



REP's - Revista Even. Pedagógica.

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 633-652, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

<https://periodicos.unemat.br/index.php/reps>

DOI: 10.30681/2236-3165

UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS: a realidade do estado de Mato Grosso do Sul

A DECOLONIAL PERSPECTIVE IN THE TRAINING OF INDIGENOUS TEACHERS: the reality of the state of Mato Grosso do Sul

Ailton Salgado Rosendoⁱ
Janete Rosa da Fonsecaⁱⁱ

RESUMO

Este texto versa sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, sendo este fruto da nossa tese de Doutorado do Programa de Pós Graduação da Universidade Católica Dom Bosco. Para a produção e análise dos dados, a metodologia foi estruturada a partir da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. Fez-se a produção de dados por meio da revisão bibliográfica, de análises documentais. As análises pertinentes a questão dos direitos e as mudanças que se processam a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, foram abordadas, a partir de diferentes campos do saber, numa perspectiva decolonial, onde autores dos Estudos Culturais, em articulação com os Estudos Pós-Coloniais e Estudos da Modernidade/Colonialidade, deram sustentação teórica, a construção do referido texto. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Os resultados apontam que, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD atendeu às exigências de uma formação específica e diferenciada dos professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, egressos do referido curso, obedecendo à interculturalidade frente ao PPC (2006), porém com lacunas após a reformulação desse PPC.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas. Colonialidade. Decolinialidade. Estudos Culturais.

ABSTRACT

This text deals with the training of indigenous teachers in the state of Mato Grosso do Sul, which is the result of our Doctoral thesis of the Graduate Program of the Catholic University Dom Bosco. For the production and analysis of data, the methodology was structured from the conception of post-critical research in education. Data production was carried out through bibliographic review and document analysis. The analyzes pertinent to the question of rights and the changes that are processed from the relationship with an education formulated by non-indigenous people were approached, from different fields of knowledge, in a decolonial perspective, where authors of Cultural Studies, in articulation with the Post-Colonial Studies and Studies



of Modernity/Coloniality gave theoretical support to the construction of that text. The objective was to seek understanding regarding the implementation of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Licenciante Course, offered by the Federal University of Grande Dourados (UFGD). The results show that the Teko Arandu Indigenous Intercultural Licenciante Course at UFGD met the requirements of a specific and differentiated training of indigenous teachers of the Guarani and Kaiowá ethnic groups of Aldeia Amambai, graduates of the aforementioned course, obeying the interculturality in front of the PPC (2006) , but with gaps after the reformulation of this PPC.

Keywords: Indigenous teacher training. Coloniality. Decollinity. Cultural Studies.

1 INTRODUÇÃO

Esse texto apresenta resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. O objetivo foi buscar o entendimento quanto à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), onde buscou-se por meio das análises das entrevistas, entender as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá e dos egressos dessas etnias sobre a formação no curso de licenciatura intercultural indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias. Devido ao momento do COVID-19 que estávamos inseridos, não houve a necessidade do mesmo ser aprovado pelo Comitê de Ética da Instituição de Educação Superior em questão, devendo apenas ter a autorização do capitão da Aldeia Amambai e dos egressos e lideranças indígenas entrevistados.

Para abranger esse processo fez-se necessário entender a historicidade da educação escolar indígena no Brasil onde a partir da década de 1980 temos a presença de projetos alternativos de educação escolar indígena que posteriormente se desencadearam em cursos de formação de professores indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul estes projetos foram movidos por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas nessa área, iniciando assim com a formação de professores indígenas, em um primeiro momento, a partir de uma formação de professores indígenas na etapa do Ensino Médio, quando no ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul implantou

o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), dirigindo à habilitação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades.

No ano de 2001 esta formação passa a ser efetivada também em nível superior quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), implantou o Projeto do Curso Normal Superior Indígena, sendo primeiramente coordenado pela professora Onilda Sanches Nincão para atender os professores indígenas das etnias Terena e Kadiwéu e em 2003, sob a coordenação da professora Maria Bezerra Quast de Oliveira, atendeu os professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá.

Estas conquistas devem-se principalmente a persistência do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que por anos encabeçavam no estado a luta pela formação específica para professores indígenas, pois entendia que era necessário um projeto específico e diferenciado, que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a organização de materiais didático-pedagógicos bilíngues, para utilização nas escolas indígenas, visando à sistematização e inclusão dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

Os estudos relacionados ao pensamento decolonial, apresentam que a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Tais apontamentos se dão, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de credíes.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temática, diferentes epistemologias e cosmovisão objetivando promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Neste texto, temos como objetivo compreender à implantação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e entender como a perspectiva decolonial está presente nesse Curso nos dias atuais, por meio de estudos bibliográficos sobre o tema, bem como entrevistas realizadas com as lideranças indígenas das etnias Guarani e Kaiowá e com os egressos, a fim de compreender a formação no Curso de Licenciatura intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, com foco na Aldeia Amambai onde vivem exclusivamente indígenas dessas etnias.

2. METODOLOGIA

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

A opção por essas referências possibilita entender: a) um olhar que combina aspectos de dominação e resistência nas diversas práticas sociais e culturais; b) o

reconhecimento do saber como uma relação de força; c) a identificação do poder como uma rede produtiva; e d) o acolhimento do discurso enquanto prática que obedece a regras – e, tal como um testemunho histórico, descreve-se a si próprio e as articulações, de modo a construir e posicionar os sujeitos.

Logo, para a construção deste texto, utilizo a revisão bibliográfica, as análises das entrevistas e documentais.

A escolha do caminho científico empregado na pesquisa foi estabelecida, previamente, a partir da definição do tipo de dados qualitativos que seriam produzidos. A classificação da pesquisa, levando em consideração os objetivos, tem caráter exploratório, já que os objetivos se concentram em conhecer melhor o objeto a ser investigado, ou seja, analisar a formação de professores indígenas numa perspectiva decolonial no estado de Mato Grosso do Sul.

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

Já a pesquisa bibliográfica foi escolhida visando ao embasamento teórico sobre o assunto, ao buscar analisar da melhor maneira possível e conhecer os trabalhos publicados na área, no Brasil. Para Vergara (2009), a pesquisa bibliográfica objetiva prover o levantamento e seleção de toda a bibliografia publicada sobre o assunto a ser pesquisado em livros, revistas, jornais, monografias, teses e dissertações, colocando o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre o assunto. A fim de fundamentar os procedimentos da pesquisa, utilizamos a pesquisa bibliográfica.

2.1 Referencial Teórico

O conceito de decolonialidade aparece como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente através dos estudos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade compostos por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter Dignolo (2007). A decolonialidade é considerada como caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo. O pensamento decolonial se assenta como uma alternativa para dar voz e visibilidade aos povos oprimidos e subalternizados que durante muitos anos foram silenciados. É considerado um projeto de libertação política, social, cultural e econômica que visa dar respeito e autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial aventam-se “lugares de exterioridade e construções alternativas”. (WALSH, 2009b, p. 31). (MIGNOLO, 2007, p. 451) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, do conceito de “descolonização” no uso que deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de “pós-colonialidade”.

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

A colonialidade se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 92), ou seja, é a forma dominante de controle de recursos, trabalho, capital e conhecimento limitados a uma relação de poder articulada pelo mercado capitalista. Dessa forma, por mais que o colonialismo tenha sido superado, a colonialidade continua presente nas mais diversas formas e, sobretudo, nos discursos reproduzidos cotidianamente em nossa sociedade. De acordo com a autora Ballestrin (2013), a colonialidade é a continuidade da propagação

do pensamento colonial, sendo uma matriz que se expressa essencialmente em relações dominantes de poder, saber e ser.

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

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

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

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

A pós-modernidade, segundo Dussel (1995), busca superar a modernidade por não enxergar nela qualidades positivas, mas não anula seu protótipo da centralidade da Europa e de seu grande herdeiro – os EUA. A transmodernidade, por outro lado,

acusa o discurso de totalidade e o encobrimento do outro. O outro que foi explorado e coisificado e que serviu à razão instrumental cínico-gerencial do capitalismo (enquanto sistema econômico), do liberalismo (como sistema político), do eurocentrismo (como ideologia), do machismo (na erótica), do predomínio da etnia branca (no racismo), da destruição da natureza (na ecologia) – que mantêm as inclusões de poder desiguais na atualidade.

Além disso, há a ideia do pensamento fronteiriço (MIGNOLO, 2003) que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de desconhecer todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de uma concretização de um campo do saber que vai além de Marx. O anseio é que as ideias do marxismo sejam o mínimo para a reconstrução do saber científico e que ao lado dela outras se conectem.

Arrolando as questões abordadas com a formação de professores indígenas através do primeiro curso de formação de professores indígenas em nível médio no estado de Mato Grosso do Sul, cabe conjecturarmos sobre as seguintes questões: os conteúdos das diversas disciplinas, consideraram a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, os professores do curso, recorreram a diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar? Quando seguimos a ideia de neutralidade científica no ensino e aprendizagem, estamos nos comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? Em nossas falas habituamos direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que acendemos em nossas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade? Procuramos apreciar outras perspectivas filosóficas que possibilitam uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atual?

Para Meliá (1979, p. 17), “tentar identificar os aspectos relevantes da educação escolar indígena não é tarefa fácil, dada a inter-relação entre a educação e todos os demais aspectos da cultura”. Tassinari (2001) entende a escola em áreas indígenas como um espaço de “fronteira”. Nela se dão procedimentos de tradução e mediação de conhecimentos, onde diferentes regimes de conhecimento se deparam e são ressignificados.

O conhecimento de fronteira, apresentado pela autora, funda-se em lugares não muito delimitados, pois promovem interações entre populações, que se alcançam sempre em movimento. Dessa forma, “trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade” (Tassinari, 2001, p. 68). Nesta fronteira, entre educação indígena e a educação escolar indígena, brotam a discussão sobre o papel do ensino e aprendizagem na formação de professores e nas escolas dessas aldeias.

Já Mignolo (2013) expõe duas ideias que nos auxiliam quando tentamos entender o que seria uma oposição à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiro. O paradigma outro, esclarecimento que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiros, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, se apresenta como um pensamento imaginário e crítico que se profere em todos os espaços nos quais a colonialidade negou a probabilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro (Mignolo, 2013).

Desse modo, Escobar (2003, p.63) enfatiza que:

En este sentido son importantes las nociones de pensamiento de frontera, epistemología de frontera y hermenéutica pluritópica de Mignolo. Estas nociones apuntan a la necesidad de «una especie de pensamiento que se mueva a lo largo de la diversidad de los procesos históricos» (Mignolo, 2001: 9). No hay, con seguridad, tradiciones de pensamiento original a las cuales se pueda regresar. Antes que reproducir los universales abstractos occidentales, sin embargo, la alternativa es una suerte de pensamiento de frontera que «enfrente el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y de la derecha) desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.) (2001, p.11).

É num cenário que abrolha resistência e uma busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh (2009a, p.14): “[...] la interculturalidad crítica se entiende como proceso, proyecto y estrategia que intenta construir relaciones -de saber, ser, poder y de la vida misma- radicalmente distintas”.

É nesse processo onde se busca saídas aos problemas enfrentados pela comunidade de professores indígenas e não-indígenas, que surgem os conflitos no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, em Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá levou para as Instituições Governamentais a necessidade da implantação de cursos para a

formação de professores indígenas em nível médio e superior, dando dessa forma cumprimento as políticas educacionais contemporâneas relacionadas a formação de professores indígenas.

A condição sociocultural da Educação Escolar Indígena carece que sua proposta educativa seja dirigida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades.

Os professores indígenas, no panorama pedagógico e político, são respeitáveis interlocutores nos processos de edificação do diálogo intercultural, intercedendo e articulando as instâncias de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, gerando a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

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

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

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

3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL NUMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Frente a vontade permeada pelo Movimento de Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá na busca da implementação da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul que atendesse os interesses dos povos indígenas esse processo avança, mas com dificuldades, pois encontrou sérias dificuldades/barreiras

até a consolidação do primeiro Projeto Político Pedagógico para a formação de professores indígenas Guarani e Kaiowá em nível médio no estado.

Quando Ferreira (2006) se reporta as dificuldades, a mesma faz referência as prefeituras que de início não concordavam como um projeto específico para a formação de professores indígenas, alegando que na época estava sendo implantado no estado o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), que se destinava a formar professores leigos em serviço, logo os indígenas também estariam contemplados.

Mesmo diante dos problemas encontrados o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, chegou até a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, apresentando seus anseios, angústias e necessidades. Desta forma a referida instituição governamental, buscou parcerias para a implantação do Projeto Ara Verá - “Curso Normal em Nível Médio –Formação de Professores Guarani/Kaiowá”. Nessa conjectura, foram envolvidas e sensibilizadas dezesseis Secretarias Municipais de Educação¹ que tinham em suas jurisdições escolas indígenas Guarani e Kaiowá. “Algumas apoiavam a iniciativa, outras se mantinham indecisas, e houve aquelas que só admitiam investir no PROFORMAÇÃO.” (FERREIRA, 2006, p. 213).

Mesmo com alguns entraves a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, implantou no ano de 1999 o “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado)”, visando à formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas de suas aldeias. Esse curso surgiu com o apoio das instituições parceiras Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Diocese de Dourados, Missão Caiuá, e Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

A acuidade na formação de professores indígenas para o trabalho nas escolas indígenas passa pela conjectura de que a escola pode constituir-se em espaço no qual haja o respeito e a retomada da identidade cultural do grupo étnico na qual está inserida, a partir de formas “hibridizados” ou “diáspóricos” , como aponta Hall (2005, p. 76) “[...] Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*,

¹ O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, somando 79 secretarias municipais de educação.

onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas”.

Para MAHER, 2006, p. 176,

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

A pesquisa sobre à formação de professores das etnias Guarani e Kaiowá, em Mato Grosso do Sul tem foco na discussão sobre a formação de professores indígenas e o diálogo entre saberes, com ênfase nos saberes ancestrais dos povos originários que habitavam e ainda habitam secularmente essa região.

Conforme Walsh (2009, p.15):

Es senalar la necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Um orden em que todos hemos sido, de una u otra partícipes. [...]

No Estado brasileiro, os cursos de formação de professores indígenas possuem propostas curriculares e pedagógicas próprias, estabelecidas em relações tensas. Segundo Monte (2000, p. 21), essas tensões são geradas por se tratar de uma educação numa perspectiva intercultural:

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

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

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

Ponderando a questão dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988, a reflexão sobre identidade das comunidades indígenas, e as alterações que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, busco alinhar este texto a partir de diferentes campos do saber – tais como a história, sociologia, antropologia e educação, numa perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização, os motivos das resistências de algumas instituições no apoio a formação de professores indígenas através de um curso destinado especificamente aos professores indígenas (leigos) das etnias Guarani e Kaiowá. Propõe-se nessa opção, assinalar e provocar um posicionamento contínuo de intervenção, insurreição, incidência e transgressão.

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

Nesse sentido, a escola tornou-se investida de gerenciar a unificação dos povos, sem existir diferenças entre cidadãos, levando-se em apreço o princípio da isonomia, em que todos são iguais perante a lei. Assim, a escola tem o dever de contribuir para formar os cidadãos, independentemente de suas diferentes origens.

O professor depara em seu campo de trabalho enredamento marcado por várias determinantes não estruturais, que necessita ser traduzida e adequada segundo a linguagem e ritmos relacionados. Tal afirmação se ancora, nas palavras de (CORTEÃO, 2012, p. 725), quando diz que “Este é um tipo de saber que o professor vai adquirindo ao longo da sua prática docente e que é analisado e muito desenvolvido por todo um conjunto de autores que defendem a necessidade de diferenciação do ensino”

Desse modo, a escola encarregou-se em equiparar as desigualdades, afrontando contra as diferenças de línguas e de dialetos da linguagem oral, unificando acesso ao dialeto e a língua escrita. Nesse contexto, a escola tornou-se ferramenta

didática para trabalhar com a diversidade, e transformou essa “diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica assumindo um grande desafio futuro” (CANDAUI, 2011, p. 217).

Desta forma, quando se trata dos objetivos e princípios da formação de professores indígenas, Brasil (2015, p. 89) relata:

Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena.

Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; II - fundamentar e subsidiar a construção de currículos, metodologias, processos de avaliação e de gestão de acordo com os interesses de escolarização dos diferentes povos e comunidades indígenas; III - desenvolver estratégias que visem à construção dos projetos políticos e pedagógicos das escolas indígenas com desenhos curriculares e percursos formativos diferenciados e que atendam às suas especificidades étnicas, culturais e linguísticas; IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; V - promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.

Assim, as propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da educação escolar indígena, bem como na formação de professores indígenas, estão sendo edificadas com base na multiplicidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções metodológicas e teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (BRASIL, 2015), rompendo desta forma com os ideais da colonialidade, buscando mesmo com as lutas na seara da edificação das políticas educacionais, dar visibilidade aos povos subalternizados e

oprimidos que durante muito tempo foram silenciados, frente o pensamento decolonial.

É neste panorama da decolonialidade que grupos, indivíduos e movimento sociais, como o movimento de professores indígenas, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+, dentre outros, vem mediante seus embates no cenário político obtendo as chamadas Políticas Públicas de Ação Afirmativas, o que de certa forma, vem paulatinamente rompendo com ideais da colonialidade.

As Políticas Públicas de Ação Afirmativas, tem permitido a inserção de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, como do povo negro e indígena. Estes enriquecem as dinâmicas formativas e de sociabilidades dentro da universidade ao colocar no cenário acadêmico novas formas de agir, sentir e pensar, novas temáticas, diferentes diversas epistemologias e demandas para distintas formações que podem originar o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Assim, romper com a colonialidade do saber sugere em romper com a exclusividade eurocêntrica que dominou as teorias, métodos e epistemologias de todo o mundo, uma vez que o eurocentrismo colocou-se como verdade universal.

Por fim, mesmo as Instituições Governamentais do estado de Mato Grosso do Sul, tendo o entendimento que a perspectiva decolonial compreende a colonialidade como o alargamento da colonização que, apesar de política e juridicamente ter se concluído, não conteve com a forma de pensar, sentir e agir e com as práticas sociais imputadas violentamente pelos colonizadores e, portanto, da mesma forma como foi necessária a descolonização, na contemporaneidade urge romper com a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, num processo decolonial.

Isto porque “nenhum povo, mesmo no período pós-colonial, consegue se livrar de seu colonizador, enquanto não se liberta também de seus referenciais teóricos, de suas premissas, de seus fundamentos e de seus paradigmas” (ROMÃO; GADOTTI, 2012, p. 89). Ou seja, extinguir o racismo ou qualquer outra forma de discriminação passa também por um projeto decolonial de sociedade, as mesmas não têm deixado de fixar-se em seu território cursos de formação de professores em nível médio e superior.

Frente a todo o processo do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, no ano de 1999 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul,

passa a oferecer o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado) e em 2018 o Curso Normal Médio Intercultural Indígena – Povos do Pantanal. Trata-se de um curso de magistério específico, que habilita professores indígenas das etnias Atikum, Guató, Kadwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Em 2001 a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), criou e implantou o Projeto do Curso Normal Superior Indígena, em 2006 a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) implanta o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e no ano de 2010 a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul criou e implantou o Curso de Licenciatura Plena – Intercultural Indígena – Povos do Pantanal na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de “alternância”, desenvolvido nas dependências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no Campus de Aquidauana, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição encontram-se comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Atualmente, somente a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a UFGD e a UFMS, permanecem com a oferta dos referentes cursos. Já a UEMS, inicia a formação de professores indígenas no ano de 2001 e deixa de ofertá-lo no ano de 2006, na Unidade Universitária de Amambai/MS.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos debruçar sobre o pensamento decolonial, compreendemos melhor como a Europa, durante o processo de colonização, estabeleceu um sistema-mundo fundamentado em hierarquias que depositam no homem não indígena, heterossexual, cristão, capitalista e militar nos arranjos de poder e comando. Estas hierarquias – racistas, machistas, etc. – se sustenta apesar do fim político e jurídico do período colonial no que se designa colonialidade, sendo o racismo o princípio organizador das demais estruturas deste sistema-mundo arquitetado sobre o genocídio e exploração dos povos indígenas e colonizados.

Fazemos tais apontamentos, uma vez que a produção de conhecimento e as universidades em particular estimulam a reprodução de tais valores, uma vez que

seguem a tradição eurocêntrica que traz em si uma visão de sociedade, humanidade e fato que corrobora apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, numa perspectiva epistemológica da geopolítica racista ; de dominação de formas de pensar, sentir e agir e de tentativa de extermínio e o silenciar de outras expressões e conhecimentos que acabam diminuídos ao status de credíes.

Entretanto, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, estimularam reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores indígenas e assim mesmo que paulatinamente, obtiveram a atenção destas Instituições que mediante parcerias com outras instituições, como a Universidade Católica Dom Bosco, Conselho Indigenista Missionário, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Fundação Nacional do Índio e com o apoio do Movimento dos Professores Indígenas, criaram e implantaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temática, diferentes epistemologias e cosmovisão podendo então promover o que alguns autores tem denominado de pensamento decolonial.

Por fim, concluímos através das análises das entrevistas com as lideranças indígenas e egressos do Curso, que o primeiro Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Teko Arandu (2006), pensado e elaborado pelo Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, juntamente com as Instituições Parceiras, tais como: UCDB, FUNAI, UFMS, entre outros teve uma preocupação significativa com a perspectiva decolonial no Curso em questão, porém após sua implementação no ano de 2012, a perspectiva decolonial, obteve um distanciamento frente a estrutura curricular e disciplinas do referido Curso, onde o Movimento dos Professores Indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, bem como as instituições parceiras foram excluídas para a implementação. Assim, com o distanciamento da perspectiva decolonial no Projeto do Curso, quando da sua implementação, passa a ser objeto de nossa investigação no Programa de Pós-Doutoramento que fazemos parte.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana, 2013. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89–117. [Acesso em 26 junho 2021]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>

BRASIL. Ministério da Educação, 2015. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio**. Brasília.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu**. Dourados, MS, 2005.

BRASIL. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas Povos do Pantanal**. Campo Grande, MS, 2010.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas.

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC- Rio Brasil. v.11, n. 2, p. 240-255, jul/dez 2011. Disponível:

<<https://saopauloopencentre.com.br/wpcontent/uploads/2019/05/candau.pdf>>

Acesso: 10 abr 2022.

CORTESÃO, Luiza. **Professor**: produtor e/ou tradutor de conhecimentos?

Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, 2012. p. 719-735, set./dez.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ESCOBAR, Arturo. **Mundos y conocimientos de otro modo**: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano. Tabula Rasa, n. 1, 2003. p. 58-86, jan.-dez.

FERREIRA, Suelise de Paula Borges de Lima. **A prática do professor guarani e kaiowá**: o ensino de ciências a partir do Projeto Ara Verá. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande, MS: Universidade Católica Dom Bosco, 2006

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade/ de Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais** – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005

MAHER, Terezinha Much. **Formação de professores indígenas**: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, L. D. B. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-37.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Ara Verá**, Campo Grande, MS, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto do curso de formação de professores indígenas Povos do Pantanal**, Campo Grande, MS, 2018.

MATO GROSSO DO SUL. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena**. Dourados, MS, 2002.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. **Delinking**: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*, v. 21, n. 2-3, 2007. p. 449-514.

MIGNOLO, Walter. **Historias Locales/diseños Globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2013.

MONTE, Nieta Lindemberg. **Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Culturais**. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 111, 2000.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação escolar indígena**: entre os limites e os limiares da inclusão e exclusão. *Quaestio (UNISO)*, v. 09, 2007. p. 73-82.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. In: Lander, E. (compilador). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 201-246.

ROMÃO, José Eustáquio. GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral**: a descolonização das mentes. São Paulo: Editora e livraria Instituto Paulo Freire 2012.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Escola Indígena**: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In A. L. Silva & A. M. Ferreira (Orgs.), *Antropologia, História e Educação, a questão indígena e a escola*, 2001. p. 44-77 . São Paulo: MARI/FAPESP/Global Editor.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad Luchas (de)coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009a

WALSH, Catherine. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial**. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Ed.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009b. p. 12-42.

AGRADECIMENTOS

Às/os egressos(as) do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, em especial às/aos que atuam como professores nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, transformando suas práticas diárias no encontro entre as pessoas, com suas crenças, cosmologias, culturas, memórias e histórias.

Recebido em: 20 de julho de 2022

Aprovado em: 21 de novembro de 2022

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6411/7332>

ⁱ Pós-Doutorando da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, 2022) na linha de pesquisa: Sujeitos e Linguagens - Área de Concentração: Estudos Culturais – Campus de Aquidauana, Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2022). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD, 2010), graduado em História, Geografia, Pedagogia e Serviço Social. Assistente Executivo do Serviço Social da Indústria do estado de Mato Grosso do Sul – SESI/MS (Gerência de Educação). Professor efetivo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, no componente curricular História e Supervisor de Ensino da ANHANGUERA Educacional.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2024170595899588>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7509-318X>

E-mail: profailtonsr@gmail.com

ⁱⁱ Pós-Doutora em Neurociência (FURG), Pós-Doutoranda em Diversidade Cultural e Educação Indígena (UCDB). Doutora em Educação. Mestre em Estudos Culturais (ULBRA). Líder do Grupo de Pesquisa CNPQ, GPED - Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais. Docente Permanente do Programa de Mestrado em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/CPAQ).

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4564086131381479>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7732-0385>

E-mail: janete.fonseca@ufms.br