



REPS - Revista Even. Pedagóg.

Número Regular: Estudos Decoloniais

Sinop, v. 13, n. 3 (34. ed.), p. 700-719, ago./dez. 2022

ISSN 2236-3165

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

DOI: 10.30681/2236-3165

## PRESENÇA DOS POVOS INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: representatividade e resistência da Etnia Terena numa perspectiva decolonial

## PRESENCE OF INDIGENOUS PEOPLES IN HIGHER EDUCATION: representation and resistance of the Terena ethnicity in a decolonial perspective

Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha<sup>i</sup>  
David Arenas Carmona<sup>ii</sup>

### RESUMO

Este estudo emergiu de discussões, reflexões e pesquisas que nos mostram a importância da inserção dos povos indígenas no ambiente universitário. A necessidade de agregar conhecimentos outros aos conhecimentos universais, promovendo assim avanços epistêmicos e metodológicos mesmo ainda dentro de uma estrutura eurocêntrica de conhecimento. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica com procedimento técnico da pesquisa de campo e para a coleta de dados utilizou-se da realização de entrevistas. Com objetivo de mostrar que a universidade é um espaço que além de formação é também um espaço de luta e de resistência para os povos originários que foram subalternizados ao longo dos anos.

**Palavras-chave:** Currículo. Ensino Superior. Decolonialidade. Povos indígenas.

### ABSTRACT

This study emerged from discussions, reflections and research that show us the importance of including indigenous peoples in the university environment. The need to add other knowledge to universal knowledge, thus promoting epistemic and methodological advances even within a Eurocentric structure of knowledge. Methodologically, it is a bibliographical research with a technical procedure of field research and for data collection, interviews were carried out. With the aim of showing that the university is a space that, in addition to training, is also a space of struggle and resistance for native peoples who have been subordinated over the years.

**Keywords:** Curriculum. University education. Decoloniality. Indian people.

## 1 INTRODUÇÃO

No estudo realizado junto às comunidades indígenas do Brasil, neste caso, a comunidade indígena Terena, situada no interior do estado de Mato Grosso de Sul, percebemos que essas comunidades sofreram os maiores desafios identitários da

história a partir do contato com as forças invasoras coloniais, tendo de enfrentar a desestruturação de seus modos de vida, a despossessão de suas terras e a evangelização de suas “almas”. Por longos períodos de suas vidas, tiveram de aprender a conviver com as forças invasoras ou a elas resistir pelo refúgio em outras paragens. Suas identidades foram se transformando no modo como enfrentaram as contingências a que foram sujeitas.

A evolução de algumas políticas, independente e gradualmente atentas às lutas e à realidade dos povos indígenas, permitiram, a criação de uma situação em que as comunidades reivindicassem a sua história e retomassem parte dos valores identitários que perderam e que devem revalorizar, juntamente com suas aspirações de melhores condições de vida. Muitas foram, ao longo da história, as ofensivas à sua identidade. A própria presença da Igreja e, em particular, dos padres jesuítas, com sua evangelização, foi, aos poucos, desarticulando a identidade religiosa original dos indígenas.

Com a presença do branco e do seu poder, na identidade indígena foram sendo incorporados a cultura e os valores do homem europeu, valores estes que ganharam evidência no cotidiano e alteraram seu modo de vestir, suas comidas, sua fala. Sua identidade foi sendo transmutada para um estatuto de assimilado, transformando seus desejos e seus costumes, incorporando a evangelização, a nova língua e o trabalho assalariado.

Com a escola evangelizadora, uma identidade mesclada com a dos colonizadores se fez presente: um novo deus, uma nova fala. A mão habituada a pintar a face e o corpo, agora realiza os trabalhos que lhe são conferidos. É realizada uma desestruturação da identidade individual e coletiva. Porém, as políticas públicas instituídas, a Constituição Federal de 1988, entre outros aspectos constituídos e conquistados pelos povos originários do território brasileiro lhes permitiu um novo processo de inserção cultural onde os “conhecimentos outros” deveriam passar a ser valorizados em um espaço onde essa transição é possível, a Universidade (BRASIL, 1988).

Considerando tal cenário, este estudo emergiu de discussões, reflexões e pesquisas que nos mostram a importância da inserção dos povos indígenas no ambiente universitário. A necessidade de agregar conhecimentos outros aos

conhecimentos universais, promovendo assim avanços epistêmicos e metodológicos mesmo ainda dentro de uma estrutura eurocêntrica de conhecimento.

Este estudo tem por objetivo mostrar que a universidade é um espaço que além de formação, e de um lugar para qualificar e habilitar os mais diversos profissionais para que estes gerem impactos positivos em sua vida e na sociedade é também um espaço de luta e de resistência para os povos originários que foram subalternizados ao longo dos anos. E que estes podem como nos alerta Gramsci (1982) agirem como intelectuais orgânicos, utilizando os conhecimentos adquiridos na universidade para contribuir com suas comunidades.

E para contextualizar o estudo proposto apresentamos um breve, porém significativo olhar para a história do surgimento das Universidade no Brasil, das políticas que permitiram o acesso dos povos indígenas a educação, ao Ensino Superior. Traremos uma importante abordagem sobre o Povo Terena, sua luta e sua história, aspectos sobre sua cultura, uma vez que como nos fala Morosini (2014), a universidade é esse lócus dos esquemas culturais da nação, então quem melhor pode representá-los, se não nosso povo originário? E finalizaremos apresentando a licenciatura Intercultural Indígena que acontece no Campus de Aquidauana da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- UFMS.

O estado de Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do país, com 65.984 pessoas, divididos em 09 (nove) etnias. Com exceção dos Guarani Nhandeva e Guarani Kaiowá, o Curso de Licenciatura Intercultural foi oferecido para professores indígenas das outras 07 (sete) etnias do estado, provenientes de 10 (dez) municípios, sendo eles: Aquidauana, Anastácio, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho e Sidrolândia. Além de professores indígenas das etnias supracitadas, atuando e residindo em terras indígenas destes municípios.

Os Terena, mais especificamente, os estudantes universitários da etnia Terena da UFMS, Campus de Aquidauana, localizados na terra indígena Taunay-Ipegue e entre as Aldeias, Lagoinha, Ipegue, Colônia Nova, Bananal, Limão Verde, com sua visão de mundo, se constituíram juntamente com os professores que participaram das entrevistas realizadas, com os sujeitos desta pesquisa.

## **2 UM OLHAR PARA A HISTÓRIA: DO SURGIMENTO DA UNIVERSIDADE NO BRASIL E DA LUTA DO POVO TERENA**

O sistema de educação superior no Brasil se consolidou apenas no século XX. A trajetória da educação superior no Brasil obedece, até então, as intenções de centralização do governo português. Conforme Gremski (2005), na época do descobrimento do Brasil, o mundo contava em torno de 60 universidades; em 1800 eram aproximadamente 143. Na América Latina, as primeiras universidades já se instalaram no século XVI: Santo Domingo (1538); Lima (1551); México (1551); Bogotá (1580); Quito (1586); quase todas criadas e dirigidas por instituições religiosas (dominicanos, jesuítas e agostinianos). O mesmo aconteceu na América do Norte: Harvard (1636); Yale (1701); Pennsylvania (1740); Columbia (1754). Segundo Fonseca (2013), a perspectiva de criação de universidades no Brasil iniciou em 1592, retomada em 1669 com o esforço dos jesuítas para elevar instituições de Ensino Superior à categoria de Universidade, mas não tiveram a aprovação nem da Igreja Católica, nem da coroa portuguesa.

O fato de Portugal proibir a criação de universidades no Brasil se deve ao intuito da corte portuguesa procurar garantir a formação das elites políticas de suas colônias pela Universidade de Coimbra. Para tal, concedia bolsas de estudos para que alguns brasileiros estudassem em Coimbra. O sistema universitário brasileiro só começa a existir de fato no século XX. Em 1918, o Brasil contava com 56 instituições de Ensino Superior e a Universidade do Paraná, fundada em 1912 e “que não foi reconhecida como tal, pelo governo da república, porque alegou-se então não haver ainda em todo o Brasil uma universidade que lhe pudesse servir de padrão” (JUNIOR, 2009, p. 37) e pelo fato de Curitiba não contar com 100 mil habitantes, naquela época, somente foi credenciada como tal, em 1946.

Ao contrário das universidades da América Espanhola, de forte orientação católica, a formação acadêmica do Ensino Superior no Brasil, era inspirada no iluminismo da Universidade de Coimbra, que seguia o paradigma de Bologna e concebia o saber como um direito, que dava base à institucionalização da política. A formação é secularizada, com predominância da presença do Estado, sendo este o único responsável por sua acreditação nos aspectos legais e na orientação de seus

programas, tendo em vista, especialmente, a preparação dos quadros da burocracia administrativa brasileira (FONSECA, 2014)

Para marcarmos um salto na história das Universidades no Brasil, vamos nos reportar a Morosini (2014), que nos esclarece que passado o tempo e vencidas todas as lutas necessárias o conceito de Universidade no Brasil é de que esta representa um espaço de geração de conhecimento para a sociedade e a reprodução de esquemas culturais da nação. Mas, cabe destacar de que estamos falando de uma nação que tem mais de 897mil etnias indígenas e que a necessidade de conviver e estabelecer novos currículos para atender as demandas culturais dos chamados contextos emergentes se fez e se faz, urgente e necessária.

Devido a necessidade de formar profissionais qualificados e inseridos em contextos políticos e socioculturais e que ainda colaborem com a luta pela conquista da autonomia e da sustentabilidade de seu povo, os indígenas de todo o país começaram a procurar por seus direitos em ingressar em instituições de Ensino Superior no Brasil. A Fundação Nacional do Índio (FUNAI), órgão vinculado ao Ministério da Justiça, até o final dos anos 1980, era a única instituição responsável pela oferta da educação escolar indígena. A partir de 1990, começaram as mudanças, a UNB foi uma das primeiras a firmar convênio com a FUNAI e o Ministério de Educação-MEC para garantir que os indígenas pudessem ter acesso ao Ensino Superior.

A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, em seus artigos 78 e 79, garante aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de educação e organização escolar: calendário próprio, ensino na língua materna, processos próprios de aprendizagem, avaliação adaptada à realidade de cada escola, dentre outros. Na Constituição Federal de 1988, no artigo 231, estabelece que, "são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. "

Para atingir os objetivos em relação às terras indígenas no Brasil, a Constituição Federal as enquadrrou como bens sob o domínio da União.

O intuito foi o de colocar sua defesa diretamente na esfera de atuação do Estado, considerando-a merecedora de cuidados especiais. De acordo com Gallois

(2000, p. 10), “é indispensável levar em conta múltiplas dimensões e pontos de vista na definição de terras indígenas, frente às categorias jurídicas. ”

Para a autora, quem observa as concepções e as práticas de territorialidades indígenas “verifica enormes variações na maneira como sociedades produzem e controlam seu espaço” e, quando elegem limites, nem sempre correspondem aos definidos pelos critérios jurídicos da sociedade brasileira, resultando em tensas e históricas relações entre povos diversos e de modos de intercâmbio em constante transformação. A autora aponta para as tensões entre território, como espaço geográfico e sob a égide de delimitações políticas nacionais, e essa territorialidade firmada sobre o processo histórico de construção dos significados dos povos indígenas brasileiros.

Cabe frisar que o atual direito dos povos indígenas decorre da sua conexão sociocultural com povos pré-colombianos que habitavam no Brasil. Tal direito provém da sobrevivência dos grupos humanos que se identificam por tradições ancestrais e se consideram etnicamente diferenciados de outros segmentos que compõem o ambiente social humano com suas representações. É a esses grupos humanos, os quais muitas vezes foram deslocados para locais distantes de seus territórios tradicionais e raramente tiveram condições de sustentar, que a Constituição Federal (1988) prescreve direitos específicos.

Os conflitos entre Estado e a maioria dessas populações ainda exigem muita mobilização social, tanto dos grupos indígenas organizados quanto de outros segmentos sociais, nacionais e internacionais, envolvidos com a questão. Como escolhemos como sujeitos de nossa pesquisa o povo indígena da etnia Terena residente no estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente em comunidades que compreendem o município de Aquidauana e região vamos abordar sobre as questões que dizem respeito aos cursos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul que buscam atender as especificidades que apresentamos na legislação acima e as questões que permeiam a cultura Terena que abordaremos a seguir.

Conforme Carmona (2020), desta forma no município de Aquidauana, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, exerce um papel social de extrema importância na formação no Ensino Superior. Onde é possível constatar uma alta participação de alunos oriundos das aldeias indígenas presentes, no caso particular, no CPAQ, Campus do município de Aquidauana da Universidade Federal

de Mato Grosso do Sul (UFMS). Em Aquidauana, os Terena se integraram a população da cidade e a presença dos Terena na Universidade, é expressiva, mesmo enfrentando horas exaustivas para locomoção das aldeias até o município de Aquidauana, nada se compara ao início desse processo, no final de década de 90, onde o problema residia justamente na locomoção para sair das aldeias e dar continuidade aos estudos na cidade.

## **2.1 Referencial Teórico**

Impossível iniciarmos uma reflexão acerca dos povos originários, sua luta e resistência sem abordarmos a questão da identidade. Falar de um povo, e uma luta, de uma história de resistência como a dos nossos povos originários e não buscar relacionar a esta luta a palavra identidade seria no mínimo irrefletido.

E com essa proposta e por compartilharmos das ideias de Stuart Hall, autor mais utilizado em nossa pesquisa, entendemos, como o autor, que a identidade mostra as particularidades de um indivíduo ou de um grupo. Além disso, consideramos que esse autor aborda a dispersão de um povo em consequência de preconceito ou perseguição política, religiosa ou étnica. Para Hall (2011, p. 85), “o fortalecimento de identidades locais pode ser visto na forte reação defensiva daqueles membros dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas”.

Para Hall (2011), há três concepções de identidade, ou seja, o sujeito do iluminismo, o sociológico e o pós-moderno. O sujeito do iluminismo é totalmente centrado, sendo que o centro emerge do seu nascimento e permanece idêntico a ele durante a sua existência. É possível comparar esse sujeito aos anciões das aldeias visitadas na pesquisa realizada, pois eles conservam a língua, as comidas, suas danças, músicas, etc.

O sujeito sociológico, de acordo com Hall (2011), reflete a complexidade do mundo moderno e a relação com outras pessoas que são importantes para ele. Esse contato acontece principalmente na escola, com os professores que vêm da cidade e por meio da televisão e da Internet que chegam aos lares. O mundo globalizado se faz presente nas aldeias, o Face book divulga o momento presente, o WhatsApp manda as notícias, as fotos. É a interação entre o eu e a sociedade. A identidade,

então, está colada ao sujeito e à estrutura, estabilizando o sujeito e o mundo cultural em que ele habita. Porém, essa identidade vai se tornando fragmentada, com várias identidades. Esse processo, então, produz o sujeito pós-moderno que não tem identidade fixa. O sujeito assume diferentes identidades em diferentes momentos as quais não são unificadas ao redor de um eu. Desse modo, a roupa se torna importante, como o tênis, novos modelos, novas cores e cortes de cabelo, por exemplo.

Em seus estudos, Hall (2011) revela a identidade moderna, fragmentada, em que o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos. Tivemos essa mesma convicção do autor no que diz respeito à identidade fragmentada, com várias identidades, quando, durante a pesquisa, ao consultar os alunos das aldeias sobre o que sabiam a respeito de seus antepassados e o que valorizavam em relação a eles, obtivemos respostas que dividiram em várias facetas a identidade Terena.

No que se refere aos povos indígenas, é fundamental entender, para compreender a luta pela sua dignidade e usufruto de um estatuto de igualdade plena, o preconceito com que foram tratados ao longo da história do Brasil colonizado, que permanece ainda no Brasil de hoje, e repudiar, sem hesitação, a manutenção dos discursos racistas da sua classificação como de pertença a uma raça, o que vem ao longo do tempo interferindo na valorização de sua identidade. O conceito de raça foi muito utilizado na antropologia, na sociologia, na biologia e em outras áreas. Para Almeida (1997, p. 150), “o vocábulo raça é, sem dúvida alguma, o mais usado nas obras gerais de antropologia e simultaneamente aquele cuja nação se torna mais difícil de dar e que, por isso, mais discussões interpretativas tem suscitado.”

Da mesma forma, conforme esse autor, hoje contrariado por estudos científicos recentes, as definições se misturam com a biologia, com a genética e componentes da hereditariedade. Em suas conclusões, Almeida (1997) cita que a humanidade possui um fundo comum, mas que os indivíduos adquiriram aspectos distintos em função da sua localização ou de ambientes diversos ao se adaptaram. O fluxo permanente de pessoas vindo da Europa, no início da colonização, particularmente de portugueses, na sequência pessoas trazidas da África com fins escravocratas e, posteriormente do restante da Europa e da Ásia, todos estes grupos, étnico – raciais, junto aos habitantes dos povos originários, estabeleceram uma das mais fascinantes características do povo brasileiro, a sua diversidade cultural.

Para Lévi-Strauss (2006), existem mais culturas humanas do que raças, além de que duas culturas elaboradas por homens pertencentes a uma mesma raça podem diferir tanto ou mais que duas culturas provenientes de grupos racialmente afastados e que, devido à diversidade existente nas culturas, é fato no presente e direito do passado. O estudo das relações étnicas, de acordo com Rex (1987, p. 11), “refere-se àquelas ligações étnicas que podem acontecer com a semelhança de comportamento cultural e não é de se admirar que aqueles que partilham a mesma cultura pretendam ter uma ascendência comum”.

As comunidades indígenas possuem uma história de vida em comum, uma cosmologia referente a sua criação, ao seu aparecimento na terra, e concordam quanto à preservação de sua etnia. Observamos que a conservação de seus laços étnicos está refletida no dia a dia, na confiança entre os moradores e seus vizinhos e entre seus familiares, o que os leva a se protegerem mutuamente, a protegerem suas crianças, seus jovens e anciões. Assim como a relação com a natureza e o “aproveitamento dos recursos naturais, de uma exploração mais racional cultivando por exemplo, da forma em que os povos ancestrais sempre fizeram privilegiando o cuidado, evitando a depredação que a exploração feita à maneira ocidental historicamente fez”. (CARMONA, 2020, p. 51)

Para reafirmarmos que o Ensino Superior é, pode e deve ser um espaço de representatividade e resistência numa perspectiva decolonial, faz-se necessário trazermos o currículo para a discussão.

Se o currículo é importante para qualquer escola, para a educação escolar indígena, o currículo assume papel de fundamental centralidade, pois ele é ferramenta que organiza e dinamiza essa dimensão da mediação e tradução entre as diferentes culturas. Falar, portanto, de currículo para a escola indígena, representa falar de um instrumento que será apropriado pelos sujeitos desse processo educativo, e elaborado a partir de suas especificidades culturais e projetos societários. (URQUIZA e NASCIMENTO, p.04,2022)

O currículo deve ser uma ferramenta que incentive o aluno a promover a construção de sua identidade como cidadão crítico e consciente de sua realidade. O conhecimento indígena, suas tradições, são um exemplo disso. Enquanto o pensamento indígena propõe que se fale da natureza como vida, com respeito, como a mãe terra, o conhecimento instrumental, utilizado comumente nos currículos

eurocentrados de alguns espaços acadêmicos, pensam a natureza como mercadoria, como recurso. O capitalismo **coisifica**<sup>1</sup> a natureza, desumaniza a relação homem/natureza.

Essa afirmação da hegemonia epistemológica da modernidade europeia, que se traduz num racismo epistêmico ou, como afirma Grosfoguel (2007), sobre como a “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35).

Segundo Silva (2011), é dessa forma que se mantêm as hegemonias, através de uma reprodução cultural que garante que as classes sociais mantenham através dessa reprodução cultural a reprodução social. Para Arroyo (2011), é do reconhecimento da diversidade de sujeitos que poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das instituições de ensino. Para Candau (2010), o que é preciso é que se torne visíveis outras lógicas e formas de pensar, diferentes da lógica eurocêntrica dominante. O que a autora chama de pensamento de fronteira, que se preocupa com o pensamento dominante, mantendo-o como referência, mas sujeitando-o ao constante questionamento e introduzindo nele outras histórias e modos de pensar (CANDAU, 2010). Walsh (2006), considera essa perspectiva como componente de um projeto intercultural e decolonizador, permitindo uma nova relação entre conhecimento útil e necessário na luta pela decolonização epistêmica.

Além disso, o pensamento crítico de fronteira permite construir variadas estratégias entre grupos e conhecimentos subalternos, como, por exemplo, entre povos indígenas e povos negros. A autora coloca também, como exemplo, o estabelecimento de lugares epistêmicos do pensamento outro, como a Universidade Intercultural Indígena do Equador ou a etnoeducação afro (WALSH, 2006). Esses espaços, como posições críticas de fronteira, podem oferecer possibilidades de propor outros conhecimentos e cosmovisões num diálogo crítico com os conhecimentos e modos de pensar tipicamente associados ao mundo ocidental (WALSH, 2006).

---

<sup>1</sup> Grifo dos autores.

## **2.2 Metodologia**

Quanto aos objetivos pode-se classificar esta pesquisa como sendo do tipo exploratória, as pesquisas exploratórias proporcionam maior familiaridade com o problema de pesquisa. As pesquisas exploratórias são aquelas que tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. A grande maioria dessas pesquisas envolve a realização de um levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e a análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2008).

Com o método dedutivo e de natureza aplicada a abordagem dos dados será qualitativa. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

O uso da pesquisa qualitativa trouxe uma grande contribuição para as pesquisas que se ocupam de melhor compreender fenômenos que permeiam o campo da aprendizagem e dos processos institucionais e culturais, bem como dos processos de socialização e sociabilidade.

Como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica tornou-se indispensável para fornecer a fundamentação necessária para abordar a temática. Como instrumento de coleta de dados optamos pela entrevista, uma vez que, como já referido inicialmente é o que este o instrumento de coleta de dados que mais se adequa a pesquisas do tipo exploratórias. A entrevista segundo Gil (2008) é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem creem, esperam, sentem, ou desejam, portanto nos permite explorar ainda mais o objeto de investigação. E como acreditamos que um o Ensino Superior pode e deve ser visto como um espaço de representatividade e resistência dos povos originários na busca por um currículo decolonial, pensamos que este instrumento escolhido foi o indicado para darmos voz a muitos desses sentimentos.

## 2.2.2 Entrevistas realizadas com professores da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – Campus de Aquidauana

Os participantes da entrevista são professores que atuam como docentes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena. Inicialmente vamos apresentar um pouco da história do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena.

Desde 2002, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS -, por meio de seu Núcleo de Pesquisas em Questões Indígenas, tendo à frente a Prof<sup>a</sup>. Onilda Sanches Nincao, vinha concentrando esforços para a elaboração de um Projeto de Licenciatura Intercultural para os povos indígenas do Estado do Mato Grosso do Sul. O projeto tinha o objetivo de formar professores indígenas para os conteúdos curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, já que a formação de professores indígenas para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental já era feita pelo Curso de Licenciatura Normal Superior Indígena na UEMS.

Em 2003, foi instituída uma comissão interinstitucional formada pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul- UEMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS e Universidade Católica Dom Bosco- UCDB, para elaborar o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural para professores indígenas das etnias do Estado de Mato Grosso do Sul. Devido a questões históricas e conjuntura política, o processo não transcorreu conforme o previsto, tendo a referida comissão optado por fazer um atendimento específico para os Guarani, criando-se outra comissão para atender a demanda dos Povos do Pantanal, tendo à frente, na época, como coordenador da comissão, o professor Wanderley Cardoso, representante do povo Terena. Esta parcela significativa das sociedades indígenas do Estado, assim como o grupo dos professores vira prorrogar por alguns anos mais o sonho de uma Licenciatura específica, projeto que começaram a escrever e que serviu de base para a atual proposta.

Entre os anos de 2007 e 2008, representantes das lideranças, dos professores indígenas e do Comitê de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul encaminharam ao Departamento de Educação, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, documento solicitando o

oferecimento de formação superior para professores das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

No final de 2007 e início de 2008, tendo como referência o Projeto do Curso de Magistério Indígena – Normal Médio – “Povos do Pantanal”, desenvolvido pela Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul e coordenado pelo Professor Alfredo Anastácio Neto, a professora Claudete Cameschi de Souza elaborou e redigiu a primeira versão do projeto. Pelas mãos do Professor Antonio Hilário Aguilera Urquiza, a primeira versão ganhou novos contornos com a inclusão de aspectos específicos das etnias, como, por exemplo, as características sócio-culturais dos Povos do Pantanal, justificativa e demanda pela formação de professores indígenas nessas etnias, além da organização estrutural. Naquele período foram realizadas reuniões com lideranças e comunidade escolar indígena de algumas aldeias; contatos com as Secretarias Municipais de Educação e reuniões com os responsáveis pela elaboração do projeto para discutir aspectos teóricos e formas de concretização da proposta, cujos documentos (termos de colaboração, atas, entre outros) encontram-se arquivados. Enfim, nessa trajetória o projeto transformou-se em proposta mais delineada para a formação de professores indígenas e foi apresentada no Edital nº 3 PROLIND/SECAD, em julho de 2008.

Contemplada para reformulação, a proposta apresentada no Edital PROLIND/SECAD passou por inúmeras reformulações e foi sendo construída por diversas mãos, em reuniões realizadas em visitas in loco nas aldeias dos municípios de Porto Murtinho, Nioaque, Aquidauana, Anastácio, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti e Miranda, com o apoio da FUNAI e das Secretarias Municipais de Educação e após discussão com os alunos do Curso de Magistério Indígena – Normal Médio- Povos do Pantanal, no Câmpus de Aquidauana, com representação das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

De posse dos dados coletados junto às aldeias e documentação referente às reuniões realizadas, as professoras Claudete Cameschi de Souza (UFMS/CPAQ) e Onilda Sanches Nincao (UFMS/CPAQ) procederam a reformulação do Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”, aqui explicitado. Assim, o projeto de 2008 sofreu transformações e acréscimos que procuram contemplar as reivindicações e necessidades advindas da realidade das aldeias e reservas indígenas dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena, refletindo

a identidade, cultura e história desses povos e seu ideais de educação, amplamente discutidos ao longo dos anos, registrados em iniciativas anteriores que não se concretizaram, reapresentados em 2008, reafirmados nas I Conferencia sobre a Educação Escolar Indígena – Etapas Locais; I Conferencia Regional da Educação Escolar Indígena “Povos do Pantanal” e concretizado neste projeto que ora se apresenta.

A proposta tem como objetivo criar e implantar o CURSO DE LICENCIATURA PLENA – INTERCULTURAL INDÍGENA – POVOS DO PANTANAL, no contexto dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena – Povos do Pantanal, na modalidade de regime especial, presencial, em módulos de “alternância”, a ser desenvolvido nas dependências da UFMS, no Câmpus 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.

Desde a apresentação do documento solicitando o curso à UFMS, Câmpus de Aquidauana, havia a preocupação com o período de oferecimento, já que o público-alvo seria composta, a princípio, por professores e gestores escolares em exercício nas escolas indígenas. Assim, sugeriu-se que o curso fosse concentrado, a maior parte dos dias letivos, na etapa Tempo Universidade, no período de férias escolares, ou seja, nos meses de janeiro, fevereiro e julho, enfatizando que isso facilitaria o acesso do público-alvo ao campus de Aquidauana. Esta solicitação encontra-se respaldada na LDB (art. 61), assim como em outras legislações complementares (Resolução nº 03/99; parecer nº 14/99), as quais garantem a “capacitação em serviço” dos professores indígenas.

O então Departamento de Educação do Campus de Aquidauana, após a reestruturação do projeto original encaminhou ao Conselho de Departamento, do então Departamento de Educação DED/CPAQ para aprovação e encaminhamento ao Conselho de Campus, do Campus de Aquidauana, que, por meio da Resolução nº 177, de 29 de maio de 2009, opinou favoravelmente pela implantação do curso. O então Departamento de Educação organizou a proposta nos moldes da UFMS e apresentou, em forma de Projeto Pedagógico, aos técnicos da Coordenadoria de Desenvolvimento e Avaliação do Ensino, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (CDA/PREG), consultando-os sobre a possibilidade da viabilização desse projeto para

atender à solicitação da Secretaria de Estado de Educação, do Estado de Mato Grosso do Sul.

Assim, o projeto pedagógico do curso representa o resultado de um longo processo de lutas e formulações por parte de representantes dos professores indígenas desta região do Estado, assim como representa, também, a proposta de um Projeto Pedagógico para a implantação do CURSO DE LICENCIATURA PLENA – INTERCULTURAL INDÍGENA, no contexto dos Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena – Povos do Pantanal ( UFMS, 2022).

**(01) Professor 1:** o curso com prioridade para professores indígenas em sala de aula e indígenas portadores de ensino médio com o limite de 120 vagas para os povos do pantanal: Terena, Kadweu, Kinikinau, Atikum, Ofaye, Guató e Camba.

**(02) Professor 2:** Única particularidade temporária e a forma de ingresso.

**(03) Professor 3:** Na pedagogia existe a disciplina "educação escolar indígena" que prepara os alunos indígenas e não indígenas para dar aulas em escolas indígenas. Nos outros cursos de licenciatura tem uma disciplina chamada educação diferenciada onde os estudantes veem educação escolar indígena, educação do campo e educação especial, 3 categorias em uma disciplina.

**(04) Professor 4:** O conflito e a discriminação entre brancos e índios existem à medida que o tempo passa e que se tornam adultos, quando disputam espaços na faculdade e na busca pelo emprego, momentos nos quais começam a perceber a violência simbólica que os atinge, pelo fato de pertencerem à comunidade indígena.

**(05) Professor 5:** Na Aldeia Bananal, a tradição, envolvendo a dança, a pintura, os rituais, as comidas e os artesanatos, isso deveria aparecer também no currículo do que é ensinado na Universidade, isso seria valorizar nossa cultura e preservar nossa identidade.

**(06) Professor 6:** Na aldeia do Limão Verde, a identificação eleita é a tradição, que envolve a pintura, os rituais, as comidas e os artesanatos, seguida da língua e da

dança. O repasse de informações dos mais velhos deveria ser valorizado no currículo do curso no Ensino Superior e, entendendo que a cultura pode desaparecer com o tempo, a língua Terena deve ser preservada.

**(07) Professor 7:** Percebemos, às vezes, a própria Universidade e seu currículo como um espaço de tensão, uma vez que para ensinar filosofia e sociologia só temos teóricos europeus para mostrar a nossos alunos. Já me perguntaram se não tinha nenhuma filósofo indígena para trazer nas aulas como referência.

**(08) Professor 8:** Pode acontecer um sentimento de dualidade criada por terem professor indígena ou não indígena, o conflito de tecer um enredo que se faça compreensível, gerando uma situação de conflitos diferenciados de comunicação e de reconhecimento identitário, ou fazer algum comentário preconceituoso por desconhecimento. Seria bom um currículo que valorizasse os conhecimentos do povo Terena.

Destacamos que nossos questionamentos estavam totalmente dirigidos a importância de agregarmos e valorizarmos conhecimentos dos povos ancestrais no currículo dos cursos destinados as licenciaturas interculturais indígenas como forma de propor uma perspectiva decolonial

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O espaço de discussão e visibilidade cultural no âmbito educativo, sem dúvida alguma situa-se no Currículo escolar, espaço este que da mesma forma que a inserção social e geográfica de qualquer tipo de grupo social é marcado pelas dinâmicas políticas conjunturais que os estados atravessam inexoravelmente, ora com avanços ora com retrocessos, isto no caso do nosso país, é ainda um desafio ainda maior, haja vista da ampla gama de representantes culturais que povoam a imensidade territorial do país.

Desta forma, as inúmeras reformas advindas do processo de redemocratização do país, tiveram grande impacto nesta luta de representatividade, com altos e baixos, obviamente dependendo da orientação política dos governantes empossados desde

o ano de 1988. Um ponto central para o reconhecimento dos grupos culturais originários no seio do estado brasileiro, foi a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ainda no período ditatorial em 5 de dezembro de 1967 e que, dentre outros, tem por finalidade o reconhecimento dos povos originários do Brasil, sua inserção plena e seu direito ao território ancestral, em atenção à condição de ser este um estado pluricultural.

A investigação realizada foi uma amostra de dados, dados primários recolhidos durante o processo de levantamento questões a respeito da importância do Ensino Superior como espaço de representatividade e resistência para o povo indígena da etnia Terena. Os critérios de qualidade utilizados por meio da pesquisa bibliográfica muitos contribuíram para a pesquisa. Porém, sem dúvida, os testemunhos, por meio das entrevistas e conversas informais, foram essenciais para que percebêssemos a confirmação da necessidade de um currículo

O percurso Terena, embora não citado nas entrevistas, é uma tensão importante detectada na pesquisa pelas entrevistas na mídia local e se define como uma significativa relação dos Terena com o princípio de sua criação. Nesse sentido propor um currículo decolonial no Ensino Superior, torna-se uma proposta desafiadora e necessária.

Estamos vivendo tempos em que necessitamos rever não só nossos currículos, mas nossas relações, com o outro, com a natureza e com nossa identidade. E parafraseando Walsh (2006), é preciso conhecer para poder decolonizar, não queremos de forma alguma dizer que os conhecimentos herdados ao longo dos tempos e dos quais a academia vem se nutrindo e mantendo suas pesquisas devem ser invalidados, apenas queremos dizer que podemos reconhecer como válidos, os conhecimentos “outros” e que estes podem ser incorporados ao currículo das nossas universidades para que estas continuem sendo espaços de representação e resistência.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, A.H. e NASCIMENTO, A.C. **Educação Escolar Indígena e as discussões acerca do currículo decolonial**. Revista Currículo, Cultura e Identidade. RECCULTI 2 (1), UNESP, São Paulo, 2022.

ALMEIDA, Miguel Vale de et all, **O que é raça? Um debate entre a Antropologia e a Biologia**. 1ª Edição, Lisboa, Portugal, Edição Espaço Oikos, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

CARMONA, David Arenas. **A dialética nas relações homem-espaço, a cultura terena e sua inserção no território sul-matogrossense**. Orientador: Eva Teixeira dos Santos. 2020. 82 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campus de Aquidauana, 2020.

FONSECA, Janete Rosa da Fonseca. **A instituição de Ensino Superior e a questão da baixa complexidade: um desafio ao desenvolvimento social baseado num olhar direcionado ao sistema de avaliação da qualidade na América Latina**. Tese (Doutorado em Educação) – UDELMAR, Universidad de Viña del Mar, Chile, 2014.

FUNAI, **Fundação Nacional do Índio**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/> Acesso em março 2022.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Sociedades Indígenas em novo perfil: alguns desafios** Travessia - Revista do Migrante, n. 36, Ano XIII/36 (5-10) 2000. Disponível em: <https://www.institutoiepe.org.br/media/artigos/doc7.pdf> Acesso em junho de 2022.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho 4ª edição. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira S.A, 1982.

GREMSKI, Waldomiro. **Tensões entre políticas nacionais e políticas institucionais**. Palestra proferida na Conferência Interamericana de Ensino Superior. Pontifícia Universidade Católica-PUC/Paraná, Curitiba, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Editora Atlas, 2008.

GROSFOGUEL, Ramon. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais**. In: *Ciência e cultura*. São Paulo: v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. 11ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

JUNIOR, Valério Hoerner. **História dos 50 anos da Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Curitiba: Ed. Champagnat, 2009.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da educação superior e contextos emergentes**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014

REX, J. **Raça e Etnia**. Temas Ciências Sociais, Lisboa, Portugal. Editorial Estampa Ltda. 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade; uma introdução as teorias do currículo**. Belo horizonte. Editora Autêntica, 2011.

STRAUSS, C. L. **Raça e História**. Lisboa, Editorial Presença. 2006

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, Aquidauana, Mato Grosso do sul.

<https://cpaq.ufms.br/licenciatura-indigena/historico-licenciatura-indigena/> Acesso em julho de 2022.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento 'otro' desde la diferencia colonial**". In: WALSH, C.; LINERA, A. G.; MIGNOLO, W. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Buenos Aires: Del Signo, 2006. p. 21-70.

## AGRADECIMENTOS

Às/os acadêmicos (as) da Etnia Terena da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana, que lutam diariamente para preservar sua cultura e sua tradição e nos ensinam todos os dias a amar e respeitar a natureza.

Recebido em: 01 de agosto de 2022.  
Aprovado em: 12 de dezembro de 2022.

Link/DOI: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/view/6450/7333>

---

<sup>i</sup> Pós Doutora em Educação pela UCDB Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena, Doutora pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – Portugal. Mestre em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora efetiva Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana. UFMS/CPAQ. Atua nos Cursos de Pedagogia e Licenciatura Intercultural Indígena, na elaboração de projetos na educação Indígena Terena e com temas relacionados a questões étnico raciais.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/9883040871852474>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0001-8711-7874>

*E-mail:* [fatima.cunha@ufms.br](mailto:fatima.cunha@ufms.br)

<sup>ii</sup> Doutorando em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco-UCDB Linha III - Diversidade Cultural e Educação Indígena, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana. UFMS/CPAQ. Bolsista FUNDECT, atua como pesquisador nas áreas referentes a diversidade cultural, educação indígena estudos culturais e decolonialidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Estudos Decoloniais – GPED/UFMS.

*Curriculum Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4036052313760198>

*ORCID:* <https://orcid.org/0000-0002-6737-6235>

*E-mail:* [dav.are.car@gmail.com](mailto:dav.are.car@gmail.com)