



Formação de professores indígenas e possibilidades decoloniais

Training indigenous teachers and decolonial possibilities

Ailton Salgado Rosendo ^{a,*} 

Heitor Queiroz de Medeiros ^a 

RESUMO: O presente artigo versa sobre a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Para a abordagem do tema foram priorizadas análises que levam a questão dos direitos à reflexão sobre a identidade das comunidades indígenas e as mudanças que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas. Buscou-se alinhar o artigo com base em diferentes campos do saber, tais como a história, a sociologia, a antropologia e a educação, em uma perspectiva decolonial, que rompe com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização. O objetivo desta produção foi buscar o entendimento das construções de cursos de formação de professores indígenas no referido estado utilizando como metodologia as análises documental e bibliográfica. A literatura foi revisada, recorrendo-se a estudos semelhantes publicados nas principais bases de dados científicas, tais como Scielo, Pubmed e Lilacs. Diante do exposto, percebe-se a importância do reconhecimento pessoal, social e jurídico dos povos indígenas, de modo igualitário, isonômico e com a correta distribuição entre eles, dando origem aos cursos de formação de professores indígenas no estado.

Palavras-chave: Formação de professores indígenas; Colonialidade; Decolonialidade; Estudos culturais.

ABSTRACT: This article deals with the training of indigenous teachers in the state of Mato Grosso do Sul. To approach the topic, analysis that bring to reflection questions like the issue of rights, the identity of indigenous communities and the changes that are taking place in the community from the relationship with an education formulated by non-Indians were prioritized. Thus, we sought to sew the article with support in different fields of knowledge, such as history, sociology, anthropology and education, in a decolonial perspective, which break with the modern-Western narratives imposed by colonization. The objective of this production was to seek an understanding of the constructions of training courses for indigenous teachers in the referred state using documentary and bibliographic analysis as a methodology. Literature was reviewed, using similar studies published in the main scientific databases, such as Scielo, Pubmed and Lilacs. In view of what was said, the importance of personal, social and legal recognition of indigenous peoples is perceived, in an equal, isonomic manner and with the correct distribution among peoples, giving rise to training courses for indigenous teachers in that state.

Keywords: Indigenous teacher training; Coloniality; Decoloniality; Cultural studies.

^a Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

* Correspondência para/Correspondence to: Ailton Salgado Rosendo. E-mail: profailtonsr@gmail.com.

Recebido em/Received: 30/06/2021; Aprovado em/Approved: 17/11/2021.

Artigo publicado em acesso aberto sob licença [CC BY 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados parciais 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, que tem como objetivo geral analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai, em Mato Grosso do Sul, bem como dos professores indígenas que atuam na aldeia, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), examinando as contribuições desse curso para os Guarani e Kaiowá e em específico para a comunidade indígena da Aldeia Amambai.

Nessa perspectiva, desdobrou-se o objetivo geral em diferentes ações de pesquisa, que correspondem aos objetivos específicos, quais sejam:

- 1) Apresentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas.
- 2) Contextualizar a educação escolar com os povos indígenas em nível nacional e no Mato Grosso do Sul.
- 3) Identificar as escolas indígenas da Aldeia Amambai.
- 4) Analisar a percepção das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu.
- 5) Identificar, junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá que atuam nas escolas indígenas da aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, sua percepção sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

O campo teórico utilizado para a produção e análise dos dados está estruturado a partir dos estudos culturais (Williams 1992; Hall 1997 e 2011) e da concepção das pesquisas pós-críticas em educação. Segundo Meyer e Paraíso (2014), “metodologia” é um termo tomado em nossas pesquisas de modo bem mais livre que o sentido moderno atribuído ao termo “método” e à teoria curricular pós-colonialista (Freire 2012; McLaren 1993, 1997 e 2000). O campo empírico, por sua vez, é a Aldeia Amambai, localizada no município de Amambai, estado de Mato Grosso do Sul, onde se concentra a maior quantidade de egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD. Em relação à organização dos capítulos desta pesquisa de cunho qualitativo, será nos últimos capítulos que os campos metodológico e empírico entrarão em maior interlocução.

Para entender o processo de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul buscou-se compreender a historicidade da educação escolar indígena no Brasil, onde, a partir da década de 1980, registra-se a presença de projetos alternativos de educação escolar indígena que posteriormente derivaram em cursos de formação de professores indígenas (Ferreira 2001).

No referido estado esses projetos foram movimentados por ideias que se tornaram parâmetros de trabalho para consolidar políticas públicas na área, iniciando-se a formação de professores indígenas. Nesse contexto, 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 habilitação de docentes para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades” (Ferreira 2006, p. 78).

Já no ano 2001 essa formação passou a ser oferecida também em nível superior, “quando a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) implantou o Curso Normal Superior Indígena para atender, em um primeiro momento, as etnias Terena e Kadiwéu; em 2003 passou a atender também os Guarani e os Kaiowá” (Ferreira, 2006, p. 89).

Essas conquistas devem-se principalmente à perseverança do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, que por anos encabeçou no estado a luta pela formação específica para docentes indígenas, entendendo que era necessário um projeto diferenciado e específico, que os capacitasse para a elaboração de currículos e programas, bem como a confecção de materiais didático-pedagógicos bilíngues para utilização nas escolas das aldeias, visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e não indígenas.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL SOB UMA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Diante da vontade permeada pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá na busca da implementação da educação escolar indígena em Mato Grosso do Sul que atendesse aos interesses dos povos indígenas, esse processo avançou, mas com dificuldades. Encontrou sérios obstáculos 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) relata tais dificuldades, refere-se às prefeituras que de início não concordavam com 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 docentes leigos em serviço – por decorrência, os indígenas também estariam contemplados.

Mesmo diante das barreiras encontradas, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá chegou até a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, onde apresentou suas angústias, anseios e necessidades. Diante das solicitações, a referida instituição governamental buscou parcerias para a implantação do Projeto Ara Verá – “Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores

Guarani/Kaiowá”. Foram 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. 92).

Apesar dos percalços, 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 habilitação de professores para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental em suas comunidades. De acordo com Ferreira (2006, p. 84), “esse curso surgiu com o apoio de instituições parceiras: UCDB, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Diocese de Dourados, Missão Caiuá e Fundação Nacional do Índio (Funai)”.

A importância da formação de professores indígenas para o trabalho nas escolas dessas comunidades passa pelo pressuposto 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 “hibridizadas” ou “diaspóricas”, como aponta Hall (2005, p. 76): “Todos negociam culturalmente em algum ponto do espectro da *différance*, onde as disjunções de tempo, geração, espacialização e disseminação se recusam a ser nitidamente alinhadas”.

Para Maher:

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 (Maher 2006, p. 26).

A pesquisa em andamento sobre a formação de professores indígenas das etnias Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul tem foco na discussão sobre a formação de docentes indígenas e no diálogo entre saberes, com ênfase nos saberes ancestrais dos povos originários que habitavam e ainda habitam secularmente essa região.

Conforme Walsh:

Es señalar 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. Un orden em que todos hemos sido, de una u otra partícipes (Walsh 2009a, p. 15).

¹ O estado de Mato Grosso do Sul é composto por 79 municípios, somando 79 Secretarias Municipais de Educação.

Os programas de formação de professores indígenas possuem propostas pedagógicas e curriculares próprias, constituídas em relações tensas. Segundo Monte, essas tensões são geradas por se tratar da educação sob a 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 (Monte 2000, p. 21).

De acordo com Maher (2006), o trabalho com a formação de professores indígenas tem sido desenvolvido no Brasil por organizações não governamentais e instituições públicas, entre as quais citamos as Secretarias de Educação estaduais ou municipais e/ou as universidades. Em todos os casos observam-se importantes desafios, como: refletir sobre os aspectos que diferenciam essa proposta de formação de outras para professores não indígenas, atender e respeitar a especificidade que deve ter a formação de docentes indígenas e construir uma proposta pedagógica realmente inovadora que atenda às determinações políticas contemporâneas.

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 às relações entre cultura, currículo e identidade, constituindo a escola um espaço de fronteiras sociais (Nascimento 2007).

Levando em consideração a questão dos direitos conquistados na Constituição Federal de 1988 (Brasil 1988), a reflexão sobre a identidade das comunidades indígenas e as mudanças que vão se processando na comunidade a partir da relação com uma educação formulada por não indígenas, este artigo foi elaborado com base em diferentes campos do saber – tais como a história, a sociologia, a antropologia e a educação –, em uma perspectiva decolonial, que busca romper com as narrativas moderno-ocidentais impostas pela colonização, investigando os motivos da resistência de algumas instituições quanto ao apoio à formação de professores indígenas por meio de um curso destinado especificamente aos professores indígenas (leigos) da etnia Guarani e Kaiowá. Propõe-se, nessa opção, assinalar e provocar um posicionamento contínuo de transgressão, intervenção, insurreição e incidência.

O conceito de decolonialidade surge como uma proposta para enfrentar a colonialidade e o pensamento moderno, principalmente por meio dos trabalhos do grupo Modernidade, Colonialidade e Decolonialidade, composto por estudiosos como Aníbal Quijano (2003), Catherine Walsh (2009a), Edgard Lander (2005), Enrique Dussel (2000) e Walter D Mignolo (2007). A decolonialidade é considerada um caminho para resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados ao longo dos anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e

ao capitalismo. O pensamento decolonial se coloca como alternativa para dar voz e visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados. É considerado um projeto de libertação social, político-cultural e econômica que visa garantir o respeito e a autonomia a grupos e movimentos sociais.

Com o decolonial, aventam-se “lugares de exterioridade e construções alternativas” (Walsh 2009b). Mignolo (2008) complementa que é uma maneira de distinguir entre a proposta decolonial do projeto modernidade/colonialidade, por um lado, e o conceito de “descolonização” no uso que se deu durante a Guerra Fria, e, por outro, da variedade de uso do conceito de “pós-colonialidade”. O pensamento decolonial, segundo Mignolo (2008), é crítico de si, mas crítico em um sentido distinto do que deu Kant à palavra, e, nessa tradição, retomou Horkheimer por meio 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, no panafricanismo ou nos movimentos de libertação política e social na América Latina.

A colonialidade se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade” (Ballestrin 2013), 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 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 se desprende da 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 pela 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 romper, mas de reivindicar que a modernidade também é, e pode ser, fruto de todas as culturas, não apenas da europeia ou ocidental. Além disso, reivindica que as ideias de novidade, avanço racional-científico, laico e secular também podem ser apropriadas por outros movimentos, outros sujeitos, outros espaços. A ressignificação

da modernidade é uma questão central para a libertação humana como interesse histórico da sociedade.

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

A pós-modernidade, segundo Dussel (1995), busca superar a modernidade por não enxergar nela qualidades positivas, mas não quebra seu paradigma, qual seja, o da centralidade da Europa e de seu grande herdeiro, os Estados Unidos. A transmodernidade, por outro lado, denuncia o discurso de totalidade e o encobrimento do outro (Dussel 1995). 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 relações de poder desiguais nos dias atuais.

Igualmente, há a ideia do pensamento fronteiro (Mignolo 2003), que resiste a cinco ideologias da modernidade: o cristianismo, o liberalismo, o marxismo, o conservadorismo e o colonialismo. Não se trata de ignorar todo avanço teórico, especialmente o das contribuições históricas e sociológicas do marxismo, mas de consolidar um campo do saber que vai além de Marx. A pretensão é que as ideias do marxismo sejam o mínimo para a reconstrução do saber científico e que ao lado dela outras se juntem.

Relacionando as questões abordadas com a formação de professores indígenas no primeiro Curso de Formação de Professores Indígenas em Nível Médio no Estado de Mato Grosso do Sul, cabe refletir sobre as seguintes questões: Os conteúdos das disciplinas valorizaram a pluralidade de vozes e caminhos em sua produção? Em sala de aula, eu, enquanto professor, recorro à diversidade de vozes para o processo de construção do conhecimento escolar? Quando seguimos a ideia de neutralidade científica no ensino, estamos nos comprometendo com qual projeto de educação e de sociedade? Em nossas falas costumamos direcionar os avanços da sociedade apenas aos países do Norte? Qual é o espaço que abrimos em nossas aulas para destacar a produção de outros povos na constituição da modernidade? Buscamos conhecer outras perspectivas filosóficas, que possibilitem uma nova leitura do espaço geográfico, considerando a pluralidade e complexidade atuais? As questões não serão respondidas neste artigo, porém estarão presentes em nossa tese, cuja produção se encontra em andamento.

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 processos de tradução e mediação de conhecimentos, e diferentes conhecimentos se encontram e são ressignificados.

A noção de fronteira, apresentada por essa autora, baseia-se em espaços não muito delimitados, pois promovem intercâmbios entre populações, que se realizam sempre em movimento. “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). Nessa fronteira, entre educação indígena e educação escolar indígena, insere-se a discussão sobre o papel do ensino na formação de professores e nas escolas dessas comunidades.

Já Mignolo (2013) apresenta duas ideias que auxiliam quando se tenta entender o que seria uma resistência à colonialidade: o paradigma outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro, expressão que, para Mignolo (2013), deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor/a de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que, em última instância, apresenta-se como um pensamento utópico e crítico que se articula em todos os lugares nos quais a colonialidade negou a possibilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro (Mignolo 2013).

Desse modo, Escobar 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 epistémica que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento (tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc.)’ (2001, p. 11) (Escobar 2003, p. 63).

É um cenário em que se produz resistência e onde há busca constante do estabelecimento de um diálogo intercultural, como ressalta Walsh: “[...] 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” (Walsh 2009a, p. 14).

É nesse processo, no qual se buscam soluções aos problemas enfrentados pela comunidade de educadores indígenas e não indígenas, que emergem as tensões no campo do conhecimento. Assim como em todo o Brasil, no estado de Mato Grosso do Sul o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá levou para as

instituições a necessidade de implantar cursos para a formação de professores indígenas em nível médio e superior.

A qualidade sociocultural da educação escolar indígena necessita que sua proposta educativa seja conduzida por professores indígenas, como docentes e como gestores, pertencentes às suas respectivas comunidades (Brasil 2012).

Os professores indígenas, no cenário político e pedagógico, são importantes interlocutores no processo de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo a sistematização e a organização de novos saberes e práticas.

É nesse sentido que Walsh observa:

[...] 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 legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también – y a la vez alimentan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, sonar, y vivir que cruzan fronteras (Walsh 2009a, p. 15).

Compete aos professores indígenas a tarefa de refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da educação escolar indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso; de outro, os conhecimentos étnicos, próprios do seu grupo social de origem, que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas.

Formar indígenas para serem professores e gestores das escolas indígenas deve ser uma das prioridades dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, visando consolidar a educação escolar indígena como um compromisso público do Estado brasileiro.

Nesse sentido, a escola tornou-se encarregada de gerenciar a unificação dos povos, sem existir diferenças entre cidadãos, levando em consideração o princípio da isonomia, segundo o qual todos são iguais perante a lei. Assim, a escola tem o dever de contribuir para formar cidadãos, independentemente de suas diferentes origens (Freitas 2011).

O professor encontra em seu campo de trabalho complexidades marcadas por várias determinantes não estruturais, que precisam ser traduzidas e adequadas conforme a linguagem e os ritmos relacionados. “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” (Cortesão 2012, p. 86).

Desse modo, a escola encarregou-se de nivelar as desigualdades, lutando contra as diferenças de línguas e de dialetos da linguagem oral, padronizando o acesso ao dialeto e à língua escrita.

Nesse contexto, a escola tornou-se um instrumento didático para trabalhar com a diversidade, e transformou essa “diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica” (Candau 2011, p. 96), assumindo um grande desafio futuro.

Dessa forma, quando se trata dos princípios e objetivos da formação de professores indígenas, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio* estabelecem:

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 (Brasil 2015, p. 128).

Assim, as propostas curriculares da formação de professores indígenas, em atenção às especificidades da educação escolar indígena, estão sendo construídas com base na pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas, apresentando a flexibilidade necessária ao respeito e à valorização das concepções teóricas e metodológicas de ensino e aprendizagem de cada povo e comunidade indígena (Brasil 2015). Rompe-se dessa forma com os ideais da colonialidade, buscando, mesmo com os embates na seara da construção das políticas educacionais, dar visibilidade aos povos subalternizados e oprimidos que durante muito tempo foram silenciados, por meio do pensamento decolonial.

É nesse cenário da decolonialidade que indivíduos, grupos e movimentos sociais, como o movimento indígena, o movimento negro, o movimento ecológico, o movimento LGBTQIA+², dentre outros, vêm, mediante seus embates no cenário político, alcançando as chamadas Políticas Públicas de Ações Afirmativas, o que de certa forma, embora paulatinamente, vem rompendo com ideais da colonialidade.

As Políticas Públicas de Ações Afirmativas têm possibilitado o ingresso de grupos antes excluídos do espaço acadêmico, como o povo negro e o indígena, enriquecendo, com isso, as dinâmicas formativas e de sociabilidade dentro da universidade. Dessa forma, inserem-se no cenário acadêmico novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e demandas para diferentes formações que podem promover o que alguns autores denominam pensamento decolonial.

Assim, romper com a colonialidade do saber implica 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 de que a perspectiva decolonial compreende a colonialidade como a extensão da colonização, que, apesar de política e juridicamente ter se findado, não encerrou com a forma de pensar, sentir e agir e com as práticas sociais imputadas violentamente pelos colonizadores; portanto, da mesma forma que foi necessária a descolonização, na contemporaneidade urge romper com a colonialidade do ser, do saber, do poder e da natureza, em um processo decolonial. Isso 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. 145). Ou seja, destruir o racismo ou qualquer outra forma de discriminação passa também por um projeto decolonial de sociedade. Mesmo diante dessas complexidades, as instituições governamentais do estado de Mato Grosso do Sul não têm deixado de implantar e implementar cursos de formação de professores indígenas em nível médio e superior.

² Lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, *queer*, intersexo, assexuais e outros.

Como exemplo disso, tivemos no ano de 1999 a implantação do Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Projeto Ara Verá (Espaço-Tempo Iluminado), e em 2018 a do 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, ambos ofertados pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

No ano de 2001 a UEMS criou e implantou o Curso Normal Superior Indígena, em 2006 a UFGD implantou o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e em 2010 a UFMS 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 desta última instituição, no *campus* de Aquidauana, por profissionais das universidades parceiras e da Secretaria de Estado de Educação, em cuja jurisdição se encontram comunidades das etnias Atikum, Guató, Kamba, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

Atualmente apenas a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a UFGD e a UFMS continuam a ofertar os respectivos cursos. Já a UEMS iniciou a formação de professores indígenas no ano de 2001 e deixou de ofertá-lo no ano de 2006.

Por fim, acredita-se oportuno sinalizar que, em nossa pesquisa, haverá oportunidade para avançar no histórico de formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. Com base nas percepções dos egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, residentes na Aldeia Amambai, serão desveladas suas experiências durante a formação, bem como os principais desafios práticos encontrados no decorrer do curso. A intenção da pesquisa é problematizar a UFGD, pois somos sabedores de que as instituições escolares são vistas por alguns autores como um dispositivo colonial.

Assim, por meio da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos dos anos 2005 e 2012, alinhada com as entrevistas realizadas com os egressos, serão discutidas questões referentes ao currículo, discriminação, preconceito, e se a interculturalidade consistiu em processos formativos oferecidos em uma perspectiva específica e diferenciada para os indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. As discussões terão como base o campo teórico advindo dos estudos culturais e, por intermédio dos autores, alguns do campo teórico anunciado e outros que se aproximam, darão suporte para nossas argumentações e apontamentos e como consequência serão objeto de uma análise crítica decolonial.

CONCLUSÕES

Ao nos debruçarmos sobre o pensamento decolonial, compreendemos melhor como a Europa, durante o processo de colonização, impôs um sistema-mundo baseado em hierarquias que colocou o homem branco, heterossexual, cristão, capitalista e militar nas posições de poder e domínio. Essas hierarquias – racistas, machistas etc. – se mantêm na contemporaneidade, apesar do fim jurídico e político do período colonial

no que se denomina colonialidade. O racismo é o princípio organizador das demais estruturas desse sistema-mundo construído sobre o genocídio e a exploração dos povos nativos e colonizados.

Pode-se dizer isso, uma vez que há universidades que em seus diversos cursos têm impulsionado a reprodução de tais valores, por seguirem a tradição eurocêntrica. Esta traz em si uma visão de sociedade, humanidade e realidade que legitima apenas o que foi produzido pela Europa ou dentro de seus cânones, sob o viés epistemológico da geopolítica racista, da dominação de formas de pensar, sentir e agir e da tentativa de extermínio e silenciamento de outras expressões e conhecimentos.

Porém, no estado de Mato Grosso do Sul, o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá impulsionou reuniões e debates com as instituições responsáveis pela formação de professores, e assim conseguiu, mesmo que paulatinamente, a atenção dessas instituições, que, mediante parcerias com outras, como a UCDB, a UFMS e a Funai, criaram, implantaram e implementaram cursos de formação de professores indígenas com novas formas de pensar, sentir e agir, novas temáticas, diferentes epistemologias e cosmovisão, podendo então promover o que alguns autores denominam pensamento decolonial.

AGRADECIMENTOS

Às/os egressas/os 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.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana, 2013. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*. 2013 (11), 89–117. [Acesso em 26 junho 2021]. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>
- BRASIL, 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Congresso Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio*. Brasília, DF.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação a Distância (SEED) [s. d.]. *Programa de Formação de Professores em Exercício*. [Acesso em 18 julho 2021]. Disponível em: <http://proformacao.proinfo.mec.gov.br/historico.asp>

- BRASIL, 2012. Resolução CNE/CEB n. 5/2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Estadual de Educação, 2018. *Projeto do Curso de Formação de Normal Médio Intercultural Indígena – povos do Pantanal*. Campo Grande, MS, 2018.
- CAMPO GRANDE. Secretaria Estadual de Educação, 1999. *Projeto do Curso de Formação de Professores Indígenas Ara Verá*. Campo Grande, MS.
- CAMPO GRANDE. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2010. *Projeto Pedagógico do Curso de Formação de Professores Indígenas Povos do Pantanal*. Campo Grande, MS.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão, 2011. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, mar. 2011. vol. 33, no. 118, p. 235-250.
- CORTESÃO, Luiza, 2012. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, set./dez. 2012. vol. 37, no. 3, p. 719–735.
- DOURADOS. Universidade Federal da Grande Dourados, 2005. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*. Dourados, MS.
- DOURADOS. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2002. *Projeto Pedagógico do Curso Normal Superior Indígena*. Dourados, MS.
- DUSSEL, Enrique, 2000. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- DUSSEL, Enrique, 1995. *Filosofia da libertação: crítica à ideologia da exclusão*. São Paulo: Paulus.
- ESCOBAR, Arturo, 2003. Mundos y conocimientos de otro modo: el programa de investigación modernidad/colonialidad Latino Americano. *Tabula Rasa*. jan./dez. 2013. no 1, p. 58–86.
- FERREIRA, Mariana Kawal Leal, 2001. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. Em: SILVA, Aracy Lopes da Silva, org. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Global.
- FERREIRA, Suelise de Paula Borges de Lima, 2006. *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.
- HALL, Stuart, 1997. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Em: K. THOMPSON, ed. *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications.
- HALL, Stuart, 2005. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A.

- HALL, Stuart, 2011. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- LANDER, Edgardo, org., 2005. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso.
- MAHER, Terezinha Much. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória, 2006. Em: L. D. B. GRUPIONI. *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. p. 11–37.
- MCLAREN, Peter, 1997. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez.
- MCLAREN, Peter, 2000. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do descenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed.
- MCLAREN, Peter, 1993. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. Em: Tomaz Tadeu SILVA, org. *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- MELIÀ, Bartolomeu, 1979. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola.
- MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves, orgs., 2014. *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições.
- MIGNOLO, Walter, 2007. Delinking: the rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of de-coloniality. *Cultural Studies*. 2007. vol. 21, no. 2–3, p. 449–514.
- MIGNOLO, Walter, 2003. *Histórias locais / projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: UFMG.
- MIGNOLO, Walter, 2013. *Historias locales / diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- MIGNOLO, Walter, 2008. Novas reflexões sobre a “ideia da América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial. *Caderno CRH*. Salvador, maio/ago. 2008. vol. 21, no. 53, p.239–252.
- MONTE, Nieta Lindemberg, 2000. Os outros, quem somos? Formação de professores indígenas e identidades culturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, no. 111.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, 2007. Educação escolar indígena: entre os limites e os limiares da inclusão e exclusão. *Quaestio (UNISO)*. 2007. vol. 9, p. 73–82.
- QUIJANO, Aníbal, 2003. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Em: E. LANDER, comp. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso. p. 201–246.
- ROMÃO, José Eustáquio e GADOTTI, Moacir, 2012. *Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz, 2001. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. Em: A. L. SILVA e A. M. FERREIRA, orgs. *Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola*. São Paulo: Mari/Fapesp/Global Editor. p. 44–77.

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

WALSH, Catherine, 2009b. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. Em: Vera Maria Ferrão CANDAU, ed. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras. p. 12–42.

WILLIAMS, Raymond, 1992. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.