UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

TENSÕES ENTRE CIÊNCIA E CONHECIMENTO TRADICIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CURRICULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: O CASO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL TEKO ARANDU

JOLIENE DO NASCIMENTO LEAL

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

TENSÕES ENTRE CIÊNCIA E CONHECIMENTO TRADICIONAL NA CONSTRUÇÃO DO CURRICULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: O CASO DA LICENCIATURA INTERCULTURAL TEKO ARANDU

JOLIENE DO NASCIMENTO LEAL

Sob a orientação do professor
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Seropédica, RJ
Janeiro de 2012

371.97981
L435t
T

Leal, Joliene do Nascimento, 1984-
Tensões entre ciência e conhecimento tradicional na construção do currículo de formação superior indígena: o caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu / Joliene do Nascimento Leal – 2012.
109 f.: il., tabs.

Orientador: Aloísio Jorge de Jesus Monteiro.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
Bibliografia: f. 102-106.

1. Índios – Educação - Brasil – Teses. 2. Índios – Educação (Superior) - Brasil – Teses. 3. Ensino superior - Currículo - Brasil – Teses. 4. Escolas indígenas - Brasil – Teses. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Teses. I. Monteiro, Aloísio Jorge de Jesus, 1957-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES (PPGEduc)

JOLIENE DO NACIMENTO LEAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação

Defesa aprovada em 31 de Janeiro de 2012

_____
Aloísio Jorge de Jesus Monteiro, Dr.° em Educação, UFRRJ
(Orientador)

_____
José Ribamar Bessa Freire, Dr.º em História e Letras, UERJ
(Membro Titular Externo)

_____
Mônica Aparecida Del Rio Benevenuto, Dr.ª em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade, UFRRJ
(Membro Titular Interno)

AGRADECIMENTOS

Durante algum tempo fiquei procurando as melhores palavras, aquelas que conseguissem expressar o sentimento de gratidão que tenho por aqueles que direta e indiretamente construíram essa pesquisa comigo. Acabei por perceber que não seria uma tarefa fácil. Decidi por aquelas que conseguissem transmitir ao menos uma fração deste sentimento. Então, gostaria de iniciar esse momento agradecendo a Deus por ter estado comigo em todo tempo, me ensinando a esperar e a avançar quando preciso, a ver cada erro não como fracasso, mas como uma oportunidade de aprendizagem.

Ao meu marido que com amor, carinho e, principalmente, paciência esteve comigo em todos os momentos: sorrindo a cada página que escrevia, chorando a cada frustração, secando minhas lágrimas mesmo quando estávamos distantes, devidos as viagens. Muito obrigada, hoje compartilho com você essa vitória.

Aquela que se tornou guerreira, que lutou para que hoje chegasse até aqui. Aquela que me ensinou que "no fim tudo iria dar certo, e se não estivesse dando certo era porque ainda não era o fim", a minha amada mãe, que se fez pai, irmã, amiga, e professora, mesmo quando não entendia nada do que eu falava. Obrigada mãe!

Aos amigos que ganhei no mestrado e que se transformaram em pesquisadores da causa indígena comigo, mesmo aqueles que estão inseridos em outros campos de estudos. As minhas amigas: Ângela, Andréa, Lygia, Marluce, Maria José, Rosângela, Aline e Vera Campos que com carinho me ajudaram nos momentos que mais precisei. Enfrentaram uma enchente comigo, dois anos de estudos e pesquisas, as decepções, as alegrias das descobertas, das conquistas. Muito obrigada amigas.

A minha amiga Hellen, estagiária do Teko Arandu, que além de me receber em sua casa, durante o tempo que estive realizando a pesquisa de campo em Dourados/MS, também foi minha companheira de pesquisa; apresentando os professores do curso, os estudantes. Muito obrigada pelo seu carinho e apoio.

Aos meus *pais* e *mães*, meus orientadores que com paciência respeitaram meu tempo e forma de aprender, que me ensinaram a caminhar nesse campo tão minado que é campo dos estudos culturais, das políticas publicas de formação das minorias.

E a estes não poderia deixar de iniciar minha gratidão pela professora Mônica Benevenuto, que esteve comigo em toda a graduação e agora no mestrado, me ajudando a tornar quem sou. Hoje, ao rememorar vejo a paciência que teve comigo, percebo que aqueles: o que você quis dizer com isso? É isso mesmo? Vamos rever? Ta faltando isso! Por que isso que você acabou de falar não está aqui? E tantas outras frases ditas nos momentos de orientação, que hoje se tornaram para mim instrutoras nos meus momentos de escrita. Obrigada professora Mônica!

Ao professor Bessa Freire, que através da Andréa tive o privilégio de conhecer pessoalmente. Pra mim é uma honra saber que trilhou esse caminho comigo; Aquele que tanto me referendei através de livros e artigos, hoje converso pessoalmente. Obrigada pela suas indicações bibliográficas, me foram e continuarão sendo muito úteis.

Ao meu orientador, Aloisio, obrigada por me mostrar a força que tenho, por se fazer presente mesmo na ausência, pelas divergências de pensamento que me fizeram repensar algumas de minhas convicções, e construir novas formas de aprendizagem.

E aos demais professores: Professora Gisele Souza do departamento de Economia Doméstica/UFRRJ, professores do mestrado, aqueles que direta e indiretamente estiveram comigo nessa caminhada, muito obrigada, e os professores da UFGD, Nely Maciel, Marina Vinha, Adriana Sales, Tatiana Rodrigues, o coordenador do Teko Arandu professor Antônio

Darí, a professora Adir Nascimento da UCDB e principalmente, os estudantes indígenas, que com carinho me receberam em suas comunidades, muito obrigada!

RESUMO

LEAL, Joliene do Nascimento. **Tensões entre Ciência e Conhecimento Tradicional na Construção do Currículo de Formação Superior Indígena: O Caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu**. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de janeiro, Seropédica, RJ.

O debate sobre as diferenças culturais e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado nos últimos anos do século XX e início do século XXI. A proposta pedagógica tem sido constantemente debatida, pois se percebeu que através dela as instituições escolares podem promover tanto a inclusão quanto a exclusão dos diferentes saberes presentes na sociedade. É nela que são incorporados os vários significados presentes em tantos conceitos, materializados na prática escolar. Nesse sentido a presente pesquisa tem como objetivo principal verificar se acontece o diálogo das diferenças no currículo de formação superior indígena, mais especificamente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da UFGD, e as possíveis tensões produzidas pelo encontro de diferentes conhecimentos - conhecimentos científicos, ditos "legítimos", universal e os conhecimentos tradicionais indígenas, particulares. Buscou-se saber em que medida a universidade, que em princípio almeja a construção de um conhecimento universal, é capaz de acolher no seu currículo, os conhecimentos particulares, tendo como questionamento central: Qual o lugar das memórias e saberes indígenas na construção da matriz curricular do curso de formação superior indígena? Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, que seguindo o ponto de vista de Macedo, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que atravessa toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam. Por privilegiar a análise dos planos político, educacional e cultural, buscou-se não descuidar das relações e interseções que esses planos estabelecem com o social. A análise dessas relações e intercessões foi aprofundada, através de dados coletados a partir de três procedimentos: entrevistas semi-estruturadas com os professores, coordenador e estudantes do curso; análise documental e análise bibliográfica. Os resultados da pesquisa permitem inferir que é inegável o avanço que se teve no campo da educação superior indígena nessa primeira década do século XXI. Constatou-se, que os cursos com proposta intercultural, ao sugerir a re-significação dos conteúdos escolares e propor alterar os processos de avaliação e organização do trabalho docente, desconstroem a própria cultura e identidade escolar construídas há tantos séculos pelo projeto modernizador. Não há dúvidas de que as políticas públicas referentes à educação escolar indígena e ao reconhecimento de que ela deva ser pautada pela interculturalidade avançaram, mas infelizmente ainda existe uma distância muito grande entre a organização disciplinar pautada no pensamento ocidental e os modos indígenas de conceber o mundo e o conhecimento. Em síntese, diante das análises até aqui desenvolvidas, é fundamental considerar que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu é um caminho possível. Segundo os depoimentos, o curso tem possibilitado a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Porém, não tem sido fácil articular essa formação com o cotidiano da ação escolar e docente e com os conhecimentos curriculares.

Palavras-Chave: Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico; Currículo; Formação Superior Indígena.

ABSTRACT

LEAL, Joliene do Nascimento. **Tensions Science and Traditional Knowledge in the Construction of indigenous Higer Education Curriculum: The Case of Intercultural Degree Teko Arandu.** 2012, 109 pages. Dissertation (Master of Education) Institute of Education/Institute Multidisciplinary. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ.

The debate about cultural differences and the relevance of ensuring the representation of cultural identities in various social fields, including the educational, has been intensified in the last years of the twentieth and the early twenty-first centuries. The pedagogical proposal has been constantly debated, since it has been realized that through the education institutions can promote both the inclusion and exclusion of different knowledge present in society. In this proposal diverse meanings are incorporated and materialized in school practice. In this sense the present study aimed to verify the true dialogue of differences in curriculum of Indigenous higher education, specially the Degree Intercultural Indigenous Teko Arandu Course of UFGD, and the possible tensions produced by the meeting the different knowledge – scientific knowledge, called "legitimate", universal and the knowledge of traditional indigenous, in particular. It has been searched to determine in what extent the university that, at the beginning, aims to construct the universal knowledge, is capable of welcoming in its curriculum, the particular knowledge, with the central question: What is the place of memories and indigenous knowledge in the construction of curriculum pattern in the course of indigenous graduation? It is a qualitative research, of ethnographic type, following Macedo's point of view, who is mainly concerned with the processes that constitute the human being in society and in culture and understand it as something that goes to every and any human action and the ethno methods that streamlines themselves. Because it focus on the analysis of political, educational and cultural plans, it has been searched not to neglect the relationships and intersections that these plans establish with the social. The analysis of these relationships and intersections have been deepened, through the collected data from three procedures: semi-structured interviews with teachers, coordinator and the students of the course; documental analysis and literature review. The survey results allow to infer that it cannot be denied the progress which has happened in the field of indigenous higher education in this first decade of the twenty-first century. It has been found that the courses with intercultural proposals, by suggesting a redefinition of educational contents and propose changing evaluation processes and organization of teaching work, deconstruct their own culture and academic identity built many centuries ago by the modernizing project. There are no doubts that public policies relating to indigenous school education and the recognition that it must be guided by interculturality has advanced, but unfortunately there are still a great distance between the disciplinary organization based on the Western thought and the indigenous ways of conceiving the world and knowledge. In summary, before the developed analysis so far, it is fundamental to consider the Degree Intercultural Indigenous Teko Arandu Course is a possible way. According to the testimonies, the course has enabled the exchange of experiences and the collective construction of knowledge. However, it has not been easy to coordinate this formation with the daily academic actions and school teachers and the curricular knowledge.

Keywords: Traditional Knowledge and Scientific Knowledge; Curriculum; Indigenous Higher Education.

"(...) é a partir dos nossos limites que começa o espaço do outro; porque é a partir da existência do Outro que demarcamos o limite do Eu - o Outro é o incomparável, diferente, mas não inferior, indicando uma diferença que nos ensinará a respeitar nossos próprios limites e também a respeitar o espaço do Outro."

Confúcio

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história.

Walter Benjamin.

LISTA DE ABREVIAÇÕES

CIMI – Conselho Indigenista Missionário
CNE - Conselho Nacional de Educação
EUA - Estados Unidos da América
FUNAI - Fundação Nacional do Índio
FIEI - Formação Intercultural de Educadores Indígenas
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LECAMPO - Licenciatura do Campo
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MS - Mato Grosso do Sul
NEIs - Núcleos de Educação Indígena
PCN - Parâmetros Curriculares Nacional
PNE - Plano Nacional de Educação
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SPI - Serviço de Proteção aos Índios
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UEMS - Universidade do Estado do Mato Grosso
UFP - Universidade Federal do Paraná
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFF - Universidade Federal Fluminense
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

I: INTRODUÇÃO
1.1. O Tema a ser Pesquisado....12
1.2. Estado da Arte: Narrando a Trajetória....14
1.3. Construindo a Pesquisa: Os Caminhos Metodológicos....18
1.4. Organização da Pesquisa: Apresentando os Capítulos....19

CAPÍTULO II: AS IDENTIDADES CULTURAIS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA DIFERENÇA

2.1. Revisitando Conceitos: As Noções de Cultura e suas Implicações na Educação 22
2.2. "Selvagens" a Vista: A Marcha pela "Civilização"....28
2.3. Interculturalidade na Sociedade das Diferenças: Um Outro Olhar para a Educação Escolar Indígena 34

CAPÍTULO III: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO EM QUESTÃO: BUSCANDO A DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE
3.1. O Currículo Universitário e suas Funções: Entre o Cultural e o Científico 42
3.2. A Política da Representação....46
3.3. O Currículo Como Espaço-Tempo de Resistência....51
3.4. Como se Pensa o Currículo?....54

CAPÍTULO IV: ENTRE O GERAL E O PARTICULAR: AVANÇOS E LIMITES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA
4.1. Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa....55
4.2. Conhecimento Tradicional Indígena: Breves Considerações....56
4.3. Fundamentação Legal para a Educação Escolar Indígena....59
4.4. Os Guarani do Mato Grosso do Sul e a Licenciatura Intercultural 62
4.4.1. O Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu e a Proposta Intercultural....70
4.4.2.Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico: Limites e Possibilidades 84
4.4.3. Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico na Visão dos Participantes .84
4.4.4. A Relação entre os Diferentes Saberes no Cotidiano Escolar....89

CONSIDERAÇÕES FINAIS....96

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 102

ANEXOS 107
1 – Ficha de Avaliação Individual dos Estudantes....107
2 – Roteiro das Entrevistas....109

I. INTRODUÇÃO

Mas quando nada subsiste de um passado antigo, depois da morte dos seres, depois da destruição das coisas, sozinhos, mais frágeis, porém, mais vivazes, mais imateriais, mais persistentes, mais fiéis, o aroma e o sabor permanecem ainda por muito tempo, como almas, chamando-se, ouvindo, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, levando sem se submeterem, sobre suas gotículas quase impalpáveis, o imenso edifício das recordações.

Marcel Proust

1.1. O Tema a ser Pesquisado

O campo da educação, mais especificamente os estudos voltados para as políticas de educação superior no Brasil, marcou os últimos anos do século XX e início do século XXI, pela intensificação dos debates acerca da diversidade, bem como, do acesso diferenciado de grupos socialmente desfavorecidos à universidade, por meio de ações afirmativas, apoiadas em diferentes palavras de ordem, tais como: reparação histórica, incentivo à diversidade, equidade educacional e justiça social.

No interior deste movimento iniciativas direcionadas a demandas definidas, segundo critérios sócio-econômicos e étnico-raciais, tiveram início em universidades de diferentes regiões do país. Estas não estavam, necessariamente, ligadas diretamente à política de cotas (CAJUEIRO, 2006).

Nos anos 1990 a política para a educação escolar das minorias étnicas foi reelaborada em todo o continente latino-americano (BITTENCOURT, 2000). No Brasil, no tocante aos indígenas, este processo teve início quando o Estado brasileiro, através do então presidente da república Fernando Collor de Melo, assinou o Decreto n. 26/1991[1], retirando da Fundação Nacional do Índio - FUNAI e atribuindo ao Ministério da Educação - MEC a jurisdição para coordenar as ações referentes a esta modalidade de ensino. Na sequência, o MEC criou a Assessoria de Educação Escolar Indígena e o Comitê de Educação Escolar Indígena, dando início à elaboração da nova política com a formulação e divulgação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena em 1992 (BRASIL, 1994). Convém ressaltar, que, essas iniciativas, foram resultados da forte demanda dos povos indígenas por educação escolar diferenciada.

Segundo Faustino (2006), a partir deste período começaram a ser organizados documentos, eventos, divulgação de textos acadêmicos, divulgação de diagnósticos e o apoio à elaboração de alguns materiais didáticos diversificados. De acordo com a autora, essas ações foram organizadas de forma simultânea e coordenadas por meio dos Núcleos de Educação Indígena - NEIs[2], criados em quase todos os estados brasileiros e tiveram como objetivo

[1] Disponível em http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/acoes_governamentais/legislacao/decreto_26.htm. Acesso em 22 de novembro de 2010

[2] O Artigo 5º da Portaria Interministerial MJ/MEC N°559, de 16.4.91 estabelece o estímulo "a criação de Núcleos de Educação Indígenas nas Secretarias Estaduais de Educação, com a finalidade de apoiar e assessorar as escolas indígenas". Parágrafo único - Esses núcleos deverão contar com a participação de representantes das

formular uma nova política para a educação escolar entre grupos indígenas, fundamentada nos princípios do multiculturalismo e da interculturalidade.

De acordo com dados do MEC em 2008 havia, aproximadamente, 2.698 escolas em áreas indígenas. As informações do Censo Escolar INEP/MEC/ 2007 mostram que a oferta de educação escolar indígena cresceu 48,7 % nos últimos quatro anos. Em 2002 tinha-se 117.171 alunos frequentando escolas indígenas em 24 unidades da federação. Em 2008 este número chegou a cerca de 205.141 estudantes em cursos que vão da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2007; 2008).

Muitos estudantes indígenas concluíram a educação básica, uns nas escolas de suas próprias aldeias, outros em escolas nas cidades e, atualmente, reivindicam o ingresso no ensino superior (LIMA & HOFFMANN, 2004). Neste plano, algumas iniciativas estão sendo desenvolvidas por universidades públicas e privadas. Em abril de 2001, por exemplo, surgiu no estado do Paraná a primeira ação afirmativa de acesso diferenciado à universidade, que tomou como público-alvo povos indígenas. Ainda em 2001, a Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul - UEMS se tornou a universidade brasileira pioneira na formação de professores indígenas em nível superior, por meio da implementação de seu curso de Licenciatura Intercultural. Bem como o projeto *Rede de Saberes: permanência de indígenas no ensino superior*, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, que tem como objetivo ampliar o apoio ao fortalecimento da articulação entre os acadêmicos índios das diversas Instituições de Ensino Superior e dessas com suas comunidades, lideranças e organizações. Busca também, novas alternativas para os acadêmicos egressos, tendo em vista a sua inserção profissional no contexto regional.

Segundo estimativas do Conselho Nacional de Educação - CNE existem atualmente no Brasil em torno de 7.000 estudantes universitários indígenas, entre formados e formandos. No entanto, até o presente momento, não foram sistematizados dados oficiais sobre a real presença dessa população nas instituições de ensino superior brasileiras, podendo os mesmos sofrer alterações.

Segundo Lima e Hoffmann (2004) um dos vieses que têm sido percebidos na busca dos povos e organizações indígenas por formação no ensino superior é a necessidade de informação e capacitação para construção de novos relacionamentos com o Estado brasileiro e com redes sociais nos contextos locais, regionais, nacionais e, até mesmo, internacionais, sem a mediação de profissionais técnicos não-indígenas. Nesta questão, buscam cursos em nível superior em diversas áreas e cresce a demanda por ensino superior que, até três anos atrás, era muito tímida, pois existia uma pequena parcela de indígenas com nível superior.

O que se percebe é que as lideranças e comunidades estão buscando as instituições de educação superior, como um espaço estratégico para aquisição dos conhecimentos ditos legítimos e, de posse deles, lutar por seus direitos e emancipação social utilizando os mesmos aparatos (tecnológicos, verbais, textuais) da sociedade não-indígena. Além da capacitação intercultural que os habilite a assumir a educação escolar e os trabalhos de prevenção e acompanhamento à saúde, os povos indígenas têm buscado, através da formação superior, fortalecer os conhecimentos indígenas, reelaborar mecanismos de produção e negociação de conhecimentos para que possam gerir seus territórios, planejar e desenvolver projetos em proveito de suas comunidades (LIMA & HOFFMANN, 2004).

Nesse movimento, a cada ano aumenta o número de jovens que deixam suas aldeias em busca de uma formação superior que lhes propicie conhecimento e experiência

---

comunidades indígenas locais atuantes na educação, de organizações governamentais e não governamentais afetas à educação indígena e de universidades.

profissional, para o desenvolvimento de um trabalho mais qualificado em prol da qualidade de vida e autonomia de suas comunidades.

As iniciativas das universidades, como a da UEMS, a do estado do Paraná, dentre outras, evidenciam a existência de uma forte demanda dos povos indígenas do Brasil por formação em nível superior, mas nos chama a atenção para a diversidade dessas demandas e para as formas como são gestadas no processo de formação.

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo principal verificar se acontece o diálogo das diferenças no currículo de formação superior indígena, mais especificamente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, iniciado em 2006, e as possíveis tensões produzidas pelo encontro: de culturas díspares, que embora ocupando o mesmo espaço-tempo, podem não chegar a se encontrar; de diferentes conhecimentos - conhecimentos científicos, ditos "legítimos", universal e os conhecimentos tradicionais indígenas, particulares-; diferentes formas de viver, ser e conceber o mundo.

Buscou-se saber em que medida a universidade, que em princípio almeja a construção de um conhecimento universal, é capaz de acolher no seu currículo, os conhecimentos particulares, tendo como questionamento central: Qual o lugar das memórias e saberes indígenas na construção da matriz curricular do curso de formação superior indígena?

Como objetivo específico analisou-se, primeiramente, aspectos amplos, pertinentes ao campo do currículo, a saber: Se o currículo contemporâneo, apesar de todas as suas transformações, ainda é moldado pela herança epistemológica colonial; se as narrativas que constituem o núcleo do currículo contemporâneo, continuam celebrando a soberania do sujeito imperial europeu.

Em seguida, voltou-se o olhar para o currículo do curso pesquisado, buscando identificar as suas principais características como espaço de formação continuada de professores indígenas; Como se dá, nesse espaço, a reflexão de questões relativas aos saberes tradicional indígena; Como tem sido operacionalizada, assim como os conhecimentos priorizados.

1.2. Estado da Arte: Narrando a Trajetória

O tema pesquisado parte de questões que estão inseridas num movimento histórico social que, devido à sua dinâmica e intensidade, fica difícil não se envolver, principalmente quando a pesquisadora compartilha marcas dessa história: a luta indígena por educação escolar e por voz.

A década de 90 marcou o litoral norte do Espírito Santo, especificamente o município de Aracruz, por intensos confrontos por demarcação territorial e demais direitos entre os povos indígenas que habitavam aquela região (etnias Tupiniquim e Guarani) e representantes da Empresa Aracruz Celulose S/A[3]. A reivindicação, por parte dos indígenas, consistia no direito sobre cerca de 18.000 ha de terra, que estavam sendo utilizada pela empresa Aracruz Celulose S/A para plantação de eucalipto desde meados da década de 1960. Na época a pesquisadora residia próxima a região e ouvia relatos desses confrontos, mas por ter entre 8-9 anos de idade, não compreendia que se tratava de uma cena histórica: a ruptura da política do "silenciamento", do esquecimento a que esses povos foram submetidos por anos.

Passados alguns anos, agora não mais no Espírito Santo, mas no Rio de Janeiro, ingressou no ensino superior e, durante a graduação passou a fazer parte de um grupo de

[3] A esse respeito ver LOUREIRO, 2006.

estudos[4] da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ que trabalhava com os Pataxó da aldeia indígena de Barra Velha, localizada no Sul da Bahia. A partir desse momento, as marcas do passado se fizeram presentes, pois ao dar voz aos silenciados percebeu que a história era diferente da que os livros didáticos a tinham contado. A partir de então os questionamentos se tornaram cada vez mais intensos.

Neste grupo, a pesquisadora e outros discentes desenvolveram atividades na área da educação infantil, cujo objetivo era ajudar os professores[5] das primeiras séries do ensino fundamental, buscando incentivar-lhes o protagonismo e a criatividade para a prática pedagógica na educação infantil e na produção de materiais didáticos, como recurso pedagógico, na integração da educação formal e informal[6]. Na verdade, o que se pretendia era trazer para o ambiente escolar a pedagogia da oralidade que, devido a livros, cadernos, registros e normas, parecia estar sendo deixada de lado, ou de fora da sala de aula.

Nesse sentido, começou a se questionar sobre o lugar da oralidade, das tradições culturais desse povo, dentro de um sistema educacional onde o que parece prevalecer era a cultura do iluminismo: razão, ciência, escrita, matemática, entre outros.

A proposta inicial apresentada para ingresso no Programa de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, na linha de estudos "Desigualdades Sociais e Políticas Públicas" em 2010 refletia esse momento. Ela tinha como objetivo identificar na matriz curricular das disciplinas oferecidas na escola da Aldeia de Barra Velha, aspectos da pedagogia que revelassem em sua *práxis* o processo de revitalização cultural Pataxó. Especificamente, visava investigar a visão dos professores da aldeia sobre o que se denomina educação ou prática educativa em um dos ambientes em que acontece, a escola, e como essa visão se relacionava à luta por melhorias e implantação de escolas interculturais na área indígena em questão.

Durante o primeiro período do mestrado, partindo dessas primícias, a pesquisadora foi refinando seus pensamentos. Nessa caminhada alguns autores foram, e têm sido decisivos. Dentre eles Walter Benjamim (1994), através de quem tem aprendido a sempre escovar a história a contrapelo e a rememorar, pois, segundo esse autor, "um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois" (BENJAMIM, 1994, p. 37). Em Derrida (2006), pode perceber que um texto pode conter várias histórias, ou não, e que o mesmo está recheado de narrativas que, na maioria das vezes, narram à história dos vencedores, e, portanto, deve ser desconstruído e reconstruído, além de inseridos elementos que ficaram de fora e não foram pronunciados.

Nesse contexto a pesquisa foi sendo lapidada, revelando que não bastava apenas olhar as escolas implantadas em áreas indígenas, as disciplinas que são oferecidas, a prática docente, mas também era preciso voltar o olhar para o movimento que surge nas fronteiras, entre as práticas que já estão postas, ou seja, instituídas, e as outras possibilidades. Esse

[4] Grupo de difusão da agroecologia em área indígena. Esse grupo era formado por estudantes e professores das diferentes áreas de conhecimento: Licenciatura em Ciências Agrícolas, Engenharia Florestal, Agronomia, Economia Doméstica ambos da UFRRJ e Geografia da UFF. As atividades desenvolvidas na aldeia eram divididas em dois subgrupos: um direcionado para atividades na área da educação escolar e outro para área de agroecologia. As atividades eram elaboradas de forma a se articularem.

[5] Na época a maioria dos professores que lecionavam na educação infantil tinha apenas o ensino médio. Alguns ainda o estavam cursando.

[6] Segundo Libâneo (1998), as práticas educativas que acontecem de forma difusa e dispersa, são as que ocorrem nos processos de aquisição de saberes e modos de ação não intencional e não institucionalizado, configurando a educação informal. As com elevado grau de intencionalidade, sistematização e institucionalização, como as que se realizam nas escolas ou em outras instituições de ensino, o autor denomina educação formal.

movimento busca instituir a sua própria história e, é nele, que se encontram os professores indígenas que lutam por continuidade de seus estudos em nível superior.

A esse respeito, de acordo com dados do Projeto Diversidade Cultural e Interculturalidade em Educação Superior na América Latina do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC) [7], há pouca informação e análises sobre experiências específicas de Instituições de Ensino Superior direcionadas para as demandas das comunidades indígenas. Tal crítica também vislumbrou o valor das pesquisas com esse intuito, particularmente se elas contiverem informações abrangentes e sistemáticas sobre os aspectos de cada experiência. Foi aqui que esta pesquisa encontrou justificava e relevância. Pretende-se contribuir, não apenas para incentivar o diálogo respeitoso entre os diferentes saberes no currículo, Universal/Científico e Particular/Tradicional, mas, também, para a produção de informações sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas por instituições de ensino superior no Brasil, no tocante a formação de indígenas e que tem como proposta a interculturalidade.

O presente estudo, ao propor verificar as possíveis apropriações dos saberes tradicionais indígenas nas matrizes curriculares dos cursos de formação intercultural, procurou evidenciar a universidade como lugar do discurso plural que se contrapõe ao discurso único, lugar de produção de alternativas: outros elementos de acionamento da memória, que não os materializados; de agentes alternativos, que não corpos dóceis[8]; de conhecimentos alternativos, que não somente o conhecimento científico; de projetos alternativos, que não o de formar meros expectadores da história; e de subjetividades de resistência, "ações rebeldes" que revelam outras formas de ser, que produzem narrativas alternativas; Afinal, vive-se um tempo de transição, um tempo marcado por novas ações e releituras, que se materializam nas diferentes formas de organização do trabalho e da vida social. Tempos de crise são tempos de solidão e medo, mas são também tempos de gestação e criação. Por conseguinte, trazer para o presente a reflexão sobre a prática educativa e a articulação universidade e diversidade, não é simplesmente evidenciar a circunstância vivida, mas olhar criticamente sua significação. Significar o tempo presente é compreender o que ele comporta de passado e futuro, encharcado de memória e grávido de sonhos, projetos e esperança. É também praticar uma pedagogia da resistência, que, ao reler o passado, reconstrói o futuro pela reinvenção do presente (PÉREZ, 2003).

A esse respeito, Benjamim (1994), critica a cultura e a modernidade, evidenciando o caráter central da memória na recomposição da experiência humana. Para ele onde há experiência no sentido estrito do termo, entram em conjunção à memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo. O autor argumenta que o homem na modernidade está perdendo a capacidade de narrar, como em suas palavras: "a arte de narrar está em vias de extinção. (...). É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências" (BENJAMIM, 1994a, p. 197). Para o autor uma das causas desse fenômeno é o esvaziamento da experiência do homem moderno, a qual leva a distinção entre experiência de vivência: vivência seria a

[7] Esse projeto foi instituído em julho de 2007, como parte do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe. Destina a produzir informações e análises sobre as experiências de instituições de ensino superior na América Latina e Caribe dedicadas a atender as demandas de formação de nível superior para comunidades indígenas e de afrodescendentes; a formular recomendações de políticas nesta área, bem como criar uma rede de colaboração entre as instituições estudadas; construir um banco de dados que servirá para a produção de estatísticas e indicadores no campo, fornecendo outras possibilidades para projetos de pesquisa que almejem aprofundar o conhecimento sobre o assunto.

[8] A esse respeito ver Sales (2011).

reação, uma ação que se esgota no momento de sua realização e experiência é a ação refletida, rememorada e compartilhada, que permanece para além do vivido, nesse caso,

> A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorrem todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos distinguem das histórias orais contatadas pelos inúmeros narradores anônimos (BENJAMIM, 1994a, p. 198).

A rememoração articula a dimensão sensível da memória ao ato de lembrar, o que torna comunicável a experiência. Na rememoração as lembranças estão sujeitas a atualizações, releituras e reelaborações, fruto de reflexões sobre o acontecimento lembrado.

Assim sendo, quando se fala em lugar *da* memória, nessa pesquisa, aproxima-se do sentido de memória proposto por Benjamim, que seja, uma memória orientada para o passado. Mas um passado que não é o da ciência histórica, pois não está preso a um espaço-tempo determinado, e sim que é fluido, dinâmico, aquele que está representado na oralidade. Nesse caso distancia-se do sentido de lugar *de* memória falado por Nora o qual se refere a

> (...) museus, arquivos, cemitérios e coleções, festas, aniversários, tratados, processos verbais, monumentos, santuários, associações [...]. Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais (NORA, 1993, p.13)

Para esse autor a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. Para a sociedade nacional - o povo branco[9]-, educado na cultura letrada, o registro torna-se a única forma de não perder as memórias. Nessa perspectiva, cabe resgatar Benjamim, ao ressaltar que o mal da modernidade é a perda da experiência e consequentemente da arte de narrar, de rememorar.

O povo indígena tem como pedagogia a oralidade, onde as histórias, as memórias são vivenciadas a cada narrar, que se volta para um passado que não tem tempo-espaço determinado. Não precisam de imagens registradas, documentos, para existir, esses elementos são apenas objetos que acionam a memória, ou seja, ajudam a resgatar sentimentos, histórias do momento em que se materializaram, mas esse mecanismo não é exclusivo, ele também é feito através da oralidade.

Num tempo acelerado, em que o isolamento e o silenciamento das experiências tentam forçar os indígenas a perder sua memória coletiva, compartilhar memórias é uma "ação rebelde" que adquire um caráter de resistência política. As memórias compartilhadas são uma forma de não sucumbir ao esquecimento que o tempo acelerado da vida social impõe-lhes. Numa realidade em que democracia e liberdade representam práticas de consumo e que o apagamento da memória coletiva constitui a senha para o apartheid social, o encontro com o outro pode nos salvar do aniquilamento (PÉREZ, 2003).

[9] Termo utilizado pelos indígenas para distinguir índios de não-índios.

1.3. Construindo a Pesquisa: Os Caminhos Metodológicos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica, que seguindo o ponto de vista de Macedo,

> direciona seu interesse para compreender as ordens socioculturais em organização, constituídas por sujeitos intersubjetivamente edificados e edificantes, em meio a uma bacia semântica culturalmente mediados. Nesse sentido, preocupa-se primordialmente com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura e compreende esta como algo que transversaliza e indexaliza toda e qualquer ação humana e os etnométodos que aí se dinamizam (MACEDO, 2006, p.9)

A etnopesquisa, como abordagem de investigação científica, traz algumas contribuições, para o campo das pesquisas qualitativas, principalmente no tocante a "descoisificação" do sujeito. Ela rompe com a ideia de "objeto de pesquisa", utilizado tanto para designar materiais, equipamentos, livros, dentre outros, quanto pessoas e passa a utilizar o termo "sujeito da pesquisa" quando se refere a esse último. Assim, o sujeito, historicamente fazedor da ação social, contribui para significar o universo pesquisado exigindo uma constante reflexão e reestruturação do processo de questionamento do pesquisador (GEERTZ, 1989).

Por privilegiar a análise dos planos político educacional e cultural, buscou-se não descuidar das relações e interseções que esses planos estabelecem com o social.

A análise dessas relações e intercessões foi aprofundada, através de dados coletados a partir de três procedimentos:

1) Aplicação de entrevistas semi-estruturadas com os estudantes indígenas, professores e coordenador do curso, conforme anexo 2. Convém ressaltar que as perguntas elaboradas foram alteradas ao longo da prática de campo, nem todas foram feitas. Algumas foram apenas questões desencadeadoras de um diálogo sobre a temática, tanto com os estudantes, quanto com os professores.

Entendendo entrevistas semi-estruturadas na mesma direção de Macedo (2006), como aquelas que combinam perguntas fechadas com perguntas abertas. Nesse caso o entrevistador, apesar de seguir um roteiro pré-determinado, permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto sem condições pré-fixadas.

Com os estudantes objetivou-se, em primeiro lugar, refletir sobre algo com tamanha complexidade, simbologia que são os *Saberes Tradicionais*. Em seguida, o diálogo entre os diferentes saberes na prática pedagógica do curso; os momentos que se vêem representados, suas opiniões sobre o curso.

Com os professores e coordenador buscou-se saber suas concepções de *Saberes Tradicionais* e *Saberes Científicos*, bem como os desafios da docência num curso com proposta intercultural, os limites e possibilidades para a efetivação da interculturalidade no curso.

Buscou-se, também, verificar em que medida essas concepções atravessaram e atravessam a construção do currículo; como se deu a construção do curso, se contou com a presença de indígenas nesse processo; os desafios enfrentados para implantá-lo na universidade; o diálogo na diversidade, visto que a proposta é a interculturalidade; a estruturação curricular.

Para a realização dessa etapa, esteve-se no Campus da UFGD e em duas aldeias dialogando com os professores do curso e com estudantes indígenas, acompanhando-os (observando) em suas atividades como professores nas escolas das aldeias onde lecionam.

Quanto aos procedimentos metodológicos, durante as entrevistas, estas foram gravadas, uma parte filmada, transcritas e literalizadas. A seguir, comentadas e interpretadas, a partir dos significados que se revelaram na experiência narrada e como produto das reflexões teóricas feitas pela pesquisadora.

2) Análise Documental. Foram utilizados o Projeto Político Pedagógico do curso; legislações referentes à educação escolar indígena.

3) Análise Bibliográfica. Nessa fase levantou-se as contribuições de pesquisadores acerca do tema em questão, contidas em livros, artigos, identificando as teorias produzidas, analisando-as e trazendo-as para a pesquisa, visando melhor compreender o objeto de investigação e o alcance dos objetivos propostos.

A definição do método de análise das narrativas, depoimentos e diálogos sugeria a busca de um instrumento conceitual e operacional que desse conta dos elementos simbólicos e sociais de tal conteúdo, que contemplasse o horizonte das relações entre sujeitos e pesquisadora. Nesse sentido, tomaram-se por empréstimo os conceitos de Walter Benjamin (1994) no que trata do conceito de história inacabada, a partir das noções de: "ouvir os ecos de vozes que emudeceram" e "escovar a história a contrapelo" e a "desconstrução", proposta por Derrida (2006), de forma a revelar as incompatibilidades, ou não, e ambiguidades retóricas, demonstrando que é o próprio texto que as assimila e dissimula. Esse autor mostrou que o texto pode dizer a sua própria história, deixando então entrever um novo texto, que por sua vez está sujeito a idêntico trabalho desconstrucionista, permitindo um retorno dialético infinito ao texto. Pensar o termo inferior como principal, produzir o derrubamento da hierarquia, como sugere Derrida (2006), constitui, deste modo, o primeiro passo na dinâmica de uma abordagem desconstrucionista.

1.4. Organização da Pesquisa: Apresentando os Capítulos

A proposta da dissertação está estruturada em quatro capítulos. Ambos construídos à luz de alguns autores considerados base teórica central, e que dialogaram com os demais ao longo da pesquisa. Alguns autores foram apresentados no decorrer da pesquisa e durante as disciplinas do mestrado, outros acompanham há mais tempo, por estarem centralmente envolvidos no campo de discussão a qual a pesquisa está inserida.

Walter Benjamin (1994; 1994a; 1994b) convidando a escovar a história a contrapelo, pois ao fazer esse movimento, traz-se para a discussão o que esta, ou não, escondido. Esse autor analisa a história oficial como sendo inacabada, por contar apenas a "história dos vencedores", sendo assim, convida a reescrevê-la, introduzindo todos os elementos, o que em diálogo com Derrida (2006), mostra que se considerar as proposições dissimuladas ou impronunciadas no texto, se revelar seus hiatos e suplementos ou contradições internas de maior sutileza, o mesmo pode significar algo muito diferente daquilo que a princípio parecia querer dizer.

Caminhando nessa direção, Foucault (1996), ajuda a conceber o currículo como um texto, que na maioria das vezes imprimi a voz do grupo dominante. De acordo com este autor, os discursos expressos nos textos constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos

pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos, e sujeitos, sobre os quais se falam.

No primeiro capítulo buscou-se introduzir o tema e a problemática, trazendo os objetivos da pesquisa, a proposta metodológica e a trajetória da pesquisadora.

O capítulo II, **As Identidades Culturais Construídas a Partir da Diferença**, procurou traçar um breve panorama sobre a evolução histórica do conceito de cultura nas ciências sociais e sua relação com a educação, fazendo um resgate da história da educação escolar indígena no Brasil, revendo algumas abordagens e fundamentos teóricos referentes à construção das identidades em relação à diferença, bem como as discussões sobre multiculturalismo e interculturalidade e como estas podem atravessar a educação escolar indígena e o currículo.

Como aportes teóricos destacam-se Elias (1994; 1998) que em diálogo com Cuche (1999) trazem os significados e entendimentos atribuídos ao conceito de cultura, que em certos momentos esteve atrelado à concepção de "civilização" na França e Inglaterra e *Kultur* na Alemanha. Segundo esses autores o pensamento francês, era o mais difundido, e caracterizava-se pela concepção de que as sociedades caminhavam em direção a um processo de desenvolvimento e "civilização", e aqueles que se encontrassem num estágio mais adiantado tinham o dever de ajudar os outros a atingirem o mesmo nível. Esse pensamento justificou as atrocidades cometidas com os povos colonizados. Essa leitura ajudou na análise do currículo, na medida em que forneceu elementos para compreensão, que, sempre foi atribuída à educação a função de "civilizar" os indivíduos.

Em Boas (2004) percebeu-se que as diferenças entre os povos sempre foi palco de debates e busca por justificativas. Nesse autor, encontram-se as principais explicações dadas às diferenças entre os povos, e que, na verdade, serviam para justificar e enaltecer a "cultura" européia.

Com Silva (2005) pretendeu-se trazer suas contribuições sobre os Estudos Culturais, na construção de outra concepção de cultura, que rompesse com a ideia de evolução cultural dos povos, o que em diálogo com Hall (1986; 2003), permitiu conceber cultura como o terreno real das práticas, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica. Entendendo cultura, também, como algo que dá sentido aos mundos, como um processo de construção simbólica, ou seja, toda atividade humana pode ser cultural, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, "para que haja cultura, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza" (CERTEAU, 1994, p. 142).

Com Bhabha (1998) objetivou-se trazer sua análise de povo e nação, de entre - lugares para o campo da educação. Assim como na narrativa de povo e nação, a educação emerge de um movimento narrativo duplo: de um lado uma temporalidade continuista e de outro uma estratégia performática.

Com Bessa Freire e Malheiros (1997), Bessa Freire (2009), Beckhausen (2000), Beozzo (1983), Grupioni (2006), Henriques (2007), Maher (2006), Meliá (1999), Sales (2007; 2011), fez-se um resgate da história da educação escolar indígena, pois de acordo com esses autores, as políticas públicas, referente à educação escolar indígena, passaram por descontinuidades desde a colonização até a constituição de 1988, se movendo, ao longo desse período, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada.

Compreendendo a sociedade como estando em permanentes transformações, e os sujeitos como possuindo múltiplas identidades culturais, trazem-se as contribuições de Ana Canen e Oliveira (2002), Faustino (2006) sobre o conceito de Multiculturalismo, Bessa Freire

(2009) no tocante a Interculturalidade e Canclini (2008) sobre a questão da Hibridação, na busca por outros olhares sobre o currículo, um que não seja pautado por um pensamento monocultural.

O capítulo III, **O Currículo em Questão: Buscando a Diversidade na Universidade**, parte de questões levantadas por Berchem (2001), sobre "A missão da universidade na formação e no desenvolvimento culturais: A Diversidade dentro da Universidade" . Buscou-se trazer, também, algumas das contribuições dos estudos sobre identidades e culturas para o aprofundamento das questões que mobilizam o campo da educação, especialmente o do currículo, que é objeto deste estudo, fazendo uma breve exposição sobre as concepções de Universidade, seus objetivos e funções, algumas vertentes nesse campo, bem como a concepção de currículo que se construiu ao longo das leituras e reflexões teóricas.

Traz-se a análise de Souza Santos (2000; 2001; 2006) sobre as crises por que passaram, e passam as universidades, a saber, crise de Legitimidade, de Hegemonia e Institucional, e suas adequações ao contexto histórico, social e econômico da sociedade. Bem como, as múltiplas formas de resistência, as "ações rebeldes", que, subvertem narrativas totalizantes, conformadas, socialmente resignadas; ações que revelam as lutas contra as formas atuais de representação que impedem a experimentação de novas formas e modos de ser no mundo e de ser visto pelo mundo.

No campo do currículo, apoiou nos estudos de Silva (2000; 2005; 2006), Moreira e Silva (2009). Nesses autores encontraram-se respaldos para entender o texto curricular de forma ampla – livro didático, lições orais, orientações curriculares oficiais, datas festivas e comemorativas, - e considerá-lo um artefato social, cultural e representacional, podendo afirmar que ele não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, "não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA & SILVA, 2009, p.8).

Costa (2005) ajudou a conceber representação "como o resultado de um processo de produção de significados pelos discursos" (COSTA, 2005, p.40). De acordo com essa concepção, representação é a noção que se estabelece discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas.

O capítulo IV, **Entre o Geral e o Particular: Avanços e Limites no Currículo de Formação Superior Indígena**, familiariza os leitores com o universo investigado, destacando as singularidades e especificidades, do curso, os estudantes.

Analisa os documentos coletados, confrontando-os com os depoimentos obtidos ao longo do processo investigativo, buscando identificar os conflitos e divergências, se explícitos ou "silenciados", se há diálogos entre os diferentes saberes presentes no curso. Aqui realizou-se o diálogo entre as falas dos sujeitos,trazendo-as para o texto, as impressões da pesquisadora e o estabelecido pelos documentos oficiais, a luz dos referenciais teóricos descritos acima.

Os referenciais foram Documentos Oficiais, Projeto Político Pedagógico do curso, cadastro dos estudantes com matrícula ativa, e dados coletados durante a pesquisa.

CAPÍTULO II: AS IDENTIDADES CULTURAIS CONSTRUÍDAS A PARTIR DA DIFERENÇA

2.1. Revisitando Conceitos: As Noções de Cultura e suas Implicações na Educação.

> *As palavras aparecem para responder a algumas interrogações, a certos problemas que se colocam em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos. Nomear é ao mesmo tempo colocar o problema e, de certa maneira, já resolvê-lo* (Denys Cuche) [10]

Segundo Wallerstein, "cultura é, provavelmente, o mais amplo de todos os conceitos usados nas ciências sociais e históricas" (WALLERSTEIN, 1994, p. 41). Dialogando com esse autor, Willians afirma que "cultura é uma das palavras mais complicadas da língua inglesa" (WILLIANS, 2007, p. 76), o que se pode inferir que também ocorra com a língua portuguesa. Por esse motivo torna-se produtivo, antes de discutir a questão das diferenças culturais e a educação, traçar um breve panorama sobre os significados e entendimentos atribuídos ao conceito de cultura, visando apontar seus usos tão controversos que, de certa forma, refletem nos estudos contemporâneos sobre cultura com implicações na educação.

Nesse sentido, busca-se compreender a dinâmica desse termo[11] na contemporaneidade. Portanto, julga-se indispensável revisitar o termo cultura por abarcar diferentes interpretações, sendo essencial uma breve revisão das diferentes tendências acerca deste conceito.

As diferenças entre os grupos sociais sempre foi, e continua a ser, palco de atenções e debates. Segundo Boas, "as descrições de Heródoto mostram que até as nações da Antiguidade, apesar de sua civilização centrada em si mesma, esse interesse não estava ausente" (BOAS, 2004, p. 34), mostrando que o interesse pelos costumes e aparência dos "outros" é algo antigo.

Durante a idade média, com as navegações e, consequentemente, o descobrimento de outras formas de viver e ser, as narrativas dos viajantes despertavam a curiosidade de seus contemporâneos. A literatura da conquista portuguesa da América, por exemplo, está repleta de observações sobre os costumes dos nativos do novo mundo. Com a vinda dos colonizadores para o Brasil, as diferenças passaram a ocupar o mesmo espaço, se tornando um objeto de estudos, o que tende a demonstrar que se tornou um objeto de classificação, de inferiorização das outras culturas.

Boas (2004) afirma que na tentativa de explicar os diferentes estágios do desenvolvimento das culturas humanas, vários métodos foram sendo utilizados, como, por exemplo, os estudos biológicos, que dirigiram seus esforços para uma classificação das raças do homem, bem como para a mente humana, que se debruçavam sobre a vida mental da humanidade, no seu caráter histórico evolutivo em direção à "civilização". Mais tarde, tiveram os estudos sobre a linguística, que dirigiram sua atenção para a expressão do pensamento pela linguagem como sendo particular de cada povo, o que classificava os povos de acordo com a língua. Em paralelo se desenvolveu o método métrico, onde se tinha a

[10] CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999, p. 17.

[11] A leitura da gênese do conceito de cultura e sua evolução histórico-social podem ajudar a compreender melhor a herança discriminatória e desvalorativa dos conhecimentos e cultura de alguns povos em detrimento do outro, bem como, a herança seletiva dos saberes dito "legítimos" que podem estar presentes nos currículos educativos da contemporaneidade.

classificação dos povos de acordo com características físicas, medida do crânio, estatura, dentre outros.

Esses métodos serviam para interpretar as diferenças culturais como num sistema linear, do menos valioso para o mais valioso, do "selvagem" para o "civilizado". Esses estudos, para Boas (2004), refletiam o pensamento geral da época, cujos principais esforços eram dirigidos de forma a explicar a superioridade da cultura européia.

O termo cultura, seguindo essa concepção, começa a se impor no século XVIII. Segundo Cuche (1999), ele faz sua entrada com este sentido no Dicionário da Academia Francesa (edição de 1718) e é então, quase sempre, seguido de um complemento, como por exemplo, "cultura das artes", "cultura das letras". Progressivamente, cultura se libera de seus complementos e passa a ser utilizada para designar a "formação", a "educação" do espírito.

Segundo este autor, os pensadores do iluminismo conceberam a "cultura" como um caráter distintivo da espécie humana. "Cultura", para eles, era a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história. Nesse sentido, "cultura" se inscrevia plenamente na ideologia do iluminismo. A palavra passou a ser associada às idéias de progresso, de evolução, de educação, de razão, que estavam no centro do pensamento da época. "Cultura" estava, então, muito próxima de uma palavra que teve êxito no vocabulário francês do século XVIII: "civilização".

Conforme Elias (1994), o conceito de "civilização", refere-se a uma grande variedade de fatos:

> ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, as idéias religiosas e aos costumes. Pode só referir ao tipo de habitação ou a maneira como homens e mulheres vivem juntos, a forma de punição determinada pelo sistema judiciário ou ao modo como são preparados os a1imentos. Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma "civilizada" ou "não civilizada" (ELIAS, 1994, p. 23).

Esses elementos permitiam classificar os povos em três estágios de civilização: estágio "Primitivo", ou seja, aqueles povos que não apresentavam nenhum destes elementos, que viviam da pesca, da caça, as armas eram arcos e flechas, que se encontravam próximo ao estado da natureza, de selvageria; estágio de "Barbárie", nesse estaria àqueles povos que apesar da presença de alguns elementos da civilização, estes ainda eram rudimentares, pouco desenvolvidos, viviam da agricultura e começavam a manipular a cerâmica e o ferro; e por fim os "Civilizados", povos que apresentavam todas as características, citadas por Elias (1998), desenvolvidas. Convém ressaltar, que apenas os países da Europa Ocidental se encontravam nessa última condição, portanto, a classificação se dava comparando a Europa Ocidental e o resto do mundo (MORGAN, 2005).

Nesse sentido, segundo Elias (1998), se examinarmos, realmente, o que constitui a função do conceito de civilização e que qualidade comum leva todas essas diferentes atitudes e atividades humanas a serem descritas como "civilizadas", chegaremos a uma conclusão simplista: este conceito expressa a consciência que o ocidente tinha de si mesmo. Ele resume tudo em que a sociedade ocidental se julgava, quer seja, superior a sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas "mais primitivas". Para Elias, a sociedade ocidental procurava descrever aquilo que lhe constituía o caráter especial, aquilo de que se orgulhava: "o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais" (ELIAS, 1994, p. 23).

Preconizando esta nova acepção de "civilização", os pensadores franceses, burgueses reformadores, utilizando-se de sua influência política, impuseram seu conceito de governo que, segundo eles, deveria se apoiar na razão, nos conhecimentos científicos e nos códigos de conduta e comportamentos ditados pela corte. Para eles a "cultura", no sentido coletivo, é a "cultura da humanidade". Segundo Cuche (1999) para o ideal francês, civilização é definida como

> (...) um processo de melhoria das instituições, da legislação, da educação. A civilização é um movimento longe de estar acabado, que é preciso apoiar e que afeta a sociedade como um todo, começando pelo Estado, que deve se liberar de tudo o que é ainda irracional em seu funcionamento. Finalmente, a civilização pode e deve se estender a todos os povos que compõem a humanidade (CUCHE, 1999, p. 22.).

De acordo com essa concepção, os povos em estágio avançado no processo de civilização, tinham o dever de ajudar os mais atrasados a diminuir esta defasagem.

O "Destino Manifesto", crença enraizada na superioridade ocidental, tendia a tratar os povos de outras culturas como inferiores e alcançou sua expressão máxima na expansão colonial do Ocidente, pois, conforme nos esclarece Bosch:

> O empreendimento missionário ocidental do período que estamos analisando partia não apenas da premissa da superioridade da cultura ocidental sobre as demais, mas também da convicção de que Deus, em sua providência, escolhera as nações do Ocidente, com base em suas qualidades únicas, para serem os porta-bandeiras de sua causa, inclusive nos confins da terra (BOSCH, 2002, p. 362)

Contrapondo a visão francesa, na Alemanha, a distância entre os grupos sociais, além de isolá-los, fazia com que houvesse certo ressentimento, principalmente entre muitos intelectuais, os porta-vozes da burguesia alemã, a *intelligentisia* alemã de classe média, que na segunda metade do século priorizava os conhecimentos baseados em ciência, filosofia, arte e religião, aos valores "corteses" da aristocracia (CUCHE, 1999).

Nesse sentido, de acordo com Cuche (1999), para esses intelectuais, tudo o que fosse autêntico e contribuísse para o enriquecimento intelectual e espiritual seria considerado como vindo da "cultura"; ao contrário, o que fosse somente aparência brilhante, leviandade, refinamento superficial, pertenceria à "civilização". Essa diferença nos é apontada por Elias:

> O conceito francês de civilização pode se referir a fatos políticos ou econômicos, religiosos ou técnicos, morais ou sociais. O conceito alemão de *Kultur* alude basicamente a fatos intelectuais, artísticos e religiosos e apresenta a tendência de traçar uma nítida linha divisória entre fatos deste tipo, por um lado, e fatos políticos, econômicos e sociais, por outro. O conceito francês de civilização pode se referir a realizações, mas também a atitudes ou "comportamento" de pessoas, pouco importando se realizaram ou não alguma coisa. No conceito alemão de *Kultur,* em contraste, a referência a "comportamento", o valor que a pessoa tem em virtude de sua mera existência e conduta, sem absolutamente qualquer realização, é muito secundário. (ELIAS, 1994, p. 24-25)

Na visão de Cuche, a idéia alemã de "cultura" é criada por uma classe média que duvidava dela mesma, que se sentia alijada do poder e das honras e que procurava para si outra forma de legitimidade social. "Está é a razão pela qual a noção alemã de *Kultur* vai tender, cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e consolidação das diferenças nacionais" (CUCHE, 1999, p. 27).

O que se percebe é o desenvolvimento de uma visão particularista em detrimento a uma visão universalista de "civilização" francesa, que, segundo Elias, para o pensamento francês,

> o conceito de civilização minimiza as diferenças nacionais entre os povos: enfatiza o que é comum a todos os seres humanos ou - na opinião dos que o possuem - deveria sê-lo. Manifesta a autoconfiança de povos cujas fronteiras nacionais e identidade nacional foram tão plenamente estabelecidos, desde séculos, que deixaram de ser tema de qualquer discussão, povos que ha muito se expandiram fora de suas fronteiras e colonizaram terras muito além delas. Em contraste, o conceito alemão de *Kultur* da ênfase especial a diferenças nacionais e à identidade particular de grupos (ELIAS, 1994, p. 25)

Um novo olhar começa a emergir contra o pensamento universalista e uniformizante do iluminismo e encontra em Johann Gottfried Herder, filósofo e escritor alemão, a oportunidade de se falar em diversidade de culturas, riqueza da humanidade. Herder pretendia devolver a cada povo seu orgulho, principalmente o povo alemão e fez uma importante crítica à tirania da estética clássica, a qual é analisada por Dumant (1986):

> Sua concepção de cultura caracterizada pela descontinuidade, que não excluía, no entanto, uma possível comunicação entre os povos, era baseada em *Uma outra filosofia da história*,diferente da filosofia do iluminismo. Foi Herder quem nos abriu os olhos sobre "Culturas" (DUMANT, 1986, *apud* CUCHE, 1999, p. 28)

Contudo, apesar dos estudos e pensamento, sobre culturas e diversidade avançarem, principalmente entre os fins do século XIX e início do século XX, o pensamento francês continuava marcado pela idéia de unidade do gênero humano. Como o pensamento francês era mais difundido que o alemão, além de ser da França que emergia o modelo a ser seguido nas demais cortes[12], com a portuguesa não foi diferente. Esse pensamento justificou uma série de atrocidades cometidas aos povos colonizados, como, por exemplo, destruição das suas tradições e formas de viver, como os indígenas do Brasil, que viram seu modo de educar ser discriminado, bem como suas culturas serem massacradas no processo de "civilização" dos povos "selvagens", que eram considerados inferiores no processo evolutivo.

Após essa elucidação, fica claro que o debate franco-alemão do século XVIII ao século XX se desenvolve devido às duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista, e que, de certa forma, estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

O que se percebe, ao revisitar o processo evolutivo da idéia de cultura, é que no imaginário social das sociedades modernas – tanto no francês, quanto no alemão-, e em alguns casos nas sociedades contemporâneas, o termo cultura costumava estar vinculado à

[12] A esse respeito ver Elias, 1994.

cultura culta, ou seja, o homem "culto" seria aquele que tivesse acesso à produção intelectual da civilização a que pertencesse, aos seus costumes, comportamentos e práticas. Nesse imaginário cabia à educação levar "cultura" aos que não a possuíam.

Aqui cultura não é assumida sob a ótica da modernidade, pensada como um padrão de conduta, comportamento, ou um suposto "conhecimento universal", patrimônio da humanidade que, hoje, sabemos não pertencer propriamente à humanidade, "mas aos homens brancos, letrados, de formação judaico-cristã e origem européia, colonizadores de 'verdades universais' sobre si e sobre os outros" (COSTA, 2005, p. 39).

Aproxima-se, nessa pesquisa, da noção de cultura proposta por Stuart Hall (1986), como "o terreno real das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica" (HALL, 1986, p. 26). Para Certeau (1994), toda atividade humana pode ser cultural, mas ela não o é necessariamente ou, não é forçosamente reconhecida como tal, pois, "para que haja cultura, é preciso que essas práticas sociais tenham significado para quem as realiza" (CERTEAU, 1994, p. 142). Esse autor nos remete a cristianização forçada dos indígenas. Por fora pareciam submeter-se e conforma-se com as imposições do colonizador, no entanto, de fato, "metaforizavam" a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro, no quadro da própria tradição, ou seja, "a força de sua diferença se mantinha nos procedimentos de consumo" (CERTEAU, 1994, p. 143).

Caminhando nessa direção, por compreender a importância da cultura e sua fluidez, a contemporaneidade foi marcada por estudos nesse sentido. De acordo com Cuche (1999), é com Frans Boas que os estudos culturais inauguram uma nova fase. Ao inserir a questão da diferença, como afirma Cuche (1999), Boas adotou o conceito de "diversidade cultural" que lhe parecia o mais apropriado para dar conta das diferenças humana.

Outro destaque importante nas discussões acerca de cultura cabe a Malinowski, que defende a observação direta das culturas em seu estado presente. Malinowski deixa sua contribuição ao demonstrar a impossibilidade de estudar qualquer cultura observando-a exteriormente, à distância ou a partir de relatos de viajantes, como vinha sendo feito, ficando conhecida como "antropologia de gabinete". Malinowski passou a dedicar-se preferencialmente à investigação do presente a partir de métodos funcionais, ou seja, uma sociedade estudada em si, independentemente de seu passado, tal como se apresenta no momento no qual se observa. É nesta perspectiva que Cuche (1999) analisa sua contribuição.

> Como cada cultura constitui um todo coerente, todos os elementos de um sistema cultural se harmonizam uns aos outros, o que torna todos os sistemas equilibrados e funcionais e o que explica que todas as culturas tendem a se conservar idênticas a si mesmas. (CUCHE, 1999, p.71).

Vale registrar também a importante contribuição de Raymond Williams, apontado como o responsável por mudanças na base da discussão sobre cultura. Esse autor considera o conceito de cultura fluído e escorregadio. Para ele, o conceito "funde e confunde as experiências e tendências radicalmente diferentes de sua formação, incorporando às contradições por meio das quais se desenvolveu" (WILLIAMS, 1979, p. 71).

Seguindo a concepção de cultura desenvolvida por Williams (1958), em *Culture and Society*, os Estudos Culturais, com produções teóricas mais expressivas a partir da década de 50, colocaram a cultura no centro de suas discussões, enfocando as transformações de seu conceito introduzidas pelos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos. Para Williams "a cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade,

como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano" (WILLIAMS, 1958, *apud* SILVA, 2005, p.131).

Segundo Silva (2005), as produções do Centro de Estudos Culturais, principalmente nos anos 60, concentraram-se suas análises, da cultura, seguindo a concepção de Williams, provocando, assim, uma movimentação teórica e política que se opunha às concepções elitistas de cultura. Nessa concepção elitista, o que era produzido por diferentes grupos sociais, como os indígenas, os negros, a camada popular, não condizia com o conceito de cultura que se constituía em algo considerado "superior" àquela produção.

Contrapondo essa concepção elitista de cultura, os Estudos Culturais questionam a idéia de uma cultura que diz respeito ao "espírito cultivado", atendendo a um pequeno grupo que tem acesso às chamadas grande obras, artísticas e literárias. A cultura passou de uma lógica reducionista, para outra onde ela é concebida como campo de luta em torno da significação social, como afirma Silva:

> A cultura é um campo de produção de significação no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação. O que está centralmente envolvido nesse jogo é a definição da identidade cultural e social dos diferentes grupos (SILVA, 2005, p.133-134).

A análise cultural, nesse sentido, precisa partir da concepção de que o mundo cultural torna-se, na interação social, naturalizado: sua origem social é esquecida. A tarefa dos intelectuais consiste em desconstruir, em expor esse processo de naturalização, em mostrar suas origens e os meios pelos quais ela se naturaliza (SILVA, 2005).

Para Silva (2005) os Estudos Culturais ajudam a conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e das identidades. "Nessa perspectiva, o currículo é um artefato cultural pelo menos em dois sentidos: a "instituição do currículo é uma invenção social como qualquer outra; O "conteúdo" do currículo é uma construção social" (SILVA, 2005, p. 135).

Quando se começa a compreender essa lógica, percebe-se que o currículo é um campo sujeito a disputas e a interpretações, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia, onde, muitas vezes, os saberes que aparecem nos currículos não são os dos grupos oprimidos.

O que parece é que "o outro" ainda é um anúncio, e que as pedagogias em geral, viraram as costas às diferenças, por privilegiarem o que emerge como norma e homogeneização. O pensamento francês de unidade do gênero humano parece ainda prevalecer; o processo descrito anteriormente parece ter servido para legitimar a prática da "desreferencialização" do outro (SILVA, 2005). Seria na educação que essa prática se fez norma, foi nela que a lavagem cerebral agiu sutilmente em forma de "violência simbólica". Lévi-Strauss (1970), a esse respeito, afirma que a atitude mais antiga e que se assenta sem dúvida em fundamentos psicológicos sólidos, pois tende a reaparecer em cada um quando se depara numa situação inesperada, consiste em "repudiar pura e simplesmente as fimas culturais – morais, religiosas, sociais, estéticas – mais afastadas daqueles que nos identificamos" (LÉVI-STRAUSS,1970, p. 236).

Num mundo social e cultural cada vez mais complexo, no qual a característica mais salientada é a incerteza e a instabilidade, onde se verificam o conflito e o confronto, em que as questões das diferenças e das identidades se tornam centrais, os estudiosos do campo do currículo se vêem cada vez mais desafiados a buscar novos horizontes que os levem a ver o

outro e seus conhecimentos como legítimos. Busca-se esse horizonte em Paulo Freire, quando afirma que "não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmaremos". Portanto, procura-se, como afirma Macedo "trazer para os argumentos e análises da investigação, vozes sociais oprimidas e alijadas, em geral silenciadas historicamente pelos estudos normativos e prescritivos, legitimadores da nacionalidade descontextualizada" (MACEDO, 2006, p. 11).

2.2. "Selvagens" à Vista: A marcha pela "Civilização"

Após revisitar os diferentes entendimentos acerca de cultura, ressaltando o pensamento eurocêntrico de "civilidade", os objetivos e funções atribuídos a educação escolar indígena, praticada no Brasil durante esse período, bem como as legislações referentes aos índios ficam mais claros.

Dialogando com Sales (2007), percebe-se que uma das práticas desenvolvidas pelo colonizador, no tocante à "civilização" e exploração dos "nativos da terra", foram os aldeamentos, que a princípio encontrou dificuldades de ser aplicado devido à mobilidade dos índios.

Os povos indígenas tinham como característica, para sobrevivência, a prática agrícola itinerante, ou seja, havia o plantio em determinada área, o grupo habitava nesse espaço durante um período de tempo e retirava do ambiente o necessário para sobrevivência; Quando os recursos do local se esgotavam, a terra se tornava "cansada", com pouca fertilidade, o grupo ia para outro local, para aquele "descansar".

A mobilidade intensa dos diversos grupos indígenas nesse período, não permitia que os espanhóis e portugueses, padres e exploradores, conseguissem catequizá-los, civilizá-los e explorá-los com mais eficiência. Aldear os índios foi uma alternativa encontrada para fixá-los em um território específico. Por conseguinte, o debate promovido sobre a propriedade das terras indígenas - as Cartas Régias de 30 de julho de 1609 e a de 10 de setembro de 1611, de Felipe III, que estabeleceram "direitos territoriais" aos índios[13] e trataram da administração das aldeias em que estavam sendo fixados; a Real Cédula de 16 de setembro, emitida pelo monarca espanhol Felipe IV em 1639, mandando dar "liberdade aos índios brasileiros", dentre outras - vincula-se completamente à questão da "integração", "incorporação", "assimilação" e exploração da força física dos índios para o trabalho.

[13] Em 1850 a aprovação da Lei de Terras que regularizava o regime de propriedade territorial no Brasil foi extremamente prejudicial aos índios. Ela legalizou o que já vinha acontecendo desde a colonização, a saber, a expropriação das terras indígenas, incorporando-as ao patrimônio nacional, ficando os índios apenas com seu usufruto sem a propriedade das mesmas. A primeira constituição brasileira a tratar de forma expressa sobre o direito a propriedade da terra foi a Constituição de 1934, que dispunha no Art.129: "Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las". A Constituição de 1988 reservou todo um capítulo aos povos indígenas. Segundo o inciso XI do artigo 20 da Constituição Federal de 1988, as terras dadas como direitos aos índios são bens da União e que, pelo §4º do art. 231, as terras indígenas são "inalienáveis e indisponíveis e os direitos sobre elas imprescritíveis". A eles cabem o "usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos" existentes nessas terras, conforme o parágrafo 2º do Art. 231 da Constituição. No entanto, elas constituem patrimônio da União e, como bens públicos de uso especial, além de inalienáveis e indisponíveis, não podem ser objeto de utilização de qualquer espécie por outros que não os próprios índios. O artigo 231 determina 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".

A esse respeito Vieira (1998) destaca que o intuito de dominação, civilização e exploração física para o trabalho dos índios eram obstaculizados pela mobilidade desses povos.

> Assim, era de especial interesse do Estado à concentração das várias nações índias em pontos fixos onde o controle e a fiscalização seriam facilitados. Essa preocupação é primeiramente revelada em 1550 numa das cartas de Nóbrega ao Rei: *'Procuramos, por todos os meios, afastá-los 'os índios' de seus maus costumes e oxalá que todos aqueles que foram batizados se encontrassem reunidos entre si e separados dos outros (...)'*. Desta carta à fundação da primeira aldeia de convertidos não decorreu muito tempo. Estabeleceu-se, assim, o primado sobre o qual se fundamentaria, de maneira mais eficaz, o processo de conversão/dominação dos índios, ou seja, o aldeamento (VIEIRA, 1998, p.151).

De acordo com Sales (2007), os aldeamentos foram uma prática que contribuiu para a dominação e exploração das etnias indígenas, praticada durante as reduções[14] jesuíticas, no período dos séculos XVII a XVIII, quando grupos indígenas foram controlados e administrados pelos missionários de Jesus.

Com a criação dos aldeamentos e sua administração pelos missionários jesuítas, tornaram-se constantes as querelas entre missionários e colonos, exploradores das terras brasileiras; Pode-se afirma que esses conflitos vinculavam-se plenamente a forma como o índio era visto por cada grupo. De acordo com Beozzo (1983), enquanto o colono enxergava no índio apenas a mão-de-obra que poderia ser colocada a seu serviço, o missionário o via sob o prisma da conquista espiritual. Essas disputas de interesses, dentre outros fatores, determinavam as leis de liberdade dos índios sancionadas pela Coroa portuguesa. A questão da mão-de-obra estava no centro da problemática da colonização e é por aí que se infiltravam as práticas de escravização dos índios.

O regimento de Tomé de Souza, em 1548, a primeira das leis referente à liberdade dos índios, colocava em evidência que deviam ser os índios bem tratados e punidos os delinquentes que lhes fizessem dano. "A escravização indiscriminada dos índios colocava obstáculos intransponível para a catequese, mas também, arruinava as possibilidades do incremento demográfico e da atividade comercial" (BEOZZO, 1983, p. 20).

Na verdade o que o regimento pretendia era aumentar, através dos missionários, a população indígena comprometida no projeto português, com suas aldeias de índios de paz que podiam fornecer mantimentos às vilas e homens válidos para a defesa do território brasileiro.

Segundo Beozzo (1983) um fato que destaca a disputa de interesses aparece claramente na pendência que contrapôs Gabriel Soares, Capitão-mor e governador da conquista e descobrimentos do rio de São Francisco, aos jesuítas da Bahia.

Para Gabriel Soares, a prosperidade do Brasil exigia muitos escravos da terra, ou seja, escravos indígenas. Escreve ele ao rei: "Estão os Reis informados que não se pode sustentar este Estado do Brasil sem haver nele muitos escravos do gentio da terra, para se granjearem os engenhos e fazendas dela" (LEITE, tomo II, p. 92 *apud* BEOZZO, 1983, p. 23)

Gabriel Souza propõe que se intensifique a sujeição dos índios e que estes não estejam sob a jurisdição dos jesuítas e sejam distribuídos pelos moradores nos seus engenhos e

[14] De acordo com Ruschel (1998) reducionismo tinha sido a política oficial da Coroa desde os primórdios da colonização do Novo Mundo. Consistia em juntar várias aldeias indígenas dispersas em um centro único, mais cômodo para o exercício do controle das autoridades coloniais e da catequese da Igreja.

fazendas. Na sua visão, para que os índios pudessem ser mais facilmente engajados no serviço das autoridades civis, militares e religiosas, nas roças e casa dos moradores, devia retirar as aldeias da supervisão dos jesuítas e trazê-las para a proximidade das vilas. A principal função dos aldeamentos seria garantir que não faltaria mão-de-obra necessária a nenhum morador e nenhum empreendimento (BEOZZO, 1983).

Convém ressaltar que apesar dos jesuítas defenderem os índios da escravidão, também os empregavam como mão-de-obra em suas terras. Para os missionários o interesse do Estado devia ser não ter mais escravos índios e, sim, libertos, de paz, no entanto, aldeados por eles, que estando ao redor dos engenhos e fazendas pudessem defendê-los dos ataques de outros índios, das investidas de franceses e ingleses, prestar eventuais serviços e vigiar os escravos negros, que somente aos índios tinham medo (BEOZZO, 1983).

Segundo Serafim Leite (LEITE, tomo II, p. 141, apud BEOZZO, 1983, p. 23), "os pontos nevrálgicos para a execução da nova política eram três: a catequese, a liberdade e o aldeamento dos naturais da terra.

Assim, fica claro que a liberdade do índio, apregoada pelos missionários, é melhor compreendia como liberdade que pode servir à estratégia global da colonização: o índio era livre sim, mas aldeado e pronto para servir tanto nas tarefas militares de defesa quanto na prestação de serviços.

Nesse sentido, através da catequese, realizadas pelos missionários jesuítas, mais tarde pelos capuchinhos (século XIX e inicio do século XX), outros padrões de comportamento eram inseridos no cotidiano indígena, especialmente no que se refere à esfera econômica. Nesse viés nos reportamos à Almeida para quem as

> Estratégias de catequese a serem amplamente utilizadas no século XIX são ensaiadas no regimento de 1680, como, por exemplo, considerar inconveniente o deslocamento dos índios de seus ambientes e habitações tradicionais, daí resultando a fixação de missões onde eles já se encontrassem. O propósito era a transformação gradativa dessas habitações em missões, para que os padres, residindo entre os índios, fossem ensinando-lhes a doutrina e o cultivo de produtos que pudessem ser permutados com os comerciantes que passavam pelos rios (ALMEIDA, 1997, p. 42)

A catequese, a escravidão, o comércio, enfim todas as práticas ocidentais desenvolvidas pelos novos atores, que passavam a conviver no Brasil, tinham vários objetivos, dentre eles, a transformação do índio em um trabalhador "civilizado", "cristianizado" e a educação escolarizada era a responsável por realizar tais transformações.

Segundo Leite (1938-1950, *apud* SALES, 2007) o ensino existente no país, no período colonial, era oferecido pelos Jesuítas e estava dividido em três modelos: as escolas de ler, escrever, contar, cantar e tanger ou *escolas elementares*, que eram destinadas às crianças indígenas; os *colégios*, abertos a todos os filhos de portugueses, com instrução pública e gratuita e os *seminários*, onde admitiam-se, de preferência, os que se destinavam à carreira eclesiástica, onde a instrução era privada.

Os locais onde ocorriam as aulas, a "ministração" do abecedário e também o ensino da doutrina cristã das "escolas elementares" eram nas casas de taipa, nas aldeias e nos quintais. Por não disporem de instalações fixas e próprias para o ensino, essas missões foram chamadas de "volantes" (SALES, 2007).

Com o passar dos anos foram se definindo dois ambientes distintos onde os jesuítas ensinavam os índios: as chamadas *Casas*, para a doutrina dos índios não batizados, e os

Colégios, que abrigavam meninos portugueses, mestiços e índios batizados. Neles a educação tinha um caráter mais abrangente e estava voltada para transformação de pregadores que ajudariam os jesuítas na conversão de outros índios (RIBEIRO, 1984).

No projeto constitucional de 1823, art. 254, inciso XIII foi proposta a criação de "estabelecimentos para a *catechese* e civilização dos índios", dentro da realidade integracionista, que já se efetivara através da evangelização dos índios desde o inicio do século XVI. Note-se que o termo catequese, no plano constitucional, andava de mãos dadas com o projeto de "civilização" dos índios estabelecido pelo Poder Público e que, de certa maneira, correspondia ao momento histórico-social por que atravessa toda Europa ocidental, onde o pensamento evolucionista justificava a marcha em direção a "civilização", como descrito na seção anterior.

O discurso de *Las Casas*, por exemplo, fazia menção à necessidade de evangelizar para possibilitar a posterior instalação do Estado. Em outras palavras, o índio deveria estar "preparado" através da catequese para, após a comunhão com a igreja, fazer a comunhão com o Estado, termo este que, inclusive, foi utilizado na Constituição outorgada de 1934 no art. 5º, inciso XIX, alínea "m": "incorporação dos silvícolas à comunhão nacional". De acordo com Lopes Silva

> Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de serem indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de exceção de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (LOPES SILVA, 2001, p. 96).

Segundo Beckhausen (2000) a civilização do indígena brasileiro era objeto de uma política específica: transformá-lo em um trabalhador campesino, às vezes escravizando-o, em outras adaptando-o para as lides tradicionais[15].

A partir de 1757, o trabalho dos jesuítas deixa de contar com o apoio da Coroa Portuguesa, então interessada em aumentar a produção agrícola da colônia, para o qual, como reivindicavam os colonos, a escravidão dos índios era necessária. Os jesuítas foram expulsos do Brasil e os aldeamentos elevados à categoria de vilas, sendo criado o regime de Diretório, representado por um diretor nomeado pelo governador (HENRIQUES; et. al, 2007).

O Diretório traça como meta, para os diretores nomeados, alcançar a conversão dos índios à civilidade, cultura e comércio, pois os índios se "conservaram até agora na mesma barbaridade, como se vivessem nos incultos sertões em que nasceram, praticando os péssimos e abomináveis costumes do paganismo (...)" (Alvará de 08 de maio de 1758, §3).

Segundo Bessa Freire & Malheiros, O "Diretório" acabava com o poder temporal que os missionários tinham sobre os índios e determinava que as aldeias deviam ser governadas por um diretor, responsável pela repartição dos índios. Previa, entre outras medidas:

> A proibição do uso nas aldeias de qualquer língua que não fosse o português; A obrigatoriedade de toda aldeia possuir uma escola, com um mestre para os meninos e outro para as meninas; A proibição da nudez e

[15] A Constituição atual corrigiu esta distorção proporcionando às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Parágrafo 2º do artigo 210: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem."

> das habitações coletivas; A criação de sobrenomes portugueses para os índios; O incentivo ao processo de mestiçagem; A transformação de muitas aldeias em povoações e vilas (BESSA FREIRE & MALHEIROS, 1997, p. 38).

Para Beozzo (1983), o programa de civilização dos índios era na realidade um violento roteiro de aculturação forçada e o instrumento desse processo seria a escola.

A medida de aculturação atingia também as casa:

> qual vivem como brutos, falltando àquellas Leis da honestidade, que se deve à dos sexos (...). Por isso cuidarão os Diretores em desterrar das Povoações esse prejudicialíssimo abuso (de viverem juntos na mesma casa), persuadindo aos índios que fabriquem as suas casas, à imitação dos Brancos; fazendo nellas diversos compartimentos, onde vivendo as Famílias com separação, pressão guardar, como Racionais, as Leis de honestidade (Lei 1757, § 12)

Além dessas barbáries, o diretório cuidava de transformar os índios de pescadores e caçadores, em agricultores e comerciantes, determinando o que e quando plantar (BEOZZO, 1983). Convém esclarecer, que os índios sempre praticaram a agricultura, o que o colonizador fez foi priorizar esta atividade em relação as outras.

Esse regime de Diretório durou até 1798, quando foi revogado. Até 1845 nada o substituiu oficialmente, quando o Decreto 426, de 24 de julho, do mesmo ano, definiu o Regulamento das Missões. Essa norma tratava das diretrizes gerais para a reintrodução de missionários no Brasil que voltassem a se responsabilizar pela catequese e civilização dos indígenas.

Durante o Período Imperial e início da República, entre 1845 e o início do século XX especificamente, o indigenismo brasileiro viveu uma fase de total identificação com a missão católica. Amparado pela legislação vigente, o Estado dividia mais uma vez os encargos da administração da questão indígena com as ordens religiosas católicas. Dentre elas, a Ordem Menor dos Frades Capuchinhos Italianos, citada no Decreto n°. 426, o Regulamento da catequese e civilização dos índios.

A escola é rapidamente citada nesse decreto, que propõe às Assembléias das províncias a criação de escolas nos aldeamentos, já previsto pelo projeto constitucional de 1823: criação de "estabelecimentos para a catechese e civilização dos índios".

A demanda pela manutenção das escolas para índios era lançada para a esfera provincial. O decreto estabelecia a criação de cursos de primeiras letras e especificava que a educação formal era uma das muitas atribuições do missionário, que na maioria dos casos era também o diretor do aldeamento. Contudo, na ausência do missionário, a contratação de outro profissional ficaria a cargo do governo da província.

O conteúdo didático da escola para índios aparece no artigo 6°, referente às atribuições do missionário: este deveria "ensinar a ler, escrever, e contar aos meninos, e ainda aos adultos que sem violência se dispuserem a adquirir essa instrução".

A finalidade da educação para os índios era a "conversão para o trabalho". Os parágrafos 26 e 27 do artigo 1° do decreto 426 indicavam a "criação nos aldeamentos indígenas de oficinas de artes mecânicas", pregava o "estímulo à agricultura", o treinamento militar e o alistamento dos índios em companhias especiais, como as de navegação.

"Braços aclimatados", era como o general Couto de Magalhães se referia aos Karajá, Kayapó, Tapirapé, ao mesmo tempo em que fazia menção ao imigrante estrangeiro,

considerado por ele uma mão-de-obra dispendiosa, pouco adaptável à vida no sertão brasileiro. Em 1854, o ministro dos Negócios do Império, Luiz Pereira do Couto Ferraz, concluía que os índios eram a única forma viável de colonização de certas regiões, "aliás fertilíssimas", do Brasil, afirmando que eles poderiam povoar localidades que dificilmente admitiriam outra espécie de colonização (BEOZZO, 1983). Não faltam referências ao longo de todo o século XIX ao potencial que o índio representava para o Brasil, se transformado em trabalhador.

A implantação da escola nos aldeamentos indígenas procurava atender essa demanda: mudar os hábitos, obter a conversão dos índios ao catolicismo e ao trabalho, essas eram as atribuições que se afinavam com a prática da educação escolar.

Por volta de 1870, as escolas dos aldeamentos encontravam dificuldades de manter os índios nas escolas. Assim, ocorreu, em algumas províncias, Maranhão e Goiás, por exemplo, o investimento em institutos de educação, em internatos, com fim de transformá-los em intérpretes linguísticos e culturais para auxiliar os missionários na suposta civilização dos seus parentes. Essas escolas localizavam-se fora da área dos aldeamentos e pretendiam oferecer às crianças indígenas não só a instrução primária elementar, mas também ensino para desempenho de funções identificadas com o desenvolvimento das províncias e com os processos de assimilação da diversidade dos povos indígenas (HENRIQUES; et. al. 2007).

Percebe-se que a prática educacional, sempre foi um caminho para a "inferiorização cultural" e exploração dos índios, principalmente nas sociedades onde a forma de educar consistia na oralidade, a inserção de uma nova tecnologia, a escrita, por exemplo, provocaram alterações na identidade de sua população, sempre com resultados desastrosos.

Durante a instauração e consolidação do regimento republicano, órgãos governamentais são criados com as funções de prestar assistência aos índios e protegê-los contra os atos de exploração e opressão e de gerir as relações entre os povos indígenas, os não-indígenas e os demais órgãos. Nesse período cria-se em 1910 o Serviço de Proteção aos Índios - SPI, que será extinto em 1967, sendo suas atribuições repassadas para a FUNAI. A educação escolar, umas das ações de proteção e assistência sob a responsabilidade desse órgão indigenista, assume papel fundamental no projeto republicano de integração do índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Ela é posta como "fundamental para a sobrevivência física dos índios" e inclui não só o ensino da leitura e da escrita, mas também de outros conhecimentos como higiene, saneamento, estudos sociais, ensinamentos práticos de técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura (HENRIQUES; et.al, 2007)

Para Henriques (et. al. 2007) a finalidade era fazer com que os indígenas passassem a atuar como produtores de bens de interesse comercial para o mercado regional e como consumidor das tecnologias produzidas pelos não-índios, construindo também uma reserva de mão-de-obra barata para abastecer o mercado de trabalho. Em linhas gerais, no período republicano, a educação para os índios, proposta pelo Estado brasileiro, deu continuidade à política praticada nos períodos colonial e imperial, focada na "assimilação" e "integração" dos povos indígenas à sociedade nacional, por meio de sua adaptação a uma nova língua, religião, crenças, costumes, profissão, enfim, a uma nova forma de viver.

Para Grupione (2006), como num movimento pendular, pode-se dizer que a escola se moveu, num longo percurso, do passado aos dias de hoje, de algo que foi imposto aos índios a uma demanda, que é atualmente por eles reivindicada. Utilizada, no passado, para aniquilar culturalmente estes povos, hoje tem sido vista como um instrumento que pode lhes trazer de volta o sentimento de pertencimento étnico, resgatando valores, práticas e histórias esmaecidas pelo tempo e pela imposição de outros padrões socioculturais.

Para Benjamim (1994a), a escola necessita encontrar a identidade narrativa, o que requer abrir espaço na formação e nas diversas modalidades de gestão, para as experiências dos sujeitos que fazem a prática, para que ressignifiquem a história contada e atribuam ou encontrem outros sentidos.

Resgatar as memórias culturais, os saberes tradicionais das comunidades indígenas, como instrumento de formação de professores indígenas é conceber o currículo como um lugar de realizar o encontro entre as gerações precedentes e a nossa, como afirma Benjamin (1994c). Lugar onde memória, palavra e práticas podem ser compartilhadas; lugar de ser, fazer e subverter estratégias pedagógicas que forçam a perda da memória coletiva e o esquecimento da história de lutas pela construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática.

2.3. Interculturalidade na Sociedade das Diferenças: Um Outro Olhar para a Educação Escolar Indígena

> *Uma Fronteira é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente (Martin Heidegger).*[16]

O debate sobre as diferenças culturais e a relevância de se garantir representação das identidades culturais nos diversos campos sociais, incluindo o educacional, tem se intensificado nos últimos anos do século XX e início do século XXI. Segundo Canen e Oliveira (2002), fazendo parte do que tem sido conhecido como multiculturalismo e interculturalidade, estas preocupações têm se evidenciado, recentemente, nos meios educacionais brasileiros, em artigos, reflexões e eventos que questionam práticas e discursos curriculares homogeneizadores e etnocêntricos, buscando pensar em alternativas para se trabalhar o multiculturalismo na pedagogia e no currículo. Os Parâmetros Curriculares Nacional - PCN, por exemplo, apresentam, como um dos eixos transversais, o tema da "Pluralidade Cultural", trazendo a necessidade de se levar em conta esta dimensão no cotidiano escolar.

O multiculturalismo, segundo Faustino (2006), é uma proposta que ganhou notoriedade no Canadá, nos anos de 1970.

> Refere-se ao reconhecimento legal da existência de diferentes grupos linguístico-culturais em um mesmo país, tendo sido adotado como uma estratégia política para pôr fim ao movimento separatista canadense que havia se acirrado no final dos anos de 1960, visando à autonomia política de centros econômicos controlados por anglófonos e francófonos (FAUSTINO, 2006, p. 10).

Após esse reconhecimento, o governo canadense deu início à reforma constitucional, promovendo a ampliação dos direitos civis e anunciando uma nova política que atendesse aos interesses econômicos dos diferentes grupos. Na área da educação, a política foi reformulada determinando a todas as escolas a adoção do bilinguismo (ensino de inglês e francês), como forma de minimizar a discriminação e barreiras linguísticas que os povos de língua francesa encontravam no mercado de trabalho das regiões de língua inglesa (FAUSTINO, 2006).

[16] In: BHABHA, H. K. O local da Cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998, p. 19.

Neste mesmo período, nos Estados Unidos da América - EUA, ocorriam as lutas dos movimentos negro e feminista por igualdade nos direitos civis, fim da segregação racial, inserção equitativa no mercado de trabalho, acesso das minorias à educação e à habitação. O multiculturalismo se configurou exatamente como uma questão educacional ou curricular, pois, segundo Silva,

> Os grupos culturais subordinados – as mulheres, os negros, e os homens homossexuais – iniciaram uma forte crítica àquilo que consideravam como cânon literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam esse cânon como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina, européia, heterossexual. O cânon do currículo universitário fazia passar por "cultura comum" uma cultura bastante particular – a cultura do grupo culturalmente e socialmente dominante. Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fossa mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas (SILVA, 2006, p. 88).

Conforme Moreira e Silva (2009), estes movimentos tensionaram e tensionam o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

De acordo com Faustino (2006), após vários estudos encomendados por diferentes governos, o multiculturalismo foi adotado nos EUA nos anos de 1970 como uma política governamental, representada por ações afirmativas, que foram implementadas pelo Estado como mecanismo de incentivo a grupos discriminados e manutenção equilibrada das forças antagônicas da sociedade.

Nos dois países em que foi adotada, inicialmente, a política do multiculturalismo, fundamentada na teoria cultural[17], promoveu a exaltação da diversidade como uma característica positiva das sociedades modernas propondo o reconhecimento da filiação de cada indivíduo a seu grupo cultural, ressaltando a importância do respeito às crenças, escolhas e costumes diferenciados, como importantes elementos para combater a discriminação e construir a paz social (FAUSTINO, 2006).

Na teoria cultural ou culturalista, as leis do processo cultural podem ser apreendidas mediante a reconstrução da história cultural particular de cada sociedade. Este pensamento compreende cada cultura como uma totalidade, constituída de diversas partes que se interligam (religião, vida familiar, economia e instituições políticas).

Enquanto no Canadá e nos EUA a política que orientava a formulação de uma política governamental era o multiculturalismo, na Europa o ideário que orientou o tratamento da diversidade cultural no início dos anos de 1980, foi a interculturalidade que, anunciando o surgimento de uma nova sociedade (globalizada, diversificada e informatizada), tornava necessária uma política educacional que considerasse a existência de diferenças étnicas e culturais na construção de uma nova democracia, em que, na visão de Peres,

[17] Mais conhecido como culturalismo esta teoria floresceu nos Estados Unidos, com financiamento de agências governamentais, nos anos de 1930/1940 com as obras de Franz Boas, *A mente do homem primitivo* (1938) e *Raça, linguagem e cultura* (1940), de Margaret Mead, *Sexo e temperamento em três sociedades primitivas* (*1935*), e de Ruth Benedict, *Padrões de cultura* (1934), *O crisântemo e a espada: modelos de cultura japonesa* (1946).

> O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenômeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que ao mesmo tempo sofre das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. (...). É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a ação dos educadores e dos professores neste contexto econômico, social e político mais complexo, transpassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade (PERES, 2002, p. 4).

No final dos anos de 1990, o ideário do multiculturalismo e da interculturalidade já havia se consolidado como discurso dominante na educação escolar indígena no Brasil. O MEC organizou então o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI (BRASIL, 1998), coordenado por Nietta Lindenberg Monte, participante do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena como representante das organizações não-governamentais junto ao Comitê.

De acordo com Faustino (2006), neste período, os assessores do MEC divulgaram que a nova política educacional para os povos indígenas representava um avanço do ponto de vista legal – permitindo a criação e autogestão de projetos pelos próprios índios com a assessoria de antropólogos e linguistas – e uma oportunidade extraordinária de se realizar as transformações necessárias na educação escolar indígena que se pautava, anteriormente, pelos princípios do monoculturalismo, da "integração", "domesticação" dos grupos e da subserviência do professor indígena.

Para Canen e Oliveira (2002), compreender a sociedade como multicultural, como constituída de identidades plurais, com base na diversidade de gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcadores identitários, constitui uma "ruptura epistemológica com o projeto da modernidade, no qual se acreditava na homogeneidade e na evolução "natural" da humanidade rumo a um acúmulo de conhecimentos que levariam à construção universal do progresso" (CANEN & OLIVEIRA, 2002, p. 61), como anteriormente.

Caminhando nessa direção, Hall (2006) coloca que as sociedades, principalmente na contemporaneidade, são caracterizadas pela "diferença", ao argumentar que, "elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes "posições de sujeitos" – isto é, identidades – para os indivíduos" (HALL, 2006, p.17). Assim, propõe que ao invés de se falar em "identidade" como uma coisa acabada, sugere que se fale em "identificação" e que se a veja como em processo inacabado e sempre em andamento.

Dialogando com Hall (2006), Giddens (1991) cita que o ritmo e o alcance da mudança, são fatores que podem colaborar para construção das diferentes identidades do sujeito. Segundo ele "na medida em que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra" (GIDDENS, 1991, p. 12).

Vive-se um tempo em que a revolução tecnológica e a intensificação dos laços transnacionais encurtaram a velocidade com que as informações, imagens e modos de vida distintos viajam por diferentes territórios, tornando as distâncias mais curtas entre grupos culturais e sociais diversos que, por muito tempo, estiveram separados no espaço e no tempo (HARVEY, 2003).

Para Hall (2003) esses deslocamentos culturais não são algo novo, pois, "bem antes da expansão européia (a partir do século quinze) – e com crescente intensidade desde então - a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que a exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente 'mistas'" (HALL, 2003, p. 55). E é justamente na interação social que as identidades culturais são construídas, reconstruídas, afirmadas e reafirmadas. Silva define que "(...) a identidade é, assim, marcada pela diferença" (SILVA, 2000, p. 9).

De acordo com Moreira e Silva (2009), as identidades são marcadas por meio de símbolos e por representações que, ao mesmo tempo em que as constroem, fazem uma marcação das diferenças, atuando esta marcação como componente chave em qualquer sistema classificatório. Desta forma, classificam-se como iguais todos os que se aproximarem de uma determinada concepção de identidade/s: branco, classe média, brasileiro, católico, e como diferente o "outro", aquele que se afasta desse modelo, ou seja, portadores de necessidades especiais, negros, pobres, gordos e outros.

Barth (1998), afirma que as identidades são uma construção que se elaboram na interação social, em uma relação que opõe um grupo aos outros grupos com os quais está em contato. "Uma cultura particular não produz por si só uma identidade diferenciada" (CUCHE, 1999, p. 182).

A afirmação do escritor mexicano Octávio Paz que "as civilizações não são fortalezas, mas encruzilhadas", citado por Bessa Freire (2009, p. 93), reafirma as idéias de Barth (1998) e Cuche (1999).

> (...) ninguém vive isolado absolutamente, fechado entre muros de uma fortaleza. Historicamente, cada povo mantém contato com outros povos. Às vezes essas formas de contato são conflituosas, violentas. Às vezes, são cooperativas, se estabelece o diálogo, a troca. Em qualquer caso, os povos se influenciam mutuamente. O conceito que nos permite pensar e entender esse processo é o conceito de interculturalidade (BESSA FREIRE, 2009, p. 94)

Partindo do reconhecimento de que os indivíduos são possuidores de diferentes identidades, que as sociedades são multiculturais, hibridas, Canclini (1998) afirma que hoje todas as culturas são de "fronteiras". "Todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes: o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções que narram acontecimentos de um povo são intercambiados com outros" (CANCLINI, 2008, p. 348). Portanto, falar em interculturalidade significa "o resultado da relação entre as culturas, da troca que se dá entre elas" (BESSA FREIRE, 2009, p. 94). O ideal é que esse processo ocorra de forma dialógica, e que haja liberdade de escolha, como colocado por esse último, "de tal forma que cada uma delas tenha a liberdade de dizer: "isso nós queremos", "isso nós não queremos", ou então, "nós não queremos nada disso" (BESSA FREIRE, 2009, p. 94)

A esse respeito, Canclini (2008) adverte para o fato de pressupor que a integração e fusão das culturas se dá de forma fácil e tranquila, o que desvia a atenção dos processos de estranhamento e contradições e dos que não se deixam hibridar.

No contexto da educação escolar indígena a relação entre as culturas se deu de forma violenta e bárbara. "Não houve diálogo. Houve imposição do colonizador" (BESSA FREIRE, 2009, p. 94). A cultura indígena e seus conhecimentos foram considerados sem valor. Nesse caso, não houve trocas, pois só há trocas quando julga-se que os elementos envolvidos tenham o mesmo valor.

Souza Santos (2006), ao discorrer sobre mudanças e trocas desiguais entre culturas, mostra que isto tem sempre acarretado a "morte do conhecimento" próprio da cultura

subordinada, que ele denomina como "epistemicídio", o "homicídio do conhecimento local". É a "globalização hegemônica que canibaliza as diferenças em vez de permitir o diálogo entre elas. Estão armadilhadas por silêncios, manipulações e exclusões" (SOUSA SANTOS, 2006, p. 86).

O processo de colonização do Brasil, além de produzir o extermínio de muitas etnias, adiou o conhecimento da experiência histórica, das instituições, dos sistemas de valores, da produção e veiculação do conhecimento e da concepção de mundo destes povos.

Entretanto, apesar da violência e do desrespeito das ações dos colonizadores perante os povos indígenas, constata-se que essas sociedades, as que felizmente sobreviveram ao extermínio físico, desenvolveram estratégias para resistir aos invasores, como enfatizou Meliá:

> esses povos não só superaram a prova do período colonial, mas também os embates da assimilação e da integração de tempos mais recentes.
> Como o conseguiram? E até que ponto mantiveram sua alteridade e sua identidade?
> Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas (MELIÁ, 1999, p. 11-12)

Nesse sentido, a dimensão da interculturalidade está hoje colocada como um dos aspectos desejáveis para uma escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena.

O binômio intercultural e bilíngue é considerado como constitutivo da categoria "escola indígena". Essa preocupação em afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais, nasce de uma situação pré-existente. Antes de a escola ser intercultural, as sociedades indígenas já se relacionavam com a sociedade não-indígena e o modo como ocorrem essas relações se reflete no cotidiano da escola. Não é outra a razão de só recentemente esse adjetivo aparecer qualificando a escola indígena, coincidindo com a época em que o modelo de educação integradora, implantado desde o início da colonização em nosso país, começou a ser questionado pelas comunidades indígenas e seus aliados.

Nesse modelo, as questões que diziam respeito às culturas indígenas não se colocavam, pois se a intenção era a assimilação dos índios à "comunhão nacional", consequentemente a escola deveria ser um dos instrumentos dessa integração, e essa perspectiva estaria, inevitavelmente, presente nos currículos, transplantados dos modelos aplicados nas escolas da sociedade majoritária.

Em se falando de contextualização e reconhecimento da diversidade, Freire (2007) em seu texto clássico "A Pedagogia do Oprimido" afirma que a pedagogia "tem que ser forjada com ele e não para ele, enquanto homem ou povos, na luta incessante de recuperação da humanidade" (FREIRE, 2007, p. 32).

Sobre este ponto, Bessa Freire (2009) aponta que a interculturalidade que se deseja é a do diálogo respeitoso entre culturas. Nesse sentido, somente será possível verificar a superação do modelo universalista quando forem colocadas em prática estratégias curriculares tais como: relação dialógica entre a academia, o poder público e a comunidade educativa; organização curricular calcada no diálogo e na especificidade de cada povo; construção coletiva de projetos de gestão escolar.

Não há dúvidas de que as políticas públicas referentes à educação escolar indígena e ao reconhecimento de que ela deva ser pautada pela interculturalidade avançaram, mas infelizmente ainda existe uma distância muito grande entre a organização disciplinar pautada no pensamento ocidental e os modos indígenas de conceber o mundo e o conhecimento.

Falar em interculturalidade, não significa propor, por exemplo, que para garantir o caráter intercultural deva haver necessariamente professores não-índios e indígenas trabalhando lado a lado na sala de aula ou que o prédio da escola deva conter características arquitetônicas indígenas e ocidentais, ao mesmo tempo. A interculturalidade, quando pensada no cotidiano de uma escola indígena, está intrinsecamente ligada à questão dos conhecimentos, à organização das disciplinas. Assim, o que se propõe é uma interdisciplinaridade, que não corresponde a uma mudança paradigmática nas ciências, mas apenas uma nova estratégia de conhecimento, ou seja, um modo de colocar-se frente ao mundo. Nesse sentido, Morin argumenta que

> a interdisciplinaridade pode significar pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também a troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2000, p. 115)

A preocupação que se coloca é que o distanciamento das políticas de educação no tocante à integração das formas de educar e dos conhecimentos indígenas, nos projetos nacionais, em grande parte, pode ter sido o responsável pela perda de referenciais tradicionais e pelo afloramento de processos de estranhamento, em vista, sobretudo, do convívio entre sociedades díspares que, embora ocupando espaços comuns, não chegaram a se integrar.

Algumas questões se colocaram, mas ainda permanecem como desafios para os estudiosos do campo da educação escolar indígena: como reverter à histórica subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera – nas políticas públicas, o qual teve na educação o espaço para consolidação e disseminação de explicações encobridoras da complexidade de que se constitui nossa sociedade? Como promover cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania brasileira, em um mundo tensionado entre pluralidade e universalidade, entre o local e o global? Como promover o diálogo com essas diferenças na construção curricular?

Através da sua proposta pedagógica, as instituições escolares podem promover tanto a inclusão quanto a exclusão desses saberes. É por meio dela que se concretizam as diferentes filosofias, ideologia, modos de pensar e agir, as diferentes abordagens do processo pedagógico. É nela que são incorporados os vários significados presentes em tantos conceitos, materializados na prática escolar (SPONCHIADO, 2005).

Vale destacar a análise de Bhabha (1998) sobre o conceito de povo e nação. Bhabha trabalha a idéia de nação como uma narrativa metafórica. Segundo esse autor "a nação preenche o vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentesco" [18] (BHABHA, 1998, p. 199). Essa idéia "transporta o significado de casa e de sentir-se em casa através da meia-passagem ou das estepes da Europa Central, através daquelas distâncias e diferenças culturais, que transpõem a comunidade imaginada do povo-nação" (BHABHA, 1998, p. 199).

[18] Desenraizamento provocado pela dispersão dos povos na diáspora, e nos processos de migração.

No entanto, Bhabha (1998) alerta para o fato do conceito de povo emergir dentro de uma série de discursos como um "movimento narrativo duplo", o que segundo ele faz com que tenhamos:

> (...) um território conceitual disputado onde o povo tem de ser pensado num tempo-duplo; o povo consiste em "objetos" históricos de uma pedagogia nacionalista, que atribui ao discurso uma autoridade que se baseia no pré-estabelecido ou na origem histórica construída no passado; o povo consiste também em "sujeitos" de um processo de significação que deve obliterar qualquer presença anterior ou originária do povo-nação para demonstrar os princípios prodigiosos, vivos, do povo como contemporaneidade, como aquele signo do presente através do qual a vida nacional é redimida e reiterada como um processo reprodutivo (BHABHA, 1998, p. 206-207).

Nesse sentido, "na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa do pedagógico e a estratégia recorrente do performático" (BHABHA, 1998, p. 207). Ou seja, "há sempre a presença perturbadora de uma outra temporalidade que interrompe a contemporaneidade do presente nacional" (BHABHA, 1998, p. 203).

Na educação não é diferente. De um lado temos uma temporalidade, que é continuísta, entendida como todo um conjunto de saberes culturais legitimados, uma cultura eleita, cuja função do projeto educacional é transmitir. Nesse sentido, a educação apresenta-se e autoriza-se como história, como espaço-tempo da repetição, da continuidade, no sentido que Hall (2006) lhe concede:

> A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultua homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional (HALL, 2006, p.49-50)

Do outro lado, assim como no discurso de povo-nação há outra temporalidade, outro "tempo de escrita que seja capaz de inscrever as interseções ambivalentes e quiasmática" (BHABHA, 1998, p. 201), e essa temporalidade continuísta convive com uma temporalidade performática. Nesse sentido, há na educação um projeto de significação que nega qualquer temporalidade anterior, qualquer referência a um passado "essencialmente bom", como, por exemplo, o pensamento moderno de levar os povos que se encontravam na "ignorância" ou "selvageria" a atingirem um estágio mais elevado no processo de civilização, descrito anteriormente.

A tensão entre essas duas temporalidades cria uma zona de ambivalência, um espaço-tempo liminar, em que é possível pensar a existência do outro como um outro cultural que não é visto a partir das culturas legitimadas pelos currículos escolares, como seu avesso, mas que está lá na própria temporalidade introduzida pelo performativo. Uma temporalidade que, na expressão de Bhabha, é um entre-lugar, o qual permite que vozes marginais "não mais necessitem dirigir suas estratégias de oposição para um horizonte de "hegemonia", que é concebido como horizontal e homogêneo" (BHABHA, 1998, p. 213).

Nesse caso, permite pensar a diferença, o "outro", não como diversidade, mas como um discurso relacional em que o próprio sistema de sua representação está em questionamento. Como defende Skliar, um "outro" que é político, "que não vive somente para

contestar o malefício, que não se alinha facilmente a uma cultura que pode ser ordenada como múltipla, que não pode ser reduzida (...) a uma ação apenas relacional e comunicativa" (SKLIAR, 2002, p.202). Um "outro" que não esconde as diferenças, mas faz questão de demonstrá-las.

Sousa Santos (2001), a esse respeito, adverte chamando a atenção para a necessidade de se impedir que o foco nas diferenças contribua para isolar grupos, para criar guetos e, consequentemente, para aumentar, na sociedade, a fragmentação que se quer eliminar. Nesse sentido, entende como indesejáveis as culturas de testemunho, decorrentes de critérios de autenticidade que, equivocadamente, somente autorizam as mulheres a falar sobre as discriminações contra as mulheres, os negros a falar sobre a opressão sofrida pelos negros, os homossexuais a falar sobre os ataques perpetrados contra eles. É preciso prevenir, sustenta, contra um novo apartheid cultural que, visando criar a igualdade, reafirme a separação. Com separação não há igualdades, há apartheids. "A igualdade só existe quando há possibilidade de se compararem as coisas" (SOUSA SANTOS, 2001, p. 22), assim como os preconceitos só são suspensos quando são explicitados.

É aqui que mais uma vez se reforça a necessidade do diálogo na construção do currículo, do reconhecimento desse espaço como instituinte de práticas solidárias e também como espaço de resistência. Nesse sentido volta-se para a necessidade de valorização dos conhecimentos indígenas dentro do sistema acadêmico, para a importância da formulação conjunta da matriz curricular dos cursos de formação universitária de professores indígenas, pois a obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Como afirma Silva "não haverá justiça curricular, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria" (SILVA, 2006, p. 90).

Numa sociedade onde se tem várias possibilidades de viver e ser, onde novas identidades culturais emergem, se afirmam, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de cruzamento de fronteiras, onde grupos culturais e sociais que cultivam suas identidades locais reinventam novas maneiras de convivência e de interação, é impossível ter um currículo homogêneo. Portanto, é fundamental que, neste novo contexto, estes grupos se articulem e reivindiquem voz e representação de suas culturas, seus valores e suas lutas.

CAPÍTULO 3: O CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO EM QUESTÃO: BUSCANDO A DIVERSIDADE NA UNIVERSIDADE

3.1. O Currículo Universitário e suas Funções: Entre o Cultural e o Científico

A história dos estudos sobre o currículo universitário é marcada pelo surgimento de diferentes concepções, quanto ao seu formato, conteúdos, funções, dentre outros, concepções essas que são, geralmente, divergentes. Parte-se, neste trabalho, do pressuposto que currículo é uma *práxis*, não um objeto estático. Enquanto *práxis* é a expressão da função socializadora e cultural da educação. Assim, as funções que ele cumpre, como expressão do projeto cultural e da socialização, são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera em torno de si. Portanto, analisar o currículo significa estudá-lo no contexto histórico, social, cultural e econômico em que se conforma e se expressa em práticas educativas.

De acordo com Aparecida Silva (2006), analisando a história dos estudos curriculares percebe-se que as concepções de currículo foram, em grande parte, marcadas por decisões básicas tomadas com o intuito de racionalizar e formar administrativamente sua gestão, para adequá-lo às exigências econômicas, sociais e culturais de cada época.

Caminhando nessa direção, as discussões sobre o papel da universidade, consequentemente do currículo universitário, na sociedade, ao longo dos anos não foram diferentes.

A esse respeito Sousa Santos (2006) traz uma importante contribuição, ao analisar as transformações por que passaram, e passam as universidades durante o século XX e início do século XXI. De acordo com esse autor, as mesmas sofreram os impactos das modificações sociais, provocadas pelas mudanças na estrutura econômica, nas formas de pensar e conceber o conhecimento, dentre outras. Ele identifica três crises com que se defrontaram as universidades a partir do século XX, a saber: a crise da Hegemonia, resultante das contradições entre as funções tradicionais e as que ao longo do século XX lhes tinham sido atribuídas, ou seja:

> De um lado a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários a formação das elites de que a universidade se tinha vindo ocupar desde a idade média. Do outro a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais úteis a formação de mão-de-obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. (SOUSA SANTOS, 2006, p.5)

A segunda crise seria a crise de Legitimidade, onde a universidade deixa de ser uma instituição consensual, devido à contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições de acesso e das credenciações das competências e, do outro, as exigências sociais de democratização do acesso as universidades e o aumento dos movimentos sociais representantes dos grupos sociais oprimidos.

Por fim, a crise Institucional,

> Resultado da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição dos valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter essa última a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial ou responsabilidade social. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 6)

Essa última crise, para Sousa Santos (2006) é o elo mais fraco da universidade, pois sua autonomia científica e pedagógica assenta-se na dependência financeira do Estado e acrescenta-se, de parceiros. Para esse autor, a concentração das atenções na crise institucional fez com que houvesse uma falsa resolução das outras, a seu ver na negativa, pois a crise de hegemonia levou a uma crescente descaracterização intelectual da universidade e a crise de legitimidade, resultou na segmentação do sistema universitário e desvalorização de seus diplomas.

Dialogando com Sousa Santos (2006), Berchem (2001), acredita que a priorização da formação profissional no ensino foi o meio de aproximar o ensino universitário das novas condições e exigências do mercado universal, que para Sousa Santos (2006) assenta-se em duas idéias centrais: primeiro, a gestão, qualidade e velocidade da informação são essenciais para a competitividade econômica, visto que a sociedade de hoje é a da informação; segundo, uma economia baseada no conhecimento exige cada vez mais capital humano com condições dc criatividade no uso da informação.

Para Berchem (2001) ao longo dos anos, dois imperativos dominaram a discussão sobre a política universitária: um voltado pra a "Economia de Formação", ou seja, formação de pessoal qualificado, a fim de responder às exigências do mercado, e outro uma "Economia de Pesquisa", visando à produção de novos conhecimentos para assegurar a competitividade técnica da economia.

Berchem (2001), alerta ressaltando que essa redução do papel da universidade, ligando-a tão somente a produção de saber voltado para o mercado econômico tem levantado muitas discussões e críticas, pois o que se observa é que muitos jovens ao saírem da universidade acabam tendo que renovar seus conhecimentos no emprego, em razão da mudança no cenário social, cultural e econômico. "É por essa razão que, hoje, a reivindicação de maior integração se faz cada vez mais necessária" (BERCHEM, 2001, p. 11).

A "função cultural" das universidades e, consequentemente de seu currículo, está colocada, hoje, na pauta de discussão. O que se pode afirma, a princípio, é que as universidades são antes de qualquer coisa instituições científicas, e um científico que infelizmente ainda pode, corroborando com Sousa Santos (2006), estar comprometido com a busca por ampliar e estabilizar a crescente e desenfreada economia de mercado.

Vargas (2000) relata que durante o século XVIII e XIX, o inquietante processo de transformações, provocado pela queda dos pilares do antigo regime (Monarquia Absolutista, Estado Católico e Regime Feudal), surgimento do capitalismo, ascensão da burguesia, dentre outros, que traçou em relevo a instabilidade do mutante campo social francês, se constituiu em uma das preocupações fundamentais dos intelectuais naquele momento, resultando num processo que contribui para a cientifização dos estudos e produção intelectual das universidades.

A busca por princípios que servissem para estabilizar a sociedade em crise levou a produção do saber a oscilar entre uma orientação científica, que utilizava as mesmas conclusões e metodologias das ciências naturais, ou seja, os fenômenos sociais seriam tratados como "coisas" passíveis de observação, comparação, mensuração e, assim como a natureza, estariam submetidos a "leis naturais" de causa e efeito e, uma atitude hermenêutica que se desviou para o campo da literatura, da arte da interpretação, não apenas de textos escritos, mas também de tudo que há no processo interpretativo, isso inclui formas verbais e não-verbais de comunicação.

Esse quadro, segundo Vargas (2000), foi ideologicamente acentuado através do confronto entre a "racionalidade fria" e a "cultura dos sentimentos". As ciências se

distanciaram da literatura no momento em que a segunda foi excluída do cânon do conhecimento estabelecido.

Para Vargas (2000), esse processo coincidiu com a mudança do regime de qualificação dos saberes, traçando uma linha divisória que determinou a existência simultânea de um saber "legítimo", "instituído" e de um saber "desqualificado", inscrito em "baixo-relevo". A partir desse momento, os saberes que não fossem estudados e comprovados cientificamente não eram considerados verdadeiros, legítimos.

Desde então as reformas universitária passaram a incentivar a produção científica, especializada, laica e racional.

A Universidade de São Paulo, instituída por meio do Decreto nº 6.283/34, por exemplo, surge com as seguintes finalidades:

> a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência;
> b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, ou seja, úteis à vida;
> c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões de base científica ou artística. (art. 2º)

O que se percebe é que a função do currículo universitário está colocada no contexto histórico, social da sociedade a qual está inserido. No Brasil, a institucionalização da primeira universidade, a saber, a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, passando a partir de 1965 se chamar Universidade Federal do Rio de Janeiro, reavivou e intensificou o debate em torno dos objetivos e metas da universidade, dentre outros temas. Esses debates adquiriram expressão graças, sobretudo, à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC).

Entre as questões recorrentes destacavam-se: concepção de universidade; funções que deveriam caber às universidades brasileiras; autonomia universitária e modelo de universidade que seria adotado no Brasil. No que diz respeito às funções e ao papel da universidade, havia duas posições: os que defendiam como suas funções básicas a de desenvolver a pesquisa científica, além de formar profissionais, e os que consideravam ser prioridade a formação profissional. Havia, ainda, uma posição que poderia, talvez, constituir-se em desdobramento da primeira. De acordo com essa visão, a universidade, para ser digna dessa denominação, deveria tornar-se um foco de cultura, de disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova (ABE, 1929).

Essas questões foram, também, objeto de discussão na 1ª Conferência Nacional de Educação, realizada em Curitiba, em 1927, a partir da tese "As Universidades e a Pesquisa Científica", apresentada por Amoroso Costa. Convém ressaltar que, embora existissem posições divergentes, a tese defendida por Amoroso Costa, juntamente com o movimento liderado pela ABE, ainda que não houvesse dentro da Associação um conceito parecido de ciência, era introduzir a pesquisa como núcleo da instituição universitária (FÁVERO, 2006).

No entanto, essa visão de universidade não chega a ser concretizada nos anos de 1920, nem na esfera Federal, com a Universidade do Rio de Janeiro, nem na estadual, com a criação, em 1927, da Universidade de Minas Gerais, instituída, também, segundo o modelo da primeira.

Em 1968, é criado, no Brasil, o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a "crise da Universidade". De acordo com o decreto que o instituiu, o Grupo de Trabalho tinha por objetivo "(...) estudar a reforma da Universidade brasileira, visando sua eficiência,

modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país" (RELATÓ-RIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 134).

Entre as questões levantadas, o Relatório chama a atenção para o fato de a universidade brasileira estar organizada à base de faculdades tradicionais que, apesar de certos progressos, em substância, "ainda se revela inadequada para atender às necessidades do processo de desenvolvimento, que se intensificou na década de 1950, e se conserva inadaptada às mudanças dele decorrentes". A respeito da expansão das instituições de ensino superior, ressalta-se que ela ocorre "por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos". Complementando: "A universidade se expandiu, mas, em seu cerne, permanece a mesma estrutura anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e os germes da inovação" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p. 138). E acrescenta: "podemos dizer que o sistema, como um todo, não está aparelhado para cultivar a investigação científica e tecnológica" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968, p.139), pois, "(...) mantendo a rigidez de seus quadros e as formas acadêmicas tradicionais, faltou-lhe a flexibilidade necessária para oferecer produto universitário amplamente diversificado e capaz de satisfazer às solicitações de um mercado de trabalho cada vez mais diferenciado" (RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO, 1968).

Após a década de 80, surgem várias propostas de reformulação do sistema universitário no Brasil.

O que se pode afirmar é que, a questão da função da universidade e de seu currículo deve ser situada, portanto, na relação entre cultura e ciência. Vale destacar que a concepção de ciência que pode estar predominando no currículo universitário é a proposta por Ander-Egg (1978), ou seja, "a ciência é um conjunto de conhecimento racionais, certos ou prováveis, obtidos metodicamente, sistematizados e verificáveis, que fazem referência a objetos de uma mesma natureza" (ANDER-EGG, 1978, p. 15). Pensando ciência sob essa lógica, as certezas, verdades e legitimidade associadas a ela são questionáveis, visto que, se algo é verificável significa que é falível, portanto provisório.

Aqui, se reconhece que todos os saberes produzidos pelo homem, mesmo sob lógicas diferentes, são ciência. Oque se critica é a valorização dos conhecimentos produzidos metodicamente, como na definição de Ander-Egg (1987) e a consequente desvalorização dos demais saberes, como os tradicionais. Portanto, quando se fala em tensões entre "ciência" e conhecimento tradicional, refere-se à ciência que se propõe verdadeira, absoluta.

Para Berchem (2001) se considerar cultura como um processo global de liberação das capacidades humanas no confronto com a natureza, com a vida social, na criação de uma esfera de atividade intelectual que transcende o trabalho e a vida prática, então, nesta definição da palavra cultura, a ciência estaria incluída.

No entanto, Berchem (2001) afirma que cultura se situa além e aquém da ciência:

> Ela está além da ciência na medida em que ultrapassa o saber verificável pelos procedimentos científicos. Ela está aquém, porque ela é menos universal, posto que ligada a um contexto geográfico e social particular (BERCHEM, 2001, p.14).

Os jovens indígenas ao ingressarem nas universidades esperam mais do que uma simples apropriação de conhecimentos sólidos em uma área da ciência específica. Eles procuram estabelecer as relações com outras disciplinas científicas, mas, principalmente, com as tradições e representações culturais de seu povo (BRASIL, 1999).

O currículo universitário só poderá assumir plenamente uma "função cultural" e formadora, em estreito vínculo com outras tarefas sociais.

Enquanto as universidades e seus currículos se mantiverem engessados em métodos científicos de comprovações, comprometida com a "formação econômica", com especializações, preparo para confrontos, homem/natureza, homem/homem, dentre outros, não estará construindo sujeitos plenos, mas pessoas fragmentadas em saberes específicos, que não sabem ler a vida, pois receberam formação para ler dados científicos.

Durante muito tempo, esse foi o imperativo nas universidades. Sousa Santos (2006) aponta para um conhecimento produzido de forma descontextualizada, onde "os investigadores determinavam os problemas científicos a serem resolvidos, a sua relevância, estabeleciam as metodologias e os ritmos da pesquisa" (SOUSA SANTOS, 2006 , p.28). Esse conhecimento produzido nem sempre era aplicado na sociedade, pois não tinha nenhuma identificação com a realidade social, cultural que ela atravessava.

A ideia de homem holístico, integral de um saber contextualizado, se opõe radicalmente à fragmentação, à especialização imposta pelas universidades. Sousa Santos (2006) fala de "conhecimento pluriversitário", onde o principio organizador de sua produção é a aplicação que lhe pode ser dado.

> Como essa aplicação ocorre extra-muros a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes, é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo com outros tipos de conhecimentos. (...) no fundo é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. (SOUSA SANTOS, 2006, p. 30)

Numa sociedade multicultural, a universidade e seu currículo não podem impor aos seus membros os critérios com os quais eles devem julgar, afinal, juízo de valor e modelos não são demonstráveis cientificamente.

Nesse sentido pensa-se na interdisciplinaridade como mediador do diálogo entre os diferentes "cientistas", os diplomados pela academia e os diplomados pela vida, os sábios provenientes de diferentes horizontes. Num diálogo compreensivo, questionador e principalmente, respeitoso. Nessa questão a universidade tem o privilégio de vir a ser um local de encontros, de diálogo entre as culturas. "nela pode, nascer simpatia, admiração, amor por este outro, diferente do "eu", não apenas na busca de uma alternativa possível à sua cultura, mas também na previsão de profunda complementaridade" (BERCHEM, 2001, p. 24)

3.2. A Política da Representação

A questão central dos estudos curriculares parece ter sido sempre saber qual conhecimento deve ser ensinado, e nessa caminhada algumas questões tem se colocado como desafios: o que as pessoas devem saber? Quais conhecimentos, saberes ou práticas são considerados importantes ou legítimos para merecer ser considerados parte do currículo? Na verdade uma pergunta antecede a todas essas: qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Quando se faz essa pergunta percebe-se que o conhecimento que constitui o currículo está centralmente envolvido no tornar o ser humano no que se deseja, como afirma Silva: "o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade" (SILVA, 2005, p. 15).

Como visto anteriormente, a modernidade foi marcada por ações voltadas para o processo de "civilização" do homem. O ser humano desejável era aquele conhecedor das

ciências. Viu-se, também, que esse ideal de indivíduo se constituía e se reforçava pelas produções teóricas da época, principalmente no campo da antropologia, através da teoria evolucionista, justificando, assim, os meios utilizados para "elevar" o espírito dos povos considerados selvagens. Revisando esses acontecimentos, percebe-se que a educação sempre foi um instrumento do projeto "modernizador", como explicitado no capítulo 1.

Caminhando nessa direção, os estudos sobre educação, com tradição crítica, há tempos compreendeu que o currículo está no centro da relação educativa e que se vincula a questões de saber, poder e identidade. Não é por acaso que em todos os momentos da história em que se quis promover reformas educacionais em nome da promoção de igualdade e justiça social, ou eficiência econômica, dentre outros, houve propostas de reformulação curricular em diversos países, como por exemplo, as ocorridas no final dos anos 50 nos Estados Unidos.

Os americanos culparam os educadores, principalmente os progressistas[19], pelo que julgaram ser sua derrota na corrida espacial. A necessidade de se restaurar a supostamente perdida qualidade da escola, fez com que a ajuda Federal fosse solicitada e recursos alocados para a reforma dos currículos das ciências naturais, como, por exemplo, matemática, física. O que se objetivava era enfatizar a redescoberta através da investigação e do pensamento indutivo, a partir do estudo dos conteúdos que correspondiam às estruturas das diferentes disciplinas curriculares (MOREIRA & SILVA, 2009).

Diante disso, o que se percebe é que o currículo é o espaço onde se concentra e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político, portanto, não é um elemento neutro e inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social, "não é um elemento transcendental e atemporal, ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação" (MOREIRA & SILVA, 2009, p.8).

Silva afirma que:

> É por meio do currículo, concebido como elemento discursivo da política educacional, que os diferentes grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua "verdade". Mesmo que não tivessem nenhum outro efeito, nenhum efeito no nível da escola e da sala de aula, as políticas curriculares, como texto, como discursos são, no mínimo, um importante elemento simbólico do projeto social dos grupos no poder (SILVA, 2006, p. 11).

Nesse sentido, conceber o currículo como texto significa vê-lo como algo escrevivel, como discurso, como narrativa que na maioria das vezes ecoa a voz do grupo dominante. O currículo e seus componentes (conteúdos, disciplinas, métodos, dentre outros) constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.

De acordo com Foucault (1996), as narrativas ou discursos constituem o aparato de conhecimentos/saberes produzidos pela modernidade com a finalidade de tornar administráveis os objetos sobre os quais se falam. Conhecer o que deve ser governado é parte

[19] Na visão progressista, o conteúdo não se transfere, deve ser compreendido, o que significa partir da realidade para a formação deste. Desta forma, a relação do ensinar com a relação dos conteúdos possibilitam democratizar o ensino, já que a educação que interessa é a educação que permite uma análise da realidade sócio-econômica. A esse respeito ver FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001

da estratégia que permite a regularização e o controle dos indivíduos e das populações que habitam os núcleos das sociedades organizadas. Tornar-se cidadão, nesse sentido, é fazer-se parte integrante de um *corpus* governável, disciplinado, regulado e normalizado por saberes que dispõem sobre seus modos de ser e agir. Quando alguém ou algo é descrito, explicado, em um discurso, temos a linguagem produzindo uma "realidade", instituindo algo como existente de tal ou qual forma.

Nesse caso, quem tem o poder de narrar o outro, dizendo como está constituído, como funciona, que atributos possuem, é quem dá as cartas da representação, ou seja, é quem estabelece o que tem ou não tem estatuto de "realidade". Representar, nessa concepção, é produzir significados segundo um jogo de correlação de forças no quais grupos mais poderosos - seja pela posição política e geográficas que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa - atribuem significado aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados sobre grupos (SILVA, 2006).

Convém mencionar, que quando se fala em representação está se adotando a mesma perspectiva de Costa (2005), a saber: "como resultado de um processo de produção de significados pelos discursos, e não como um conteúdo que é espelho e reflexo de uma "realidade" anterior ao discurso que o nomeia" (COSTA, 2005, p. 40). Segundo essa concepção, representações são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder.

Essa política da representação, ou seja, essa disputa por narrar "o outro", tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como "excêntrico", é a forma ou o regime de verdade em que podem ter sido, e estarem sendo, constituídos os saberes ensinados, e que se acolhe como verdadeiros, como "científicos", como "universais", e que inundam os currículos escolares, as enciclopédias, os livros didáticos, as datas festivas, deixando marcas inapagáveis nos códigos normativos, nas literaturas e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas (COSTA, 2005).

No ensaio sugestivamente intitulado "Um olhar que aprisiona o outro", Helouise Costa (1994) apresenta uma análise interessante e oportuna sobre o discurso visual articulado pela revista O Cruzeiro, no período de 1943-1954, sobre a temática do índio. As sucessivas reportagens, nesse período, materializaram o índio e sua vida, mostrando fotos inéditas que, gradativamente, foram dando corpo a uma identidade adequada ao projeto modernizador.

As primeiras fotos, mostrando fortes guerreiros apontando flechas contra o avião que transportava uma expedição de interiorização[20], são acompanhadas daquelas que expõem o avião, a metralhadora e câmera fotográfica como testemunhos da superioridade dos "não-índios", como pode ser vista na imagem 1.

[20] A marcha para o interior do país, que resultou na construção de Brasília, teve muitas incursões do tipo expedições. A esse respeito ver: COSTA. Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. Imagens, nº 2, agosto, 1994.

Imagem 1: Índios atacando o avião da expedição de interiorização

Fonte: Revista o Cruzeiro, 1944. Imagem publicada em 1944 atribuída a Jean Manson

Em meio ao registro recorrente de elementos que ressaltavam a distinção entre "o índio" e o "não-índio", a sequência de reportagens vai introduzindo a noção de que o processo de civilização dos indígenas não era algo imposto pelos "não-índios", mas algo que também aspiravam. Fotos de musculosos guerreiros ajudando na decolagem e manutenção do avião, como pode ser visto nas imagens 2 e 3, foram apresentadas como comprovação desse acolhimento e desejo de inserção na cultura dos "não-índios".

Imagem 2: Guerreiros ajudando na decolagem e manutenção de avião.

Imagem 3: Foto de José Medeiros, enviado especial da revista O Cruzeiro, ao Xingu mostra indígena da etnia jaulapitis conferindo de perto um avião.

Fonte imagem 2 e 3: A revista do Brasil. Editora Abril, 1949.

Subsequentemente, outras matérias ilustradas por fotos que mostravam os índios dentro do avião, compartilhando alimentos e instrumentos musicais do não-índio, tomando banho de mar, "beneficiando-se" da tecnologia numa sala de cirurgia, visitando exposições em museus, nos expõem a maneira minuciosa com que o "olhar" dos não-índios aprisionou a identidade do índio na narrativa de uma revista.

Essa representação de "índio", constituída com a cumplicidade da aura de veracidade conferida pelo registro fotográfico e associada a outras discursividades invadiram os currículos escolares, os livros didáticos, a literatura, dentre outros. Até hoje, passados mais de setenta anos, ainda não se desvencilhou dos efeitos que ela produziu como uma narrativa universal e verdadeira sobre o índio brasileiro.

Os relatos sobre "o outro", nos mais variados campos da cultura, têm fabricado identidades nem sempre acolhidas por seus protagonistas. Mesmos assim, as identidades contestadas circulam e produzem seus efeitos na política cultural.

A pergunta que se coloca é: até quando essa representação fabricada pela revista O Cruzeiro e pelos discursos da modernidade prevalecerá nos currículos escolares?

O que se percebe hoje é que a crise de legitimação que está no centro das nossas formas de conhecer o mundo está indissoluvelmente ligada à crise no estatuto da representação, ou seja, nas nossas formas de representar o mundo e os outros (SILVA, 2006). Os questionamentos lançados às epistemologias canônicas, às estéticas dominantes, aos códigos culturais oficiais partem preciosamente de grupos sociais que não se vêem aí representados: "Há uma revolta das identidades culturais e sociais subjugadas contra os regimes dominantes de representação" (SILVA, 2006, p. 33), pois quem fala pelo outro controla as formas de falar do outro, determina o que falar do outro, o que é necessário, ou melhor, conveniente que se saiba do outro (seus saberes, suas práticas, suas memórias).

Para Silva,

> As relações de poder são dependentes da definição de certas identidades como 'normais', como hegemônicas. Por meios da "política de identidade", os grupos subordinados contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades. Nesse terreno contestado, as identidades "reprimidas" reivindicam não apenas seu acesso à representação, mas, sobretudo, seu direito a controlar o processo de sua representação (SILVA, 2006, p.48)

Entretanto, "ironicamente, no regime dominante de representação, a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades". (SILVA, 2006, p.49)

A esse respeito, Foucault coloca que

> A educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais (FOUCAULT, 1996, p. 43-44).

Numa sociedade em que o regime dominante de representação privilegia uma cor, uma religião, um conhecimento e um sexo em detrimento dos outros, a identidade subordinada é sempre um problema, um desvio da normalidade. Como afirma Benjamim, "Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie, não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura" (BENJAMIM, 1994, p.225).

De acordo com Foucaut (1996), o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. Para esse autor, os sistemas de ensino são locais de "fixação dos papéis" para os sujeitos que falam, local de "distribuição e apropriação do discurso" com seus "poderes" e seus "saberes".

É através desse mecanismo que se legitima a política da representação, onde se autoriza os detentores dos "poderes" e "saberes" do discurso a falar pelos "outros".

Na representação se encontram, se cruzam, os diferentes olhares e vozes que, no domínio da visibilidade, antecedem a representação: o olhar de quem representa, de quem tem o poder de representar; o olhar de quem é representado, cuja falta de poder impede que se represente a si mesmo; o olhar de quem olha a representação; os olhares, eles mesmos cruzados, das pessoas situadas na representação em relação diferentes de poder (COSTA, 2005).

Até o presente momento, o que se pode afirmar é que num país onde se tem um repertório de culturas indígenas, africanas, japonesas, italianas, convivendo num mesmo espaço-tempo a ideia de identidade única, de narrativas representacionais tornam-se inapropriadas.

3.3. O currículo como Espaço-Tempo de Resistência.

Historicamente, as políticas públicas brasileiras têm-se caracterizado por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade, justiça social, sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita. Atualmente tem-se percebido que alguns movimentos sociais começaram a exigir uma

postura mais ativa do Poder Público diante das questões como raça, gênero, etnia, e a adoção de medidas específicas para sua solução.

Para Munanga (1996) observar o modo como as políticas respondem a essas demandas e como vão sendo constituídas, bem como as implicações que trazem para a sociedade exige uma compreensão dos seus antecedentes sociais e históricos e do desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas que as tornaram possíveis.

Sabemos que a educação ocupa um lugar histórico e fundamental nos processos de construção e de exercício da cidadania plena dos diferentes segmentos populacionais de qualquer sociedade. Sabemos também que em períodos anteriores, e ainda hoje, a ela têm sido atribuídos lugares de relevância quando a questão educacional se vincula aos processos de dominação, legitimação de poder e fortalecimento das desigualdades sociais.

De acordo com Carvalho (2010) tornou-se costume desdobrar a cidadania em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Cidadãos incompletos seriam os que possuíssem apenas alguns dos direitos. Os que não se beneficiassem de nenhum dos direitos seriam não-cidadãos. No entanto, Carvalho (2010) nos adverte para o fato de que o exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Ou seja, a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. "Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras" (CARVALHO, 2010, p. 9).

Pode-se exemplificar as palavras de Carvalho citando os indígenas. De acordo com o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73), a estes são garantidos direitos a liberdade, a saúde, a educação, dentre outros. No entanto, essa mesma lei sanciona que o indígena brasileiro ao nascer já se encontra sob o regime de tutela sendo incapaz para os atos da vida civil até que atenda certos requisitos e torne-se livre desse regime.

De acordo com o art. 9º do Estatuto do Índio: "qualquer índio poderá requerer ao Juiz competente a sua liberação do regime tutelar previsto nesta Lei, investindo-se na plenitude da capacidade civil, desde que preencha os requisitos seguintes:

> I - idade mínima de 21 anos;
> II - conhecimento da língua portuguesa;
> III - habilitação para o exercício de atividade útil, na comunhão nacional;
> IV - razoável compreensão dos usos e costumes da comunhão nacional."

Percebe-se que os indígenas brasileiros, de acordo com Carvalho (2010), são cidadãos incompletos e esse estado, muita das vezes, marginaliza, desvaloriza seus conhecimentos e práticas tradicionais, pois muitos sábios indígenas não dominam os costumes da cultura nacional, muitos por escolha própria, o que os colocará, para a sociedade nacional, sempre na condição de tutelados, de "incapazes" e seus saberes em "baixo-relevo".

Foucault (1999), ao demonstrar as opacidades e silêncios produzidos pela modernidade, forneceu ferramentas fundamentais à busca de construção de regimes de verdade alternativos que, através de processos de tradução-incorporação das diferentes formas de saber marginalizadas e suprimidas pela *episteme* moderna, nos possibilitam avançar na compreensão dos processos/movimentos de resistência que a contemporaneidade nos apresenta.

São nas ausências, vazios e silêncios, produzidos pelas múltiplas formas de dominação, que se produzem as múltiplas formas de resistência, as "ações rebeldes", no dizer

de Sousa Santos (2000) que, fundadas no inconformismo e na indignação perante o que existe, expressam as lutas dos diferentes agentes (pessoas e grupos sociais) pela superação e transformação de suas condições de existência. Ações rebeldes que subvertem narrativas totalizantes e subjetividades conformadas e socialmente resignadas; ações que revelam as lutas contra as formas atuais de subjetivação, de representação que impedem a experimentação de novas formas e modos de estar sendo no mundo e de ser visto pelo mundo. Isso só será possível quando se tomar consciência do inacabamento, da incompletude; aí se entenderá que é preciso aprender na relação "com o outro", mediados pela realidade que se cerca.

> Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer (FREIRE, 1996, p. 135).

Porém, muitas vezes, mesmo tomando consciência da incompletude e sabendo da necessidade do outro para própria formação, o ser humano tem deixado de "intercambiar experiências", pois a conturbação do cotidiano parece os privar de "experienciar", permitindo-o apenas viver os fatos, que não deixam marcas para impulsionar às narrações, já que não se tem o que contar. Desaparece então a narrativa, que é como ponte entre o passado e o presente, desaparecendo também o narrador, não deixando mais seus traços de conhecimento no ouvinte, assim como o "oleiro deixa a marca de sua mão no vaso de argila". (SALES, LEAL, et al, 2010, p.8)

Percebe-se com isso que a luta é uma categoria histórica que muda de espaço-tempo a espaço-tempo; portanto, necessita ser revisitada e atualizada permanentemente. Num momento histórico como o que se vive hoje, é a realidade mesma que grita, advertindo da urgência de se reinventar novas formas de encontro e novas soluções políticas para os velhos e inadiáveis problemas que a humanidade enfrenta.

Diante das múltiplas possibilidades de escolha de como viver, é difícil ter-se um único projeto para todos os indivíduos ou grupos sociais, sendo igualmente difícil para a escola saber que valores, conhecimento e práticas afirmar. Assim, propor, por meio da aprendizagem dialógica, a criação de sentido pelas pessoas e pelo grupo, no diálogo igualitário, em que cada pessoa pode examinar as possibilidades, refletir criticamente sobre elas e fazer suas escolhas, torna-se fundamental.

Vale aqui lembrar o que ensina Paulo Freire (2001) sobre o diálogo para a transformação: a relação dialógica implica num falar com, e não num falar por ou num falar para, pois não se trata da conquista de uma pessoa por outra; senão que é uma conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos que perderam não só uma virtude moral, mas, sobretudo, a sensibilidade de perceber em si a própria temporalidade.

É esta temporalidade que marca decisivamente o pensamento de Benjamin (1994) sobre a narração, pois uma vez assimilada à narrativa no ouvinte, ou seja, uma vez assimilada à temporalidade que lhe é inerente, atinge-se aquilo que é o fundamental no fenômeno da narração: passar adiante, conservar. E se conserva aquilo que se deseja lembrar: Somente uma memória abrangente permite que ecoem as vozes emudecidas de forma violenta, arbitrária, absurda, rebelde.

A escola como lugar instituinte de práticas solidárias é também espaço de resistência, o trabalho com a memória reinventa a escola como lugar de resgate da história, da verdadeira história, dos vencedores e dos vencidos, como colocado por Benjamim; de memórias

compartilhadas; memórias afetivas trabalhadas no tempo sobre o tempo, rememorações, lembranças e reflexões que possibilitam a compreensão do agora a partir do outrora. O passado se reapresenta no hoje, não se repete, se atualiza e se presentifica na narrativa cotidiana.

3.4. Como se pensa o Currículo?

As reivindicações indígenas por formação universitária levam a atentar para o fato de que a universidade tem sido percebida, por essas comunidades tradicionais, como um lugar estratégico para obter conhecimentos da sociedade nacional que revertam para a defesa dos seus direitos, para a gestão de seus territórios, fortalecimento das organizações, formulação de políticas públicas e, principalmente, para o direito de representar-se; enfim para a concretização de sua autonomia.

Assim, assume-se o currículo como espaço-tempo de fronteira e, portanto, como híbrido cultural, ou seja, como um espaço onde estão mesclados os discursos da ciência, da nação, do mercado, mas também os saberes das comunidades tradicionais, os saberes particulares. Pensando-o como um espaço-tempo em que os bens simbólicos são "descolecionados", "desterritorializados", "impurificados", "desconstruídos" num processo que explicita a fluidez das fronteiras entre as culturas do "eu" e do "outro" (CANCLINI, 2008).

Enquanto instrumento político, definido e elaborado no plano teórico-metodológico norteador das ações educacionais, a matriz curricular deve funcionar como guia de ação de cada unidade de ensino, sendo o documento orientador das atividades educativas, definindo sua identidade e metas para melhoria das práticas pedagógicas, congregando as propostas educacionais no âmbito da instituição de ensino, delineando as grandes linhas de atuação da instituição, com base nos objetivos definidos de forma conjunta para o fortalecimento do processo educacional.

Privilegiar a matriz curricular dos cursos de formação de professores indígenas como um espaço-tempo do compartilhar experiências, memórias e histórias, é dar conseqüência ao exercício político-epistemológico de escavar nas memórias cotidianas de vida e trabalho, práticas de um conhecimento-emancipação em construção (PÉREZ, 2003).

Nesse sentido, a matriz curricular dos cursos de formação universitária de professores indígenas tem um papel fundamental no rompimento com a barbárie social a que esses povos foram e são submetidos. Não se pode mais pensar em um modelo educacional de homogeneidade ditado tanto pela cultura do iluminismo quanto por uma cultura de mercado, características do pensamento moderno e dentro das quais se torna difícil pensar a diferença.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico dos cursos de formação de professores indígenas têm como tarefa mais importante, corroborando com Benjamin (1994), impedir o esquecimento que se consolida com a continuidade da barbárie, porque a ameaça que pesa sobre a humanidade é a perda da memória dos oprimidos, que faz com que os vencidos de hoje não mais se lembrem da história de ontem.

CAPÍTULO IV: ENTRE O GERAL E O PARTICULAR: AVANÇOS E LIMITES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA

4.1. Caracterizando os Sujeitos da Pesquisa

O desenvolvimento da pesquisa de campo, talvez, seja um dos momentos de maior construção e desafio do pesquisador. A chegada ao campo, o encontro com o outro, as primeiras impressões, os desencontros, enfim, tantos acontecimentos que mostram que praticar etnografia não é somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, mapear campos, manter um diário, dentre outros, mas como afirmado por Geertz (1989) "o que define é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma "descrição densa" (GEERTZ, 1989, p. 15). Esta pesquisa não se propõe uma etnografia, tal como apontado na metodologia, no entanto teve uma construção desafiante, densa, envolvente e ariscada, porém, gratificante.

O desenvolvimento do trabalho de campo começou no dia 13 de julho de 2011, quando se recebeu um e-mail do professor Bessa Freire sobre um evento que ocorreria no mês de agosto, do mesmo ano, na UCDB, com o tema "Saberes tradicionais e formação indígena". Durante este evento teve-se a oportunidade de conhecer o professor e coordenador do Teko Arandu, Antônio Darí, com quem se esteve dialogando sobre a presente pesquisa. Nesse diálogo surgiu o interesse, de ambas as partes, de desenvolver a pesquisa tomando o Teko como campo de estudo[21]. Além deste encontro oportuno com o coordenador, a pesquisadora ficou alojada no mesmo local que os estudantes, uma estagiária e duas professoras do Teko, pois também estavam participando do evento. Foi o primeiro encontro, e como se deu em um local descontraído, informal, foi muito proveitoso. Teve-se a oportunidade de conhecer os estudantes, primeiro como indígenas: seus dilemas e frustações em relação à universidade, o transitar um espaço que ainda não se abriu totalmente as diferenças, seus sonhos, suas expectativas, com relação ao curso e o retorno que poderão dar as suas comunidades, a alegria e dinamicidade da juventude.

A primeira turma do Teko Arandu é composta por jovens e adultos, homens e mulheres, com faixa etária entre 23 e 45 anos, composto por lideranças indígenas, jovens com envolvimento nos movimentos indígenas do Mato Grosso do Sul, professores. Convém mencionar que todos os estudantes foram escolhidos por suas aldeias para fazerem o curso, a decisão de estudar não foi apenas pessoal, individual, mas uma escolha coletiva. Outro fato importante, é que junto com os estudantes, no alojamento, também tinham anciãos, caciques; estes também participaram do evento: na abertura, proferindo uma palavra e fazendo uma reza, como ouvinte durante o evento, às vezes levantando questões de debates e reflexões.

Um momento que marcou a pesquisadora, durante estes dias, foi uma conversa com um dos anciãos, ele disse: *"a gente vem pra ajudar nossos jovens, apoiá-los, e também para 'ficar por dentro' do que tão falando da gente".* Esta frase fez a pesquisadora parar e pensar, a importância da formação superior para os indígenas, mas não sobre a lógica capitalista, de preparo para o mercado de trabalho, para a competição, dente outros, mas importância para o fortalecimento do povo e da luta indígena por seus direitos: a propriedade da terra, a educação diferenciada, a saúde, enfim, a vida. Como já mencionado por Certeau (1994), trata-se de uma

[21] A proposta inicial, apresentada durante a qualificação, era de trabalhar com o curso de Formação Intercultural de Educadores indígenas-FIEI, desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais, mas o contato definitivo ainda não tinha sido feito, por desencontros entre pesquisadora e coordenação do curso. Bem como o prazo para conclusão do mestrado, exigindo que a pesquisa de campo tivesse um recorte dentro da realidade temporal.

estratégia, onde por fora parecem submeter-se e conforma-se com as imposições da universidade, no entanto, subvertem a ordem dominante, fazendo funcionar as suas leis e suas representações num outro registro.

O conviver durante dois dias no mesmo espaço-tempo, com os estudantes, professores, anciãos, facilitou a aproximação, permitindo deixar os próximos encontros pré-agendados, o que se daria na primeira semana de outubro, quando começaria a "Tempo Universidade" do curso, detalhado mais adiante.

Contudo, como já previsto por Geertz (1989), a pesquisa de campo é cheia de encontros e desencontros. O calendário do Teko foi alterado devido à formatura da primeira turma, que aconteceria na última semana de outubro. O Tempo Universidade, previsto para iniciar na primeira semana, iniciou na última. Esta alteração fez com que a pesquisadora chegasse à UFGD no momento em que ocorria o Tempo Comunidade, onde os estudantes estavam em suas aldeias[22]. Convém mencionar que as aldeias em Dourados são distantes da universidade e de difícil acesso, por isso só foi possível dialogar com três estudantes, de um total de 39, por estes morarem em aldeias próximas ao Campus da UFGD, permitindo a ida nas escolas onde lecionam. No momento que a pesquisadora chegou a uma das escolas, onde dois dos estudantes lecionam, estava ocorrendo apresentações de trabalho de ciência, o que permitiu um curto tempo de diálogo com os estudantes/professores, pois estavam envolvidos com as apresentações dos trabalhos de suas turmas. A conversa com a outra estudante se deu nos momentos de intervalos da aula na escola onde leciona. Ressalta-se o fato da pesquisadora estar no transporte da UFGD, com horário de volta já agendado. Por dois dias esteve-se na aldeia, sendo possível conversar com os estudantes apenas nestes momentos, devido ao transporte, que só ia até as escolas, e a distância das casas dos estudantes da escola.

Este ocorrido dificultou a pesquisa, fazendo com que o trabalho de campo fosse repensado (reformulação das questões para entrevista, gravação e filmagem, pois se desejava filmar a reposta de uma das questões, a criação de um ambiente de narração e diálogo, dentre outros), gerando receio de comprometer o resultado final.

Com os professores foi possível ter diálogos num período de tempo maior. Por estarem no Tempo Comunidade, os professores se faziam presentes no Campus da UFGD, em momentos de planejamentos, reuniões. Pode-se conversar com 6 professores, de um total de 10 efetivos[23]. Destes, uma professora é de outra universidade e neste momento estava em sua instituição. Para preservar as identidades dos participantes, deram-lhes outros nomes, com exceção das professoras Marina Vinha/UFGD, ex-coordenadora do curso e Adir Casaro Nascimento/UCDB, que declararam não haver problemas em assumirem suas identidades na pesquisa.

As entrevistas realizadas com o coordenador do curso, que não estava presente na UFGD durante o trabalho de campo, e a professora Adir foram por meio digital, ou seja, as questões centrais foram enviadas para os respectivos e-mails; Partindo das respostas, foi-se construindo um diálogo.

Vale destacar que dos seis professores entrevistados, apenas dois estão desde o início no curso, a saber, a professora Adir e a professora Maria Alice, os demais foram ingressando ao longo dos anos no Teko.

Quanto à formação dos entrevistados, a professora Marina tem doutorado em Educação Física e leciona na Faculdade de Educação da UFGD, tendo uma atuação

[22] A pesquisadora desenvolveu o trabalho de campo durante oito dias.

[23] Lecionam no Teko professores *Efetivos,* ou seja, possuem um vínculo institucional com o Teko, embora dois sejam de outra Universidade parceira do Teko, e professores *Convidados*. Estes últimos são professores convidados para darem aula durante um módulo do curso.

comprometida com o Movimento Indígena; o atual coordenador tem doutorado em História; a professora Adir, tem doutorado em Educação; três professoras têm mestrado - Mestrado em Entomologia e Conservação da Biodiversidade, em Línguas, Linguagens e Sociedade, em História-; e três são estudantes do curso e professores da educação básica nas escolas indígenas em suas aldeias, ambos são da etnia Guarani da Reserva Indígena Francisco Orta Barbosa/Dourados-MS, sendo dois da aldeia indígena guarani Bororo e uma da aldeia indígena guarani Jaguapiru. O Teko atende apenas estudantes da etnia guarani.

4.2. Conhecimento Tradicional Indígena: Breves Considerações

Antes de avançar nos resultados da pesquisa, convém, a luz de referenciais teóricos, rever as considerações de conhecimento tradicional, visto que o objetivo da pesquisa é verificar se acontece o diálogo entre os diferentes saberes no currículo do curso intercultural Teko Arandu.

De acordo com Bessa Freire (1992), as sociedades indígenas do século XVI, eram sociedades ágrafas, isto é, sem escrita alfabética. Dessa forma, os conhecimentos e aspectos imateriais do patrimônio cultural de cada povo eram armazenados na memória humana e transmitidos de uma geração a outra pelo que se convencionou denominar atualmente de tradição oral.

Partindo da definição de tradição oral de Franz Boas, Bessa Freire (1992) a situa como uma "autobiografia" das sociedades ágrafas, constituída pelos mitos, contos, sistemas de crença, histórias e outros relatos. É, portanto, a oralidade, o instrumento de transmissão da cultura e da história das sociedades ágrafas.

Segundo Gallois (2006), essa definição de patrimônio cultural imaterial manifesta-se particularmente nos seguintes âmbitos: as tradições orais e expressões orais, incluindo a língua como veículo do patrimônio cultural imaterial; dança, música e arte da representação tradicionais; as práticas sociais, os rituais e eventos festivos; os conhecimentos e os usos relacionados à natureza e ao universo.

Assim, "a atual conceituação de Patrimônio Cultural imaterial inclui a dimensão social, sempre presente nos saberes e fazeres, como também as interpretações e as transformações que acompanham a transmissão dos saberes" (GALLOIS, 2006, p.11).

A professora Marina faz uma importante observação, quanto ao conhecimento tradicional, ela diz: "*A tradição é tão dinâmica quanto à cultura, ou seja, ela não é estática, congelada, pois quando se congela a tradição ela se transforma em folclore"*.

O conhecimento indígena sobre os ecossistemas, as relações homem-natureza e a manipulação dos recursos naturais são construídos através de incontáveis gerações, fruto de tentativas e experiências.

Num texto escrito por Jorge Terena em 1997, "A biodiversidade do ponto de vista de um índio", fica claro que estes conhecimentos e habilidades não aparecem no homem de forma natural ou espontânea, ou como resultado de um evento isolado. Para ele "O conhecimento das leis que regulam a natureza e suas aplicações, é resultado de um caminho viajado não por uma única pessoa, mas de muitas, por milhares de anos, face às mais adversas condições. É resultado de acumulação milenar".

O que se constata, é que com a dizimação dos grupos indígenas o mundo perdeu milênios de conhecimentos acumulados sobre a vida e a adaptação aos diferentes ecossistemas. As etnias indígenas que habitavam o território brasileiro, antes da presença do colonizador, possuíam distintos padrões culturais de adaptações ao meio ambiente, que também era diferenciado. Segundo Posey (1992), nesse processo adaptativo, eles

desenvolveram técnicas de manejo que os fizeram conviver com a natureza sem depredá-la e arruiná-la.

Uma pesquisa etnobiológica[24] desenvolvida com os Kayapó de Gorotire/AM, em 1977, demonstrou o sistema de classificação dos recursos naturais em diversos ecossistemas, feito pelos indígenas. Em cada ecossistema percebido pelos índios, existe uma associação específica de plantas e animais.

> Profundos conhecedores do comportamento animal, os Kaiapó sabem quais as plantas que interessam a cada animal. Por outro lado associam as diversas espécies de plantas a variedade de solo. Cada ecossistema é, por conseguinte, uma unidade coesa de interação entre plantas, animais, tipo de solo e o próprio homem (POSEY, 1992, p. 23)

Em sua sistematização do ambiente, os Kaiapó, assim como todas as demais etnias indígenas, procuram manipular os ecossistemas para maximizar a diversidade biológica e manter próximos de si os animais e plantas que mais precisam (POSEY, 1992). Pensar no futuro e manipular os recursos naturais em longo prazo são características básicas da sistematização de manejo ecológico dos indígenas.

No texto de Jorge Terena, ele deixa claro que o processo de colonização deixou consequências graves para a forma como a sociedade nacional concebe os conhecimentos dos povos nativos, e mesmo estes. Ele afirma que:

> Hoje, sem exceção, tudo que é novidade na área da tecnologia vem do ocidente, e a noção de modernidade está ligada ao acesso que se tem à tecnologia. (...). Tudo que não é do âmbito do ocidente é considerado do passado (...). Vêem a tradição viva como primitiva, porque não segue o paradigma ocidental. Assim, os costumes e as tradições, mesmo sendo adequadas para a sobrevivência, deixam de ser considerados como estratégia de futuro, porque são ou estão no passado.

Aqui, entende-se conhecimento tradicional como um sistema integrado de crenças e práticas; O conhecimento sobre plantas medicinais, biodiversidade agrícola, manejo do solo, do ecossistema, não se separam dos demais aspectos da vida cotidiana, como as práticas espirituais, culturais, e cosmológicas, e esses, são compartilhado ao longo dos anos.

Assim como Posey (1986), compreende-se que o conhecimento indígena não se enquadra nas classificações e subdivisões precisamente definidas como as que a ciência ocidental tenta artificialmente organizar. Os saberes tradicionais são uma junção de plantas, animais, caçadas, horticultura, espíritos, mitos, cerimônias, ritos, reuniões, energia, cantos e danças.

> Os ciclos cerimoniais – que incluem ritos específicos, em que determinados animais e plantas são representados nos cantos e danças, a fim de propiciar energia espiritual tendente a obter boas colheitas e caçadas profícuas – podem ser ordenados segundo sequencias mitológicas (POSEY, 1986, p. 15).

[24] Segundo Posey (1992), etnobiologia compreende a etnobotânica, etnozoologia, etnopedologia e etnoloecologia. Nesse tipo de estudo combina-se a visão do observador estranho à cultura, refletindo a realidade percebida pelos membros de uma comunidade. É o estudo das percepções de outras culturas, classificação, uso e manejo de recursos biológicos.

Durante o IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: "Saberes Tradicionais e Formação Indígena", realizado no Campus da UCDB em setembro de 2011, Gersem Baniwa mencionou as dificuldades de se estabelecer o diálogo entre saberes científico e saberes tradicionais. Para ele,

> *é preciso haver respeito aos limites do outro, pois os saberes tradicionais não são fragmentados, não seguem uma racionalidade cartesiana, eles são complexos e envolvem elementos simbólicos e religiosos, por isso nem tudo pode ser falado; é preciso criar estratégias para que os 'segredos' indígenas possam ser preservados durante o diálogo"*[25].

Percebe-se com isso, que estas conexões entre os mundos natural, simbólico e social exigem uma abordagem interdisciplinar no estudo das diferentes culturas.

Este é um desafio que os cursos com propostas intercultural precisam enfrentar. É preciso romper a lógica colonialista, da superioridade ocidental, do etnocentrismo, da vaidade de títulos, pois foram, e são essas formulações os produtores da hierarquização dos saberes.

Hoje, há uma preocupação com a questão dos recursos naturais e a sustentabilidade. Segundos dados da ONU em 2011 a população mundial alcançou a faixa dos 7 bilhões de habitantes. O discurso passou a ser o de conservação, uso consciente dos recursos naturais, de novas possibilidades ecológicas, diminuindo, assim, a emissão de gases tóxicos na natureza, gerados na produção de bens industrializados.

Nesse momento, volta-se o olhar para as comunidades indígenas e percebe-se que se ao menos uma das lógicas desse povo, da sustentabilidade, por exemplo, tivesse sido adotada no período das "descobertas" de outros povos, se tivesse acontecido a troca, não de bens materiais, como a prática do escambo[26], mas de saberes, hoje não estaríamos enfrentando tantas catástrofes naturais, e incerteza de um futuro para as gerações posteriores.

4.3. Fundamentação Legal para a Educação Escolar Indígena

O quadro jurídico que respalda a criação de um curso superior específico para a habilitação de professores indígenas começou a se formar com a Constituição Federal de 1988. A partir desse momento, pode-se dizer que iniciou o processo de rompimento com a política de integração e assimilação que os povos indígenas foram alvos desde a colonização, como visto anteriormente, garantindo assim, o direito à diferença e à autonomia, cabendo ao Estado o dever de garantir esses direitos, como cita, por exemplo, os

> Art. 215, § 1° - O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.
> Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-la, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

[25] Fala gravada e transcrita pela pesquisadora.

[26] De acordo com as definições dos dicionários, a palavra escambo significa a troca de mercadorias por trabalho. Era muito utilizada no contexto da exploração do pau-brasil (início do século XVI). Os portugueses davam objetos (apitos, espelhos) para os indígenas, em troca os nativos deveriam cortar as árvores de pau-brasil e carregar os troncos até as caravelas portuguesas.

Desde então, a educação escolar indígena ganhou base legal como subsistema diferenciado das demais modalidades de ensino, tanto no que diz respeito às línguas e culturas, quanto aos processos próprios de aprendizagem, como determina o art. 210, inciso 2, da Constituição Federal: "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem".

A mudança de paradigma no quadro jurídico brasileiro, no tocante à concepção da educação escolar destinada às comunidades indígenas, deixa o caráter integracionista e começa a assumir o princípio do reconhecimento da diversidade sócio-cultural e linguística do país e do direito à sua manutenção.

A partir da lei maior, outras leis, decretos e portarias foram sendo incorporados à jurisprudência brasileira, garantindo e regulamentando o direito a uma "educação escolar indígena, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada", parafraseando o postulado legal. Cabe citar a LDBEN 9394/96 nos seus artigos 78 e 79, a Resolução/03 da Câmara de Educação Básica - CEB, de 10/11/1999, que cria a categoria de Escola Indígena e de Professor Indígena e demais providências.

Esses diversos documentos oficiais e as reivindicações dos próprios indígenas refletem e explicitam claramente temas como currículo e formação especializada de índios enquanto professores. Exigem políticas integradas de ensino e pesquisa, coerentes com o que reza a Lei 9394/96 em seus artigos 78 e 79:

> Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:
> I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;
> II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.
> Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.
> § 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.
> § 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:
> I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
> II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
> III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
> IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em 9 de junho de 2011, a Lei 12416 deu origem ao parágrafo 3º do artigo 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ele dispõe sobre a oficialização de oferta de educação superior, assistência e estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais para os povos indígenas.

A LDBEN e o PNE têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada e intercultural. Tal direito está pautado pelo "uso e manutenção das línguas indígenas", levando em consideração a "valorização dos conhecimentos e dos saberes tradicionais dos povos". Também prioriza a formação dos próprios professores indígenas para que atuem como docentes em suas comunidades. O art. 1º da Resolução do CNE/Câmara de Educação Básica nº 003, visa estabelecer, no âmbito da educação básica, o reconhecimento da "valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica".

Busca-se, assim, a formulação de princípios pedagógicos, linguísticos, epistemológicos, entre outros, que norteiem as diferentes realidades curriculares experimentadas pelas várias etnias.

A Resolução nº 03/99 do CEB/CNE, que estabelece a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, também define critérios para a formação dos professores indígenas, que deverá ser "específica" e orientada "pelas Diretrizes Curriculares Nacionais" (art. 6º). O art. 7º reza que:

> os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes, na elaboração, desenvolvimento e avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa (RESOLUÇÃO n° 03/99 do CEB/CNE, art. 7°).

Segundo esta Resolução, "será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitante com a sua própria escolarização" (parágrafo único do art. 6º).

Segundo o Parecer nº 14/99[27] da CEB/CNE, aprovado pela referida Resolução, "é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar". Neste sentido, a legislação assegura que a formação de professores indígenas não se realiza sem a efetiva participação da comunidade. Essa formação deve levar em conta o fato de que o professor indígena constitui-se um novo ator nas comunidades indígenas e que terá de lidar com vários desafios e tensões que surgem no contexto escolar.

O que se percebe é que os professores indígenas são os mediadores das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia e também da escola. A população docente indígena tem uma função social distinta de docentes não-índios, pois assumem muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas.

Como pessoas principais na educação intercultural, os professores indígenas muitas vezes experimentam uma fidelidade conflituosa entre os conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura de seu povo e os provenientes da sociedade majoritária, de quem, em determinadas situações, acabam sendo porta-voz em sua comunidade e em sua escola (BRASIL, 2002), ou seja, muitas das vezes recai sobre eles a tarefa de construir a história a contrapelo, como menciona Benjamim (1994).

Assim, sua formação deverá propiciar-lhes instrumentos para que possam se tornar agentes ativos na transformação da escola num espaço verdadeiro para o exercício da interculturalidade (BRASIL, 1999).

[27]Parecer CEB/CNE nº14/99, páginas 15 a 17 trata da formação do professor indígena.

Para que isso ocorra, o Parecer nº 14/99 destaca a necessidade de um currículo diferenciado nos cursos de formação, que permita atender as novas diretrizes para a escola indígena, devendo contemplar aspectos específicos, tais como: Capacitação para elaboração de currículos e programas de ensino específico para as escolas indígenas; Capacitação para produzir material didático-científico, em língua indígena e em língua portuguesa; Capacitação para o ensino bilíngue, o que requer conhecimentos em relação aos princípios de metodologia de ensino de segundas línguas, seja a segunda língua em questão a língua portuguesa ou a língua indígena; Capacitação sociolinguístico para o entendimento dos processos históricos de perda linguística, quando pertinente; Capacitação linguística específica já que, via de regra, cabe a este profissional a tarefa de liderar o processo de estabelecimento de um sistema ortográfico da língua tradicional de sua comunidade; Capacitação para conduzir pesquisa de cunho linguístico e antropológico, uma vez que este profissional, enquanto, necessariamente, autor e condutor dos processos de elaboração de materiais didáticos para as escolas indígenas, deve ser capaz de: realizar levantamentos da literatura indígena tradicional e atual; realizar levantamentos étnicos e científicos; lidar com o acervo histórico do respectivo povo indígena; realizar levantamentos sócio-geográficos de sua comunidade (BRASIL, 1999).

O Parecer considera, ainda, que a formação do professor índio requer a participação de especialistas com formação adequada, não tanto em função de sua titulação acadêmica, mas por um conjunto de outras competências, tais como, experiência e sensibilidade para trabalhar aspectos próprios da cultura de cada etnia, para garantir a qualidade do ensino a ser oferecido.

O depoimento da professora Lenice, mestre em história, há três anos como professora do Teko Arandu, quanto ao seu envolvimento com questões indígenas, retrata bem essa realidade. Ela diz:

> *Eu, primeiro, trabalhei em escolas públicas que atendiam indígenas, depois numa escola agrícola, onde tinha indígenas Terena, Guarani e Kaiowá. Eles ficavam alojados. Na verdade, eu sempre morei próximo a aldeias, sou aqui de Dourados, então, eu já tenho esse convívio com eles. O trabalho na escola agrícola aumentou esse contato, pois eu os coordenava na escola. Mas foi a partir do mestrado que passei a ir mais às aldeias, ouvi as histórias, viver as dificuldades deles. Nesse período estava havendo uma disputa de terras, entre os colonos e os indígenas. Aqui, por volta de 1943, houve uma colonização, na época do presidente Getúlio Vargas; as terras da região foram recortadas e distribuídas entre colonos, às terras indígenas também entraram nesse processo (...). Era a Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Eu passei a estar com eles, me senti parte deles (...), e essas questões vão para sala de aula.*

Para Arani, professora Guarani Kaiowá e discente do Teko Arandú, *"a qualidade do ensino tem a ver com o atendimento à especificidade do modo de ser e de viver de cada povo, e coerência com os princípios definidos na legislação referente à educação escolar indígena"*.

Portanto, para a concretização dessas disposições legais, no âmbito escolar, é necessária na formação indígena a presença de profissionais, docentes, gestores, enfim, todos os envolvidos, comprometidos e sensíveis com a causa indígena, com a interculturalidade, abertos a diálogos. Pois tanto o plano normativo quanto o efetivo precisam avançar juntos.

4.4. Os Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul e a Licenciatura Intercultural

Os Guarani vivem, hoje, espalhados pelo Paraguai, Argentina, Uruguai e Brasil. São divididos em três grupos: os Mbyá, no litoral, com uma população estimada em 11 mil pessoas; os Ava Chiripa ou Ñandeva, no interior dos estados de Santa Catarina, São Paulo, Paraná, Mato Grosso de Sul e Paraguai, estimados em cerca de 9 mil pessoas; No Mato Grosso do Sul, esse grupo se autodenomina apenas Guarani; e os Pãi Taviterã ou Kaiowá, no Paraguai e Mato Grosso do Sul. Estes últimos são estimados em cerca de 40 mil pessoas, dos quais aproximadamente 25 mil residem na região da Grande Dourados/MS (ROSSATO; NATES, 1999).

O mapa abaixo mostra os municípios do estado do Mato Grosso do Sul com Áreas indígenas.

Imagem 4: Mapa dos municípios do estado do Mato Grosso do Sul com áreas indígenas.

Fonte: Geoprocessamento do Programa Kaiowá/Guarani, NEPPI, UCDB (2005)

A educação escolar entre os Guarani e Kaiowá do MS tem uma história que remonta a 1930, quando da instalação da primeira escola para os Kaiowá, na reserva de Dourados, pela Missão Evangélica Caiuá.

Ao ser assumida pela FUNAI e depois pelos municípios, a escolaridade oficial para este povo indígena, tal como para os demais povos indígenas, em todo país, seguiu políticas de integração e assimilação, como descrito no capítulo 1, ou seja, a simples transferência dos currículos das redes oficiais para as aldeias, inteiramente em Português. As línguas e culturas indígenas foram silenciadas e desvalorizadas, até serem substituídas pela língua e cultura do colonizador, sem preocupação com os etnoconhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena (ROSSATO, 2002).

Segundo Rossato (2002), na tentativa de reverter esse quadro, houve uma iniciativa do movimento indigenista e de organizações indígenas do MS de realizarem experiências

informais de formação de professores Guarani e Kaiowá para atuarem com o ensino específico e diferenciado na língua materna. Tais experiências serviram de referência para as reflexões a respeito da construção da escola indígena em contexto intercultural. Depois disso, as escolas formais em áreas Guarani e Kaiowá passaram a ser atendidas por professores da etnia, sendo que grande parte desses professores não tinham a devida habilitação.

O que se pode constatar é que, a necessidade de criar um curso de formação superior específico para professores Guarani e Kaiowá se justificava, antes de tudo, pela própria realidade escolar deste povo[28].

Segundo dados da FUNASA/UCDB, em 2003 os Guarani e Kaiowá somavam aproximadamente 31 mil pessoas, destes, 10.900 estando na faixa etária de 6 a 17 anos, sendo a segunda maior população indígena do país. Em 2008 essa população era de aproximadamente 43 mil pessoas, segundo os dados da FUNASA. Conforme o censo escolar realizado pela SED/MS, naquele ano foram matriculados 7.875 crianças e adolescentes, nos diversos níveis da Educação Básica, nas escolas que atendem especificamente a população das áreas indígenas desta etnia. Isto significa, aproximadamente, 35% do total geral da população Guarani e Kaiowá do estado. Em 2004 e 2005 este percentual aumentou, uma vez que, além do crescimento anual do número de alunos, foram instaladas séries finais do Ensino Fundamental em mais seis escolas de aldeias, além das que já havia em outras três áreas indígenas.

Para atender a esta demanda, 17 municípios mantêm mais de 55 unidades escolares no interior das áreas indígenas ou próximas às mesmas, algumas em convênio com Missões, como a Missão Evangélica Caiuá (com sede em Dourados) e a Missão Alemã Unida (com unidades em Paranhos e Douradina).

Hoje são 29 escolas municipais criadas como "pólo" e mais 27 extensões de Ensino Fundamental, além de três escolas estaduais de Ensino Médio Intercultural e uma extensão de escola não indígena. Até 2008 foi instalado o Ensino Fundamental completo em 14 escolas pólo Guarani e Kaiowá. As imagens abaixo são de duas escolas indígenas, uma localizada na aldeia indígena Bororo, imagem 5, e outra na aldeia indígena Jaguapiru, imagem 6.

Imagem 5: Escola Municipal Indígena Araporã

[28] A esse respeito ver Rossato (2002).

Imagem 6: Escola Municipal Indígena Agustinho

Fonte das Imagens 5 e 6: Imagens da pesquisa

Em alguns lugares, a comunidade ainda não conseguiu instalar o ensino médio na aldeia, como é o caso dessas duas escolas. Outra situação é que, apesar de criadas e instaladas como escolas indígenas, a gestão, em algumas, ainda é de não-indígena. Chama a atenção para a arquitetura das escolas nas imagens, elas seguem o mesmo modelo das escolas de não-índios, mostrando que o referencial de espaço educacional ainda é pensado sob a lógica colonial, ou seja, como tendo salas separadas, cadeiras organizadas em fileiras, encaixando cada estudante no seu lugar.

Segundo a Comissão de Professores Guarani/Kaiowá (1991), instituição indígena que encaminha questões de educação escolar indígena, estão trabalhando nestas escolas cerca de 250 professores, atendendo a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. A demanda seria de, pelo menos, 350 professores desta etnia, sem contar professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), para o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), para outros projetos específicos no interior das áreas e para substituir os professores não-indígenas.

Quanto à habilitação, sabe-se que aproximadamente 70% dos professores indígenas, que estão atuando nas escolas indígenas, são formados nos cursos Normal Médio, e destes apenas 15% são habilitados em nível superior, tanto nas licenciaturas intercultural quanto em outras áreas do conhecimento (campo da saúde, da administração, do manejo do solo, dentre outras) (PROFESSORES GUARANI/KAIOWA, 1991).

Considerando o crescimento anual de matrículas, chega-se à conclusão de que há uma enorme demanda para a formação de novos quadros indígenas para o exercício do magistério entre os Guarani e Kaiowá em todos os níveis, modalidades e cargos, que a cada ano vem aumentando significativamente e, por ora, estão sendo atendidos, com algumas exceções, por professores não-indígenas, especialmente nas séries finais do Ensino Fundamental e Médio.

Vários encaminhamentos foram direcionados pela Comissão de Professores Guarani/Kaiowá para efetivação, através dos órgãos competentes, de cursos de formação específica para esta etnia, que pudessem atender à demanda dos professores sem habilitação que atuam em suas comunidades e outros para substituírem os não-indígenas.

A primeira ação a favor da criação de um curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002 da iniciativa do Movimento de Professores Guarani/Kaiowá, da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio

"Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Educação - SED/MS, e das comunidades desta etnia. Muitos profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFMT), Secretarias Municipais de Educação do Estado, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do "Curso de Licenciatura Indígena" [29].

Inúmeras reuniões de estudo, seminários e discussões foram realizadas ao longo deste tempo, articulando professores e lideranças indígenas com profissionais da área da educação e do indigenismo, para elaborar uma proposta que fosse coletiva, democrática e consistente, que correspondesse às expectativas do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e às necessidades de suas comunidades.

Após amplas discussões, em finais de 2005, a UFGD recebeu do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul e dos demais parceiros, a minuta do Projeto Pedagógico do curso. Em outubro de 2006, o Curso denominado "Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu", que significa "modo sábio de viver", já estava em sua primeira etapa de aulas.

Segundo estimativas do Programa Rede de Saberes, existem no estado do Mato Grosso do Sul aproximadamente 700 estudantes indígenas no ensino superior, estando a maioria em universidades particulares[30]. O Teko Arandu está na sua segunda turma, com 51 estudantes com matrículas ativas. No dia 22 de outubro de 2011 formaram-se 39 estudantes da primeira turma do curso, bem como foi inaugurada a Faculdade de Estudos Indígenas da UFGD, como mostra as imagens 7, abaixo.

Imagens 7: Formatura da primeira turma do Teko Arandu

Professora do Teko ao lado dos estudantes.

Estudantes proferindo juramento

[29] As informações descritas a partir desse parágrafo foram extraídas do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu.

[30] Reportagem disponível em http://www.rededesaberes.neppi.org/noticias.php?id=714
Acesso em 05 de outubro de 2011

Professor Antônio Brand/UCDB, estudante, professora Adir Casaro/UCDB, professora efetiva do Teko, professora Marina Vinha.

Estudante do Teko: Vestido e acessórios indígenas

Estudante e anciãos

Fonte: Imagens cedidas por professores do Teko

Para os estudantes, professores e demais envolvidos, essa é uma grande conquista, pois uma Faculdade significa além do fortalecimento do Teko, enquanto curso de graduação, a possibilidade de cursos de pós-graduação.

Nascimento; Miranda (et al, 2010), apontam para a existência, atualmente, de cerca de 27 Projetos de Licenciaturas Intercultural no Brasil, em ambos destacam-se a participação efetiva dos movimentos indígenas, no sentido de promover os cursos baseados em experiências de formação já vividas, como as decorrentes de cursos em nível de ensino médio para formação de professores.

O Teko Arandu, no âmbito do currículo, refere-se à cultura como sendo constitutiva do processo de desenvolvimento da aprendizagem. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, "a cultura constitui-se num processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, o que nos remonta a definição de cultura proposta por Williams, "(...) como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano" (WILLIAMS, 1958, apud SILVA, 2005, p.131). Partindo dessa concepção de cultura, o Projeto Pedagógico do curso se baseia em três grandes fontes: *Teko* (cultura), *Tekoha* (território) e *Ñe'ë* (língua), que são os eixos fundamentais pelos quais devem se articular os conteúdos e a metodologia do curso".

- **Teko -** *Cultura:* A produção e reprodução da sociedade Guarani e Kaiowá se articula e se concretiza a partir do *teko*, que é o conjunto de valores e práticas que definem a

identidade coletiva desse povo. *Teko* é "o modo de ser", "modo de estar", "sistema", "lei", "cultura", "norma", "comportamento", "hábito", "condição", "costume", dos quais a espiritualidade é componente indissociável. Resumindo, é tudo aquilo que se refere ao modo de ser e de viver dos Guarani e Kaiowá, articulado num sistema por eles denominado *ñande reko*. Sendo entendida como revitalizadora e dinamizadora da identidade dos Guarani e Kaiowá e como "patrimônio cultural da humanidade", a cultura é um ponto de partida para o estabelecimento do processo educativo intercultural, estimulando o entendimento e o respeito entre os seres humanos de diferentes sociedades, num contexto de pluralidade cultural. A cultura é entendida, também, como referencial didático-metodológico, cujos parâmetros pedagógicos tradicionais, e ainda atuais, são a experiência de vida, o exemplo, o aconselhamento e a escuta, o acompanhamento dos mais velhos aos mais novos, o mutirão (trabalho de grupo), a divisão de atividades segundo o sexo e a idade, a repetição, a criação, o respeito às manifestações da natureza, o respeito à liberdade pessoal, a tolerância, a paciência, a não-violência, a fidelidade ao modo de ser religioso (*teko marangatu*) e o domínio das regras do bem falar. Tradicionalmente, os Guarani e Kaiowá educavam-se através destes referenciais. A partir do surgimento de agentes e instituições especializadas em educação, essa situação se altera. Hoje, o desafio que se coloca é uma proposta que concilie esses dois sistemas pedagógicos - comunidade educativa indígena e instituição escola (MELIÁ, 1979).

- **Tekoha -** *Território:* "É o lugar em que vivemos segundo nossos costumes". É um espaço físico apropriado e transformado mediante a cultura do grupo, de seus conhecimentos e tecnologias. É o lugar (*ha*) onde se realiza o *teko.* Ou seja, "sem *tekoha* não há *teko*". Por isso hoje, a destruição dos *tekoha*, produzida pela perda da terra, inviabiliza a vivência cultural, religiosa e social, fazendo todo o sistema guarani (*teko*) entrar em crise, colocando em risco a própria sobrevivência do grupo, principalmente porque sem terra não há condições de exercer a economia de reciprocidade *(teko joja*), característica do sistema de cooperação da família extensa, unidade básica da organização social dos Guarani e Kaiowá. Do ponto de vista curricular, este eixo trata de todas as questões referentes ao território em seus aspectos de uso e apropriação, de sustentabilidade, de biodiversidade, de legislação, além dos aspectos culturais e históricos e sua relação com a sobrevivência física e cultural das futuras gerações.

- **Ñe'ë -** *Língua:* Mais do que um sistema de comunicação, a língua étnica para os Guarani e Kaiowá, é considerada "a alma espiritual que se manifesta através do falar e toma seu assento na pessoa" (MELIÁ, 1979, p. 248). Segundo este autor, "a valorização e o prestígio dos Guarani e Kaiowá (...) é medido pelo grau de perfeição do seu dizer". É a palavra, divinamente inspirada, o eixo propriamente dito que define o "logos" do *teko*, e através da qual tudo se manifesta e se concretiza. Portanto, além de ser aceita como elemento de coesão étnica deste povo, é tratada como instrumento de produção e reprodução do conhecimento e dos valores da sociedade Guarani Kaiowá e, principalmente, para a educação das gerações mais novas, também em sua representação escrita, garantindo, assim, a efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena.

Considerando estes pressupostos e a sua peculiaridade, o curso apóia-se nos seguintes princípios epistemológicos e metodológicos:

1. Da *produção do conhecimento*, que implica em criar condições favoráveis para desenvolver o processo de descoberta, pesquisa, criação e apropriação de conhecimentos, de forma sistematizada, refletindo sobre o processo cultural de sua comunidade, do seu povo e da sociedade envolvente.
2. Da *totalidade*, que aborda o ser humano em todas as suas dimensões de vida – social, política, cultural, familiar, religiosa, biológica, econômica – enfocando a pessoa na sua relação com o outro, com a natureza e com as dimensões espiritual e mitológica. Este princípio se traduz através de uma abordagem inter e transdisciplinar.
3. Da *interculturalidade*, que articula conhecimentos e valores sócio-culturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de valores.

Para a professora Marina,

> *interculturalidade significa nos construirmos para não silenciar o outro, a cultura do outro. É não fazer da nossa verdade a verdade; não repetir o feito do colonizador. Interculturalidade é como se fosse uma recuperação de relações, de negociação, não de imposição; é algo que não é uma coisa nem outra, mas uma terceira coisa, um híbrido, como colocado por Canclini.*

4. Da *especificidade indígena*, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, dentre outros, de cada comunidade Guarani/Kaiowá. O Curso constituir-se num processo que se vincula a um movimento social mais amplo no coletivo das comunidades indígenas, cujos conhecimentos sejam integrados às práticas vividas, ao invés de ser imposto como algo estranho às experiências e desejos do grupo. Para suprir esta necessidade, é assegurada, também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/ "rezadores" Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/*ñanderu*) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista.

Para a professora Lenice "*a presença desses mestres tradicionais é fundamental para garantir o diálogo dos saberes, pois como todos os professores do curso são não-índios, as discussões e explanações de questões ligadas aos saberes tradicionais ficariam incompletas*". No entanto, ela vê esse momento como um desafio, ela diz:

> *Estamos construindo o curso. Já erramos, já consolidamos algumas coisas, em relação às aulas (...), e algo que não é novo, mas que ainda causa discussões é a presença dos mestres tradicionais. Eles vêm desde o inicio do curso; vêm como professores e isso ainda não está legalizado, mas eles vêm desde o inicio, e nós já conversamos que isso precisa ser legalizado. Aí fica difícil, pois não tem como paga-los, esse é um desafio; até no pensar como vai ser, se eles vão ser professores, da mesma forma que nós ou não. Hoje, o que acontece, é que eles vêm, rezam de manhã, à tarde, solicitam eles em uma aula, ai eles falam de um assunto. Enfim, eles não vêm com um tema pra trabalhar, ou uma história pra falar. As áreas os solicitam na medida em que vão sentindo necessidade, é algo diferente e que está inserido no curso, é complexo, desafiante e precisa ser pensado.*

5. Da *autonomia*, que implica na participação indígena em todas as fases do processo, respeitando e valorizando a organização social desta sociedade.

6. Do *bilinguismo/competências linguísticas,* que considera a língua étnica no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos, não só entre seus pares, como também com a sociedade não-indígena.

Esse ponto foi abordado pela professora Gisele, da área de linguagens, como sendo outro desafio enfrentado pelo Curso. Segundo ela:

> *Os desafios da docência em um curso intercultural são muitos. Eu entrei em abril de 2011 no Teko, (...) trabalho com linguagens. Os professores, da área de linguagens, se vêem trabalhando com duas línguas, mas num curso que ainda não podemos dizer que seja bilingue, porque falta professores que dominem a língua guarani, escrita e falada.*

A fala da professora Gisele, assim como a fala da professora Lenice, mostra que, apesar da proposta do curso ter o bilinguismo e a especificidade como um dos princípios epistemológico e metodológico, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esses se efetivem na prática.

4.4.1. O Curso de Licenciatura Intercultural Teko Arandu e a Proposta Intercultural

Esta seção procurou analisar a ementa curricular do Teko, buscando elementos que indique a existência do diálogo entre os diferentes saberes no currículo. Assim como a organização das componentes curriculares no espaço-tempo, o processo avaliativo do estudante, as tensões presentes neste documento, que representa oficialmente o curso.

O Curso oferece Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Sociais, ou Linguagens, ou Matemática ou em Ciências da Natureza. Os alunos têm sua certificação e diplomação, de acordo com a terminalidade escolhida. Cada formação é assim denominada: Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Ciências Sociais; Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Linguagens; Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Matemática; e Licenciado em Educação Intercultural com habilitação em Ciências da Natureza.

O processo de seleção para ingresso é composto de quatro etapas: Prova escrita de proficiência na língua Guarani (considerando suas variações); Redação de um texto em Português; Entrevista em Guarani, para tal são convidados anciãos, caciques ou envolvidos que dominem a língua guarani falada e escrita para avaliarem (a presença deste último é mais frequente); e Prova escrita de conhecimentos gerais sobre Ciências Sociais, Fundamentos de Educação, Legislação, Matemática, Ciências da Natureza e questões referentes à realidade indígena.

O Curso tem a modalidade "parcelada" ou de "alternância[31]", composto por dois Blocos: Bloco I também denominado Núcleo Comum, realizado em um ano e meio, com um currículo único para todos os acadêmicos, e Bloco II também denominado Núcleo Específico, em dois anos e meio, organizado nas quatro áreas de conhecimento, de formação especializada.

[31] Outras informações sobre o tema http://www.pedagogiadaalternancia.com/2008/05/historia-da-pedagogia-da-alternancia.html

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, o objetivo do Bloco I é o de fortalecer a identidade étnica do povo Guarani e Kaiowá compreendendo a generalidade que caracteriza o conhecimento sobre as sociedades indígenas, através do estudo dos fundamentos dinâmicos da cultura e dos processos de educação, tendo como temas transversais gestão e autonomia.

A ementa dos Componentes Curriculares do Bloco I está assim organizada:

- *Fundamentos da Educação:* Pedagogia indígena, Educação Escolar Indígena, Metodologia de pesquisa, Didática e currículo, Políticas públicas, Legislação específica, Políticas públicas de educação inclusiva e educação especial, Educação indígena e inclusão e exclusão dos Guarani e Kaiowá, Política da educação escolar indígena e projeto de pesquisa na escola, Tendências pedagógicas gerais e construção das Tendências Pedagógicas Guarani e Kaiowá, Estágio supervisionado, Avaliação e Prática pedagógica.
- *Libras:* Princípios e fundamentos; Bilinguismo; Cultura surda; Leitura e escrita de sinais; Sinais básicos de comunicação.
- *Línguas:* Língua Guarani e suas variações, Língua Portuguesa e suas variações (sociolinguística, histórico das línguas, estrutura básica das línguas, leitura e produção de textos), Línguas Brasileiras de Sinais (LIBRAS), Prática Pedagógica.
- *História e Antropologia:* Território, organização social, economia, história indígena colonial e contemporânea, políticas indígenas, conceitos básicos de antropologia e Prática Pedagógica.
- *Realidade Regional e Global:* Legislação indigenista, ecologia, sustentabilidade, território, economia, políticas públicas.
- *Matemática como Linguagem:* Fundamentos da área específica de Educação Intercultural e Matemática.
- *Fundamentos das áreas específicas:* Aborda os fundamentos gerais que compõem as quatro áreas de conhecimento do Bloco II: Educação intercultural e Ciências Sociais: Educação Intercultural e Ciências da Natureza; Educação Intercultural e Linguagens; Educação Intercultural e Matemática.
- *Atividades Complementares:* Aborda as atividades de pesquisa, aprofundamentos de estudos, ações planejadas durante as etapas intensivas (TU) e participação em eventos diversos no contexto acadêmico, do movimento social indígena e outros, aceitos pela Comissão de Atividades Complementares do Curso.
- *Estágio Curricular Supervisionado I.* Envolve as atividades didático-pedagógicas na Educação Fundamental e no Ensino Médio e a Gestão escolar.
- *Estudos Individuais Tarefas I.* Concretização das avaliações/tarefas, estudos individualizados, pesquisas de campo com seu próprio povo.

O Bloco II tem por objetivo articular as quatro diferentes áreas de conhecimento através dos eixos (Teko, tekoha e ñe'ë), dos temas, dos conteúdos, dos objetivos e das dinâmicas comuns, na perspectiva de assegurar a unidade do mesmo, considerando que os estudantes/professores atuam nas mesmas escolas e comunidades.

A ementa dos Componentes Curriculares do Bloco II está assim organizada:

- *Educação Intercultural e Ciências Sociais:* Objetiva Formar professores indígenas com competências pedagógicas e antropológicas sobre a organização do espaço nas aldeias e sua relação com o entorno local, regional, estadual, nacional e internacional, compreendendo o espaço histórico/geográfico como uma totalidade que envolve território e sociedade, natureza, ser humano e suas representações simbólicas.

Componentes curriculares:

Módulos específicos	Módulos comuns ás 4 áreas
Conceitos e Concepções Sócio-Históricos do Pensamento Ocidental e Guarani e Kaiowá	Gestão Territorial e Escolar no Contexto Guarani e Kaiowá
A Conquista da América no Contexto Mundial	Introdução aos Estudos dos Estados Nacionais e Povos Indígenas
A Sociedade Íbero-americana nos séculos XVIII e XIX	Ciências Tecnológicas, Sociedade, Ambiente e Cultura
Processos Sócio-Históricos Contemporâneos	Trabalho de Conclusão de Curso
Ciências Sociais, Projeto de Ação e Trabalho de Conclusão de Curso	Novas Tecnologias e Educação Intercultural
Os Estados Nacionais e os Povos Indígenas.	Mitologia Guarani e Kaiowá
TOTAL DE MODULOS	12

- *Educação Intercultural e Linguagens:* Objetiva formar professores habilitados para atender aos desafios postos pela comunidade escolar, relacionando os conhecimentos Guarani e Kaiowá com os saberes não-indígenas. Visa também subsidiar professores Guarani e Kaiowá a ler e a interpretar o mundo, agindo sobre ele e sobre os "outros" – indígenas e não-indígenas – como sujeitos emancipados.

Componentes curriculares:

Módulos específicos	Módulos comuns às 4 Habilitações
Língua Guarani	Gestão Territorial e Escolar no Contexto Guarani e Kaiowá
Língua Portuguesa	Introdução aos Estudos dos Estados Nacionais e Povos Indígenas
Estudos do Lazer	Ciências Tecnológicas, Sociedade, Ambiente e Cultura
Linguagens Artísticas e Corporais	Trabalho de Conclusão de Curso
	Novas Tecnologias e Educação Intercultural
	Mitologia Guarani e Kaiowá
TOTAL DE MODULOS	**10**

- *Educação Intercultural e Matemática:* Objetiva formar professores indígenas com competências pedagógicas e antropológicas em relação ao papel da Matemática como forma de explicação e atuação sobre a realidade. Ao lado das demais formas de linguagem, a matemática também se constitui num importante campo simbólico que serve de base para a comunicação humana e para a compreensão do mundo.

Componentes curriculares:

Módulos específicos	Módulos comuns ás 4 áreas
Álgebra Elementar e Educação Intercultural	Gestão Territorial e Escolar no Contexto Guarani e Kaiowá
Análise de Dados e Tratamento da Informação	Introdução aos Estudos dos Estados Nacionais e Povos Indígenas
Pré-Cálculo e Educação Intercultural	Ciências Tecnológicas, Sociedade, Ambiente e Cultura
Cálculo Diferencial e Integral e Educação Intercultural	Trabalho de Conclusão de Curso
Álgebra Linear e Educação Intercultural	Novas Tecnologias e Educação Intercultural
Geometria e Medidas e Educação Intercultural	Mitologia Guarani e Kaiowá
Tecnologia e Educação Intercultural Matemática	
Epistemologia da Matemática e da Educação	
Pesquisa em Educação Matemática e Trabalho Conclusão de Curso	
TOTAL DE MODULOS	**15**

- *Educação Intercultural e Ciências da Natureza:* Objetiva formar professores indígenas com competências pedagógicas e antropológicas sobre o estudo da natureza, seu aproveitamento, conservação e transformação, inserida no contexto espacial, temporal e cultural dos Guarani e Kaiowá e em sua relação com o conhecimentos reunidos das ciências naturais: biológicos, químicos e físicos.

Componentes curriculares:

Módulos específicos	Módulos comuns ás 4 áreas
Aspectos instrumentais das Ciências Naturais e Metodologias.	Gestão Territorial e Escolar no Contexto Guarani e Kaiowá
Aspectos filosóficos, éticos e legais do exercício profissional da docência;	Introdução aos Estudos dos Estados Nacionais e Povos Indígenas
Cosmologia.	Ciências Tecnológicas, Sociedade, Ambiente e Cultura
A organização molecular e celular dos seres vivos;	Trabalho de Conclusão de Curso
Diversidade Biológica, Ecologia e Conservação.	Novas Tecnologias e Educação Intercultural
Fundamentos de Matemática e Estatísticos adotados pelas Ciências da Natureza.	Mitologia Guarani e Kaiowá
TOTAL DE MODULOS	12

Estas quatro áreas específicas de formação são articuladas por atividades e conteúdos comuns, principalmente no âmbito da pedagogia, da gestão escolar, da conjuntura contemporânea, da antropologia e dos projetos.

O curso é realizado em dois tempos: Tempo Universidade (TU) e Tempo Intermediário (TI):

a) Tempo Universidade (TU). São etapas de estudo de caráter intensivo, presencial e coletivo do Curso, durante os quais são trabalhados os componentes curriculares com a presença e a coordenação dos docentes do curso. Quatro vezes por ano os acadêmicos são agrupados em locais que ofereçam condições infra-estruturais de alojamento e aulas, preferencialmente nos campus da UFGD.

Este Tempo Universidade está constituída por três etapas:

1) TU-Campus UFGD. São as etapas presenciais longas, que acontecem principalmente durante as férias e o recesso escolar (janeiro/fevereiro e julho) (grifos da pesquisadora, assim como os demais) das escolas localizadas nas comunidades Guarani e Kaiowá. Duas noites por semana são reservadas para encontros de decisões políticas, reflexões, apresentações culturais, dentre outros, organizados pelos cursistas.

2) TU-Pólo. São as etapas presenciais curtas, intensivas e coletivas, que ocorrem no intervalo entre as etapas longas. Os Pólos relativos ao Bloco I são realizados reunindo todos os estudantes do Bloco I, em um movimento interdisciplinar. Os Pólos relativos ao Bloco II**,** preferencialmente, são realizados em comum, reunindo todos os estudantes das áreas de formação específica, para a articulação dos conteúdos de várias áreas do conhecimento, num movimento interdisciplinar.

*3) TU-Comunidade***.** São as etapas presenciais que ocorrem no interior de cada aldeia, envolvendo docente e cursista, denominada "Atividades Acompanhadas I e II". Este período de aula é mais individualizado, quando o aluno tira suas dúvidas, aprofunda conteúdos, analisa situações particulares, planeja e revisa atividades acompanhadas, em alguns períodos, por um docente. É também nestas ocasiões que o professor entra em contato com a comunidade, suas lideranças e com a escola onde os cursistas são professores ou gestores orientando as tarefas, o TCC e o Estágio Curricular Supervisionado. No Bloco I o TU-Comunidade corresponde ao Componente Curricular/Módulo "Atividades Acompanhadas" com 210h/r; no BLOCO II corresponde à carga horária prática de cada Componente Curricular/Módulo com 350h/r para cada habilitação.

Durante a entrevista com a professora Marina, os pontos grifados, até então uma inquietação da pesquisadora, se colocaram como um desafio efetivo. Na sua fala ela expõe:

> *A docência no Teko Arandu é algo que precisa ser revisto. Alguns professores são concursados, ou seja, são professores apenas do Teko Arandu, outros são de outras universidades, ou contratados pelo estado. O professor que vem de outras universidades para o Teko, ele dá aula regular na sua universidade, durante os períodos regulares, parando em julho-agosto e janeiro-fevereiro; nesses meses, ele vem para o Teko, então ele acaba não tendo férias. Aí entra o desafio. Eu acho que antes de se convidar um professor pra fazer parte do corpo docente de um curso intercultural é preciso que haja uma entrevista; perguntar se é vital pra ele ser cristão, descansar todo sábado e domingo, tirar férias em julho, ou janeiro, enfim, pra vê se ele tem o perfil na "caixinha", pois se tiver não pode trabalhar com indígena. Eu pergunto: Porque as prefeituras não fazem calendários diferenciados? Porque a maioria dos envolvidos quer férias em julho, ou janeiro, quer descansar sábado e domingo. São estas questões que a*

> *Universidade precisa rever. Para trabalhar num curso de licenciatura intercultural os professores têm que ser tão especiais quantos os indígenas, precisam pensar o tempo sob outra ótica, mudar de paradigma, não ser "encaixados".*

O que se percebe é que os professores efetivos do Teko, com vínculos em outras universidades, como é o caso da professora Adir, a docência em um curso intercultural é desafiadora, pois como exposto pela professora Marina, é preciso em, alguns momentos, abrir mão do tempo de férias, dos sábados e domingos. Mas todos os professores entrevistados demonstraram muita satisfação e realização com a docência intercultural. A fala da professora Adir expressa esta satisfação. Para ela:

> *"os desafios da docência intercultural são muitos, mas a recompensa é maior, pois não é apenas ensiná-los a usar as ferramentas da nossa sociedade, é garantir a sobrevivência de uma cultura que se não tiver ajuda, pode acabar desaparecendo neste sistema tão eurocêntrico que infelizmente ainda impera na nossa sociedade".*

Os professores entrevistados, com exceção de uma professora, já tinham envolvimento com questões indígenas, antes da docência no Teko. A professora que declarou não ter experiência com indígenas relatou que mesmo não tendo tido contato direto com questões indígenas sempre esteve envolvida por elas, por morar num estado que possui a segunda maior população indígena da Brasil, que é o Mato Grosso do Sul. Vale destacar que dos professores contratados no início do curso, ela é a única que permanece até hoje, muitos foram para outras universidades, ou para órgãos do governo, como a FUNAI, por exemplo.

b) Tempo Intermediário (**TI).** São etapas que ocorrem quando o estudante está em sua aldeia, sem a presença do docente, denominado "Estudos Individuais". São *intermediárias* porque ocorre entre as etapas presenciais intensivas, longas e curtas, e a etapa comunidade, ocasião em que desenvolve atividades planejadas durante as etapas do TU. É principalmente durante as etapas intermediárias que acontecem algumas das Atividades Complementares, o Estágio Supervisionado, a concretização das avaliações/tarefas, estudos individualizados e pesquisas de campo com seu próprio povo.

Estes dois Tempos, TU e TI, são de fundamental importância para garantir o êxito do curso, uma vez que neste momento acontece a articulação de um currículo de formação em serviço voltado para a realidade indígena.

Durante a estadia em uma das escolas, como já mencionado, estava ocorrendo atividades desenvolvidas pelos estudantes dos estudantes/professores do Teko. Neste momento, pode-se perceber está dinâmica. A turma do estudante/professor Eliel, assim como da estudante/professora Arani, estava apresentando trabalhos: a turma do Eliel são alunos do 9° ano e desenvolveram uma encenação sobre a origem da vida, e a turma da Arani, são estudantes do 4° ano, desenvolveram pinturas sobre a natureza, sustentabilidade, e o povo guarani kaiowá. As imagens 8 mostram esse momento.

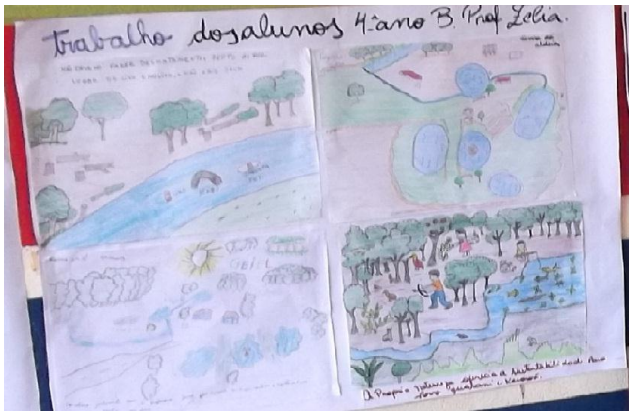
Imagens 8: atividades desenvolvidas pelos estudantes dos estudantes/professores do Teko

Estudantes do 9° ano realizando a encenação

Estudantes assistindo a encenacão

Professores e estudantes da escola indígena Agostinho

Estudante do Teko/professora do 4º ano e a pesquisadora



Atividade dos estudantes do 4° ano

Fonte: Imagens da pesquisa

O que se percebeu, durante este momento foi que os estudantes/professores reformulam os saberes aprendidos na universidade as suas realidades. Cada atividade mostrou a prevalência do saber tradicional, da cultura indígena. Na encenação sobre a origem da vida, frases como: “Deus criou o espírito da terra, do fogo, da natureza”, “estes compartilharam o espírito com as suas criações”, levaram a pesquisadora a se questionar sobre a área das

ciências da natureza do Teko: A teoria do Big Bang, que explica a origem do universo, como no ditado popular, "entrou por um ouvido e saiu pelo outro", continuam crendo num ser superior, na espiritualidade que envolve toda cultura, como na definição de Posey (1986) "um sistema integrado de crenças e práticas", que é passado de geração para geração. Nos desenhos dos estudantes do 4º ano, frases como "Deus criou a terra para a nossa sobrevivência", "a própria natureza oferece a sustentabilidade para o povo guarani e kaiowá". Também tinham atividades de outras turmas, sobre poluição nos rios, desmatamento, queimadas. No encerramento das atividades um estudante disse *"se a gente cuida da natureza, ela cuida de nós, não precisa arrancar nada a força dela, ela nos dá".*

No tocante a matrícula no Curso, é feita no Bloco I e no Bloco II, ou seja, duas matrículas durante o Curso. O estudante retido seja em dependência (DP) ou reprovado (RP) em um dos Blocos, por faltas, pela não entrega das tarefas e outras avaliações, é matriculado novamente no componente curricular devido.

No caso do Bloco I, constituído por cinco módulos: Fundamentos da Educação; História e Antropologia; Línguas Portuguesa e Guarani; Realidade Global e Regional; e Matemática como Linguagem, o estudante deverá ficar em dependência (DP) apenas no componente que não alcançar êxito escolar. Aquele em dependência (DP) no Bloco I pode seguir adiante, mas carregará uma "dependência" (DP) em qualquer dos seus componentes, podendo carregar até, no máximo três DP.

No caso do Bloco II, que é especifico o estudante em dependência deve refazer sua matrícula também no componente curricular devido.

O Curso está organizado com uma carga horária semelhante à do Curso de Pedagogia/FAED/UFGD, alcançando 3.278 horas relógio (h/r) ou 3.933,6 horas aula (h/a). O quadro abaixo mostra como são divididas essas horas.

DESCRIÇÃO DAS ETAPAS	BLOCO I - Núcleo Comum	BLOCO II - Núcleo Específico	Carga horária TOTAL do curso
	Carga horária total h/r (3 semestres, ou um ano e meio)	Carga horária total h/r (5 semestres, ou dois anos e meio)	
Tempo Universidade (TU) etapa longa	570 (3 etapas longas de 190h cada)	1.140 (6 etapas longas de 190h cada)	1.710
Tempo Universidade (TU) etapa curta	90 (3 etapas curtas de 30h cada)	150 (5 etapas curtas 30h cada)	240
Tempo Comunidade (TU)/Atividades Acompanhadas	210	350	560
Tempo Intermediário (TI) / Estudos Individuais/Tarefas I [tarefas e estudos 168h/r + Estágio Curricular Supervisionado	288 h (40h tarefas + 148 de Estágio + 100h de Atividades Complementares)	480 h (128h de tarefas + 252 h Estágio+100 Atividades Complementares)	768

TOTAL (8 semestres + uma etapa longa = 4 anos + 1 etapa longa de 190h/r)	1.158	2.120	3.278

Para Nascimento; Miranda (et al, 2010) a adequação dos currículos dos cursos intercultural às orientações da Resolução 1/CNE/CP/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica)[32], se faz notar no atendimento à carga horária e à estruturação da matriz curricular, no que diz respeito aos componentes: Prática de Ensino, Estágio, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares.

A fala da professora Marina expressa preocupação a esse respeito, ela diz:

> *Um ponto complexo para as universidades hoje, é inserir a proposta pedagógica de um curso diferenciado no computador, ou seja, adequá-lo as legislações. As universidades têm dois tipos de prática: modular ou regular. No caso do modular, pode-se trabalhar de forma presencial ou a distancia; contudo, na hora de inserir no computador os módulos, na minha visão, eles acabam ficando como se fossem disciplinas, com ementas, prazos pré-estabelecidos, dentre outras coisas, e isso é um risco, (...) por quê? Essa questão, dos módulos como disciplina, tem que ficar apenas no computador, na hora de executar tem que ter uma equipe inquieta com seus paradigmas, incomodada, e que trabalhe de forma interdisciplinar. Esse ponto, pra mim, é um limite para o Teko, na verdade não só para o Teko como para as demais licenciaturas indígenas, ou seja, tem que ter uma proposta pedagógica para o "papel" e outra para prática.*

Para Nascimento; Miranda (et al, 2010), essa questão precisa ser urgentemente revista, pois a adequação das propostas curriculares à Resolução 1/CNE/CP/2002 "obriga" que metodologias construídas de forma aberta, coletiva, orientada pelas necessidades e especificidades das comunidades, "pela valorização das culturas e das identidades dos grupos", mesmo quando previstas para serem desenvolvidas por meio de pesquisas, oficinas, laboratórios, módulos, de forma interdisciplinar, os componentes curriculares têm que ser distribuídos em cargas horárias previamente determinadas. Isso evidencia a emergência de diretrizes específicas para a educação escolar indígena na construção das matrizes curriculares.

Vale resgatar o relato da professora Gisele, sobre o trabalho final de um de seus orientandos. Ela diz:

> *Nós temos o Tempo Universidade/Campus e o Tempo Universidade/ Comunidade; eu fui em julho a aldeia onde mora um de meus orientandos e expliquei pra ele os nossos prazos no Teko; expliquei a tarefa, a forma como deveria ser feita, fizemos tópicos, enfim, anotamos tudo no caderno. Em agosto eu voltei nessa aldeia e não tive retorno, voltei novamente e nada, ele dizia: ah! Professora não deu, não consegui fazer, estou dando aula um período inteiro, não deu. Eu expliquei novamente, falei o quanto à realização das atividades eram importantes pra ele cumprir o bloco*

[32] Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 18 de maio de 2011

> *específico, que tínhamos que trabalhar o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC dele, e que era importante que ele fizesse logo, pra não atrapalhar na produção do TCC. Resumindo, estamos em outubro, terceiro mês seguido que faço essa jornada, mas agora ele fez (...).*

A professora Maria Alice, mestre em Entomologia e Conservação da Biodiversidade, há quatro anos no Teko, ou seja, desde o início do curso, também se pronunciou a esse respeito:

> *Na verdade, quando começamos a trabalhar com os indígenas temos que romper com toda aquela concepção de escola não-indígena que trazemos: tempo pra tudo, metas a serem cumpridas, prazos pré-estabelecidos, avaliação, dentre outras. Os indígenas têm outra forma de pensar, de agir, outro tempo (...), esse é o nosso desafio (...), isso é interculturalidade, nós temos que circular entre esses dois mundos diferentes. Quando chegamos, chegamos assim: Bom! Há um tempo certo de recolher a tarefa, portanto, vamos chegar à aldeia e encontrar tudo organizadinho. Só que o índio não é igual à gente, mas infelizmente eles estão em um espaço que cobra. Aqui a cada semestre eles têm que entregar um trabalho; só muda de um Bloco para outro se tiver fechado tudo, ou não avança. Esse é um desafio. A academia não permite flexibilização no tempo, se não fizer agora, fica reprovado e faz de novo (...).*

As falas dessas professoras mostram aspectos da herança colonial européia presentes no currículo do Teko na verdade não só no currículo desse curso em específico, mas em todos os currículos educacionais – ensino fundamental, médio e superior-, que é a questão da "disciplina".

Segundo Bittencourt (2003), até o fim do século XIX, o termo disciplina estava ligado à vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais a sua boa ordem e àquela parte da educação dos alunos que contribuísse para tal ordem, podendo identificar as atitudes repressivas ou ainda fazendo par com o verbo disciplinar, que era sinônimo de "exercício intelectual". Os termos que equivaleriam à disciplina, até o século XIX, como conteúdos de ensino, eram: objetos, partes, ramos ou ainda matérias de ensino.

Para esse autor, apesar de após a 1° Guerra Mundial o termo disciplina ir tornando-se uma rubrica que classifica as matérias de ensino, dando um caráter aos conteúdos, como sendo próprios do ambiente escolar, ela pode ainda não ter se desvinculado por completo de seu sentido de exercitação intelectual, já que é acompanhado por prazos, métodos, regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte. O não-índio passou a dominar o tempo, de tal forma que é como se sua vida passasse a fazer parte da engrenagem do relógio. Os acontecimentos, na sociedade nacional, passaram a estarem condicionados ao tempo, aos prazos, cronogramas. Esta é uma das tensões que o Teko enfrenta constantemente, pois os indígenas não têm suas vidas prezas ao tempo, mas a favor do tempo. Eles respeitam o tempo de cada indivíduo, na realização de atividades, no próprio descanso; Por acreditarem que cada acontecimento é único e gerador de aprendizagem, eles aproveitam o tempo o máximo que podem, não o fragmenta em atividades, estas podem ocorrer a qualquer tempo, assim como o processo de aprendizagem.

A fala da professora Giseli reforça essa questão, ela diz:

> *Eu presenciei uma cena, em uma aldeia, que me chamou muito a atenção. Uma índia estava tecendo um cesto. Sua filha se aproximou, ela lhe ensinou dois ou três traços; a filha fazia, mas não ficava muito bom, era uma criança, aprendendo, creio eu, pela primeira vez. A criança parava e ia brincar; voltava e tentava outra vez, ficava um pouco melhor, e depois ia brincar de novo, e assim várias vezes, até a mãe acabar o cesto que estava fazendo. O que se percebe é que na aquisição de conhecimento, na educação indígena, não existe tempo, espaço, é o tempo todo. Os professores são as mães, os pais, os caciques, rezadores, todos são professores, não existe uma figura única que detém o saber, já na educação escolar, há. É nesse momento que acontece a tensão, o choque de diferentes formas de pensar a questão da administração do tempo. Os índios não administram o tempo, não dá maneira como nós, principalmente na aprendizagem.*

Pensando nisto, os critérios para avaliação dos estudantes no Teko, devem levar em conta as práticas pedagógicas e a concepção de avaliação dos guarani, no qual:

> Os Guarani e Kaiowá possuem um processo próprio de avaliação, o qual se caracteriza sob um prisma de muita tolerância e paciência. Muitas opiniões são consultadas e muitos são os pontos de vista que entram no processo de avaliação Guarani/Kaiowá. Quase sempre é usado o critério das consequências que a ação avaliada acarretou e do grau da responsabilidade de quem a executou. Nenhum julgamento é superficial ou leviano e, por outro lado, as conclusões nem sempre são definitivas e irrecorríveis. Os Guarani e Kaiowá comumente encontram justificativas e explicações para os erros ou fracassos, reelaborando-os; usam outros critérios, muitas vezes contraditórios aos olhos dos observadores não-indígenas. Esses erros ou 'fracassos' geralmente não causam maiores frustrações nos Guarani e Kaiowá, nem os 'sucessos' causam soberba em quem os alcançou. Erros e fracassos, acertos e vitórias não são elementos de competição, mas estão inseridos no processo pedagógico dos Guarani e Kaiowá sem a conotação que a sociedade não-indígena lhes dá. É o prestígio comunitário [...] o critério que mede o sucesso dos Guarani e Kaiowá, alcançado na medida de sua dedicação à comunidade e à família, da capacidade de conseguir beneficio para a comunidade e para a família, de viver segundo o *"teko porã" (bom modo de viver*[33]).Tudo isso deve estar presente também na educação escolar guarani/kaiowá.[34]

No âmbito de uma proposta pedagógica democrática e participativa, a avaliação é parte fundamental do processo, não só dos acadêmicos, mas do curso como um todo. Os cursos com proposta intercultural têm um grande desafio, quer seja, adequar o modo de conceber o tempo e o sucesso do estudante, da universidade com o dos indígenas. Neste caso, a função da avaliação, além de revelar aos integrantes do curso até que ponto os objetivos propostos estão sendo atingidos, identificando os avanços e as dificuldades individuais e coletivas, também deve servir para buscar alternativas para que o processo possa fluir sem que um pensamento se sobreponha ao outro.

A avaliação do Teko Arandu é formativa, progressiva e contínua. Os critérios utilizados para avaliação do aluno são:

[33]Este "bom modo de viver" é segundo seus próprios critérios.
[34] Extraído da proposta de Regimento Escolar para as Escolas Guarani e Kaiowá. CIMI, Dourados, 1995.

- Capacidade de análise e síntese;
- Capacidade de leitura reflexiva/crítica da realidade;
- Capacidade de expressão oral e escrita em ambas as línguas (Guarani e Português);
- Capacidade de organização e planejamento, não só dos trabalhos do curso, mas do seu trabalho na escola onde atua, como docente ou como gestor;
- Capacidade de adequar seus trabalhos às demandas da sua comunidade, levando em conta as perspectivas cultural/cosmológica, lingüística, metodológica, entre outras, do ponto de vista do modo próprio de ser e de viver - *Teko* Guarani/Kaiowá - (tanto os do curso, como os que realizam na escola);
- Participação e interesse no avanço coletivo (através de avaliação coletiva do grupo local de cursistas com o docente que acompanha o grupo);
- Atuação do cursista na comunidade de origem, principalmente no âmbito escolar, tanto na docência, como na gestão (através de avaliação coletiva do grupo local de cursistas e pessoas da comunidade escolar, junto com o docente que acompanha o grupo);
- Presença e participação nas atividades, estudos em grupo e estágio na comunidade, nos encontros regionais, nas oficinas e nos eventos propostos, entre outros;
- Cumprimento das tarefas e atividades propostas, com entrega dos relatórios no prazo determinado;
- Produção de material didático-pedagógico, científico e literário.
- Qualidade dos trabalhos realizados (cujos critérios deverão ser estabelecidos na proposição do próprio trabalho);
- Capacidade de desenvolver sua auto-avaliação;
- Produção de um trabalho de conclusão do curso.

Os alunos do curso são avaliados por meio dos seguintes instrumentos:

- Auto avaliações;
- Trabalhos individuais e em grupo realizados nas etapas presenciais, apresentados em diversos formatos, quais sejam: oral, escrito, visual, corporal, artístico e através de recursos de multimídia, e Trabalhos individuais e em grupo realizados nas etapas intermediárias;
- Fichas individuais de cada aluno, anexo 1, preenchidas pelos docentes que acompanham os acadêmicos, durante as etapas presenciais (no campus e na comunidade), analisadas pelo Conselho de Classe e pelo próprio aluno.

O que se pode afirmar, até o presente momento, ao analisar o Projeto Pedagógico do curso, é que nesses quatro anos de existência, tem-se buscado criar os princípios da política de formação continuada para os professores indígenas, como direito e condição para se construir uma escola indígena de qualidade, com profissionais índios formados em nível superior, tanto na gestão quanto no magistério. O documento analisado nos mostra, ainda, que todas as ações do curso têm por objetivo provocar, sensibilizar e despertar nos indígenas os sujeitos sócio-culturais que são.

Contudo, para que isso ocorra, é necessário, tanto por parte dos indígenas quanto dos demais envolvidos no processo de formação, amadurecimento, sensibilidade e comprometimento com o desejo de mudança de concepção. Trata-se de um processo desafiador, que envolve uma relação de diálogo entre os sujeitos, suas práticas e seus contextos, buscando o conhecimento e a problematização da realidade, e das diferentes

tendências pedagógicas hoje em debate na sociedade, criando assim novas perspectivas de reflexão críticas sobre a prática.

O Teko tem desafiado os professores do curso e os estudantes indígenas, não só a refletir sobre as suas práticas, como também, situá-las num contexto em que seja possível entender o que está sendo vivido. Essa concepção de formação se reflete nos objetivos do curso:

- Estimular e valorizar, através do processo escolar, o *Ñande Reko* (tradições, crenças, modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá) - que são os processos próprios de aprendizagem, conforme solicitações das comunidades, lideranças e professores indígenas, formulada em diversos documentos do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá.
- Dar continuidade ao processo de preparação dos Guarani e Kaiowá para a vida comunitária, incluindo as habilidades necessárias para enfrentar criticamente, junto com seu povo, a situação provocada pelo contato com a sociedade dominante.
- Propiciar conhecimentos básicos na área da pedagogia escolar, não só para atuar com competência na docência, como para elaborar, executar e avaliar currículos e programas político-pedagógicos e também para gerenciar suas escolas.

Ao analisar esses objetivos e, principalmente, ao conversar com os envolvidos, foi possível perceber, que o grande desafio da política de formação superior indígena ainda se encontra em construir estratégias que permitam romper com as assimetrias políticas, epistemológicas, com o etnocentrismo, que ainda podem estar presentes nas universidades. Para acontecer o diálogo entre as diferentes culturas é necessário que essas assimetrias não existam, ou que sejam pequenas, já que parece impossível que elas não existam.

Segundo a professora Gisele, *"as práticas foram criando um novo estilo de trabalho e uma nova cultura escolar em que o coletivo passou a ser o espaço de produção essencial para o conhecimento"*. Porém, ao conversar com os estudantes perceberam-se alguns limites e desafios na prática cotidiana. A fala da estudante Arani, expressa essa realidade, ela diz:

> *Eu acho estranho pensar as coisas como estando separadas; aula disso, aula daquilo (...); Tem momentos que na aula de português, por exemplo, surge uma questão de história, aí tem que ir perguntar para o professor de história. É igual a dar exemplos, nos pedem pra dar um exemplo na nossa cultura, à gente fala, aí dizem: vamos pegar apenas isso (...), fica todo mundo sem entender nada.*

O estudante Eliel faz uma crítica aos cursos com proposta intercultural, ele diz:

> *Eu acho que esse é um desafio que o Teko precisa vencer. Alias não só o Teko, mas todas as licenciaturas interculturais. Em relação a conteúdo, eu acho que acontece o diálogo sim; tem discussões sobre nossa língua, território, cultura. O problema é que está tudo fragmentado, preso na grade curricular. Quando os caciques, anciãos são convidados pra vir dar aula, pedem pra eles falaram sobre um assunto específico, isso pra mim é tentar encaixar nosso saber nas regras da universidade. Eu sei que na universidade tudo tem que ter tempo, afinal é um monte de coisa acontecendo no mesmo tempo, mas pra gente todas elas estão ligadas. Na aldeia também tem "especialistas", o pajé é especialista em ervas, conhece todas elas, suas propriedades, efeitos, tem os especialistas em caça, em*

> *pesca, em agricultura, em artesanato, mas todos sabem sobreviver sozinhos na mata, sabem que planta pode comer, sabem caçar, lê a natureza, pois compartilhamos os saberes. O que gera os "especialistas" na aldeia, não é possuir mais conhecimento sobre aquele assunto, é a divisão das tarefas. Os homens são responsáveis pela caça, mas as mulheres, se tiverem que caçar, sabem caçar. Uma vez faltou um professor e um outro veio substituir, a frase inicial foi: "vocês me desculpem se eu não conseguir dar conta do assunto, é que meu doutorado é,(...) esqueci em que era, mas era diferente da outra professora".*

Essa realidade se explica ao se verificar que em nossa sociedade ainda existe um forte antagonismo entre a concepção de cultura e de conhecimento sistematizado dentro da universidade, como discutido por Berchem (2001), Vargas (2000) e Sousa Santos (2006). Para ser legitimado, o conhecimento precisar ser analisado, observado, mensurado, comprovado a partir de procedimentos metodológicos rígidos. Nesse pensamento, fragmenta-se o saber em diferentes partes, resultando na perda da totalidade.

A professora Maria Alice, faz uma crítica a esse respeito, ela diz:

> *Nós da biologia fomos ensinados a ver anatomia do corpo humano, fisiologia do corpo humano, anatomia das plantas, fisiologia das plantas, ecologia dos animais (...), enfim, tudo engavetado, aí nos deparamos com a ciência indígena que não engaveta, eles não separam os conhecimentos; pra eles tudo está ligado: homem-natureza é uma coisa só. Acho que temos mais a aprender com eles do que eles conosco. A forma como está se dando o diálogo é errado, eu acho errado. O diálogo tem interessado apenas a eles; eles têm que aprender nossos códigos pra defender suas comunidades da gente. E nós? Acho que deveríamos aprender os códigos deles pra defender a nossa, mas não deles, mas de nós mesmos.*

Para a professora Adir a universidade precisa, primeiro desconstruir-se como um espaço eminentemente eurocêntrico, ocidental. Ela diz:

> *As culturas que circulam nas universidades hoje, as cosmovisões que compõem o seu universo "grita" pela pluralidade, pelo diálogo intercultural. Penso que está na hora de termos pedagogias e ciências que se pautem pela lógica latino-americana, por exemplo. As universidades deveriam se abrir para produzir estes saberes, esta ciência.*

A professora Gisele afirma que:

> *As universidades, as escolas não foram criadas para o diferente. Ela é um espaço pensado para todos estudarem o mesmo conteúdo, da mesma forma, aprenderem ao mesmo tempo, as mesmas coisas; o que na prática não se dá assim; cada pessoa é diferente, tem uma cultura, um tempo. Isso falando de índios, de não-índios, de pessoas, estamos falando de seres humanos. É nessas horas que ocorrem os conflitos, pois quando se trabalha com a cultura indígena, o não-espaço, não-cronológico, e tenta trazer para esse espaço, tentando recolocá-la, encaixá-la, não acontece o diálogo.*

Ao se refletir sobre a concepção de conhecimento presente no Plano de Desenvolvimento Institucional da UFGD, que também pode estar presente nos Projetos das

demais universidades do Brasil, no qual os Projetos Pedagógicos dos cursos têm que se adequarem, algumas questões são colocadas. Primeiro, o conhecimento nesse documento é visto como "a principal fonte de crescimento e desenvolvimento social, econômico e tecnológico de uma região, o mesmo não pode e não deve estar ligado somente à Universidade, mas também tem de ser levado à comunidade em geral". Seguindo essa concepção, a missão da UFGD é "Gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência, formando profissionais e cidadãos capazes de transformar a sociedade no sentido de promover justiça social (PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL DA UFGD) [35].

Diante disso, as questões que se colocam são: Nessa concepção é possível um movimento ao contrário, ou seja, o saber ir da comunidade para a universidade? Um dos objetivos do Teko é "preparar os indígenas para vida comunitária, para enfrentar criticamente a sociedade dominante", a sociedade nacional, também não deveria está sendo preparada para esses encontros?

O que se constata, é que os cursos com proposta intercultural, ao sugerir a re-significação dos conteúdos escolares e propor alterar os processos de avaliação e organização do trabalho docente, desconstroem a própria cultura e identidade escolar construídas há tantos séculos pelo projeto modernizador, visto no capítulo 1. Isso na verdade, constitui-se, ainda nos dias atuais, como um desafio, porque exige uma alteração no referencial de valores até mesmo dos próprios professores do curso, e esse é um dos desafios que Teko Arandu vem enfrentando, até aqui vencendo.

Para a professora Marina, a universidade se abriu para o Teko, mas têm desafios que precisam ser enfrentados, ela diz:

> *O projeto pedagógico do Teko nasceu diferenciado, pois contou com a participação de indigenistas e do próprio movimento indígena; a construção se deu de forma intercultural. No entanto, a prática tem nos mostrado alguns desafios que precisam ser enfrentados. Num curso intercultural, é necessário, que todos os envolvidos, tenham paradigmas diferenciados, se não, a interculturalidade fica apenas no papel.*

A professora Adir também se pronunciou a esse respeito. Ela diz:

> *Não posso dizer que o diálogo intercultural seja unânime no curso, porém penso que há uma grande mobilização neste sentido desde a elaboração, discussão, avaliação do projeto do Curso, até as reuniões preparatórias de cada etapa e avaliação das atividades.*
> *O diálogo existe, mas ele precisa ser amadurecido sob o ponto de vista, penso da epistemologia (das lógicas entre os conhecimentos), das práticas pedagógicas e, sobretudo, da pesquisa. Este é um exercício difícil até mesmo para os índios que vêm de história de escolarização ocidentalizadas e integracionistas.*
> *Ainda é muito difícil articular a presença dos rezadores, dos sábios indígenas com o discurso da sala de aula, embora eles fiquem o tempo todo do curso na universidade. Quando se abre este espaço isto é muito rico e proveitoso no sentido de perceber a presença forte deste saberes na concepção que os alunos têm de mundo, de suas identidades. Temos feito esta experiência nas aulas de Fundamentos da Educação e tem sido muito*

[35] Disponível em http://www.ufgd.edu.br/reitoria/pdi-ufgd. Acesso em 18 de setembro de 2011

> *importante para a discussão de princípios para a educação, entendimento de uma pedagogia, compreensão do ser guarani, da criança guarani.*

Em síntese, diante das análises até aqui desenvolvidas, é fundamental considerar que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, é um caminho possível. Segundo os depoimentos, o curso tem possibilitado a troca de experiências e a construção coletiva de saberes. Arroyo (2005, p. 250) destaca este tipo de trabalho ao afirmar que os grupos vêm redescobrindo, no coletivo, as funções formadoras. Porém, não tem sido fácil articular essa formação com o cotidiano da ação escolar e docente e com os conhecimentos curriculares. É necessário e urgente assumir uma proposta de mudança na estrutura curricular acadêmica, protagonizando experiências educativas inovadoras e comprometidas com a valorização da diversidade cultural em suas atividades cotidianas de planejamento, execução e avaliação.

4. 4.2. Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico: Limites e Possibilidades

Com o objetivo de iniciar com cada entrevistado uma reflexão de conhecimento tradicional e conhecimento científico no currículo do Teko, e as possíveis tensões provocadas pelo encontro, duas questões centrais foram propostas. Primeiro: Como pensam conhecimento tradicional e conhecimento científico. A pergunta seguinte foi como a proposta estabelece a relação entre os diferentes saberes no cotidiano escolar.

4.4.3. Conhecimento Tradicional e Conhecimento Científico na Visão dos Participantes

Em relação às respostas obtidas na primeira pergunta, sobre como pensam conhecimento tradicional e conhecimento científico, uma observação inicial é a cautela que os participantes tiveram em discutir essa temática.

Para a estudante Arissana, não tem como definir saber tradicional, é amplo demais. Ela diz: *o que a gente sabe foi passado de geração para geração; desde criança, aprendemos como caçar, pescar, aprendemos sobre as plantas, sobre os animais, sobre nossa cultura. Por isso é que eu falo que saber tradicional está em tudo que a gente sabe!*

Durante a estadia na aldeia Bororo, um cacique relatou a importância de ensinar as crianças sobre a cultura deles. Ele lamentou a perda da casa de reza, incendiada em um confronto com fazendeiros na luta por terra. Ele diz: *"desde cedo ensinamos nossas crianças, nossos cantos, nossas rezas, nossa cultura".* As imagens 9 mostram essa realidade.

Imagens 9: Cacique ensinando reza as crianças

Fonte: Imagens da pesquisa

A professora Lenice, destaca a cautela que tem no trato de questões ligadas aos indígenas, ela diz:

> *Eu tenho muito cautela diante das coisas indígenas, diante do pensar deles. Eu entrei no Teko em 2008 e quando tinha as reuniões pedagógicas, eu quase que não falava, eu só ouvia, às vezes falava, mas na maioria das vezes eu ouvia. Até mesmo nas minhas aulas, eu ouvia bastante, eu acho que isso me dava mais segurança; hoje, após ouvir as experiências deles, eu já falo mais. Eu acredito que devemos ter essa cautela, porque por mais que você ache que conheça, sempre haverá algo novo, pois não é nossa cultura, são diferentes modos de pensar, agir, são saberes diferentes.*

A professora Adir pronunciou-se a esse respeito dizendo:

> *Esta é uma definição complicada, pois partimos do princípio que os conhecimentos chamados tradicionais não podem ser considerados ciência e vice-versa. Talvez a pergunta seja: onde está a diferença entre estes conhecimentos? Não sei se dou conta de definir um e outro, pois compreendo que os dois são conhecimentos, embora construídos em lógicas epistemológicas diferentes, em racionalidades diferentes. Entre os dois tipos pesou a relação de poder entre os saberes da modernidade e os saberes locais que não foi considerado rigoroso cientificamente por não enquadrar-se nas normas disciplinares da academia e sim em outras lógicas de produção. O processo de colonização exige a subalternização dos saberes locais e sua consequente inferiorização. De certa forma este silenciamento dos saberes ditos tradicionais era necessário para que se pudesse manter a polaridade entre o "selvagem" e o "civilizado". Concordando com Canclini, ainda hoje, olhar os conhecimentos tradicionais como artefatos culturais, objetos ritualísticos, lendas, músicas (...) e não os processos e os usos tendem a valorizar mais a sua repetição que a sua transformação inviabilizando a produção destes conhecimentos como conhecimentos científicos. Eu diria, desconsiderando a possibilidade de tradução, de ressignificação ou, ainda, da possibilidade da descrição de um método na invenção destes saberes.*

Para o estudante Eliel, é difícil para o não-índio entender o saber tradicional, ele diz:

> *O não-índio vem para as aldeias, fica aqui durante um tempo, aprende nossa cultura, nossos saberes sobre cultivo de plantas, remédios, animais, e ao sair da aldeia ele leva tudo para um laboratório, pra comprovar se é verdade mesmo; aí traduz para linguagem dele, com aqueles nomes estranhos, "científicos". Por isso é difícil falar de conhecimento tradicional e conhecimento científico. São coisas diferentes, saberes construídos e compreendidos de forma diferentes. O que entristece meu povo é o não reconhecimento dos nossos saberes como verdadeiros; Só porque não passou pelos laboratórios não significa que não seja verdadeiro.*

Para a professora Gisele, "*conhecimento tradicional é o conjunto de posturas, valores, práticas das comunidades indígenas".* A entrevistada afirma, em seu depoimento, que houve uma grande mudança nas universidades brasileiras, ela diz: "*A mudança está acontecendo no Brasil inteiro, têm-se discutido bastante a questão da interculturalidade nas universidades, isso nos coloca diante de outra cultura universitária, a cultura da inclusão de outras formas de conceber e produzir conhecimento"*. Fica claro, em seu depoimento, que este momento tem possibilitado uma abertura da universidade para a diversidade sócio-cultural, favorecendo, assim, a socialização dos diferentes saberes, e a utilização do espaço acadêmico, como espaço de encontros.

Outra concepção de saber tradicional foi apresentada pelo coordenador do curso; Ele afirma que "*o saber tradicional está relacionado com o contexto, com a realidade social de cada etnia, com as suas vivências e, principalmente, com suas identidades"*. Sobre isso ele afirma:

> *Não consigo ver saber tradicional sem uma relação de pertencimento étnico e é aí que vem a diversidade. Pensar que cada etnia tem a sua história, sua vivência, seu mundo. A universidade também tem seu mundo, seu saber que é próprio "dela". Só que, em muitos momentos é como se ela "matasse" os demais saberes representados em cada estudante, ou seja, é como se os mandassem esquecer suas vidas, vivências, história que são a cultura e os saberes deles.*

A última definição foi dada pela estudante Arani, para quem o saber tradicional é uma construção, ela diz: "*Para mim, o saber tradicional está sempre sendo construído, renovado; a gente descobre novas coisas, vive novas situações, e isso gera novos saberes. A gente reconstrói os nossos saberes a partir das experiências que a gente vive".* Essa definição aproxima-se do conceito, já apresentado anteriormente, de que saber tradicional é resultado de uma "produção conjunta", e que não é algo estático.

A análise das concepções dos entrevistados sobre saber tradicional confirma o que já foi dito anteriormente, sobre a complexidade e intensidade desse termo. Concepções tais como: "é o conjunto de valores de um determinado grupo", "é uma construção dos sujeitos", "está associada à particularidade de cada etnia", "é o modo de viver e ser de cada grupo étnico" reforçam a idéia de uma variação, contudo mostram que, apesar de diferentes, não são concepções opostas. É possível concluir que os pensamentos sobre conhecimento tradicional se aproximam, embora apresentados de formas distintas.

O que emerge como ponto comum em todas as concepções é a idéia da diversidade, ou seja, se saber tradicional está relacionado à vivência de cada grupo é possível afirmar que temos saberes diferentes em cada etnia.

Outro ponto que merece destaque é que os entrevistados deixam claro que existe a preocupação com a discussão de conhecimento tradicional entre os envolvidos no Teko. Percebe-se que essa discussão está inserida num campo tensionado por diferentes concepções do que seja conhecimento legítimo ou não.

A esse respeito Silva (2005) afirma que o currículo é sempre resultado de uma seleção, ou seja, em um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. "As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que 'esses conhecimentos' e não 'aqueles' devem ser selecionados" (SILVA, 2005, p. 15).

O que se verifica é a permanência da divisão dos saberes, herança do processo de cientifização dos estudos e produção intelectual das universidades, como exposto por Vargas (2000), onde se tem, um conhecimento instituído através de métodos e técnicas, de comprovação cientifica, como sendo legítimo, e outro aprisionado em termos de inferioridade, como "saber comum", portanto sem validade. É preciso, como exposto pela professora Adir, romper com essa lógica, pois foi através dela que o ocidente, ao longo da trajetória de sua expansão colonial, construiu um "outro" como supostamente irracional, selvagem. O "outro", criado pelo colonizador, "tornava-se, na sua estranheza e no seu exotismo, um ponto de referência para a definição e redefinição do próprio sujeito imperial" (SILVA, 2005, p.128). Como visto no capítulo 1, foi através da dimensão pedagógica e cultural que esse projeto de superioridade foi sendo concretizado.

O que se coloca como perplexidade é reconhecer fragmentos desse pensamento presentes na sociedade contemporânea, principalmente no campo do currículo escolar onde essa tradição seletiva dos conteúdos considerados legítimos ou não torna empecilho para uma educação multi/intercultural, onde se tem diálogo na diversidade.

A professora Marina, partindo de uma citação, diz:

> *"Dentro do regime de propriedade intelectual vigente, há um desequilíbrio muito grande entre o valor que se confere ao conhecimento científico e o baixíssimo valor que se confere aos outros tipos de conhecimentos, que lhe servem de matéria-prima, como o conhecimento tradicional"* [36]*. Eu vou só pegar a veia dessa citação; buscando no nosso passado e presente, o que percebemos é que desconsideramos de onde as coisas vieram. (...) A humanidade começou plantando algodão, então, pra eu hoje admirar essa tecnologia da olimpíada, uma roupa que permite ao homem entrar na água e não se molhar, eu não posso perder de vista que o ser humano plantou e colheu algodão, se eu perco esse processo de construção de saberes eu desconsidero o saber tradicional.*

Para Santos (2001-2005), ninguém está interessado em transformar realmente os conhecimentos tradicionais em científicos. O que, no entanto, não significa que se queira deixá-los em paz nas comunidades.

[36] Disponível em http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf. Acesso em 19 de outubro de 2011.

> O que se quer é acessar as propriedades das plantas, animais, etc. através do conhecimento tradicional para produzir pequenas alterações que serão escritas em linguagem científica, e obter então uma patente específica baseada nessas pequenas modificações, afetando, entretanto, aquilo que o conhecimento tradicional descobriu (SANTOS, 2001-2005, p. 1)

Os cientistas contemporâneos podem reinventar o mundo e utilizar todo o conhecimento do passado para uma nova reinvenção. É essa reinvenção que será patenteada e apropriada, não o conhecimento do passado.

Segundo Santos (2001-2005), o problema é que esse conhecimento, que é contemporâneo, que começou na década de 50 do século passado, não existiu sozinho, e não saiu do nada, mas emergiu do desdobramento ou da transformação de um conhecimento que vinha desde o começo do mundo até agora. Então por que só o conhecimento contemporâneo tem valor?

Nesse contexto, o conhecimento tradicional passa, então, a ser um instrumento para uma operação de apropriação que, através da tradução de um tipo de conhecimento em outro, transfere um poder das mãos da comunidade indígena para a comunidade científica e para o capital que ela está cada vez mais disposta a servir. E aqui cabe lembrar que a ciência e o capital, em aliança, vêem na tradução do conhecimento tradicional em conhecimento informacional uma ótima oportunidade de negócio (SANTOS, 2001-2005).

Trazendo essa lógica para o campo da educação, especificamente do currículo, Apple traz importantes considerações, segundo ele:

> A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo. (APPLE, 2009, p.59)

Nesse nível, a política curricular deve ser lida, mas de fora, com outras lentes, deve ser desconstruída, como propõe Derrida (1971). A esse respeito à professora Adir, afirma que:

> *O diálogo intercultural só será possível quando os saberes eurocêntricos, constituídos no patamar da homogeneidade, compreenderem que outras culturas produzem outros saberes tão legítimos e passiveis de participarem das respostas que o mundo exigem quantos os seus. Não se trata de desqualificar os saberes eurocêntricos, mas de ressignificá-los a partir de outros saberes. Articular os saberes ocidentais com os saberes ancestrais dos grupos étnicos de diferentes culturas.*
> *Esta é uma questão bastante complexa e que estamos tentando mergulhar um pouco mais neste universo juntos com os acadêmicos indígenas para compreendê-lo e, quem sabe, registrá-lo.*

A professora Marina relatou um trabalho desenvolvido por ela, em uma aldeia, sobre jogos. Ela diz:

> *O jogo de linha ou cama de gato entre os índios Kadiwéu é proibido, porque esta é uma forma de diagnosticar doença. Só o pajé utiliza; a pessoa chega*

> *doente e ele começa a fazer a trama, e nessa trama ele diagnostica a pessoa. Se ele errar um ponto, ele corre o risco de morrer. Quando nós chegamos para pesquisar jogos e brincadeiras, esse jogo não aparecia. Um menino nos chamou atrás de uma árvore e disse: "olha professora, vou fazer pra senhora", a mãe dele veio e pediu pra ele parar, porque era perigoso. Depois de um tempo, chegamos a um idoso perguntamos sobre o jogo; ele disse que era muito perigoso, chamou as crianças e falou "se vocês tiveram trançando a linha, e errarem um ponto, vocês rapidamente se joguem no chão, e rolem, porque isso desfaz a possibilidade de levar a morte. Passado dois anos, eu conversei com uma índia, perguntei sobre o jogo, ela disse "ah professora! o jogo parou, pois morreu uma criança". Se você conta isso na academia, isso não tem valor, é ridicularizado.*

Ao compartilhar diferentes saberes e maneiras de analisar e resolver as situações, por meio do diálogo respeitoso, necessariamente estabelece-se um processo de mudança, com orientações comunicáveis; uma transformação interna e uma transformação externa, buscada em benefício de todos.

Nesse cenário, é preciso reconhecer as diferentes histórias e consequentemente saberes na sociedade e no espaço educativo, ou seja, reconhecer que o mesmo ato, a mesma ação pode adquirir significados diferentes, a partir de diferentes referenciais culturais e sociais. Os conflitos de entendimento de significação ocorrem a partir de diferentes referenciais.

Por isso, corrobora-se do pensamento da professora Adir; para que ocorra o diálogo respeitoso entre os diferentes saberes, primeiro é preciso reconhecer a legitimidade de cada um.

4.4.4. A Relação entre os Diferentes Saberes no Cotidiano Escolar

O segundo ponto que se destaca nas falas, é que o curso vem tentando garantir o princípio que valoriza a pluralidade, reconhecendo a diversidade cultural nos processos educacionais e como ponto fundamental da proposta intercultural.

Um grande desafio lançado à universidade e, em especial, os currículos dos cursos com proposta intercultural é o de articular, da melhor maneira possível, diferentes conhecimentos. Afinal esta é uma discussão que pode levar a muitos caminhos. É preciso considerar que a luta pelo reconhecimento dos saberes tradicionais indígenas adquiriu, no Teko Arandu, uma posição de destaque graças à importância e avanço do Movimento Indígena.

No Brasil, a década de 1970 foi marcada pelas Assembléias Indígenas, em especial no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, promovidas pelos missionários do CIMI. Entre estes encontros se destacam a I Assembléia de Líderes Indígenas em Diamantino/MT de 17 a 19 de abril de 1974, que contou com a participação de 16 lideranças indígenas, nas quais os indígenas presentes afirmaram que seus problemas somente seriam resolvidos a partir de "nós mesmos". A este encontro seguiu-se a II Assembléia Indígena no Alto Tapajós/AM, de 13 a 16 de maio de 1975, convocada pelos próprios indígenas, que reuniu 33 lideranças e diversos povos, cujas principais reivindicações foram: a luta pela terra, participação na elaboração das diversas políticas indigenistas oficiais e a necessidade de união entre diferentes povos indígenas (GRUPIONI, 1994)

Em 1980 é fundada a União das Nações Indígenas -UNI, com apoio de antropólogos e indigenistas reunidos no 1º Seminário de Estudos Indigenistas do Mato Grosso do Sul e, posteriormente, abraçada por algumas lideranças nacionais como Ailton Krenak e Álvaro

Tukano. Porém, devido à imensa extensão territorial do país e à diversidade dos povos indígenas, a UNI se mostrou com sérias dificuldades em articular um movimento de representação nacional e, a partir de metade dos anos 1980, o movimento indígena volta-se novamente para a criação e consolidação de organizações locais e regionais, como a UNI/AC (União das Nações Indígenas do Acre) sediada em Rio Branco, representante de 11 povos indígenas do Acre e sul do Amazonas e a Aty Guasú Guarani, que conglomera os Guarani de Mato Grosso do Sul.

Entretanto, devido à necessidade de uma articulação que respondesse nacionalmente pelos povos indígenas, em 1992, é criado o CAPOIB (Conselho de Articulação dos Povos Indígenas do Brasil), com sede em Brasília (GRUPIONI, 1994).

Para Eliel, o curso é a concretização da luta indígena, pois foi a partir do movimento indígena que se passou a discutir a formação indígena em nível superior no Mato Grosso do Sul. "*Se não fosse o movimento, nem tínhamos tido o Ará Verá*", diz o estudante.

Isso mostra que é inegável a importância e o empenho histórico do movimento indígena, de pesquisadores, indigenistas para a construção de outro pensamento pedagógico, baseado no diálogo com respeito.

A professora Maria Alice, ao relembrar a entrevista por que passou para ingresso na docência do Teko, conta que foi entrevistada por uma banca composta por docentes não-índios e um representante do movimento indígena, ela diz:

> *Eu vim ter contato com os indígenas no curso, a não ser aqueles que iam à minha casa vender mandioca, milho. Teve uma situação muito marcante. Eu fiz o seletivo, para trabalhar no estado, e passei por uma banca de avaliadores. Tinha a professora Maria Aparecida Resende, que era coordenadora do Teko na época, a professora Veronice, que nesse período já trabalhava com indígenas há vinte anos e o Anastácio, uma liderança indígena, nessa época ele não era nosso aluno, hoje é. Na entrevista eles me perguntaram o que eu faria como bióloga, como trabalharia com os indígenas. Eles foram lendo meu currículo e questionando, o Anastácio era o que mais fazia perguntas: meu objetivo no curso, minha vida, como pensava em trabalhar, como seriam as provas (...), um monte de perguntas; enfim, fui selecionada. Bom! Chega o dia da aula (...), primeira aula, eu não sabia nem o que ia vestir (...). Nesses cincos anos que estou no Teko, aconteceram várias situações, aprendi muito, chorei muito. Nesse tempo apareceram outros concursos, mas a questão de trabalhar com o que gosto, amo, me segurou e segura aqui. Hoje as pessoas falam: é Maria Alice, só você está lá desde o começo, uma professora foi pra FUNAI, outra para o Amapá, outros saíram, então foram entrando novos professores. Eu assumi um compromisso com os estudantes (...) e vou até o fim.*

A fala dessa professora reforça a preocupação exposta pela professora Marina Vinha, quanto à necessidade de professores nos cursos interculturais comprometidos com a causa indígena, que não sejam professores na "caixinha". Durante os diálogos com a professora Maria Alice, pôde perceber seu comprometimento, respeito e amor ao seu trabalho.

A professora Lenice, relatou que "*no Teko a relação com os indígenas deixou de ser de professor-aluno, e se tornou professor-professor*", e que alguns professores do curso, estão tão envolvidos que já são convidados a participarem de festas nas aldeias, de reuniões da comunidade, dentre outros eventos. Ela relatou que devido às constantes disputas territoriais no estado, os estudantes ligam pedindo para irem às aldeias mediar às relações, tentar amenizar os conflitos que às vezes, se tornam violentos.

Ela relatou um desses momentos,

> *Aqui sempre teve as disputas de terra entre os indígenas e os colonos. Uma vez os estudantes de uma aldeia ficaram sem vir para o tempo universidade, aí nos ligamos e eles nos pediram para ir até lá, pois estavam com medo, tinha um pessoal das fazendas rodeando a aldeia (...). Foram dois professores, o motorista da UFGD e eu. Chegando lá, conversamos com eles, tentamos acalmá-los, participamos de um ritual (...). Na volta, percebemos que tinha um carro atrás de nós, piscando os faróis. Eles jogaram o carro na nossa frente e nos forçaram a parar. Vieram até nós e perguntaram de onde estávamos vindo, dissemos que éramos professores municipais, e estávamos vindo da escola, tem uma escolar municipal antes da aldeia, aí eles voltaram para o carro deles e foram embora. Acho que são essas coisas que levam muitos professores que trabalham com índios a desistirem da docência. É envolvimento total.*

Percebe-se, mais uma vez, a necessidade da presença de pessoas solidárias e comprometidas com a causa indígena nos cursos interculturais.

A esse respeito Imbernón afirma que:

> A formação de professores terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p. 48-49).

Logo, a formação de professores indígenas precisa ser valorizada a partir da ótica do diálogo, o que poderá produzir importantes conhecimentos oriundos da relação de seus diversos atores/narradores. Contudo é preciso não se ter a ingenuidade de achar que essa relação se estabelecerá sem tensões e conflitos. Pelo contrário, por se viver imerso na complexidade das relações entre os sujeitos com diversos pertencimentos e, portanto, constituídos por diferentes identificações, onde não há lugar para um olhar linear e simplificador, é que a relação dialógica na constituição dos seres humanos não pode ser imaginada sempre harmoniosa, consensual e isenta de contradições. Como afirma Fiorin:

> O sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo exterior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado, fechado, mas em constante vir a ser. (FIORIN, 2008, p.55).

Vale resgatar uma circunstância vivida pela pesquisadora durante o 6° encontro de escritores indígenas, ocorrido em junho de 2011 na UERJ. Ao término do evento, a pesquisadora acompanhou um dos estudantes indígenas, presente no evento, de volta para casa. Durante o trajeto, dialogando sobre o evento, os escritores indígenas que palestraram, a

fala dos estudantes indígenas e demais membros das comunidades indígenas presentes, o índio confessou que após ouvir a fala dos anciãos, ele se sentiu incomodado, ele disse: "*passo tanto tempo na universidade que estou falando mais parecido com vocês do que com meus parentes"*. Continuando o diálogo chegou-se a conclusão que isso era positivo, visto que o objetivo dele era "*falar como os não-índios, mas pensar como índio*". Esse estudante é do estado do Espírito Santo e faz um curso de graduação no Rio de Janeiro.

O relato da discente Arissana, do Teko Arandu, também demonstra essa dinâmica. Ela contou que o curso é um lugar de aprendizagem, de trocas, ela diz:

> *Eu agradeço a professora Maria Alice por ter me mostrado que tudo tem prazo. Ela era muito dura no inicio, mas com o tempo foi se tornando mais flexível, foi entendendo a gente e nós entendendo ela. Mas, eu sei que na universidade a gente tem prazo pra cumprir, não é igual aqui na aldeia; aqui a gente respeita o tempo de cada pessoa.*

A esse respeito Canclini (2008) nos ajuda a compreender que

> em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitários organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassista e transnacionais. As diversas formas em que os membros de cada grupo se apropriam dos repertórios heterogêneos de bens e mensagens disponíveis nos circuitos transnacionais geram novos modos de segmentação, (...); outros remodelam seus hábitos no tocante às ofertas comunicacionais de massas, outros adquirem alto nível educacional e enriquecem seu patrimônio tradicional com saberes e recursos estéticos de vários países; (...). Estudar processos culturais, por isso, mais do que levar-nos a afirmar identidades auto-suficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridações (CANCLINI, 2008, p. XXIII-XXIX)

Canclini (2008) define hibridação como sendo "processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas" (CANCLINI, 2008, p. XIX).

O que se verifica, nas falas, é que a relação na prática cotidiana, se dá de forma recíproca, não são apenas os professores que aprendem novos saberes, transformando suas práticas, mas os estudantes também incorporam novos olhares, surgindo sujeitos "híbridos", que circulam entre mundos diferentes, mas não deixam de ser quem são.

Outro ponto que merece destaque é o retorno, tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, a dificuldade de ajustar o tempo dos indígenas com o tempo da universidade. Mesmo o curso sendo articulado em módulos, esses têm prazos pré-estabelecidos, metas a serem cumpridas para o término do curso, mostrando que apesar de terem propostas diferentes dos cursos regulares, seguem as mesmas orientações curriculares.

Quando perguntado sobre as tensões provocadas pelo encontro de diferentes mundos, a professora Maria Alice relatou uma circunstância vivida por ela no seu primeiro encontro com os indígenas, ela diz:

> *Foi no primeiro dia de aula. Nesse dia, tinha falecido uma anciã de uma aldeia, devido a conflitos territoriais. Os estudantes decidiram ir, na parte da manhã, para o centro manifestar. Eles fizeram cartazes, se pintaram e*

> *foram. Eles ficaram calados o tempo todo, sentados na praça. Nesse dia meu pai estava comigo. Eu nasci no Paraguai, e fui criada na fronteira, meu pai por estar sempre nas fazendas, falava guarani. Na praça, ele falava em guarani com um, com outro, enfim. À tarde voltamos para a universidade; almoçamos no restaurante universitário, todos eles estavam pintados. Como eu estava aqui desde a graduação, conhecia a universidade toda, a professora Maria Aparecida me pediu pra mostrar pra eles onde ficavam os banheiros, as salas, coordenadoria, dentre outros. Eu fui até a mesa onde eles estavam almoçando e disse: se vocês quiserem lavar o rosto, o banheiro fica ali. Uma índia virou pra mim e disse: nós não queremos lavar o rosto; com um olhar sério. Quando fomos pra sala de aula, teve uma apresentação com todos os professores, estudantes, coordenador. Aí essa índia falou olhando pra mim: nós não queremos gente estranha, gente que nos manda lavar o rosto, acha que estamos sujos, a gente é índio, essa é nossa pintura de guerra (...). Eu comecei a chorar (...). A professora Adir estava presente, a deixou falar, e depois disse que eu não sabia. Aí me deram a palavra pra que me justificasse. E tudo se esclareceu. Eu não quis ofende-los, até porque alguns já tinham lavado o rosto. E foi assim meu primeiro encontro com os indígenas.*

Convém mencionar que a índia que se pronunciou nesse episódio, é a mesma que agradeceu a professora Maria Alice, descrita acima, demonstrando que as tensões podem ser atenuadas, ou não, na prática cotidiana. A esse respeito Candau (2006) afirma que o desafio de lidar com a diferença cultural no espaço escolar provocam diferentes sentimentos e reações, positivas e/ou negativas, tanto nos professores quanto nos alunos. A escola, integrante da sociedade, dialoga com diferentes identidades, culturas, sujeitos que direta e indiretamente estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, portanto, é preciso que se transforme num espaço multi/intercultural.

Para a professora Adir,

> *O maior desafio é desconstruir os nossos saberes, as nossas certezas acadêmicas, as nossas verdades epistemológicas/pedagógicas e culturais. É estar aberto para aprender e construir um diálogo honesto entre estes saberes e produzir novos conhecimentos: ressignificados, hibridizados e contingenciais. É compreender outras leituras de mundo sem folclorizá-las, sem discriminá-las como só possíveis para aquele grupo, para "aquela" cultura. É legitimar saberes que foram subalternizados, inferiorizados, mas que nunca foram "acabados" ou deixaram de orientar as concepções e vidas destas culturas e daquelas que com elas conviveram. O maior desafio, talvez seja olhar de "igual para igual" e manter a vigilância epistemológica e política para não desenvolver novos processos de colonização (...).*

Para o coordenador do curso,

> *O Teko abriu a universidade para a diversidade sócio-cultural e conseguiu acolher os estudantes indígenas. Estamos buscando viver outra cultura na universidade. Eu não tenho uma visão linear, de um curso democrático, onde todos estão felizes, contentes, aprendendo, desenvolvendo (...), não estou falando isso. Mas que, no contexto contraditório das diferenças culturais e dos valores predominantes, nós conquistamos um movimento muito forte e frutífero, porque efetivamente, os calendários ampliaram para*

> *acolher a cultura da comunidade dos indígenas. Os professores, os estudantes, a universidade, enfim, todos abriram mão de algo para estarem aqui: férias, lazer, descanso, afinal as aulas presenciais ocorrem nos meses de férias.*

A professora Maria Alice afirma que:

> *Eu percebo nos professores uma sensibilidade, uma disposição muito grande para entender o aluno como sujeito detentor de conhecimentos e forma de concebê-los diferentes das nossas, e dialogar com ele, buscando dar conta dessa diversidade. Gerar Conhecimentos múltiplos, construídos na relação com o outro. Para mim, que sou formada na área da biologia, o principal desafio é construir estratégias pedagógicas de diálogos com os estudantes, cada atividade é um desafio, mas também aprendizagem.*

Percebe-se, nesse depoimento, que, apesar das dificuldades, o Teko Arandu avançou ao propiciar o encontro entre a cultura acadêmica e a cultura indígena, entre o saber científico e o saber social dos educandos.

A professora Maria Alice fez um relato sobre o resultado de uma atividade que os professores da área das ciências da natureza pediram para os estudantes, ela diz:

> *Nós pedimos dois trabalhos, um sobre a origem da vida e outro sobre a origem dos astros; veio um trabalho só. Pra eles não tem como separar as coisas. Isso fez nossa equipe parar e pensar; a tese de uma professora foi justamente sobre isso: "Tornando-me professor a partir do magistério indígena". Não tem como continuar nossas práticas sem uma releitura da forma como fomos ensinados. Eu percebi que estava querendo reproduzir isto, e não ia dar certo, realmente nos tornamos professores no magistério indígena.*

A estudante Arissana conta que uma vez pediram para um ancião da aldeia ir dar aula no curso, sobre construção de uma casa indígena, e ele iniciou sua fala assim: "*Quando um índio se apaixona por uma índia, os dois começa a namorar, aí ele vai até a casa dela e rouba ela. Leva ela pra casa de seus pais. Os amigos ficam sabendo (...)". Pra gente a casa começa com a família.*

A fala da professora Maria Alice e da estudante Arissana, concordam com as definições de saberes tradicionais descritas por Posey (1986), como conexão de diferentes elementos, não apenas no plano físico, mas espiritual e simbólico.

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o Teko apresenta uma proposta de formação que sugere uma postura multi/Intercultural crítica. No entanto, ainda falta ao Teko vencer os entraves que têm impedido que essa postura se amplie em novas práticas e novos saberes que representem alternativas e desestabilizem práticas vigentes e tentem conferir um tom intercultural aos currículos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos as universidades sofreram intensas mudanças, como descrito no capítulo 3. Muitas dessas mudanças, pode-se dizer, que são resultado do caráter social das universidades, ou seja, a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade.

O fortalecimento do movimento indígena, assim como dos demais movimentos sociais, como o movimento negro, dos trabalhadores sem terra, dentre outros, tem impulsionado as discussões em torno do reconhecimento da legitimidade de outras culturas com seus saberes e formas de concebê-lo.

Por muito tempo, imperou na educação um modelo de assimilação, homogeneização cultural, principalmente durante os séculos XVI a XVIII, cujos pensamentos e ações partiam da européia ocidental. Berchem (2001) traz importantes considerações a esse respeito.

De acordo com Maher (2006), a história da escolarização indígena, desde a colonização até os dias atuais, pode ser encaixada em dois paradigmas: "Paradigma Assimilacionista" e "Paradigma Emancipatório".

Até o fim da década de 1970, o paradigma predominante foi o Assimilacionista. Nas palavras da autora,

> Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive lingüísticos, da sociedade nacional. Inicialmente tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo Modelo Assimilacionista de Submersão (MAHER, 2006, p.20).

Durante o período em que o Paradigma Assimilacionista foi o fio condutor da educação destinada aos povos indígenas, presencia-se dois modelos de educação: o Modelo "Assimilacionista de Submersão" e o Modelo "Assimilacionista de Transição", ambos conduziam, de modo geral, à assimilação linguística.

No Modelo Assimilacionista de Submersão, as crianças indígenas eram retiradas de suas famílias e colocadas em internatos para serem catequizadas, para aprender o português e para aprender os costumes do não índio. Tal postura justifica-se pela compreensão de que os costumes e crenças indígenas estavam na contramão dos valores da modernidade.

Há muita documentação escrita[37] atestando que o "índio era visto como um "bicho", um "animal" que precisava urgente, de acordo com o projeto de construção da Nação Brasileira, ser civilizado, 'humanizado'" (MAHER, 2006, p. 20). E a escola estava incumbida de desenvolver esse projeto, através de programas de assimilação cultural e linguística.

Para Maher, esse modelo se revelou ineficiente, a aprendizagem não acontecia nos moldes previstos. A imposição da alfabetização em outra língua e a utilização de materiais didáticos escritos em língua diferente da língua materna dos índios fez com que os objetivos educacionais, inicialmente pensados para as comunidades indígenas, não atingissem os

[37] MELIÁ, B. Educação Indígena e Alfabetização. São Paulo: Edições Loyola,1979; LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawall (orgs). Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: FAPESP/GLOBAL/MARJ, 2001.

resultados esperados, pois era praticamente impossível alfabetizar os indígenas em uma língua que lhes era desconhecida. Desse modo, os órgãos do governo e as missões religiosas recorreram ao modelo Assimilacionista de Transição. Neste modelo,

> não há a retirada da criança indígena do seio familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução, nas séries iniciais, é a língua indígena, porque percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar. A função da língua indígena é apenas servir de elemento facilitador para a aprendizagem de língua portuguesa, a qual, tendo sido aprendida, passará a ser a língua de instrução na apresentação dos demais conteúdos escolares (MAHER, 2006, p. 21).

O Modelo Assimilacionista de Transição consistia em ações do Estado, em conjunto com missões religiosas, que adotaram o ensino bilíngue para o efetivo aprendizado do português e dos valores da sociedade dominante. Valorizava-se a língua indígena porque ela era a chave para o aprendizado da língua nacional. Os indígenas frequentavam uma escola na aldeia, aprendiam na língua materna, enquanto o português era ensinado gradativamente, até que a língua materna pudesse ser totalmente abolida do currículo escolar e do cotidiano destas comunidades. Este modelo "pode ser descrito como bilinguismo de transição, porque ele só serve para que as crianças saiam do monolinguismo da sua língua de origem para o monolinguismo em português" (GRUPIONI, 2006, p.44).

À análise desses dois modelos de educação mostra que o modelo "Assimilacionista de Transição" é tão violento quanto o modelo "Assimilacionista de Submersão", porque pretendem substituir o referencial cultural indígena pelos valores e práticas da sociedade dominante. Não há valorização da cultura e/ou da língua materna, que a partir da interiorização do português, é, gradativamente, excluída (MAHER, 2006).

De acordo com Maher (2006), embora esse último modelo ainda seja seguido em muitas escolas indígenas – de forma agora mais dissimulada, é verdade –, nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o "Paradigma Emancipatório". E sob seus princípios que é construído o "Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico", que tem permitido a formulação de cursos em nível superior para os povos indígenas. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo:

> pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório lingüístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais profi ciente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais (MAHER, 2006, p. 22)

Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

É importante esclarecer que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso. Ela é fruto de um movimento de fortalecimento político dos movimentos indígenas. Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no

final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. Até então só tínhamos conhecimento dos povos indígenas através do livro didático, das imagens veiculadas pela imprensa, como as reportagens da revista O Cruzeiro, descrita no capítulo 3. Mas, na década de 80, os povos indígenas forçaram a sociedade nacional a admitir sua presença, a ter que vê-los e ouvi-los.

Esses povos começaram a se fazer notar no Congresso Nacional, em Brasília. Começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal: tiveram, pela primeira vez, assegurado na Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal.

Considerando essas conquistas legais e sociais, em contraponto à herança colonial e cultural que deu origem à criação das universidades – as universidades pensadas para a formação das elites, o processo de hierarquização dos saberes, consequentemente a cientifização das universidades, o etnocentrismo, dentre outros, discutidos no capítulo 3 -, bem como, partindo do pressuposto que as universidades são a princípio instituições científicas, esse trabalho analisou se acontece o diálogo entre os diferentes saberes – Saber Tradicional e Saber Científico - no currículo do Curso Teko. Buscou-se compreender se as concepções dos professores, sobre saberes tradicionais, se assemelhavam ao dos estudantes indígenas; verificando, como essas concepções atravessaram, e atravessam a construção do Projeto Pedagógico, e a prática educativa cotidiana, gerando conflitos e como resultado aprendizagens ou hierarquizações.

Como a principal questão posta se referia ao lugar da memória e saberes tradicionais indígenas na construção da matriz curricular, a análise partiu da premissa que todos os envolvidos deveriam ter, se não iguais, ao menos similares concepções de saber tradicional e sua legitimidade, enquanto saber construído e vivenciado de forma diferente do pensamento ocidental, a saber científico, cartesiano, sistematizado.

As categorias analisadas foram: saber tradicional e saber científico; prática cotidiana; herança colonial e transformações socioculturais no currículo contemporâneo; diálogo na diversidade.

A partir dos dados levantados na análise do Projeto Pedagógico e das entrevistas e retomando a discussão apresentada nos capítulos 2 e 3, pode-se afirmar que o Teko se caracteriza por uma proposta multi/intercultural, mas destacam-se alguns elementos, tensões que limitam o processo de formação.

Primeiro, como proposta multi/intercultural, o currículo do Teko, assume cultura como constituinte da sociedade e "do processo de desenvolvimento da aprendizagem", como sendo o "modo de viver de qualquer agrupamento humano", nesse sentido reconhece a existência de várias culturas, com suas dinâmicas, modo de ser, viver e construir conhecimento. Isso demonstra que há uma ruptura com o pensamento colonial, eurocêntrico, que se traduz na lógica da homogeneidade cultural, da superioridade européia e na sua idéia de superioridade em relação ao restante do mundo, melhor detalhada no capítulo 1.

Partindo dessa apropriação, do reconhecimento da diversidade cultural, o Teko utiliza como eixos transversais os princípios indígenas, que são Terra, Território e Língua. As quatro grandes áreas de formação - Ciências Sociais; Linguagens; Matemática; e Ciências da Natureza – tem como objetivo principal a valorização dos saberes e práticas dos indígenas em cada temática; As disciplinas que fazem parte da grade curricular de cada área, assim como as do módulo comum, buscam refletir sobre as questões ligadas aos conhecimentos indígenas,

fazendo interconexão com os conhecimentos acadêmicos. Isto foi percebido ao analisar as disciplinas das áreas, suas ementas e durante as entrevistas com os estudantes e professores.

Outro aspecto que merece destaque é a presença dos rezadores, anciãos, das aldeias na ministração de temas próprios a cultura indígena no decorrer do curso. Há o reconhecimento, por parte dos envolvidos, que mesmo sendo mestres e doutores com estudos em temáticas indígenas, e mesmo trabalhando com estas questões há anos, ainda assim não detém conhecimentos aprofundados em determinadas questões. Além disso, como exposto por Gersém Baniwá, *"há elementos envolvidos nos saberes tradicionais que interessam apenas aos indígenas, pois envolvem religiosidade, mitos, crenças, que são particulares ao grupo e que a sociedade nacional não entenderia, portanto não são expostos a pesquisadores"* [38].

Esta questão chama a atenção para os professores e demais envolvidos no Teko. É preciso profissionais sensíveis à causa indígena, que respeitem o silêncio do outro, compreendendo este não como impropriedade de causa, como ilegítimo por falta de comprovações, mas como legítimos mesmos que "*construídos em lógicas epistemológicas diferentes, em racionalidade diferente (...)"*, como exposto pela professora Adir na entrevistas.

A presença de profissionais sensíveis e envolvidos com a causa indígena é outro ponto que se destaca no curso. Desde os estagiários, professores, colaboradores, o coordenador do curso, percebe-se o comprometimento com questões indígenas, seja no âmbito da educação, saúde, território, ou outros. Este comprometimento pode-se concluir, tem transformado a prática pedagógica cotidiana num espaço de trocas, de aprendizagem mútua, como na fala da professora Gisele: *"o coletivo passou a ser o espaço de produção essencial para o conhecimento".* A aprendizagem se dá de forma dialógica, num aprender com o outro, como afirmado por Paulo Freire, pois reconhece que "não há docência sem discência" (FREIRE, 1996). Este envolvimento também se fez notar na fala da professora Lenice, quando expõe que os estudantes ligam para os professores pedindo para irem as aldeias amenizar conflitos ligados a questão da luta pela terra, ou mesmo participar de festas, por exemplo. Isto demonstra a confiança dos estudantes nos professores.

Também se destaca concepções semelhantes entre professores e estudantes sobre Saber Tradicional, mesmo que com palavras diferentes. E essas concepções atravessam a prática cotidiana: no repensar atividades, avaliações, prazos pré-estabelecidos, no criar novas possibilidades de aprendizagem, dentre outras. Percebeu-se, também, esse atravessamento na construção do Projeto Pedagógico do curso. Como mencionado, três pessoas entrevistadas fizerem parte da construção da proposta do curso, e suas falas demonstraram a importância da participação dos indígenas, de indigenistas, professores pesquisadores envolvidos com a causa indígena, no processo de construção da proposta. O diálogo das diferenças se fez presente desde antes da institucionalização do curso, demonstrando que o curso se constituiu em unidade.

No entanto, a pesquisa também mostrou que apesar das transformações por que passaram, e passam as universidades nos últimos anos do século XX e inicio do século XXI, ela ainda possui, em algumas instâncias, vestígios da herança colonial européia, e da hierarquização dos saberes, provocando tensões e desencontros.

Destaca-se o fato das universidades ainda serem vistas como um local para "Gerar, sistematizar e socializar conhecimentos, saberes e valores, por meio do ensino, pesquisa e extensão de excelência" (PDI da UFGD). Essa conclusão é notada na estruturação dos cursos,

[38] Fala proferida no IV seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade - UCDB/2011, gravada e transcrita pela pesquisadora.

quer seja em alternância ou regulares, ambos seguem uma estrutura fechada, disciplinar, com carga horária pré-estabelecida, ementas. O professor ao final de cada módulo, ou período, tem que apresentar avaliações, trabalhos, dentre outros, feitos pelos estudantes, que demonstrem que eles alcançaram os objetivos pré-estabelecidos para aquela unidade, e que, portanto, podem prosseguir em seus estudos.

Essa questão se colocou como preocupação, como entrave à criação de novas possibilidades para o processo educativo, para a elaboração de novas abordagens metodológicas, se fazendo notar tanto por parte dos professores quanto dos estudantes.

De acordo com a Proposta de Regimento Escolar para as Escolas Guarani e Kaiowá, os indígenas têm seus modos próprios de conceber uma avaliação. Está não se dá em alguns instantes, como acontece na maioria dos cursos regulares, onde os estudantes em uma data e hora pré-estabelecida fazem uma avaliação. Muitas opiniões são consultadas e muitos são os pontos de vista que entram no processo de avaliação. Erros e acertos se convertem em aprendizagem conjunta.

Durante os diálogos, essa questão a todo tempo voltava à discussão; os professores se recordavam de situações que o tempo, os prazos, se fizeram presentes e impediram a construção de diálogo com os estudantes.

Como exposto pela professora Marina, pode-se dizer que o curso tem duas faces: uma que está no papel, que o confere status de Licenciatura Intercultural Teko Arandu, desenvolvido pela faculdade de Educação da UFGD, que se conforma às legislações específicas para Formação de Professores Indígenas, mas também à legislação que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da Educação Básica, a saber resolução 03/99 do CEB/CNE e a 1/CNE/CP/2002, respectivamente, mencionadas acima, e outra que se expressa na prática cotidiana, nas "ações rebeldes", no dizer de Sousa Santos (2000) que não se conformam perante o que está colocado como norma, ações fundadas no inconformismo e na indignação perante o instituído, subvertendo as narrativas totalizantes e homogeneizantes presentes no currículo exposto.

Outro ponto que se destaca, é a falta de professores que dominem a língua guarani, falada e escrita. Essa questão foi apontada pela professora Giseli como entrave para que a interculturalidade se efetive por completo no curso.

Convém destacar que uma parte dos estudantes não fala guarani, isso imprimiu ao curso o domínio da língua portuguesa, principalmente na área de linguagens. Por isso destaca-se a urgência na formação de professores indígenas também para o magistério superior.

Vale marcar alguns elementos que apareceram durante a realização da pesquisa de campo, mas não puderam ser comtemplados devido às dificuldades enfrentadas na sua realização e ao prazo de finalização da pesquisa. Dentre os elementos destacam-se a escolha dos estudantes pelas aldeias. Durante o evento na UCDB, um dos alunos relatou que a escolha de fazer um curso superior não é apenas pessoal, passa pela coletividade, levando em consideração a necessidade de cada aldeia. De acordo com ele nem sempre o curso decidido é o desejado pelo aluno. Este desabafo fez a pesquisadora pensar sobre o desempenho deste estudante durante o curso.

Outro elemento é a prova de proficiência em língua, visto que como exposto pela professora Giseli da área de linguagens, não tem professores que dominem a língua guarani falada e escrita: Como se dá o processo de avaliação? Quem aplica esta prova?

Quanto à existência de uma disciplina de Libras no currículo do curso. Não foi possível levantar dados que permitissem avaliar se esta disciplina está contemplada no currículo por ser uma necessidade nas aldeias, ou seja, há demanda de professores habilitados

em libras nas escolas das aldeias por ter crianças com necessidade especiais, ou se é uma disciplina que aparece no currículo do Teko por este seguir os moldes do curso de pedagogia.

Para os indígenas o ensino superior abriu a possibilidade de estabelecer relações entre eles e os não-índios. Contudo, uma relação onde eles conhecem e dominam a língua do outro, para não serem enganados. Entendem que o estudante indígena utiliza da negociação cultural, "encaixando-se" ás situações novas, aproveitando todos os conhecimentos de fora, sem deixar de ser ele mesmo, sem perder os conhecimentos e valores tradicionais, são as estratégias de subversão apresentada por Certeau (19994) e Sousa Santos (2000). A educação assimilacionista não conseguiu fazer com que perdessem aspectos que se referem aos conhecimentos tradicionais, como a educação, a espiritualidade, a identidade étnica.

Para eles o conhecimento tradicional marca suas identidades. Todos os estudantes indígenas entrevistados disseram manter em sua vida o que aprenderam com seus pais, ou seja, os fundamentos do sistema tradicional. Mas é a espiritualidade, o sistema religioso (*Teko Marangatu*), o principal elemento da tradição. A espiritualidade, segundo eles, é a essência que o guarani tem para viver e na qual estão envolvidas todas as coisas, por isso não podem perdê-la. Não se trata de uma religião, mas é o próprio sistema, um modo de vida.

São estas questões que precisam ser discutidas e valorizadas nos cursos com propostas interculturais, pois são elas que expressam a cultura indígena, e que dialogarão com os saberes acadêmicos durante todo curso.

Conclui-se que é inegável o avanço que se teve no campo da educação superior indígena nessa primeira década do século XXI, e isto é resultado do fortalecimento do movimento indígena, que desde a década de 70 do século XX vem cada vez mais se fazendo notar em todas as instâncias governamentais. Contudo, ainda há um longo caminho para que a interculturalidade que se almeja, aquela que se expresse em todos os âmbitos, político, social, cultural, se efetive.

Como muitos elementos externos que foram reelaborados culturalmente e apropriados pelos povos indígenas, também a educação escolar, ao ser apropriada por eles, é ressignificada segundo seus próprios interesses, parâmetros e lógicas diferenciadas e específicas. É nesse sentido, que os estudantes do Teko manifestam uma concepção mais pluralista de educação escolar indígena, reconhecendo o papel da formação superior para a continuação de um novo espaço-tempo educativo em suas comunidades, onde o ideal do diálogo intercultural seja possível, valorizando o seu modo de ser, seu saber tradicional, vinculando-os a realidade que vivem hoje. "(...) toda inovação, por mais radical que seja, lança raízes no passado e se alimenta de potencialidades dinâmicas contidas na tradição (FERNADES, apud PEREIRA E FORACCHI, 1978, p. 171).

Foi essa lógica que se verificou entre os estudantes, aos quais a educação superior lhes conferiu instrumentos para dialogarem interculturalmente, ou fazer negociações culturais, para continuarem sendo e defendendo quem são: Kaiowá ou Guarani, apesar das contradições e conflitos decorrentes de sua inserção na dinâmica da sociedade nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABE - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. O Problema Universitário Brasileiro. Rio de Janeiro: A Encadernadora S.A., 1929.

ANDER-EGG, Ezequiel. Introducción a las Técnicas de Investigación Social: para trabajadores sociales. 7. ed. Buenos Aires: Humanitas, 1978.

APARECIDA SILVA, M. História do currículo e currículo como construção histórico-cultural. In: Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Uberlândia, 2006, p. 4820-4828.

ALMEIDA, Rita Heloísa de. O Diretório dos Índios. Um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII. Brasília: UNB, 1997.

APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, Cultura e Sociedade, 2009, p. 39-57.

ARROYO, Miguel G. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. Vida Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Amor líquido. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. Teorias da Etnicidade. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 185-227.

BECKHAUSEN, Marcelo. O Reconhecimento Constitucional da Cultura Indígena. São Leopoldo: Unisinos, 2000. Dissertação (Mestrado em Direito) Programa de Pós Graduação em Direitos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

BEOZZO, José Oscar. Leis e regimentos das missões. Política indigenista no Brasil. São Paulo, Loyola, 1983.

BENJAMIN, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994,

_____O narrador. In: BENJAMIM, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994b, p. 197-221.

_____. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIM, W. Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994c, p. 222-232.

BERCHEM, Theodor. A Missão da Universidade na formação e no desenvolvimento cultural: a diversidade dentro da universidade. In: A missão da Universidade Hoje. Jornal do MEC, ano IX, n° 12, 2001, Brasília-DF.

BESSA FREIRE, José Ribamar. Tradição oral e Memória indígena: a canoa do tempo. In: Salomão, Jayme (dir.) América: Descoberta ou Invenção. 4º Colóquio UERJ, Rio de Janeiro, Imago, 1992, p. 138-164

_____; MALHEIROS, M. F. Aldeamentos Indígenas do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1997. Disponível em http://www.taquiprati.com.br/arquivos/pdf/Aldeamentos2aedicao.pdf. Acesso em 18 de janeiro de 2010

_____. Cinco idéias equivocadas sobre os índios. In: SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloísio J. J. (orgs.) Educação, Cultura e Relações interétnicas. Rio de Janeiro: Quartet: EDUR, 2009, p. 80-105.

BITTENCOURT, Libertad Borges. O movimento indígena organizado na América Latina: a luta para superar a exclusão. IV Encontro da ANPHLAC. Salvador, 2000.

BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Orgs.). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
BOSCH, David J. Missão Transformadora: mudanças de paradigma na teologia da missão. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2002.
BOAS, Frans. A formação da antropologia americana - 1883-1911. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. UFRJ, 2004.
BHABHA, Homi. K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
BRASIL. Constituição Federal. Brasília: Gráfica do Senado, 1988.
_____. Ministério da Educação e do Desporto. Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena. Em Aberto. Brasília, vol. 14, n. 63, p. 175-187, jul./dez. 1994.
_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996
_____. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Brasília, 1998
_____.Parecer MEC/CEB/CNE nº 14/1999. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: Diário Oficial da União, 19/10/1999b, p.12.
_____. Resolução CEB/CNE nº 3 de 10/11/1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Brasília: Diário Oficial da União de 14/12/1999a, p.58.
_____. Referenciais para a formação de professores indígenas - RFPI. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 2002.
_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Estatísticas sobre Educação Escolar Indígena no Brasil. Brasília: INEP, 2007
_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Um olhar sobre a educação escolar indígena com base no censo escolar de 2008 – estudo realizado a partir do censo escolar da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/INEP/DEED, 2008.
CAJUEIRO. Os povos indígenas em instituições de ensino superior Públicas Federais e Estaduais do Brasil: levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais, 2006.
CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2008.
CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
CANDAU, Vera (org.). Educação Intercultural e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006
CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. Revista Brasileira de Educação Set/Out/Nov/Dez, 2002 Nº 21, p. 61-74
CERTEAU, M. de. A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer. Petrópolis: vozes, 1994.
COMITÊ DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Cadernos de Educação Básica, Série Institucional, vol. 2. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1993.
COSTA, Marisa Vorraber (org). O currículo nos limiares do contemporâneo. Rio de janeiro: DP&A, 2005.
COSTA. Helouise. Um olhar que aprisiona o outro. Imagens, nº 2, agosto, 1994.
CUCHE, Denys. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1999.
DERRIDA, J. Gramatologia. São Paulo: Perspectiva, 2006.
ELIAS, Norbert. O processo civilizador: Uma história do costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, V. I.

_____. O processo civilizador: formação do Estado e civilização. Rio de janeiro: Zahar, 1998, V.II.
FÁVERO, M.L.A.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR
FERNADES, Florestan. A educação numa sociedade tribal. In: PEREIRA, Luiz; FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 1ª ed. São Paulo: Ática, 2008.
FORACCHI, Marialice. Educação e Sociedade. 9° edição. São Paulo: Cia ed. Nacional, 1978.
FAUSTINO, Rosângela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006. Orientadora Olinda Evangelista.
FOUCAULT, M. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1996.
_____. As palavras e as coisas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996
_____.Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.
GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas LTC: Rio de Janeiro, 1989.
GIDDENS, Anthony. As consequências da Modernidade. São Paulo: Editora UNESP, 1991
GRUPIONI, Luis Donisete Benzi (org.). Da aldeia ao parlamento. Em Aberto. Brasília, INEP, ano 14, n.63, 1994
_____.Formação de Professores Indígenas: Repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.
GALLOIS, Dominique T. (org.) Patrimônio Cultural Imaterial e povos indígenas Exemplos no Amapá e norte do Pará. São Paulo, Iepé, 2006
HARVEY, David. Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 2003
HALL, Stuart. Gramsci´s relevance for the study of race and ethnicity. Journal of Communication Inquiry. 1986, p. 5-27.
_____Da Diáspora: identidade e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
_____A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de janeiro: DP&A, 2006.
HENRIQUES, R; (et.al). Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena - Ressignificando a Escola (cadernos SECAD 3). Brasília: Abril, 2007.
IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e para a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001
LÉVI-STRAUSS, C. Raça e História. Raça e Ciência I. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1970
LINHARES, Célia Frazão. O Direito ao Saber com Sabor. Supervisão e formação de Professores na Escola Pública. Mimeo, UFF, 1995.
LIMA, A. C. S.; HOFFMANN, M. B. Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados. Relatórios de Mesas e Grupos. Brasília, out. 2004.
LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: Para que? São Paulo: Cortez, 1998.
LOUREIRO, Klítia. A instalação da empresa Aracruz Celulose S/A e a "moderna" ocupação das terras indígenas tupiniquim e guarani M'bya. Revista Ágora, Vitória, v. 3, 2006, p. 1-32.
LOPES SILVA, Aracy (Org.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 2001.
MATO GROSSO DO SUL. Projeto Ára Verá. Curso de Formação de Professores Guarani/Kaiowá em Nível Médio. Dourados: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, 2002, datilografado.

MACENA, Fabiana Francisca. Madames, *mademoiselles,* melindrosas: "Feminino" e modernidade na revista Fon-Fon (1907-1914). Dissertação de mestrado (mestrado em História) Universidade de Brasília, 2010.
MACEDO, Roberto Sidnei. A etnopesquisa crítica, Etnopesquisa-Formação. Salvador - Brasília: Liber Livro Editora, 2006.
MAHER, Terezinha Machado. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In: GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 11-37.
MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999, p. 11-17.
_____. Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Loyola, 1979.
MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, repensar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2000.
MOREIRA, Antônio F. B.; SILVA, Tomaz T (orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2009.
MORGAN, Lewis Henry. A sociedade antiga. *In*: CASTRO, Celso (Org.). Evolucionismo Cultural. Textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005, p. 21-30.
MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: Resgate, n. 6, p. 17-24, 1996.
NASCIMENTO, Adir Casaro; MIRANDA, Shirley A. Análise das experiências em curso (apresentação em slides). In: I Seminário Interculturalidade e Formação de professores Indígenas. Universidade Federal de Minas Gerais/BH, 2010.
NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Revista Projeto História. São Paulo: Departamento de História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo / PUC-SP, nº10, 1993, p. 07-28.
PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: a reinvenção da Escola como uma comunidade investigativa. In: Anais da 26° reunião da ANPED. Caxambu: Caxambu: ANPED, 2003.
PERES, Américo Nunes. A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade atual. Jornal a Página da Educação, ano 11, n. 112, maio 2002
PROFESSORES GUARANI/KAIOWA. Relatório do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani/Kaiowa sobre Educação Escolar Indígena. Dourados, Vila São Pedro, 1991, datilografado.
ROSSATO, Veronice. Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: "Será o letrado ainda um dos nossos?". Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande: UCDB, 2002.
ROSSATO Veronice; NANTE, Rani Felipe (coord.). Censo escolar Kaiowá/Guarani no Mato Grosso de Sul. Campo Grande: MEC/UCDB/UFMS/Diocese de Dourados, 1999.
RELATÓRIO DO GRUPO DE TRABALHO DA REFORMA UNIVERSITÁRIA. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 50, n. 111, p. 119-175, jul./set. 1968.
RIBEIRO, Berta Gleizer. O índio na história do Brasil. São Paulo: Global, 1984
RUSCHEL, Ruy Ruben. O sistema jurídico dos povos missioneiros. *in* Direito e Justiça na América Indígena, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998.
SALES, Andrea de L. R. Da escola para índios a escola indígena: o caso do Rio de Janeiro. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

_____,O teatro jesuíta como instrumento pedagógico na escola para índios dos séculos XVI e XVII. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçú: UFRRJ, 2011.
SANTOS, Laymert Garcia. Saber tradicional x Saber cientifico. Artigo publicado no livro Povos Indígenas no Brasil 2001 a 2005 – ISA. Disponível em http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/Saber_tradicional_saber_cientifico.pdf. Acesso em 17 de outubro de 2011
SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.
_____. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
_____. O Currículo como Fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
SANTOS, H. et al. Políticas públicas para a população negra no Brasil. ONU, 1999. [Relatório ONU].
SOUSA SANTOS, Boaventura. A crítica da Razão Indolente. Contra o desperdício da Experiência. Porto. Edições Afrontamento, 2000.
_____Dilemas do nosso tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento. Educação & Realidade, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2001, vol. 26, nº 1, p. 13-32.
_____. A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.
_____. A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2006.
SPONCHIADO, D. A. M. Currículo: Espaços de construção de identidades. Revista On-line: Pesquisas em Ciências Humanas (Frederico Westphalen), 2005, p. 62-65.
SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? *In*: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 196-215.
VARGAS, Eduardo Viana. Antes Tarde do que nunca. Gabriel Tarde e a emergência das ciências sociais, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria, 2000.
VIEIRA, Otávio Dutra. Colonização portuguesa, catequese jesuítica e direito indígena. *In* Direito e Justiça na América Indígena, Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1998, p. 143-182.
WALLERSTEIN, Immanuel. A cultura como campo de batalha ideológico no sistema mundial moderno. In: FEATHERSTONE, Mike. Cultura global. Petrópolis, 1994, p.41 67.
WILLIAMS, Raymond. Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007 [1983].

ANEXO

Anexo 1: Ficha de avaliação individual dos estudantes

Acadêmico/a: **Município:** **Aldeia:** **Turma:**					
Professor/a:					
Núcleo Comum ( ) Componente Curricular: **Núcleo Específico ( ):**					
Etapa: **Ano:**					
Orientações: ***marcar X e se necessário escrever breves observações.***					
ITENS DE OBSERVAÇÃO	**Plenamente Satisfatório (A)**	**Satisfatório (B)**	**Regularmente Satisfatório (C)**	**Pouco Satisfatório (D)**	**Observações**
Participativo(a) na aula.					
Interage com os colegas quando trabalha em grupo.					
Facilidade de compreender textos que lê.					
Curioso(a), atento(a) às discussões.					
Expressa idéias com clareza nos textos escritos.					
Explica o que leu nas exposições orais.					
Ouve a opinião dos colegas.					
Busca diferentes informações para solucionar problemas.					

Expõe suas dificuldades durante as aulas.					
Compreende e emite juízos próprios de forma reflexiva.					
Compreende informações em linguagem matemática.					
Compreende os conhecimentos específicos como parte integrante da cultura.					
Compreende que os conhecimentos estudados influenciam na interpretação do mundo atual.					

Anexo 2: Perguntas para as entrevistas.

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DO CURSO

1) Segundo dados do MEC, existem atualmente cerca de 7 mil estudantes indígenas nas universidades. Isso demonstra o aumento da demanda dos índios por formação superior. O Mato Grosso do Sul é o estado com a segunda maior população indígena do Brasil, pode-se dizer que o Teko Arandu é reflexo dessa demanda? Como nasceu o curso?

2) Quando se fala em interculturalidade, se pensa em diálogo entre as diferenças, entre diferentes saberes. Como você vê conhecimento tradicional e conhecimento científico?

3) O Teko Arandu tem como proposta a interculturalidade, quais os limites (desafios) e as possibilidades do curso num espaço que a princípio é científico. Aqui pensando no Projeto Pedagógico do curso.

4) Em sua opinião, acontece o diálogo entre os diferentes sábios nos cursos de licenciaturas interculturais? Se não o que falta?

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES DO CURSO

1) Como você passou a fazer parte do corpo docente do curso?

2) O curso tem como proposta a interculturalidade, o que representa esse termo para os cursos de formação indígena?

3) Quais os desafios, ou não, da docência num curso de licenciatura intercultural?

4) Quando se fala em interculturalidade, se pensa em diálogo entre as diferenças, entre diferentes saberes. Como você vê conhecimento tradicional e conhecimento científico?

5) Em sua opinião, acontece o diálogo entre os diferentes sábios nos cursos de licenciaturas interculturais? Se não o que falta?

PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES

1) O que representa o saber tradicional?

2) Você como estudante universitário e indígena, está sempre circulando entre dois mundos muito diferentes. Como é isso pra você? Como você administra isso?

3) Em que momento do curso você, como indígena, se vê representado?

4) Você acha que há empecilhos para o diálogo dos diferentes saberes no Teko Arandu? Se sim, quais?

5) Você mudaria alguma coisa no curso, disciplinas, conteúdos, metodologia das aulas?