Ñanduty
ISSN:2317-8590

A presença indígena na universidade: percursos da construção e implementação do curso Teko Arandu

Maria Aparecida Mendes de Oliveira[1] (FAIND/UFGD - mariaoliveira@ufgd.edu.br)

Resumo: O presente texto é parte de experiências que emergem das memórias e reflexões, sobre a forma como vivenciamos, na universidade, a construção da entrada dos povos Guarani e dos Kaiowá. Narramos o processo de construção do curso e a entrada, enquanto movimento indígena, de um coletivo Guarani e Kaiowá por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Destacamos as tensões que são geradas quando na universidade nos deparamos com diferentes regimes de conhecimento.

Palavras-chave: Universidade. Presença indígena. Movimento indígena. Licenciatura Intercultural Indígena.

The indigenous presence at the university: paths in the construction and implementation of the Teko Arandu course

Abstract: This text is based on experiences that emerge from memories and reflections, about the way we experienced, at the university, the construction of the entry of the Guarani and Kaiowá peoples. We narrate the process of building the course and the entry, as a movement, of an indigenous Guarani and Kaiowá collective through the Indigenous Intercultural Degree Course – Teko Arandu. We highlight the tensions that are generated when at university we are faced with different knowledge regimes.

Keywords: University. Indigenous presence. Indigenous movement. Indigenous Intercultural Degree.

[1] Docente no curso de Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu - Faculdade Intercultural Indígena/Universidade Federal da Grande Dourados.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Introdução

> *Nossa universidade paralisada em si mesma demorou muito para entender, não como uma concessão, mas como uma obrigação histórica, que deve, sim, inserir todos nós, todo mundo, toda essa gente que se constitui nesse Brasil, nos seus espaços de circulação. (Airton Krenak, 2018)*

O trabalho com os povos indígenas Guarani e os Kaiowá[2] nos desloca do lugar de acomodação, da lógica acadêmica universalista produzida sob os auspícios da colonialidade[3], e nos leva a ocupar lugares de produção de conhecimento, outras comunidades de saberes, aprendizagens e de reconhecimento da existência de outras lógicas de produção de vida (Krenak, 2018). É desta experiência que emergem as memórias e reflexões presentes neste texto, sobre a forma como vivenciamos a construção da entrada dos povos Guarani e dos Kaiowá na Universidade Federal da Grande Dourados[4] (UFGD).

Os povos indígenas trazem para a universidade a necessidade de refletirmos sobre a forma como se relacionam com as diferentes situações de conflito que vivenciam, principalmente a luta pela sobrevivência que está relacionada com a luta por seus *tekoha*[5] (lugar onde praticam seu modo de ser). E, nos contextos de suas comunidades, procuramos entender como a

[2] Em seu livro "Aspectos Gerais da Cultura Guarani", Egon Schaden (1974: 2) destaca que os povos Guarani do Brasil Meridional podem ser divididos em três grandes grupos: os Ñandéva (os quais somos nós, os que são dos nossos, aos quais pertencem os Apapokúva, que se tornaram famosos pelo trabalho de Curt Nimuendajú), os Mbüá ("gente") e os Kayová (*Pãi-Tavyterã*). Os povos indígenas Guarani, em Mato Grosso do Sul, são compostos pelos Guarani Ñandéva e os Guarani Kaiowá, falantes da mesma língua, mas que apresentam distinções culturais. Utilizarei, ao longo do texto, a denominação Guarani para os Guarani Ñandéva, e Kaiowá para os Guarani Kaiowá, de acordo com a forma que estes se autoidentificam, dada a necessidade de marcar a diferença identitária, pois se trata de dois grupos étnicos que possuem diferentes marcadores de identidade, mas que compõem o grande povo Guarani (Caderno Guarani Continental, 2016).

[3] Para Mignolo (2015) o conhecimento produzido sob os auspícios da colonialidade se dá a partir do domínio básico da matriz oculta do poder colonial presente na retórica da modernidade, que não nos permite, ocupando apenas os espaços da academia, reconhecer "o folclore, a medicina nativa, o direito consuetudinário e mitos que contam histórias imaginárias do passado como fontes válidas de conhecimento, em oposição às verdadeiras narrativas históricas". (2015: 149).

[4] A Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD foi criada em 2005, no bojo de uma política de expansão do ensino superior no Brasil, no primeiro mandato do Governo Lula. Nasce do desmembramento Centro Universitário de Dourados, antigo CEUD, campi da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

[5] *Tekoha* para os Guarani e Kaiowá é o Território, lugar em que vivem de acordo com seus costumes, mais que um espaço físico é o espaço que se transforma de acordo com a cultura do grupo de seus conhecimentos e tecnologias. É o lugar (*ha*) onde se realiza a cultura (*teko)* E como expresso por Bartolomeu Meliá, "sem *tekoha* não há *teko*". "Por isso hoje, a destruição dos *tekoha*, produzida pela perda da terra, inviabiliza a vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco à própria sobrevivência do grupo, principalmente porque sem-terra não há condições de exercer a economia de reciprocidade *(teko joja*), característica do sistema de cooperação da família extensa, unidade básica da organização social dos Guarani e Kaiowá" (UFGD/FAIND, 2012: 15-16).

universidade e a educação escolar produzem relações culturais, sociais e políticas e como a presença destes povos também produzem alterações na forma como entendemos e vivenciamos a universidade e a oferta de cursos.

As experiências e aprendizagens junto aos Guarani e aos Kaiowá, com os quais nos vimos envolvidos na universidade ao longo dos últimos dezoito anos, nos levam a uma constante problematização sobre a presença indígena na universidade, mais especificamente na formação de professores indígenas.

Na construção de um texto em que nos remetemos à uma narrativa histórica da qual tomamos parte, trazemos a possibilidade, como afirma Benjamin (2012), de intercambiar nossas experiências presentes nas singularidades de nossas relações com a temática. Essas experiências se tornam "tudo memória" que colocamos em movimento neste texto com objetivo de apresentar a forma como foi se constituindo e se consolidando a presença dos indígenas na UFGD no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria).

O movimento que procuramos fazer é o de retirar da memória experiências que estão perpassadas pelas relações estabelecidas entre os indígenas e a universidade. Falamos sobre os momentos, os sentimentos, leituras e interpretações. São memórias de um tempo passado atravessadas pelas percepções de um tempo presente, pois quem narra é sujeito do tempo presente, construindo sentidos e memórias que se fazem como experiência (Benjamin, 2012). Na construção desta narrativa, tomamos, como fio condutor o vivido e as aprendizagens construídas no processo de implementação e consolidação da presença indígena na UFGD no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

Cabe aqui alguns esclarecimentos a respeito dos usos, ao longo do texto, dos termos indígenas, povos indígenas, áreas indígenas, terras indígenas, aldeias, reservas, bem como conhecimentos indígenas e não indígenas. Adoto a formulação "povos indígenas" acompanhada pela nomeação Guarani e Kaiowá, apoiada no diálogo com Linda T. Smith (2018). De acordo com a autora, a expressão "povos indígenas" é relativamente nova. Surgiu na década de 1970, durante as primeiras lutas do Movimento dos Índios Americanos. Optar pela terminologia "povos indígenas" tem sido defendido com bastante vigor por ativistas e dos movimentos indígenas, devido ao direito desses povos à autodeterminação. O termo é também usado como um modo de reconhecer que existem diferenças entre povos indígenas distintos. Tal expressão tem permitido que as vozes dos povos colonizados sejam expressas estrategicamente na arena internacional. (Smith, 2018: 17-18).

Ñanduty
ISSN:2317-8590

A busca por um lugar de diálogo intercultural: a criação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu

Ao partir da análise das práticas culturais e das práticas curriculares de dois locais de produção de conhecimento distintos – da instituição universitária e das comunidades indígenas –, as tensões surgem no momento de se pensar um currículo que dê conta das relações estabelecidas entre estes locais diferentes de produção de conhecimento. Do lado dos professores indígenas há uma priorização do coletivo, ou seja, eles buscam uma formação para que possam ser agentes que contribuam para o projeto futuro de seus locais de vida (Oliveira, 2009). Do outro lado, estão outras instituições, como a universidade, em desarticulação com as formas de vida destes povos.

Ao propor para a universidade um curso que atendesse especificamente os povos indígenas Guarani e os Kaiowá, os Movimentos Indígenas reivindicavam a valorização das tradições locais, da língua própria, do reconhecimento de seus sistemas e modos próprios de conhecimento, elementos que foram negados durante os processos de colonialidade. Smith (2018), a respeito da forma como o ser "indígena" foi sendo fragmentado em consequência do colonialismo e imperialismo, ao afirmar que

> O imperialismo e o colonialismo trouxeram absoluta desordem aos povos colonizados, desconectando-os de suas histórias, de suas paisagens, de suas línguas, de suas relações sociais, e de suas formas de pensar, de sentir e de interagir no mundo. Foi um processo de fragmentação sistemática que ainda pode ser vista na dissecação que se fez do mundo indígena, cujas peças foram estruturadas em disciplinas especializadas: os ossos, as múmias e os crânios tiveram por destino os museus; a arte foi para os colecionadores privados; as línguas, destinadas aos linguistas; os "costumes", aos antropólogos; as crenças e comportamentos aos psicólogos (Smith, 2018: 41-42).

Esta reivindicação de volta às tradições pode ser entendida como movimentos de descolonização, mas, neste processo de desestruturação pelo qual vêm passando, trata-se de uma tradição reinventada, que se transforma e de adapta as necessidades que vivenciam nas relações com outras comunidades de aprendizagem e de saberes, e nas relações com escolas e universidades. Os Guarani e os Kaiowá vão se apropriando dos espaços escolarizados, seja das escolas em suas terras indígenas ou na universidade e, dentro das possibilidades que lhes são oferecidas, vão construindo conexões entre diferentes lugares de produção de conhecimentos.

A presença indígena em espaços escolarizados como as universidades, que são instituições formadoras muito poderosas, assim como as escolas nas comunidades indígenas,

Ñanduty
ISSN:2317-8590

assumem um papel importante na produção de relações internas nas aldeias Gallois (2014), produzindo conexões com o mundo não indígena. E ainda, de acordo com a autora, justamente por ser tão poderosa é que desperta o interesse dos indígenas "que nela buscam armas para as suas próprias políticas" (Gallois, 2014: 515). E, segundo Benites (2009), o que mais os Guarani e Kaiowá fazem com as agências externas, como a escola e também com as universidades, é política. A forma de se produzirem culturalmente são as conexões que estabelecem.

Percebemos que, na universidade, os povos indígenas apontam para a necessidade de trazer a cultura para o espaço da universidade, mas não em detrimento do que querem aprender com os não índios. E nessa perspectiva os movimentos indígenas em Mato Grosso do Sul passam a reivindicar, um curso que seja específico para estes povos e construído com eles.

O processo de construção coletiva, da entrada dos indígenas na universidade por meio de um curso construído junto com o movimentos, marca uma forma de entrada muito diferente do movimento de cotas[6]. Por meio das cotas os indígenas acessam um catálogo de cursos que as universidades oferecem, os quais já estão prontos, possuem uma lógica e um perfil profissional. Os indígenas se adequam a estes cursos e à universidade, como alerta Krenak (2018). Num processo de construção coletiva, os indígenas acessam a universidade coletivamente, enquanto movimentos. Eles participam da construção da proposta e ditam a universidade o perfil do profissional indígena que desejam nas suas comunidades. É o que percebemos no processo de construção e de inserção dos povos indígenas por meio de cursos específicos, como a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, materializou-se a partir de uma ampla discussão entre membros da comunidade Guarani e Kaiowá e representantes de diversas instituições. Esse processo se deu desde as discussões e elaboração de uma proposta para o curso de formação de professores indígenas em nível médio, magistério Indígena *Ará Verá*, constituído por meio de várias discussões realizadas nos encontros de professores e lideranças indígenas. Com a realização e a formação da Primeira turma do Ará Verá, estes

[6] Após a implantação da Lei nº12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas nas universidades federais e nos institutos federais de educação. Sendo que destes 50%, 12 % reservadas a cotas raciais (indígenas, negros e pardos) é possível verificar um aumento de acesso de indígenas nos diferentes cursos da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD. De acordo com matéria publicada na página da UFGD em 17 de abril de 2019, é possível verificar a presença de indígenas nos cursos de Direito, Relações Internacionais, Engenharia de Alimentos, Engenharia de Computação, Engenharia de Energia, Engenharia de Aquicultura, Engenharia Mecânica, Nutrição, Psicologia, Ciência Sociais, História, Geografia, Letras, Educação Física, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Matemática entre outros. Além de uma presença marcante nos diversos Programas de Pós-Graduação de mestrado e doutorado na instituição.

professores indígenas começam a apontar a necessidade de uma discussão acerca da elaboração de um projeto para a formação de professores em nível superior.

Após diversos encontros, é publicada no diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul n° 6333, de 23 de setembro de 2004, uma portaria que institui a Comissão de Estudos para elaborar o Projeto Pedagógico do curso de formação de professores indígenas, composta por representantes da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), comunidade indígena, e outros parceiros. Essa ação emergiu da reivindicação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, dos egressos da primeira turma do curso Normal em Nível Médio – *Ára Verá* –, e das comunidades desta etnia, que orientavam o perfil do curso, num esforço para construir um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo.

> Precisa-se ter em mente que tipo de professor se quer formar, isto é, qual o perfil que se quer alcançar, esse entendimento é de fundamental importância para se organizar o quadro curricular, nomes de disciplinas e ementas, etc [...] os índios têm necessidade coletiva, não estão pensando em estudar num curso superior para benefício próprio, para competir com os brancos, estão pensando em aprender e trabalhar em suas comunidades [...] (Relatório do processo de construção do curso de Licenciatura Indígena, fl. 58, apud Oliveira, 2019).

Percebe-se, ao revisitar as memórias das diversas reuniões para a elaboração da proposta do curso, que a comunidade indígena direcionou para suas necessidades o perfil de professores que esperavam que a Instituição Universitária formasse.

Diante de uma proposta inicial de Normal Superior Indígena oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)[7], os professores Guarani e Kaiowá deixam claro que esta proposta não contemplava suas necessidades.

> Segundo a palavra de indígenas Guarani dos municípios de Amambaí e Caarapó, o curso ofertado não atende aos anseios pedagógicos dos mesmos, pois desejam que a instituição ofereça um programa de licenciaturas, abrangendo áreas específicas, dando oportunidade para atuarem na segunda etapa do ensino fundamental e do médio (Memória de reunião, 28/02/2008, fl. 62, apud Oliveira, 2019).

Para isso, a Universidade precisava ouvi-los enquanto sujeitos que vivenciavam uma problemática e queriam participar da construção dos meios para a implantação de um curso voltado às necessidades relacionadas à formação de professores indígenas. Como eles mesmo afirmam: "hoje os indígenas têm capacidade para participar, pois estão mais esclarecidos, e

[7]No início da construção do curso, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul se propunha a oferecer e discutir junto com os Guarani e Kaiowá a implantação do curso nesta instituição.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

acima de tudo, são cidadãos, e fazer parceria com a comunidade indica facilidade para comunicação" (memória de reunião, 07/05/2003, Otoniel, fl. 69, apud Oliveira, 2019). Em carta encaminhada à Reitoria da UEMS, os professores indígenas Guarani e Kaiowá reforçam as ideias, apresentadas em documentos anteriores, apontando as seguintes reivindicações:

> Exigimos que antes de apresentar qualquer proposta para a Educação Escolar Indígena ou Formação de Professores Guarani e Kaiowá, primeiro queremos ser ouvidos e respeitadas nossas necessidades e especificidades;
> Queremos participar da discussão e elaboração do curso superior que desejamos;
> Temos pessoas de renome a nível nacional, ligados à questão da Educação Escolar Indígena. Queremos poder contar com a assessoria e participação dessas pessoas na elaboração e realização do curso;
> A UEMS pode coordenar o curso, porém o trabalho deve ser feito em parceria com outras Universidades, aproveitando experiências e pessoas que já atuam junto à comunidade indígena; (Ofício encaminhado à Reitoria da UEMS, em 28/02/2003, pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, fl. 79, apud Oliveira 2019).

Portanto, o processo de construção coletiva parte de uma reivindicação da comunidade interessada em discutir e refletir a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá, que buscavam parceria junto a pesquisadores da educação indígena.

No Relatório dos Trabalhos da Comissão para a elaboração do programa de Licenciatura Indígena, ainda na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, alguns desafios foram apontados, entre eles, conhecer e compreender a cultura tradicional para respeitar as manifestações no comportamento escolar, bem como as suas possibilidades e limites enquanto ação pedagógica escolar; processo de investigação, de elaboração e de sistematização dos novos conteúdos (os conteúdos culturais particulares de cada realidade) para adquirirem *status* de conhecimento escolar, participando efetivamente da chamada *cultura* escolar; conteúdos universais: Quais? Quando? Por quê? A ressignificação dos conteúdos universais.

Esse percurso de construção durou cerca de três anos, e contemplou discussões entre os professores indígenas e as universidades parceiras, quais sejam, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Percebe-se que foram muitas as dificuldades encontradas. Nas memórias das reuniões, é possível observar a insatisfação dos professores guarani com o rumo que leva a construção do curso, como também com a demora e a dificuldade que a instituição tinha em construir um curso a partir do diálogo com o público a ser atendido.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

A produção de propostas de cursos nas universidades, historicamente, é realizada a partir de levantamento de demandas de formação da sociedade local. No entanto, o currículo dos cursos ofertados a comunidade é construído apenas no âmbito institucional, com pouca ou nenhuma consulta ao público a ser atendido. Este processo de construção proposto pelos indígenas foi totalmente subversivo a lógica da universidade, e, portanto, encontrava resistências.

No segundo semestre de 2005, a proposta para a implantação do curso superior de licenciatura indígena foi levada pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá à recém-criada Universidade Federal da Grande Dourados. Inicia-se novamente um amplo debate com esta instituição acerca da entrada dos povos Guarani e Kaiowá, para a construção de uma proposta nos moldes apresentados pelo movimento.

Em 2006, o curso passou a ser oferecido por esta universidade a partir de uma ampla conjunção entre Movimento de Professores Indígenas, Prefeituras Municipais, Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, antiga Fundação Nacional do Índio – FUNAI, hoje nomeada Fundação Nacional dos Povos Indígenas –, e com a UCDB. Naquele momento não havia financiamento específico do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) para professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, pois a UFGD não havia participado do primeiro edital de 2005. O curso foi criado com recursos próprios das instituições parceiras[8].

Importa ressaltar que o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá buscava na universidade, além de uma formação superior, um espaço público, que garantisse a sustentabilidade étnica e a elaboração do conhecimento a partir de diferentes lógicas de compreensão do mundo.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria), após muitos debates e tensões entre os agentes formadores, a respeito de que tipo de formação os Guarani e Kaiowá exigiam, foi criado no conjunto de seis novos cursos regulares com a formação da Universidade Federal da Grande Dourados, por meio da portaria n° 1380, de 08 de junho de 2006, publicada no Diário Oficial da União (DOU) – seção 1-n°111 de 12 de junho de 2006. Teve a primeira turma ingressando em outubro de 2006, e estava vinculado à

[8] O curso foi financiado a partir de um regime de colaboração entre as instituições parceiras. As prefeituras municipais arcavam com os valores de hospedagem e alimentação dos estudantes durante a estadia em Dourados. A FUNAI fazia o transporte dos estudantes de suas terras indígenas à universidade para participarem do Tempo Universidade. As universidades e a Secretaria de Educação com os professores e custos de deslocamento destes professores para as comunidades.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Faculdade de Educação. Posteriormente, em 2012, foi criada, na UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena - FAIND, onde se localizariam os cursos para atender as demandas dessas comunidades.

O curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, inaugura na UFGD a modalidade da Pedagogia da Alternância, que se destaca por aspectos que orientam a organização e oferta de ensino na universidade com vistas a dar conta de itinerários formativos que contemplem saberes e fazeres a partir das localidades. Os tempos e espaços diferenciados, aos quais são denominados de Tempo Universidade[9] e Tempo Comunidade[10], possibilitam uma configuração local em articulação com a universidade. Instaura na instituição um movimento de inserção nas diferentes comunidades indígenas em toda a extensão territorial do sul do estado de Mato Grosso do Sul, onde estão localizadas as comunidades Guarani e Kaiowá.

A entrada no curso é feita via vestibular diferenciado, em que os candidatos realizam uma avaliação dividida em quatro momentos: uma prova objetiva com conhecimentos gerais (legislação indigenista, matemática, ciências da natureza e ciências humanas), uma redação em língua Guarani; uma redação em português como segunda língua e uma avaliação oral, em que os candidatos devem demonstrar proficiência na língua guarani.

A duração do curso é de nove semestres, quatro anos e meio, divididos em dois momentos de formação. Primeiro momento denominado Bloco Comum, em que todos cursam por três semestres os mesmos componentes curriculares, elencados no Projeto Pedagógico do Curso, pelo movimento indígena em conjunto com a universidade, como essenciais para a formação geral. No segundo bloco, os estudantes fazem a opção para cursar uma das áreas de habilitação ofertadas pelo curso, quais sejam: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática.

A construção da proposta curricular do curso é fruto de uma organização metodológica de pesquisa-ação, como observamos em Barbier, no conceito de implicação:

> A pesquisa-ação é uma metodologia coletiva que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida, a partir da perspectiva do esmorecimento das estruturas hierárquicas e das divisões em especialidades, que fragmentam o cotidiano. Constitui-se enquanto prática

[9] São etapas de estudo de caráter intensivo, presencial e coletivo do curso, durante os quais são trabalhados os componentes curriculares, sob a orientação e acompanhamento de docentes.

[10] São etapas intermediárias entre as etapas presenciais intensivas, que ocorrem quando o acadêmico está em sua comunidade, ocasião em que desenvolve atividades individuais, planejadas durante as etapas intensivas, com acompanhamento regular de docentes que se deslocam até a aldeia.

> desnaturalizadora e tem como foco principal de análise as redes de poder e o caráter desarticulador dos discursos e das práticas instituídas no convívio social (Barbier, 2002: 54).

Portanto, nas práticas desenvolvidas no período de elaboração das propostas pedagógicas iniciais do curso, reconhece-se que as questões relacionadas ao currículo nascem no contexto do grupo, envolvido na problemática, quer sejam os professores não-indígenas, quer sejam os professores indígenas e suas comunidades, na discussão de um currículo diferenciado para a formação de professores indígenas

Para Barbier (2002: 66-71), a pesquisa-ação existencial é uma arte de rigor clínico desenvolvida coletivamente com o objetivo da adaptação relativa de si ao mundo. Para o autor (Idem: 74), esse trabalho com a pesquisa-ação é talvez a que mais diretamente aborda as situações-limite da existência individual e coletiva. As práticas, desenvolvidas durante os processos de construção das propostas curriculares do curso (considerando o Bloco Comum e as quatro áreas de habilitação), podem ser assim entendidas como pesquisa-ação, não só no que diz respeito a uma metodologia de pesquisa acadêmica, mas como prática pedagógica. Cada etapa da construção desse curso foi discutida por um coletivo formado pelos professores que atuam no curso e por representantes de acadêmicos indígenas e professores participantes do Movimento de Professores Guarani Kaiowá. Esse processo de construção do Projeto Pedagógico de Curso, constituiu-se em momentos de estudo para todos os sujeitos que estavam implicados.

As discussões sobre a proposta de curso da Licenciatura Intercultural Indígena aconteciam concomitantemente ao desenvolvimento do curso. Foi constituído um espaço que possibilitou o debate de interrogações que permeavam o cotidiano do curso, decorrentes das tensões ocorridas no exercício de buscar elementos para as diretrizes do curso de formação de professores indígenas em suas diversas áreas. Segundo Nascimento (2010), são nesses momentos que ficam mais explícitas as tensões no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas diferentes das produzidas pela cultura ocidental.

Diante da perspectiva de um currículo diferenciado, a partir dos saberes das populações indígenas, observa-se, nas instituições universitárias, conforme Nascimento (2010), uma instabilidade de cunho epistemológico e metodológico. Os indígenas vêm para universidade com expectativas, questionamentos, mas também com propostas. Isso se revela na fala do professor indígena Otoniel Ricardo, acadêmico da primeira turma da Licenciatura Intercultural

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Indígena – *Teko Arandu*, durante o Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília, em agosto de 2004. Para ele,

> O índio Guarani e Kaiowá, em sua luta, vive uma situação de desafio. [...] gostaria de colocar à universidade uma questão, porque sabemos que trabalhamos dentro da comunidade a nossa realidade: Será que a universidade tem condição de me ensinar, ou seja, de me preparar quando eu sair de lá para retornar à minha aldeia novamente? [...] Como poderíamos trabalhar isso? A universidade tem capacidade de entender quando se fala em desafio de curso superior, ou seja, específico para os povos indígenas? [...] temos discutido de que forma gostaríamos de estudar dentro da universidade; para isso, nós estamos criando para o pessoal da universidade uma proposta (que é um desafio) que atenda aos nossos pedidos. Surgem aí as perguntas que sempre fazemos: Para que nós queremos curso específico? Para quem nós vamos ensinar? Sou o índio representante dos Guarani e Kaiowá dentro da universidade: qual é a expectativa da minha comunidade quando do meu retorno à aldeia, a fim de servi-la com o meu potencial, sendo este um dos nossos principais objetivos? O que eu vou ensinar dentro da minha aldeia? Minha maior preocupação [...] é com a educação voltada para a tradição; a segunda é entender a educação mais geral, universal [...]. Muitos buscam conhecimento do outro lado, do lado de fora, mas a gente tem que levar as ciências para os dois lados; a nossa ciência, como Guarani e Kaiowá, ou seja, como indígena, e a segunda ciência que não é nossa, que não pertence a nós. [...] Nosso maior objetivo na universidade, é a criança. Não estamos preocupados em competir lá fora; estamos nos preparando para sermos úteis à comunidade (Souza Lima e Barroso-Hoffmann, 2007: 103-105).

Destacamos esta fala, pois ela nos revela, na ótica das demandas indígenas, uma ressignificação dos conhecimentos, da realidade cultural e histórica, assim como a preocupação que os Guarani e Kaiowá têm demonstrado com a forma de serem tratados, organizados e sistematizados estes conhecimentos. Conforme Giroux e Simon, é preciso

> [...] levar em conta como as transformações simbólicas e materiais do cotidiano fornecem a base para se repensar a forma como as pessoas dão sentido e substância ética às suas experiências e vozes. Não se trata de um apelo a uma ideologia unificadora que sirva de instrumento para a formulação de uma pedagogia crítica; trata-se, sim, de um apelo a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que quase sempre são silenciados (Giroux; Simon, 1999: 95).

Trata-se de um olhar para as questões curriculares tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade do povo Guarani e Kaiowá num diálogo intercultural, ou seja, – o levar as ciências para os dois lados. Nas discussões realizadas pelo grupo, as quais tenho acompanhado, estas questões deverão ser amadurecidas e discutidas, no sentido da formação do currículo tanto para o Núcleo Comum quanto para as diversas áreas em que se dará a

Ñanduty
ISSN:2317-8590

formação específica. É nessa relação entre conhecimentos de culturas diferentes (conhecimentos indígenas versus conhecimentos não indígenas) que se integram e se estabelecem, conforme Fleuri (2007), numa relação intercultural, pois, nesta atividade de discussão do currículo, se constitui uma interação entre dois universos culturais diferentes, pessoas de culturas diferentes. Nessa perspectiva intercultural, em que a outra cultura não é um objeto de estudo a mais, mas é considerada como

> [...] um modo próprio de um grupo social ver e interagir com a realidade. A relação entre culturas diferentes, entendidas como contextos complexos, produz confrontos entre visões de mundo diferentes. A interação com a cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social (Fleuri, 2007: 7).

Os conhecimentos indígenas constituem elementos de valores da própria cultura, mas também o conhecimento do outro, do não indígena, compõe a tessitura de um projeto de formação de professores indígenas. E igualmente estes valores estão presentes na escola indígena. Neste sentido, a formação inicial de professores indígenas, para atuarem nas escolas indígenas, traz para a universidade o desafio do desenvolvimento de uma ação que vise a pessoa humana, a criança e a comunidade onde estes povos estão inseridos. Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo, nestes casos, dos Guarani e Kaiowá, num diálogo intercultural, ou seja, "o levar as ciências para os dois lados".

O grande desafio hoje para a universidade, e de pesquisadores que atuam na discussão do currículo para a formação de professores indígenas, tem sido o estabelecimento de um projeto de ação educativa a partir de uma "interculturalidade crítica", que segundo Walsh (2009: 78) esta perspectiva "Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas". Para a autora, o entendimento do que seja a interculturalidade crítica é um ponto importante, pois essa ainda não existe, e neste ponto se estabelecem tensões no processo de formação na universidade. Esta almejada interculturalidade tem sido entendida como uma estratégia, ação e processo permanentes de relação e negociação *entre,* em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade (Walsh, 2009).

A complexidade encontrada em se estabelecer um diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conhecimentos científicos se dá pela marcante diferença entre eles. Para

Carneiro da Cunha (2007: 78) o conhecimento científico e o conhecimento tradicional são incomensuráveis, e essa incomensurabilidade não reside primordialmente em seus respectivos resultados – há diferenças que são muito mais profundas. Entre outras razões, esta diferença se dá ao caráter da universalidade do saber científico, que não se aplica aos saberes tradicionais.

> Poderíamos começar notando que, de certa maneira, os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar, como mostrou Kuhn. Essa universalidade do conhecimento científico não se aplica aos saberes tradicionais – muito mais tolerantes – que acolhem freqüentemente com igual confiança ou ceticismo explicações divergentes cuja validade entendem seja puramente local. (Carneiro da Cunha, 2007: 78).

O saber científico estabelece um regime único para o conhecimento hegemônico e se funda em conceitos objetivos. O conhecimento tradicional pressupõe uma legião de regimes de conhecimento, e se funda nas percepções. No entanto, ambos os conhecimentos são crenças e formas de procurar entender e agir no mundo. O valor dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos científicos está justamente na sua diferença (Carneiro da Cunha, 2007).

Essa interação tem possibilitado um intercâmbio pautado nas especificidades apontadas acima, sem perder de vista as necessidades da comunidade e, por outro lado, sem desviar dos conceitos úteis para a sociedade como um todo num diálogo intercultural. Para tanto, é importante ressaltar o que Prada e Lopes (2005) afirmam, ao tratarem da construção de uma educação superior indígena:

> [...] é necessário reconhecer o contexto de ida e volta entre uma tradição epistemológica e outra, pela qual os estudantes universitários indígenas têm de atravessar no curso de sua escolarização. Esta situação deve romper com a assimetria atual para converter-se em intercultural e assim estar em melhores condições para superar a discriminação e a marginalização a que vem sendo submetidos os conhecimentos e os saberes indígenas (Prada e Lopes, 2005: 34-35).

Este ir e vir, ou seja, esta relação dialógica entre conhecimento não indígena e os conhecimentos indígenas trazidos à universidade pelos povos indígenas, apontam um grande desafio para as universidades, no sentido de uma descentralização epistemológica. Silva (2006) atenta para o processo de descentralização epistemológica, esclarecendo que epistemologia tem a ver com representação: com a relação entre, de um lado, o real e a realidade e, de outro, as formas pelas quais esse real e essa realidade se tornam presentes para nós, ou seja, representados.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

> Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, as estratégias dominantes, aos códigos culturais oficiais partem precisamente de grupos sociais que não se vêem aí representados. Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação (Silva, 2006: 33).

Na universidade, ao longo da proposta de inserção dos indígenas no processo de formação inicial, estes conhecimentos defrontam-se em diferentes formas de conhecer, especificidade o conhecimento indígena fica marcado pelos diferentes regimes de conhecimento, pelas diferentes formas de fazer circular este conhecimento.

O estabelecimento do diálogo entre estes conhecimentos tem se tornado um desafio contínuo para os professores formadores e para os estudantes indígenas, como assevera Carneiro da Cunha (2009, 313), "A política acadêmica e a política étnica caminham em direções contrárias. Mas, a academia não pode ignorar que a "cultura" ressurgindo para assombrar a teoria ocidental". Portanto, os conhecimentos indígenas entram na universidade e nas nossas ações pedagógicas, mesmo que não tenhamos intencionalidade.

A formação de professores indígenas, na universidade, está inserida em um sistema educacional que serve às estruturas do colonialismo. O currículo, ao assumir uma linguagem que tenta definir com absoluta exatidão os parâmetros, dimensões, qualidades e possibilidades do espaço e do tempo, influencia, de acordo com Smith, a forma como o

> Ocidente pensa a respeito do mundo além da Terra (cosmologia) e as formas como a sociedade é vista (espaço público/privado, espaço da cidade/pais), os modos como os papéis de gênero foram definidos (público/doméstico, casa/trabalho) e a forma como o mundo social das pessoas pode ser determinado (o supermercado, o teatro). Um mundo compartimentalizado pode ser melhor definido e medido (Smith, 2018: 67).

O processo de formação dos professores indígenas se dá num contexto de ida e volta entre tradições epistemológicas diferentes. Nesse contexto a universidade é colocada num movimento de constante busca de superação das assimetrias para caminhar, de fato, para uma relação intercultural.

O processo de consolidação da presença indígena no *Teko Arandu*

Ao longo dos anos em que os indígenas estão na universidade, as questões que apresentamos acima vão se intensificando e as tensões não são aliviadas, pois a relação entre dois modos de produção de conhecimento e de existência continuam em constante

transformação. O curso cada vez mais vai se institucionalizando e carrega as consequências desta institucionalização. Este processo de institucionalização leva a uma oscilação entre o modelo pensado inicialmente e consequentemente num processo que levou o *Teko Arandu* e a FAIND a uma dinâmica de afastamentos e aproximações do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Na nova configuração do curso, de acordo com crítica apresentada por Martins & Knapp (2015), o modelo com que era conduzida a formação trazia "um prejuízo pedagógico aos acadêmicos". Ao se referir a esta fase que o curso vivenciava, Knapp (2016: 233) aponta que o curso viveu um momento de ruptura. Para o autor, somente a partir deste momento "foi refletida e avaliada a prática pedagógica" desenvolvida no curso, resultando numa estrutura ainda mais disciplinarizada, fragmentada, numa concepção linear de tempo e espaço pautado numa lógica ocidental, pois era necessário, segundo seus gestores de então, inserir o curso no "sistema"[11] da universidade.

Estes momentos de ruptura aconteceram de diferentes maneiras, não apenas na revisão do modelo pedagógico e curricular delineado[12]. Houve, também, o esvaziamento das instâncias de participação, como a Comissão Interinstitucional, que se constituía em um espaço de diálogo com diferentes instituições: a FUNAI, as Prefeituras Municipais, o curso Normal Médio *Ará Vera* (SED-MS), UEMS, UCDB e o próprio Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, pois não cabia mais a outros – apenas à UFGD – dizer os rumos que o curso e a formação de professores indígenas deveriam tomar.

Atualmente, no seu Projeto Pedagógico Curricular, o curso aponta, entre outras, como fundamentação teórico-metodológica "a decolonialidade do saber, que indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo" (UFGD/FAIND, 2012). No entanto, algumas de suas práticas de organização curricular disciplinada entram em contradição com estas concepções.

[11] Anteriormente, o curso estava no "sistema" da Universidade, mas de forma modular. Um componente curricular tinha um tempo para se desenvolver, que, às vezes, atravessava dois anos. Este não era o tempo esperado por muitos docentes e pela própria instituição, a partir de nossas visões colonizadas. Havia um desconforto em não perceber o início, o meio e o fim deste tempo, ou seja, o modo como cada componente curricular do curso se desenvolvia. A isso foi intitulado de "bagunça", que, consequentemente, para os gestores causava "baixa" qualidade na formação docente. Desde então o curso passou a se enquadrar no "sistema" pautado numa lógica colonizadora de enquadramento do conhecimento de forma disciplinar, em tempos definidos e determinados por semestres. Desta forma cada componente curricular tem um início e um fim que se encerra em um semestre letivo.

[12] Neste mesmo período houve uma reformulação no Projeto Pedagógico Curricular - PPC do curso.

Ñanduty
ISSN:2317-8590

Em meio a estas tensões a presença dos indígenas Guarani e Kaiowá na FAIND e na UFGD vem se consolidando e aumentando a cada ano. Não buscam apenas o *Teko Arandu*, estão na Licenciatura em Educação do Campo LEDUC[13] em grande maioria. Ao longo de dezoito anos de curso a Licenciatura Intercultural Indígena formou 8 turmas, de em média 60 alunos formados em cada turma. Tem se constituído como o curso de licenciatura com maior concorrência nos vestibulares da UFGD e se consolidando na instituição como um curso com o qual os indígenas se identificam.

Considerações finais

Vivemos imersos em uma série de situações e contradições que, ao textualizá-las, a partir das memórias aqui narradas, nos movem a pensar sobre a educação indígena, a educação escolar indígena, as comunidades indígenas, a universidade e toda esta complexidade que nos envolve. São memórias de vivências e aprendizagens que não cabem todas no papel.

Os movimentos indígenas, seja por meio da ocupação dos espaços como a universidade ou escolas nas terras indígenas, produzem um movimento de "emancipação". Para Linda T. Smith (2018), essa resistência permite uma recuperação de um refazer-se enquanto povos indígenas. De diferentes maneiras, povos indígenas constroem instrumentos de resistência em suas práticas. Estes movimentos se expressam nas formas estabelecidas nas redes de relações que eles agenciam por meio da universidade, com as lideranças locais, com as Secretarias de Educação, com os partidos políticos da cidade e com a própria universidade.

Referências bibliográficas

BARBIER, R. (2002). A pesquisa-ação. Brasília: Liber Livro Editora.

BENITES, Tonico. (2009). *A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas.* Dissertação Mestrado em Antropologia Social. Museu Nacional do Índio, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BENJAMIN, Walter (2012). O Narrador: Considerações Sobre a Obra de Nikolai Leskov. In: *Obras escolhidas I.* Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense.

[13] Curso ofertado na FAIND, para as populações camponesas, que habilita em duas áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (2007). Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. *Revista USP*, São Paulo, Brasil, n. 75, p. 76–84, 2007. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13623.. Acesso em: 12 jun. 2024.

CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (2009). *Cultura com aspas.* São Paulo, Cosac & Naify.

GALLOIS, Cominique Tilkin (2014). "A escola como problema: algumas posições". In: Carneiro da Cunha, Manoela e Cesarino, Pedro de Niemeyer (Orgs.). *Políticas Culturas e Povos Indígenas.* São Paulo. Ed. Cultura Acadêmica.

GIROUX, Henry; McLAREM, Peter (1999). "Formação do Professor como uma esfera contra-pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural". In. In. MOREIRA, Antonio Flávio. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

GIROUX, Henry; SIMOM, Roger (1999). "Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular". In. MOREIRA, Antonio Flávio. & SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*. 3. ed. São Paulo: Cortez.

KRENAK, Ailton (2018). "A presença indígena na universidade". *Maloca Revista de estudos indígenas.* Campinas, SP, n. 1, v. 1 pp. 9 - 16 jul. - dez. In: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/jrbort,+Malocca_diagramada-9-16.pdf (acessado em 12 de fevereiro de 2024).

MATHIAS FLEURI, Reinaldo. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. PerCursos, Florianópolis, v. 2, 2007. Disponível em: https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1490. Acesso em: 12 jun. 2024.

MIGNOLO. Walter (2015). *Habitar La Frontera Sentir y pensar la descolonialidad* (Antología, 1999-2014). Barcelona. Edición: CIDOB y UACJ.

NASCIMENTO, Adir Casaro (2010). "Educação Escolar Indígena: Entre os Limites e os Limiares da Inclusão/Exclusão". *Quaestio - Revista de Estudos em Educação*, Sorocaba, SP, v. 9, n. 1. In: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/167. (Acessado em: 13 fevereiro, 2024.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes (2020) *Nhande Reko Mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá.* Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de (2009). *Práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em matemática para as comunidades indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul.* Dissertação Mestrado em Educação Matemática – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

PRADA, Fernandes e LÓPEZ, Luis Enrique (2005). Educación Superior y Descentralización Epistemológica. In: Anais das I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena: construindo novos paradigmas. Barra do Bugres: UNEMAT.

QUIJANO, Aníbal (1992). "Colonialidad y modernidad/racionalidad". **Perú Indígena** (lima) vol. 13, nº 29.

SCHADEN, Egon (1974). *Aspectos fundamentais da cultura Guarani*. 3. ed. São Paulo: EDUSP.

SILVA, Tomaz Tadeu (2006). O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. 1 ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SMITH, Linda Tuhiwau (2018). *Decolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas.* Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba. Ed. UFRP. Souza Lima, Antonio Carlos e Barroso-Hoffmann de Maria (orgs). Seminário Desafios para uma Educação Superior para os Povos Indígenas no Brasil, realizado em Brasília, em agosto de 2004. Rio de Janeiro. LACED-Museu nacional do Indío. 2007. Disponível em https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504550/bytestreams/content/content?filename=Apresenta%C3%A7%C3%A3o+do+Programa+IFP+p74-82.pdf. Acesso em: junho de 2024.

UFGD. FAIND (2012). Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu. Projeto Pedagógico, Dourados: [s.n].

UFGD-FAIND (2012). *Projeto Político Pedagógico – Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu.* Disponível em: https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC_TEKO__REESTRUTURADO__2019.pdf. Acesso em: 12 jun. 2024.

WALSH, Catherine (2009). "Interculturalidad crítica e educación intercultural". *Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural*, organizado pelo Instituto Internacional de Integracióndel Convenio Andrés Bello, La Paz, 9. In:file:///C:/Users/Usuario/Downloads/interculturalidad%20critica%20y%20educacion%20intercultural%20(1).pdf (Acessado em13 setembro 2013).