rosaldo de Albuquerque Souza

- Boa tarde, professor Rosaldo, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de magistério específico para os povos Kadiwéu e Kinikinau e o que te fez optar por fazê-lo.
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso de magistério indígena.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?
- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Adão Ferreira Benites

- Boa tarde, professor Adão, seja bem-vindo, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

- Nos conte sobre sua formação.

- Conte como você conheceu o curso Ará Verá e o que te fez optar por fazê-lo.

- Sei que já deu um panorama completo, mas conte-nos como foi a sua trajetória no curso Ará Verá.

- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

- O que pode me dizer acerca de disciplinas aprendidas na área de matemática?

- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

- Você já falou bastante coisa sobre o Teko Arandu, apenas para encerrar, fale um pouco acerca do Teko, como você conheceu, o que fez você optar por fazer o curso, sua estrutura, auxílios, enfim basicamente o mesmo que já falou sobre o Ará Verá.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Eliezer Martins Rodrigues

- Bom dia, Eliezer, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

- Quem é o rezador e porque ele deu seu nome?

- Nos conte sobre sua formação.

- Conte como você conheceu o curso Ará Verá e o Teko Arandu e o que te fez optar por fazê-lo.

- Fale um pouco mais sobre o tema “identidade” que você citou em sua resposta anterior.

- Conte-nos como foi a sua trajetória nesses cursos.

- Fale sobre sua avaliação acerca do curso, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.

- Conte como esta formação afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.

- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso?

- Você sentiu alguma mudança de tratamento por parte dos não indígenas?

- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?

- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Izaque João

- Boa tarde, professor Izaque, primeiramente agradeço por sua disposição em participar dessa pesquisa. Peço inicialmente que se apresente.

- Nos conte sobre sua formação.

- Izaque, você falou sobre importância, ressignificação, mudança de pensamento, poderia falar um pouco mais sobre o assunto.

- Como a formação afeta a relação das pessoas que estudaram no Curso Ará Verá com a sua Comunidade?

- Fale da estrutura oferecida pela Instituição e se os alunos recebem algum auxílio.

- Esta formação afeta ou afetou a relação entre os não indígenas e os formandos do curso, como era antes e como é depois da formação?

- Você acredita que haja uma ressignificação de identidade a partir do Curso?

- Qual a razão desse tipo de pensamento?

- Essa questão de não quererem ser indígenas está relacionada a que no seu entendimento.

- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria dos cursos do Ará Verá e do Teko Arandu?

- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Roteiro de entrevista com Rogério Alexandre Corrêa

- Bom dia! Professor Rogério!
- Primeiramente obrigado por sua disposição em participar de nossa pesquisa, gostaria que se apresentasse.
- Nos conte sobre sua formação.
- Conte como você conheceu o curso de Normal Superior Indígena e o que te fez optar por fazê-lo.
- Você estudou nesse? Então fale dele!!!
- Conte-nos como foi a sua trajetória no curso da AEC e no curso Normal Superior Indígena.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso de Magistério da AEC, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Fale sobre sua avaliação acerca do curso Normal Superior Indígena, da estrutura oferecida pela Instituição e auxílio recebido.
- Conte como esta formação tanto do Magistério quanto do Normal Superior, afeta ou afetou seu modo de ser e sua relação com a comunidade em que vive.
- Afetou de alguma outra forma a sua relação com a comunidade?
- Fale sobre sua relação com os não indígenas antes, durante e após terminar o curso.
- Hipoteticamente, se fosse possível, o que você mudaria, ampliaria ou retiraria do curso que fez?
- Existe algo que não foi falado que você gostaria de acrescentar?
- Esses cursos afetaram de alguma forma a sua identidade como indígena?
- Gostaria de Acrescentar algo?
- Após encerrarmos essa parte da entrevista o Rogério me disse que gostaria de falar um pouco mais sobre como era sua relação com os não indígenas antes e então reformulei a questão e ele respondeu da seguinte maneira:
- Se não for confortável para você podemos parar, sem problema.

[Neste momento fazemos os agradecimentos e explicamos os procedimentos que seriam realizados com o material, finalizando com a leitura do termo de autorização de uso da entrevista para fins de pesquisa]

Apêndice B

Termos de Livre Esclarecimento e Cartas de Cessão



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Antônio João - MS, 08 de fevereiro de 2023.

Eu, Adão Ferreira Benites, CPF: 981.896.701-15, de Registro Geral de Identidade número 1905016 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Nhanderu Marangatu - Retomada Soberana, 147, na cidade de Antônio João, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 14 de fevereiro de 2022 às 14:12 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista**, ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelo pesquisador Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central do estudo é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul desde os criados em nível médio até os criados em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

O convite para a sua participação se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), pois após a sua narrativa, em conjunto com as narrativas de outros e análise de documentos, poderemos construir uma nova narrativa que nos dará base para análise que estará inserida em nossa tese de doutorado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não desejar que sejam apresentadas.

Sua imagem, gravação de entrevista e quaisquer outros materiais advindos dessa entrevista serão utilizadas por meios, digitais, analógicas ou até mesmo via internet poderão ser utilizadas mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e utilizados na escrita da tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado..

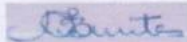
marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



Vladimir Sérgio Bondarczuk
CPF: 447.918.601-87
RG: 323.972- SEJUSP/MS

Aquidauana, 08 de Fevereiro de 2023
Local e data



Adão Ferreira Benites
RG: 1905016 SSP/MS
CPF: 981.896.701-15
End.: Nhanderu Marangatu - Retomada Soberana, 147
Antônio João - MS

ANTONIO JOÃO, 09 de FEVEREIRO de 2023
Local e data



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM PESQUISA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Porto Murtinho - MS, 14 de março de 2023.

Eu, Rosaldo de Albuquerque Souza, CPF: 636 902 091-53, de Registro Geral de Identidade número 0770310 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Rua Ijuí, 362, na cidade de Campo Grande, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 07 de novembro de 2021 às 14:17 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Rosaldo de Albuquerque Souza
Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelo pesquisador Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central do estudo é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul desde os criados em nível médio até os criados em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

O convite para a sua participação se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), pois após a sua narrativa, em conjunto com as narrativas de outros e análise de documentos, poderemos construir uma nova narrativa que nos dará base para análise que estará inserida em nossa tese de doutorado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não deseja que sejam apresentadas.

Sua imagem, gravação de entrevista e quaisquer outros materiais advindos dessa entrevista serão utilizadas por meios, digitais, analógicas ou até mesmo via internet poderão ser utilizadas mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e utilizados na escrita da tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.


Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

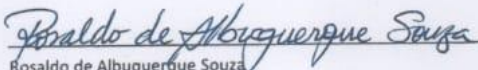
marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



Vlademir Sérgio Bondarczuk
CPF. 447.918.601-87
RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana, 14 de março de 2023.
Local e data


Rosaldo de Albuquerque Souza
636 902 091-53
0770310 SSP/MS
Rua Ijuí, 362 – Jd. Tarumã
Campo Grande - MS

Campo Grande MS 15 de Março de 2023
Local e data



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Sidrolândia - MS, 09 de fevereiro de 2023.

Eu, Edilson Antonio Pedro, CPF: 865.982.521-72, de Registro Geral de Identidade número 1349739 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Cachoeirinha, Miranda, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 26 de outubro de 2021 às 15:25 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelos pesquisadores Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não deseja que sejam tornadas públicas.

Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tornando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.


Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.


marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



Viademir Sérgio Bondarczuk
CPF. 447.918.601-87
RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana _____, 09 _____ de
fevereiro _____ de 2023 _____

Local e data



Edilson Antonio Pedro
CPF: 865.982.521-72
RG: 1349739
Endereço: Aldeia Cachoeirinha, Miranda/MS

Miranda, 20 de março de 2023
Local e data




CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Sidrolândia - MS, 14 de março de 2023.

Eu, Cícero Henrique Rodrigues Figueiredo, CPF: 783.043.261-91, de Registro Geral de Identidade número 2461228 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Tereré – Rua Brasilina, 19, na cidade de Sidrolândia - MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 24 de Outubro de 2021 às 10:25 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,


Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelos pesquisadores Vlademir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não deseja que sejam tornadas públicas.

- Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tornando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vlademir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

Celso Henrique R. B. da Silva

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.

Vlademir Sérgio Bondarczuk

CPF. 447.918.601-87

RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana, 14 de março de 2023.

Local e data

Cícero Henrique Rodrigues Figueiredo.

CPF 78304326191,

RG 2461228,

Aldeia Tereré

Rua Brasilina, 19

Sidrolândia - MS

Sidrolândia, 07 de julho de 2023

Local e data

HEMEP

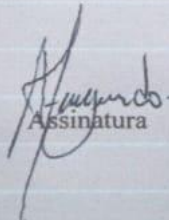
HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA EM PESQUISA

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Sidrolândia - MS, 09 de fevereiro de 2023.

Eu, Maioque Rodrigues Figueiredo, CPF: 653.570.281-53, de Registro Geral de Identidade número 756320 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Tereré – Rua Guarani, 29, na cidade de Sidrolândia, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 24 de Outubro de 2021 às 08:00 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista**, ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,


Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelos pesquisadores Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não deseja que sejam tornadas públicas.

Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

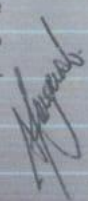
O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tornando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

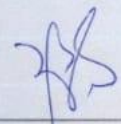


marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



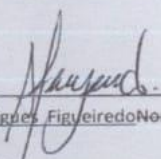
Vladimir Sérgio Bondarczuk

CPF. 447.918.601-87

RG. 323972 SEJUSP/MS

Aguarduana _____, 09 _____
de fevereiro _____ de 2023 _____

Local e data



Maioque Rodrigues Figueiredo Nome e assinatura do participante da pesquisa

CPF. 653.570.281-58

RG. 756320 SSP/MS

RUA GUARANI, 29

ALDEIA TERERÉ

SIDROLÂNDIA - MS

Sidrolândia _____, 09 de fevereiro de 2023

Local e data



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Porto Murtinho - MS, 14 de março de 2023.

Eu, Inacio Roberto, CPF: 481.692.001-30, de Registro Geral de Identidade número 000612517 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Barro Preto na cidade de Porto Murtinho, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 19 de Outubro de 2021 às 16:00 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelos pesquisadores Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não desejar que sejam tornadas públicas.

Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tornando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

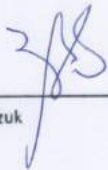
Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

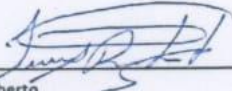
marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



Vlademir Sérgio Bondarczuk
CPF. 447.918.601-87
RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana, 14 de março de 2023.
Local e data



Inacio Roberto
RG. 000612517 SSP/MS
CPF. 481.692.001_30
Aldeia Barro Preto
Porto Murinho - Mato Grosso do Sul - Brasil
Zona Rural CEP 79 280-000

Porto Murinho, 07 de julho de 2023
Local e data



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Porto Murтинho - MS, 14 de março de 2023.

Eu, Osmar Francisco, CPF: 002.234.731-38, de Registro Geral de Identidade número 2.254.272 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Alves de Barros – Rua Aeroporto, 40 A, na cidade de Porto Murтинho, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 19 de Outubro de 2021 às 16:00 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista**, ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Osmar Francisco
Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelos pesquisadores Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não deseja que sejam tornadas públicas.

Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tornando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

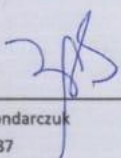
Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

[X] marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

[] marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

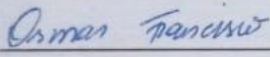
[X] marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

[] marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.

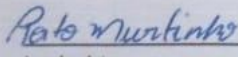


Vlademir Sérgio Bondarczuk
CPF. 447.918.601-87
RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana, 14 de março de 2023.
Local e data



Osmar Francisco
CPF. 002.234.731-38
RG. 2.254.272 SSP/MS
RUA AEROPORTO, 40 A
ALDEIA ALVES DE BARROS
PORTO MURTINHO - MS

 17 de março de 2023
Local e data

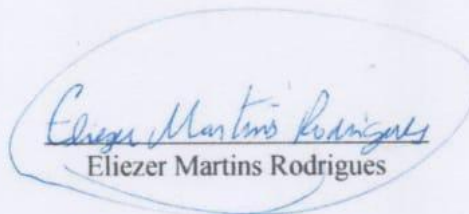


CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Japorã – MS, 16 de agosto de 2022.

Eu, Eliezer Martins Rodrigues de Registro Geral de Identidade número 2.221.111 SSP/MS, Professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Porto Lindo na cidade de Japorã, estado de Mato Grosso do Sul, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados via aplicativos Google Meet e WhatsApp, no período de 11 de março de 2022 a 16 de agosto de 2022, em entrevista a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,


Eliezer Martins Rodrigues

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO", desenvolvida pelo pesquisador Vladimir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central do estudo é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul desde os criados em nível médio até os criados em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

O convite para a sua participação se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), pois após a sua narrativa, em conjunto com as narrativas de outros e análise de documentos, poderemos construir uma nova narrativa que nos dará base para análise que estará inserida em nossa tese de doutorado.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não desejar que sejam apresentadas.

Sua imagem, gravação de entrevista e quaisquer outros materiais advindos dessa entrevista serão utilizadas por meios, digitais, analógicas ou até mesmo via internet poderão ser utilizadas mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e utilizados na escrita da tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação/tese.


Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP), ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.



Vladimir Sérgio Bondarczuk

Aquidauana - MS, 16 de agosto de 2022.



Eliezer Martins Rodrigues

CPF: 772.643.631-04

RG: 2.221.111 SSP/MS

Japorã - MS, 16 de agosto de 2022.

Local e data



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS

Dourados - MS, 09 de julho de 2023.

Eu, Izaque João, CPF: 942.353.841-04, de Registro Geral de Identidade número 2.135.314 SSP/MS, professor, brasileiro(a), residente à Aldeia Jaguapiru, na cidade de Dourados, estado de MS, declaro para os devidos fins que **CEDO O DIREITO DE USO E DIVULGAÇÃO** da minha imagem e som, capturados em entrevista efetuada via Google Meet e conversas via WhatsApp, no dia 12 de fevereiro de 2022 às 14:40 horas, a Vladimir Sérgio Bondarczuk, **bem como os materiais advindos desta entrevista, ao Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, na pessoa do(a) senhor(a) Vladimir Sérgio Bondarczuk, portador do Registro Geral de Identidade número 323.972 SEJUSP/MS, autorizando-os a divulgá-las amplamente em mídias digitais ou analógicas e em páginas de internet ou outros meios sem avisos prévios.

Abdicando de meus direitos e de meus descendentes, subscrevo o presente,

Izaque João

Assinatura

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “O PAPEL DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM MATO GROSSO DO SUL: ALGUMAS VOZES E UM ESTUDO EM CONSTRUÇÃO”, desenvolvida pelos pesquisadores Vlademir Sérgio Bondarczuk.

O objetivo central da pesquisa é aprofundar o estudo sobre os cursos de formação de professores indígenas no Mato Grosso do Sul de nível médio e em nível superior, buscaremos formas de analisar como esses cursos foram pensados e colocados em prática, como professores e graduandos veem essa formação, as dificuldades enfrentadas durante a formação e em que ela afetou sua relação com a comunidade e povos externos a ela.

Este convite se deve à sua participação como discente de pelo menos um desses cursos e seria muito importante ouvir sua narrativa acerca dele(s), a partir das narrativas produzidas ao longo da pesquisa e dos documentos escritos encontrados, poderemos construir novas narrativas e análises sobre estes cursos e sua importância junto à sociedade.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação **a qualquer momento**. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas as quais não desejar que sejam tornadas públicas.

Sua imagem e som durante a gravação da entrevista e quaisquer outros materiais advindos desta poderão ser utilizados por meios digitais, analógicos mediante sua autorização ao aceitar esse termo. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista/questionário ao pesquisador do projeto. A entrevista deverá ser gravada em áudio e vídeo ou somente áudio caso você assim prefira.

O tempo de duração da entrevista dependerá do andamento da mesma, para tanto sugerimos que a mesma seja marcada, ao seu critério, em um período em que não lhe cause transtornos nem prejuízo. As entrevistas serão transcritas e textualizadas e retornarão na forma de texto para sua conferência, podendo, neste momento, retirar ou alterar trechos que deseje, somente após esta etapa é que a utilizaremos na tese.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Acreditamos que o benefício relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é contribuir com dados e resultados que possam auxiliar na compreensão e no mapeamento referente a formação de professores indígenas no Brasil, se tomando, assim, um registro histórico destas ações para as gerações futuras.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de tese.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email vladimir.bondarczuk@ufms.br, do telefone (67) 98405-0870, ou por meio do endereço (profissional): UFMS – Campus de Aquidauana, MS, Rua Oscar Trindade de Barros, 740 – Bairro da Serraria. CEP 79200-000.

marque esta opção se você concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você não concorda que durante sua participação na pesquisa seja realizada a gravação da entrevista e cede os direitos de utilização do som e imagem em todas as etapas advindas dessa pesquisa ao **Grupo História da Educação Matemática em Pesquisa (HEMEP)**, ora representado pelo pesquisador supra identificado.

marque esta opção se você concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese.

marque esta opção se você não concorda que seu nome seja divulgado em sua integridade no corpo da tese, escolheremos assim um pseudônimo para a divulgação.

Vladimir Sérgio Bondarczuk
CPF. 447.918.601-87
RG. 323972 SEJUSP/MS

Aquidauana, 09 de julho de 2023.

Local e data

Izaque João

Izaque João

RG. 2.135.314 SSP/MS

CPF. 942.353.841-04

Aldeia Jaguapiru

Dourados - Mato Grosso do Sul - Brasil

Zona Rural CEP 79 280- 000

Dourados, 10 de julho de 2023

Local e data



DOSSIÊ

Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: um estudo sobre as lutas, culturas e identidades

Arquivista Vlademir Sérgio Bondarczuk

Para a pesquisa: Formação de Professores Indígenas em Mato Grosso do Sul: um estudo sobre as lutas, culturas e identidades.

Vinculado ao Projeto de Pesquisa

Produção e Divulgação de Documentos Históricos sobre a Formação e Prática de Professores de Matemática em Mato Grosso do Sul

EDITAL Nº 19/2014 – FOMENTO INTERNO
Protocolo 167922.845.81112.27112014

COMPILADO PARA FINS DE CONSERVAÇÃO E PESQUISA

PROIBIDA A DIVULGAÇÃO

DISPONÍVEL NO SITE:

www.hemep.org

Campo Grande – MS
2024