

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

FABÍOLA RENATA CAVALHEIRO CALDAS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
INTERCULTURALIDADE: O CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA *TEKO ARANDU* DA UFGD

DOURADOS

2016

FABÍOLA RENATA CAVALHEIRO CALDAS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E
INTERCULTURALIDADE: O CURSO DE LICENCIATURA
INTERCULTURAL INDÍGENA *TEKO ARANDU* DA UFGD**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Sociologia, da Faculdade de Ciências Humanas, da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Faisting

DOURADOS

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C145e	<p>Caldas, Fabíola Renata Cavalheiro. Educação em direitos humanos e interculturalidade : o curso de licenciatura intercultural indígena <i>Teko Arandu</i> da UFGD. / Fabíola Renata Cavalheiro. – Dourados, MS : UFGD, 2016. 114f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. André Luiz Faisting. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Direitos humanos. 2. Interculturalidade. 3. Teko Arandu. I. Título.</p>
-------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

FABÍOLA RENATA CAVALHEIRO CALDAS

**EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE: O
CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA *TEKO ARANDU*
DA UFGD**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, da
Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. André Luiz Faisting (UFGD)
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Levi Marques Pereira (UFGD)
Membro Titular

Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar (UFGD)
Membro Titular

APROVADO EM: ____/____/____

Dedico o presente trabalho ao povo guarani e kaiowá, que luta pela valorização de sua cultura e pela manutenção de seu modo de ser...

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, ao professor André Luiz Faisting, por ter me aceitado como orientanda e por ter compreendido todas as dificuldades que vivenciei no decorrer desse processo de orientação. À Universidade Federal da Grande Dourados, pelo apoio e incentivo à qualificação de seus servidores. Local de trabalho e estudo, ao qual me orgulho de pertencer. À minha família pelo suporte que me deram e dão sempre. Em especial, à minha mãe, Leiner, por sua dedicação sem limites para minha felicidade e realização. Ela demonstra o que é amor em cada ação do seu dia. Ao meu marido, Bruno, por ter me apoiado e ajudado em todos os momentos durante todo o curso de Mestrado. Aos professores do PPGS, que mudaram minha compreensão do mundo. Às professoras Alzira Salete Menegat e Célia Regina Delácio Fernandes pelo incentivo que me deram para enfrentar o desafio de ser uma aluna da pós-graduação. Aos entrevistados de minha pesquisa, professores e alunos do Curso Teko Arandu da UFGD, pela confiança e disponibilização de seu tempo. Há muitos mais que fazem parte desta jornada, que mesmo sem relação direta com a escrita deste trabalho, me ajudaram. Meu muito obrigada. Agradeço, por fim, àquele que mudou tudo em minha vida e me apresentou uma felicidade desconhecida; imensurável. Meu bebê lindo, Lorenzo.

RESUMO

O presente trabalho, fruto de uma dissertação de mestrado em Sociologia, teve como principal objetivo compreender em que medida o curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados atende aos requisitos de uma proposta de educação intercultural que contribui para o fortalecimento e para promoção dos direitos humanos dos povos indígenas. Para tanto, inicialmente buscamos apresentar o conceito e o histórico da Educação em Direitos Humanos para, em seguida, discorrer sobre o conceito e as experiências de interculturalidade e de educação intercultural, traçando um breve histórico sobre a educação indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul. Em seguida, descrevemos brevemente a questão indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul, apontando as principais normas de proteção aos direitos indígenas sobretudo no que se refere à questão da demarcação de terras. Finalmente, apresentamos o resultado da pesquisa de campo realizada sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, na qual abordamos as questões sobre a cultura dos guarani e kaiowá, baseando-se nos eixos constantes do PPC do *Teko Arandu*: *teko* (cultura), *tekoha* (território) e *ñe'ë* (língua), valendo-se tanto da análise de documentos como de entrevistas com docentes e estudantes do curso.

Palavras-chave: Direitos humanos – interculturalidade – teko arandu

ABSTRACT

This study is the result of a master's thesis in Sociology, aimed to understand in what extent the course of Indigenous Intercultural Bachelor *Teko Arandu* of the Federal University of Grande Dourados meets the requirements of an intercultural education proposal that contributes to the strengthening and to promote the human rights of indigenous peoples. Therefore, initially we seek to present the concept and the Education history of the Human Rights. Then, it discusses the concept and experiences of interculturalism and intercultural education, tracing a brief history of indigenous education in Brazil and Mato Grosso do Sul State. Then, we briefly describe the indigenous issue in Brazil and Mato Grosso do Sul, pointing out the main rules for the protection of indigenous rights, in particular, as regards the issue of land demarcation. Finally, it is introduced the results of field research on the Course Indigenous Intercultural Degree *Teko Arandu* in which we approach the issues of the Guarani and Kaiowá culture, based on the axes of PPC *Teko Arandu*: *teko* (culture), *tekoha* (territory) and *ñe'ë* (language), drawing on both the analysis of documents and interviews with teachers and students of the course.

Keywords: Human Rights – interculturalism – *Teko Arandu*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE	
1.1 - Educação em Direitos Humanos: conceito, histórico e marco normativo.....	12
1.2 - Direitos Humanos e Educação Intercultural: um diálogo necessário.....	21
1.3 - Educação Indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul: histórico e desafios.....	32
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO BRASIL	
2.1 - A questão indígena no Brasil: marcos jurídicos e sociais	37
2.2 - Mato Grosso do Sul e a luta pela demarcação de terras dos Guarani e Kaiowá..	51
2.3 - O modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá: <i>teko, tekohá e ñe'ẽ</i>	64
3. O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA <i>TEKO ARANDU</i>	
3.1 - Os caminhos da pesquisa	67
3.2 - Histórico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena <i>Teko Arandu</i>	69
3.3 – O Projeto Pedagógico do Curso antes e depois.....	74
3.4 - A educação intercultural na ótica dos professores e estudantes do Curso	86
CONCLUSÕES	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109

INTRODUÇÃO

Em tempos adversos e de retrocessos como os que estamos vivendo no Brasil atualmente, marcado por propostas de leis conservadoras¹, criminalização de movimentos sociais², violações e desrespeito aos direitos humanos, refletir sobre a educação em direitos humanos como forma de superação desse contexto torna-se não apenas importante mas, também e sobretudo, necessária e urgente. O presente trabalho busca contribuir com esse desafio, refletindo sobre a importância da educação em direitos humanos e da educação intercultural a partir de uma experiência concreta, qual seja, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A educação em direitos humanos é um tema relativamente novo no Brasil, cuja discussão teve início a partir da redemocratização do país, embasada nas lutas dos movimentos sociais e na agenda internacional de direitos humanos. Com efeito, a educação em direitos humanos vem se afirmando com mais força, tanto nas políticas públicas quanto na esfera privada, principalmente após a divulgação dos Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), e principalmente do Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Além disso, se tornou um tema comum nas universidades, movimentos sociais, ONGs, que têm promovido seminários, cursos e ações nessa área.

Contudo, tal tema, em geral, é trabalhado como uma atualização e repasse das questões em Direitos Humanos, não havendo uma preocupação em formar, de fato, sujeitos de direitos promotores de educação em direitos humanos, tampouco em formar cidadãos sob o enfoque de alguma perspectiva definida sobre a questão.

Frise-se que, ao se pesquisar sobre o tema educação em direitos humanos, depara-se, na maioria das vezes, apenas com propostas pedagógicas de ensino do tema na educação formal e informal e nos variados níveis, como na educação infantil, fundamental,

¹Como exemplo, a PEC 215, conhecida como PEC da FUNAI, a qual prevê, dentre outros retrocessos, que o processo de demarcação das terras indígenas passe da competência do Poder Executivo para o Poder Legislativo, tornando tal processo sujeito aos ditames políticos de ocasião. Outro exemplo de proposta de lei conservadora refere-se ao conhecido Estatuto da Família, que pretende impedir que famílias homoafetivas tenham seus direitos garantidos constitucionalmente, definindo como família apenas a derivada da união entre um homem e uma mulher.

² Nesse caso, podemos citar a CPI do CIMI que, atualmente encontra-se com seus trabalhos suspensos pela Justiça Federal, mas que investigava a atuação do Conselho Missionário Indigenista, alegando que tal organização incita a invasão de terras no MS.

média e universitária, não se observando, como já explanado, o enfoque dessa educação. Conforme afirmado por Candau (2008)

Em geral, uma reflexão sobre em que consiste a educação referida a esta temática se dá por óbvio ou, na prática, a educação fica reduzida à transmissão de conhecimentos atualizados sobre os Direitos Humanos. Não se problematiza, nem se articula adequadamente a questão dos Direitos Humanos com as diferentes concepções pedagógicas, procurando-se enfatizar aquelas que melhor sintonizariam comperspectiva dos Direitos Humanos que se quer promover (CANDAU, 2008, p. 285)

Assim, o conceito de educação em direitos humanos a ser discutido no presente trabalho buscará ir além do conceito universalista presente nas normas brasileiras, uma vez que buscará o enfoque da educação intercultural, que visa não somente formar sujeitos capazes de transformar a realidade social e cultural, como também promover a igualdade das minorias e de suas diferenças, valorizando os saberes de outras culturas.

Nessa perspectiva, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da UFGD será analisado como um exemplo de educação intercultural que promove a educação em direitos humanos, já que a demanda de criação do referido curso partiu da realidade de miséria e vulnerabilidade desses povos indígenas, e também do histórico de políticas educacionais de imposição da cultura não-indígena no ambiente escolar.

Nesse sentido, nossa pesquisa tem como objetivo principal compreender os avanços e os limites de uma educação intercultural e em direitos humanos na UFGD, descrevendo anteriormente o desenvolvimento da educação em direitos humanos no Brasil e sua relação com uma educação intercultural. Especificamente, a intenção da pesquisa é problematizar a questão de uma educação em direitos humanos e intercultural no Curso da UFGD. Ela existe? Como funciona? *O Teko Arandu* da UFGD é um exemplo desse tipo de educação? Assim, para a realização dessa pesquisa partiremos de uma revisão da literatura sociológica e histórica sobre o tema da educação em direitos humanos e da educação intercultural para, em seguida, contextualizar a temática cultural indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul e, com isso, apresentar a experiência do *Teko Arandu* da UFGD.

No primeiro capítulo a pesquisa abordará o histórico, o conceito e o marco normativo da educação como um direito humano, conceituado como um direito social na perspectiva universal, e também a educação em direitos humanos sob a perspectiva da interculturalidade. Em seguida, descreveremos o histórico e os desafios da educação indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul.

Oportuno mencionar que a concepção universalista da dignidade humana ignora, num certo sentido, a especificidade das culturas em particular, forçando o que é diferente culturalmente a se “encaixar” ao modelo hegemônico. Ou seja, o conceito de educação sob a perspectiva universal desconsidera a possibilidade de uma educação intercultural, por não respeitar o diferente, e apenas visa englobar todas as pessoas nos moldes da cultura dominante. Dessa forma, a resposta para o problema do universalismo e dos currículos assimilacionistas na educação seria a construção de um modelo intercultural, focado na participação das diferentes comunidades, reconhecendo-se as identidades, as especificidades e principalmente as diferenças culturais.

No segundo capítulo a pesquisa apresentará um recorte sobre as questões indígenas no Brasil e no Mato Grosso do Sul, em termos dos marcos jurídicos e da luta pela demarcação das terras indígenas, considerando que não se pode avançar no conhecimento sobre a educação intercultural indígena sem considerar o problema do “confinamento”³ territorial ao qual os indígenas estão submetidos em Dourados, onde está situado o curso a ser analisado. Em seguida, apresentaremos, na perspectiva da educação intercultural, aspectos da cultura e do modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Ressalta-se a importância dessa discussão sobre o confinamento e a miséria em que vivem os Guarani e Kaiowá para a discussão relativa à interculturalidade, uma vez que os mesmos são obrigados a alterar seu modo de vida para se adequar à sociedade envolvente. A história de aculturação e assimilacionismo dos indígenas remonta os anos de 1900, quando nessa região se instalaram fazendas e empresas como a Companhia Mate Laranjeira. Desde então a cultura, a religião, a língua e o espaço físico foram, cada vez mais, sendo alterados. Daí a importância em abordar, nesse capítulo, conceitos como *teko*(cultura), *tekoha*(território) e *ñe'ë*(língua).

No terceiro e último capítulo serão apresentados os resultados da pesquisa de campo propriamente dita, que será realizada a partir da análise de documentos institucionais da UFGD e do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (Projeto Político

³ Foi por meio dos trabalhos de Antonio Brand que a noção de *confinamento territorial* foi popularizada e passou a ser utilizada por diversos autores que o seguiram. Segundo o autor: “*Por confinamento entende-se aqui o processo histórico que se seguiu à demarcação das reservas pelo SPI, de ocupação do território por frentes não-indígenas, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado para a posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização da sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais* (BRAND, 2004, p.146).

Pedagógico, atas de reuniões, etc), bem como a partir de entrevistas em profundidade com acadêmicos e profissionais que atuam no referido Curso. Assim, inicialmente serão apresentadas as questões metodológicas que orientaram a pesquisa, bem como um breve histórico do curso com base na análise documental para, em seguida, apresentar as percepções dos agentes e sujeitos envolvidos, no intuito de verificar ou não a adequação do Curso aos padrões do que poderia se considerar uma educação em direitos humanos e uma educação intercultural

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, no enfoque que pretendemos apresentar, é possível verificar que esse modelo de educação propicia a promoção da igualdade, utilizando-se das diferenças. Além disso, o desafio de uma educação em direitos humanos e intercultural tende a não se restringir a alguns grupos, tendo em vista que cada vez mais grupos e movimentos sociais estão buscando a valorização e o reconhecimento de sua cultura. Há, contudo, inúmeros desafios que ainda precisam ser superados para que os princípios de educação intercultural e em direitos humanos sejam efetivamente valorizados e garantidos. Alguns deles foram objeto de nossa pesquisa, que longe de pretender esgotar o assunto, pretende apenas contribuir com a discussão sobre o tema, abrindo caminho para novas e necessárias pesquisas nesse campo.

1. EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E INTERCULTURALIDADE

1.1 - Educação em Direitos Humanos: conceito, histórico e marco normativo

Embora os valores ligados aos direitos humanos possam ser concebidos desde à antiguidade clássica (PINSKI, 2010), a construção desses direitos em bases jurídicas está atrelada ao movimento de transformação da sociedade moderna. A partir do Renascimento, seguido da Revolução Francesa, com a alteração do pensamento anteriormente centrado na religião, e com a disseminação dos ideais de igualdade, fraternidade e liberdade, surgem as primeiras aspirações ao que hoje denominamos direitos humanos.

Nesse contexto a burguesia lutava por direitos civis e políticos (direitos humanos de primeira geração⁴), mas mantinham em suas fábricas os trabalhadores completamente

⁴ Explicitando as gerações de direitos humanos, faz-se oportuno apresentar o conceito de Bonavides (1993, p. 474-475): “Os direitos de primeira geração são os direitos de liberdade, os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, a saber, os direitos civis e políticos, que em grande parte correspondem, por um prisma histórico, à fase inaugural do constitucionalismo do Ocidente. Já os direitos

alheios a qualquer direito humano. Por sua vez, em razão dessa exploração os operários passaram a buscar novos direitos, os direitos sociais, reivindicando melhores condições de trabalho, saúde, educação (direitos humanos de segunda geração).

Ao final da II Guerra Mundial, após o holocausto e as atrocidades decorrentes dele vivenciadas no mundo ocidental, foi promulgada, em 1948, a Declaração Universal de Direitos Humanos, a qual foi ratificada pela maioria dos países do mundo, que se comprometeram a garantir e promover os direitos humanos de seus cidadãos. Com a polarização do mundo entre capitalismo e socialismo, o texto da declaração deixa claro sua tendência capitalista, uma vez que enfatiza mais os direitos humanos de primeira geração, considerando os direitos de segunda geração (sociais) de realização progressiva:

É evidente que a Declaração Universal dos Direitos Humanos não constitui um documento desprovido de vínculos com as condições sociais que a produziram e com as disputas de poder global de então. No contexto de emergência da Guerra Fria, isto é, de conflitos entre o comunismo e capitalismo, o conteúdo do artigo XVII da Declaração denota a opção por uma das formas de organização socioeconômica, no caso a capitalista: “1. Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros; 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade”. Isso não indica, porém, que a Declaração seja apenas um acordo entre os Estados capitalistas de então. Pelo contrário, sugere em seus diversos parágrafos uma incorporação, por parte desses Estados, dos modelos de desenvolvimento social assumido pelos países socialistas e cada vez mais necessários diante das formas de desigualdade produzidas pelos países assentados sobre a economia de mercado, como indica o fortalecimento do chamado Estado de bem-estar social. (SANTOS, 2010, p. 26)

No Brasil, a formação dos direitos humanos não acompanhou o movimento de formação desse conceito no mundo. A luta por direitos não teve um alcance amplo, estando atrelada a concessões por parte de uma elite ao restante da população. O país iniciou a defesa dos direitos humanos a partir da nova onda promovida pelos Estados Unidos da América, que com o enfraquecimento e queda do socialismo soviético alterou a sua agenda (e com isso também a agenda do mundo) de luta contra o comunismo e o socialismo para a promoção dos direitos humanos universais (CRUZ, 2007).

de segunda geração, característicos do século XX, são os direitos sociais, culturais e econômicos, introduzidos no constitucionalismo do Estado Social. Por sua vez, os direitos de terceira geração são direitos que não se destinam especificamente à proteção dos direitos do indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado, mas apresentam como destinatário o gênero humano. São direitos da fraternidade, como direito ao desenvolvimento, direito à paz, o direito ao meio ambiente, o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação.”

Vale ressaltar que durante a ditadura militar no Brasil, momento em que direitos humanos foram violados (perseguição política, tortura), é que o discurso sobre sua defesa ganhou força. A partir da Constituição de 1988 inúmeros direitos foram garantidos (ao menos formalmente) à população brasileira, o que desencadeou um processo de conscientização e defesa contra a violação da dignidade da pessoa humana.

Seguindo o disposto na Constituição e considerando os vários movimentos sociais que se fortaleceram no período pós-ditadura, o Brasil aprovou três Planos Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), bem como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), além de criar uma Secretaria Especial de Direitos Humanos no governo Federal, com *status* de Ministério. Daí a importância em discorrer sobre as três versões dos PNDH, demonstrando seu caráter de continuidade. Para Faisting (2015),

Passados mais de 10 anos do final do regime militar, as demandas sociais da época se cristalizaram com maior ênfase nos direitos civis e políticos. O PNDH-1 foi estruturado com basicamente três conjuntos de direitos: proteção do direito à vida, à liberdade e ao tratamento igualitário perante a lei, além de abordar a educação para os direitos humanos e sinalizar para a necessidade de ratificação de convenções internacionais. Uma das principais críticas ao PNDH-1 foi quanto ao silêncio em relação à livre orientação sexual e às identidades de gênero. Essa bandeira se constituiria numa das principais reivindicações incorporadas ao PNDH-2. Embora menos abrangente do que as versões posteriores e com algumas lacunas, este plano deve ser reconhecido menos pelo alcance e efetividade das propostas apresentadas, e mais pelo poder de tradução de um conjunto de propostas genéricas previstas na Carta de 1988 para numa linguagem própria dos direitos humanos. (FAISTING, 2015, p. 36)

Já a segunda versão do PNDH apresenta propostas de políticas com inspiração na segunda geração de direitos humanos (direitos sociais, econômicos e culturais).

Seis anos após o lançamento da primeira versão do PNDH, sentiu-se a necessidade de revisar e ampliar suas ações, tendo em vista as críticas e reivindicações de vários segmentos sociais bem como em atendimento às novas recomendações da IV Conferência Nacional dos Direitos Humanos, realizada em 1999. Lançado em 2002, o PNDH-2 teve como principal característica incorporar os direitos econômicos, sociais e culturais. As inovações em relação aos segmentos sociais atendidos se deram pela incorporação dos direitos de livre orientação sexual e identidade de gênero, além da proteção dos ciganos, anteriormente não contemplados pelo programa. Conferiu, ainda, “maior ênfase à violência intrafamiliar, o combate ao trabalho infantil e ao trabalho forçado, bem como à luta para inclusão dos cidadãos que demandam cuidados especiais”. (ADORNO, 2010:12) (...) Destaca-se, finalmente, às propostas relativas aos afrodescendentes, na medida em que reconhece pela primeira vez a existência do racismo e aponta para a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas para esse segmento. (FAISTING, 2015, p. 36-37)

No que tange à terceira e última versão do PNDH, lançado em dezembro de 2009, registre-se que esse esteve relacionado à revisão e ampliação dos planos anteriores, incorporando também novas e polêmicas temáticas, além de apresentar novos sujeitos ausentes nos outros programas. Além disso, como argumenta Faisting,

Sua inovação está na ênfase da transversalidade e inter-ministerialidade, na medida em que participaram de sua elaboração 31 ministérios. O PNDH-3 incorporou não apenas os resultados da 11ª Conferência Nacional de Direitos Humanos, mas também as propostas de mais de 50 conferências nacionais temáticas realizadas no período de 2003 a 2009. Com o objetivo de tratar integralmente as múltiplas dimensões dos direitos humanos, o PNDH-3 optou pela metodologia de guiar as discussões das conferências em seis “eixos orientadores”, subdivididos em 24 diretrizes, 82 objetivos estratégicos e 521 ações programáticas (FAISTING, 2015, p. 38)

Os eixos norteadores desse último Plano são: “Interação Democrática entre Estado e Sociedade Civil”, “Desenvolvimento e Direitos Humanos”, “Universalizar Direitos em um Contexto de Desigualdades”, “Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência”, “Educação e Cultura em Direitos Humanos”, e “Direito à Memória e à Verdade”. Há que se considerar, entretanto, que embora existam documentos de defesa dos direitos humanos no Brasil, ainda há um longo caminho para sua efetivação. Segundo Robson dos Santos:

Os direitos humanos constituem uma das utopias mais intensas da modernidade ocidental e caracterizam suas principais instituições políticas e sociais. Definí-los, porém, não constitui tarefa simples. Eles abrangem uma pluralidade de significados, sentidos e interpretações que são expressivas das posições dos agentes sociais e das mutações políticas sofridas pela ideia de direitos humanos ao longo da história. O único consenso entre seus defensores e promotores é a noção de universalidade. Por universalidade, entende-se a proposição de que todas as pessoas, independentemente de sua condição étnico-racial, econômica, social, de gênero, criminal, são sujeitas e detentoras dos direitos humanos. (SANTOS, 2010, p. 31)

No que concerne à educação em direitos humanos, pode-se afirmar que o tema já estava presente na Declaração Universal de 1948, quando essa identifica:

(...) o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. O objetivo da instrução implica, para além da escolarização, a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (BRASIL, 2006, p. 44)

De acordo com Nunes (2013), o primeiro documento que tratou do tema específico de educação em direitos humanos foi um relatório da Conferência Geral da UNESCO de 1974, tendo descrito “*Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e sobre a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais*” (NUNES, 2013, p. 54), que recomendou a inserção do tema de direitos humanos nos diversos níveis de ensino.

Importante mencionar, ainda, o papel da Conferência de Viena em 1993, que buscou o aprofundamento do tema de direitos humanos no mundo, apontando a responsabilidade do Estado como seu protetor e dando ênfase à necessidade da educação em direitos humanos na educação formal e não formal para realização de mudanças na cultura sobre tais direitos.

Durante o período da redemocratização no Brasil foram ratificados vários instrumentos de proteção dos direitos humanos, que, posteriormente, passaram a incorporar à legislação brasileira. Paralelamente, os movimentos sociais organizados lutavam pela instituição da democracia e demais direitos. Nesse mesmo contexto, também, passaram-se a desenvolver políticas de educação em direitos humanos no país.

A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado Brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se informalmente com a participação dos movimentos sociais organizados, considerando que, diante do estado de recessão política em o país vivia, o objetivo desses movimentos era a luta contra a ditadura militar e o restabelecimento da democracia. Nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, o trabalho da Educação em Direitos Humanos tem início de forma institucional, embora de maneira muito reduzida em âmbito nacional, envolvendo, especialmente, organizações da sociedade civil e da sociedade política, a exemplo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e RioGrande do Norte. O movimento da elaboração de uma nova Constituição no país trouxe novos elementos que fortaleceram a luta pelos direitos humanos e a educação (SILVA, 2012, p. 37).

Várias são as legislações brasileiras que legitimam a educação em direitos humanos, iniciando-se com a Constituição Federal de 1988: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH.

A Constituição Federal de 1988 não trata explicitamente sobre a educação em direitos humanos, contudo elenca o direito à educação como um direito social, considerado direito fundamental, e explana em seu texto que é papel da educação preparar a pessoa para o exercício da cidadania:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

A partir de então, elaboraram-se outros instrumentos que ampliaram várias temáticas relacionadas aos direitos humanos, como os direitos das crianças e jovens, mulheres, idosos, indígenas, negros, pessoas com deficiência, entre outros. Além disso, resoluções e portarias ministeriais foram editadas para regulamentar as previsões constantes dos PNDHs e PNEDH, e Estados e Municípios do Brasil passaram a elaborar seus planos locais e regionais.

Acrescente-se entre os anos de 1990 e 2000 criaram-se os Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Direitos Humanos, as Secretarias Estaduais e Municipais de Direitos Humanos e, também, organizações não governamentais (ONG) com trabalhos nessa área, e no ano de 2012 o tema de educação e cultura em direitos humanos passou a ser obrigatório na educação básica e nas universidades com a edição da Res. 01/2012 do Conselho Nacional de Educação. Tal resolução tem força de norma, e obriga às instituições a tratarem do tema de educação em direitos humanos em seus currículos, ainda que de maneira transversal, como segue:

Art. 7º A inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior poderá ocorrer das seguintes formas: I – **pela transversalidade**, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; II – como um **conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar**; III – de maneira mista, ou seja, **combinando transversalidade e disciplinaridade**.

Parágrafo único: Outras formas de inserção da Educação em Direitos Humanos poderão ainda ser admitidas na organização curricular das instituições educativas desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Resolução, 2012, p. 2)

Conforme descrito por Garcia (2012), a resolução citada surge como desdobramento dos planos nacionais e internacionais:

Ressalta-se que tal Resolução não se apresenta como conteúdo isolado, ao contrário, ela se apresenta como o resultado de perspectivas de programas e planos mundiais e nacionais que, reconhecendo a educação como base da formação do ser humano, inseriu no contexto educacional brasileiro a compreensão da convivência humana sob a óptica de uma cultura de paz e efetivo reconhecimento dos direitos dos povos formadores de um Estado Democrático de Direito (GARCIA, 2012, p. 02).

No que tange à importância das universidades na disseminação da educação em direitos humanos, Tosi (2005) enfatiza o seguinte:

A Universidade, sobretudo a universidade pública, tem um papel e uma contribuição específica e relevante a cumprir dentro do sistema nacional de direitos humanos que, aos poucos, está se constituindo e que inclui um conjunto de ações governamentais e não governamentais para a promoção, defesa e difusão de uma cultura da tolerância, do respeito aos direitos fundamentais e da promoção da paz.(TOSI, 2005, p. 26)

Tratando também sobre o tema direitos humanos no ensino superior, Piovesan (2000) observa que cada instituição possui suas especificidades. ⁵Portanto, no Brasil não existe uma maneira homogênea para se trabalhar o tema:

O levantamento das experiências nacionais voltadas aos Direitos Humanos no ensino superior reflete a pluralidade de respostas de Universidades, que incorporaram, cada qual ao seu modo, os direitos humanos como pauta institucional, a partir de suas peculiaridades e especificidades. Não se verifica, assim, um movimento uniforme, nem tampouco homogêneo, nas diversas regiões do país. (PIOVESAN, 2000, p.3)

Não podemos, ainda, deixar de mencionar, no contexto das políticas de educação superior, algumas linhas de atuação que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos define para as universidades:

No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos

⁵ Destaque para a publicação “Educação em Direitos Humanos. Fundamentos Teórico-Metodológicos”, elaborada por professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e publicado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), em 2010; “Direitos Humanos na Educação Superior” (2010) que elencam subsídios para a Educação em Direitos Humanos nas Ciências Sociais, na Filosofia e na Pedagogia; e em 2012, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (RESÊS e COSTA, 2015).

humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos.(PNEDH, 2006, p.38)

Oportuno observar também que o PNDH III dialoga com o PNEDH no intuito de garantir diretrizes para efetivação desse tema. Nesse sentido, argumenta Faisting (2010):

Se considerarmos que muitos dos estudantes universitários serão professores de educação básica, a formação em direitos humanos dos mesmos passa a ser um dos principais desafios também da universidade. Nesse sentido, destacamos como um dos objetivos estratégicos desse eixo a “Inclusão da temática da Educação em Direitos Humanos nos cursos das instituições de Ensino Superior (IES)”. Além disso, uma das ações programáticas desse objetivo busca “incentivar a elaboração de metodologias pedagógicas de caráter transdisciplinar e interdisciplinar para a educação em Direitos Humanos nas Instituições de Ensino Superior”. Trata-se, portanto, não apenas da inclusão nas estruturas curriculares da disciplina “direitos humanos”, mas também de esforços no sentido de formulação de eixos temáticos e interdisciplinares que permitem o diálogo com as várias áreas de conhecimento. (FAISTING, 2010, p. 96)

Vale salientar que, nesse contexto, a educação em direitos humanos passa a delimitar condições para a efetivação de uma sociedade mais democrática, que possa respeitar as normas nacionais e internacionais em direitos humanos, de modo a garantir a dignidade de todos os seres humanos.

No que concerne ao conceito de educação em direitos humanos, ressalta-se que tal conceito não se dissocia do próprio direito à educação, previsto desde as primeiras cartas que remetem à noção de direitos humanos, ou seja, já na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, declarada no âmbito da Revolução Francesa em 1789, no seu artigo XXII dispunha que “a sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. Ressalta-se, contudo, o avanço da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 em relação à declaração de 1789, na medida em que prevê não apenas a instrução mas a educação em direitos humanos para além da escolarização formal.

Acrescente-se o conceito de educação em Direitos Humanos previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. (PNEDH, 2003)

Tal conceito não apresenta uma visão específica de sociedade e também não é uma modelo ideal que agrada a todos.

Logo, não há por que deixar de buscar alternativas, caminhos à educação em e para os direitos humanos, até mesmo quando se acata a ideia da impossibilidade de construção de um modelo ideal. Significa, conscientes que jamais será construído um PNEDH que agrade a todos, portanto consensual, não se deve furtrar de implementar aquele que venha a constar vozes das diversas camadas sociais. (SILVA, 2008, p.183)

Com uma perspectiva crítica de que a educação em direitos humanos não está desprovida de conteúdo político e ideológico, Dihel (2012) argumenta:

Os direitos humanos, e a educação em direitos humanos, deixam de ser bandeiras e práticas “neutras”, desprovidas de conteúdo político e ideológico. Cabe à educação em direitos humanos escolher a qual projeto político pretende se filiar: de manutenção do *status quo* de libertação do pobre, do oprimido, do explorado do sistema-mundo vigente.(DIHEL, 2012, p. 288)

Nesse sentido, Candau (2008) observa que educar em e para os direitos humanos requer a escolha de posições e de concepções sobre os Direitos Humanos. Ou seja,

Não é possível dissociar a questão das estratégias metodológicas para a educação em Direitos Humanos de uma visão político-filosófica, de uma concepção dos direitos humanos e do sentido de se educar em Direitos Humanos numa determinada sociedade em um momento histórico concreto (...) Neste sentido, na perspectiva que assumimos, as estratégias metodológicas a serem utilizadas na educação em Direitos Humanos têm de estar em coerência com a concepção que apresentamos, uma visão contextualizada e histórico-crítica do papel dos Direitos Humanos na nossa sociedade e do sentido da educação neste âmbito: formar sujeitos de direito, empoderar os grupos socialmente vulneráveis e excluídos e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos na nossa sociedade. (CANDAU, 2008, p. 291).

Ao afirmar sua concepção, a autora critica a promoção de eventos que visam apenas apresentar temas de direitos humanos, sem oferecer estratégias para participação coletiva para a construção de como se educar em e para os direitos humanos. Ou seja,

Procuramos evidenciar a complexidade e a polissemia da educação em Direitos Humanos na atualidade. Assumimos a perspectiva que afirma que se o horizonte de sentido no nosso contexto é formar sujeitos de direitos, empoderar grupos socialmente mais vulneráveis e resgatar a memória histórica da luta pelos Direitos Humanos. Neste sentido, é insuficiente promover eventos e atividades esporádicas, orientadas fundamentalmente sensibilizar e motivar para as questões relacionadas com os Direitos Humanos. Torna-se imprescindível desenvolver processos formativos que permitam articular diferentes dimensões – cognitiva, afetiva, sócio-política – fundamentais para a educação em Direitos Humanos, assim como utilizar estratégias pedagógicas ativas, participativas e de construção coletiva que favoreçam educar-nos em Direitos Humanos. (CANDAUI, 2008, p. 297-298)

Cumpramos registrar, finalmente, que com a concepção de Candau é que se busca entender sua relação com a educação intercultural, que será analisada no próximo item, uma vez que promove direitos humanos ao empoderar grupos (no caso os povos guarani e kaiowá), formando sujeitos multiplicadores dos direitos humanos.

1.2 - Direitos Humanos e Educação Intercultural: um diálogo necessário

Pretende-se desenvolver, nesse tópico, a importância da educação intercultural como forma de se efetivar a garantia de uma educação em direitos humanos. Antes, contudo, de tratar especificamente dos conceitos de interculturalidade e de educação intercultural, vale destacar a inter-relação desses com outros conceitos como “Outro”, “identidade”, “reconhecimento” e “igualdade”.

O conceito de “Outro” pode ser entendido como o sujeito que não se encaixa nos padrões definidos por uma cultura dominante. No Brasil, desde a sua colonização o “Outro” foi visto como o exótico, o errado, o inferior. Assim, a cultura do “outro” era tida como bárbara, sem civilidade, e portanto seus saberes eram subalternos. Em contextos como o brasileiro o “Outro” foi, e ainda é, visto como menos humano. De acordo com Miskolci (2010), “a matriz essencializadora e subalternizante da conexão raça-sexualidade evidencia um mesmo processo histórico que cria seres considerados menos humanos nas ex-colônias, e internamente, nas classes populares de países pobres e ricos” (MISKOLCI, 2010, p. 71).

Nesse mesmo sentido, destaca-se a contribuição de Fanon para compreender não apenas o significado do colonialismo, mas também como ele opera na mente do colono e do colonizado:

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colono limiar fisicamente, com o auxílio de sua polícia e sua gendarmaria, o espaço do colonizado. Como que para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma espécie da quintessência do mal. A sociedade colonizada não é apenas descrita como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores desertaram, ou melhor, jamais habitaram o mundo colonizado. O indígena é declarado impermeável à ética, ausência de valores, como também negação dos valores. É ousemos confessá-lo, o inimigo dos valores. Nesse sentido, é o mal absoluto. (FANON, 1979, p. 30-31)

Tendo como referência, portanto, as lições de Fanon, pode ser dizer que no Brasil o colonizador sempre tentou integrar o “Outro” à sua cultura, seja por meio da força física ou por meio da catequização e da imposição da religião oficial e hegemônica. Isso se refere sobretudo à situação histórica dos povos indígenas e escravizados africanos, mas convém destacar que, atualmente, o “Outro”, nessa perspectiva, também pode ser identificado como os segmentos que se diferenciam da cultura hegemônica como os adeptos de religiões não cristãs, segmentos LGBTTT, imigrantes, etc. A alteração dessa realidade só é possível, portanto, pelo processo de “reconhecimento” do outro. Nesse sentido, oportuno transcrever novamente a contribuição de Miskolci (2010) ao afirmar o seguinte:

Em contextos sociais como o brasileiro, uma perspectiva a partir dos subalternos é não apenas necessária, mas também desafiadora. Aqui, entender direitos sem reavaliar o que compreendemos como digno de cidadania equivale a reiterar a lógica da dominação e da manutenção da alteridade contrastiva que nos formou historicamente como uma das sociedades mais desiguais do planeta. Em nosso país, uma política de direitos humanos impõe revisar nossa tradição cultural, os currículos escolares eurocêntricos, repensar políticas a partir de questões locais e sobretudo, os valores elitistas de nossa intelectualidade para estabelecer um diálogo interno com os sempre referidos, mas frequentemente silenciados. (...) Exercício reflexivo sobre a relação eu e o Outro que não visa reiterar essa oposição contrastiva, mas transgredi-la reconhecendo o Outro como o que forma a si próprio, ou seja, como parte integrante de si mesmo, enfim um ser humano pós-universalista cujos direitos não reinscrevem as velhas formas de dominação. Esta nova forma histórica e política da humanidade poderia ser o fundamento de uma ordem social em que diferenças possam conviver em igualdade (MISKOLCI, 2010, p. 73).

Dessa forma, ao abordarmos a relação da cultura dominante com o “Outro”, destaca-se a importância em considerar, de forma articulada, os conceitos de

reconhecimento e identidade para promoção de um política e de uma cultura de direitos humanos. Sobre o conceito de reconhecimento, Honneth (2003) o apresenta na perspectiva da luta de grupos sociais moralmente motivadas na busca por reconhecimento. Nesse sentido, o autor identifica três dimensões para o reconhecimento, distintas mas interligadas: o amor, o direito e a solidariedade. Na primeira esfera estão situadas as relações emotivas que permitem um “saber-se no outro”, gerando um conhecimento comum e o desenvolvimento de uma confiança no indivíduo (auto-realização pessoal). A esfera do direito é a jurídico-moral, que prevê o reconhecimento intersubjetivo pela autonomia e inimizabilidade da pessoa (auto-respeito). Finalmente, a esfera da solidariedade corresponde à comunidade de valores, que presume respeito solidário aos projetos de auto-realização, contribuindo para a estima social (SARDINHA; FAISTING, 2013)

Observa-se, nessa noção de reconhecimento, a importância de os grupos sociais serem reconhecidos em sua identidade. Nesse sentido, identidade ⁶ significa sinais de similaridade, congruência e especificidade na cultura dos grupos sociais ou pessoas, os quais são delimitados pelos mesmos. Para Oliven (2010),

Identities são categorias para classificar pessoas ou grupos e, por conseguinte, formas de demarcar fronteiras e estabelecer limites. Elas funcionam como pontos de referência básicos em torno dos quais se aglutinam indivíduos e coletividades. Identidades são construções sociais formuladas a partir de diferenças reais ou inventadas que operam como sinais diacríticos, isto é, sinais que conferem uma marca de distinção (OLIVEN, 2010, p. 51)

Ainda segundo Oliven, é apenas quando existe reconhecimento das minorias por parte dos grupos dominantes que existirá também igualdade entre eles. Contudo, o sentido de igualdade aqui não se refere à igualdade formal, delimitada em lei, a qual geraria a assimilação da minoria pelo grupo hegemônico. Em contraposição, a igualdade propugnada pelo autor se caracterizaria como a igualdade de direitos somada ao direito às diferenças culturais. Citando Taylor (1994), o autor ressalta a importância em diferenciar essas duas formas de igualdade:

⁶Ainda sobre o conceito de identidade, importante mencionar a contribuição de Stuart Hall (2006), que descreve que as identidades não são estáticas nem localizadas, elas se desenvolvem sob uma lógica diaspórica. Nesse sentido, as identidades não podem mais serem vistas como determinadas, mas em contínua mudança e movimento. Assim, pode-se afirmar que as identidades estão sendo descentradas. Propõe o autor, também, adotar-se o conceito de identificação para compreender as identidades culturais.

A confusão entre esses dois conceitos é responsável pela ideia de que igualdade implica que as minorias devam ser assimiladas pela maioria. No caso do Estado-nação significa que os grupos que anteriormente não eram vistos como iguais, ao receberem plena cidadania, devem despojar-se de todos os atributos que os particularizam. Ou seja, ser igual do ponto de vista dos direitos humanos significaria ser idêntico aos outros membros da nação. (...) Essa idéia é hoje em dia contestada pelos mais variados grupos que reivindicam o que Taylor chama de “direito ao reconhecimento”. Para esse autor, “nossa identidade é em parte formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou frequentemente pelo conhecimento deturpado que outros têm de nós; assim uma pessoa ou um grupo de pessoas pode sofrer um prejuízo real ou uma deformação real se as pessoas ou a sociedade que o cercam projetam-lhe uma imagem limitada, aviltante ou desprezível de si mesmo.” (TAYLOR, 1994, p.25). Dessa forma, o reconhecimento passa ser uma das dimensões da cidadania, constituindo-se num quarto direito, ao lado dos direitos civis, políticos e sociais. Embora tenha caráter mais simbólico, ele é interdependente dos demais. (OLIVEN, 2010, p. 50)

Ainda sobre direito à igualdade interligado ao reconhecimento, ressalta-se a distinção entre igualdade formal e igualdade material de acordo com Piovesan (2010):

Destacam-se assim três vertentes no que tange à concepção da igualdade: a) igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante à lei”(que, ao seu tempo, foi crucial para a abolição de privilégios); b) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério sócio-econômico); e c) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de identidades (igualdade orientada pelos critérios de gênero, orientação sexual, raça, etnia e demais critérios). (PIOVESAN, 2010, p.206)

A autora argumenta que, inicialmente, a tônica de proteção dos direitos humanos esteve voltada à proteção da igualdade entre os seres humanos, excluindo-se qualquer critério de diferença entre as pessoas. Isso aconteceu devido à elevação das diferenças como motivo para os horrores cometidos durante o nazismo, que se utilizava das diferenças culturais entre as pessoas para considerá-las, ou não, dignas do direito à vida. Portanto, a igualdade formal foi alvo de defesa durante a primeira fase de proteção aos direitos humanos. Entretanto, tratar os seres humanos como iguais, no sentido formal, também promoveu injustiças. Ou seja,

Nesta ótica, determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Nestes cenários as mulheres, as crianças, a população afrodescendente, os migrantes, as pessoas portadoras de deficiência, dentre outras categorias vulneráveis, devem ser vistas nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura tratamento especial (PIOVESAN, 2010, p. 206)

Assim, denota-se que para a promoção da igualdade material é imprescindível que haja o reconhecimento das identidades e das diferenças dos grupos mais vulneráveis, ou minoritários. Cumpre salientar, nesse sentido, que a efetivação de uma política de direitos humanos universalista não promoveria a igualdade material entre os seres humanos, pois é sabido que a construção conceitual universalista dos direitos humanos, desenvolvida sobretudo a partir da Declaração Universal de Direitos Humanos, tem sido criticada justamente porque essa Declaração exprime o que apenas a sociedade ocidental, moderna e capitalista considera como sendo o valor da dignidade da pessoa humana, não levando em consideração os conceitos de dignidade humana existentes em outras culturas do planeta não reconhecendo as identidades dos outros povos.

Um dos autores que se posicionam a partir dessa crítica à construção ocidental e universal dos direitos humanos é Boaventura Souza Santos, que lança mão de outros conceitos que visam demonstrar as situações de dominação e assimilação de uma sociedade sobre a outra, típicas do universalismo, e propõe alternativas para a construção de um diálogo multicultural⁷ sobre direitos humanos entre os povos do mundo. Para ele,

Enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os Direitos Humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como forma de globalização hegemônica. Para poder operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemônica, os Direitos Humanos têm de ser reconceitualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais como têm sucedido, os Direitos Humanos tenderão sempre a ser instrumento do “choque de civilizações”, tal como o concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo. É sabido que os Direitos Humanos não são universais na sua aplicação. Serão os direitos humanos universais, enquanto artefato cultural, um tipo de invariável cultural ou transcultural, parte de uma cultura global? A minha resposta é não. Apenas a cultura ocidental tende a formulá-los como universais. Por outras palavras, a questão da universalidade é uma questão particular, uma questão específica da cultura ocidental. (SANTOS, 2009, p. 13).

Boaventura ressalta, assim, que a cultura dominante do mundo ocidental tem exercido a globalização hegemônica sobre minorias culturais e étnicas, bem como sobre os

⁷Fazendo uma discussão sobre multiculturalismo, Eduardo Viveiros de Castro (2002, p 226) propõe o conceito de multinaturalismo “*Esse reembaralhamento das cartas conceituais leva-me a sugerir o termo ‘multinaturalismo’ para assinalar um dos traços contrastivos do pensamento ameríndio em relação às cosmologias ‘multiculturalistas’ modernas. Enquanto estas se apóiam na implicação mútua entre unicidade da natureza e multiplicidade das culturas — a primeira garantida pela universalidade objetiva dos corpos e da substância, a segunda gerada pela particularidade subjetiva dos espíritos e do significado —, a concepção ameríndia suporia, ao contrário, uma unidade do espírito e uma diversidade dos corpos. A cultura ou o sujeito seriam aqui a forma do universal, a natureza ou o objeto a forma do particular.*”

países “periféricos”, impondo o seu modo de vida e sua cosmovisão. Por outro lado, o autor apresenta como alternativa a essa dominação o conceito de “direitos humanos multiculturais”, ou globalização contra-hegômica. Para entender o conceito de globalização hegemônica e contra-hegemônica faz-se necessário compreender os conceitos de localismo globalizado e cosmopolitismo. Para o autor, o localismo globalizado está associado à globalização hegemônica no sentido em que

Consiste no processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso, seja a atividade mundial das multinacionais, a transformação da língua inglesa em língua franca, a globalização do *fastfood* americano ou da sua música popular, ou seja, a adoção mundial das leis de propriedade intelectual ou de telecomunicações dos EUA (SANTOS, 2009, p. 12).

Já a globalização contra-hegemônica associa-se ao conceito de cosmopolitismo que, por sua vez, nos remete a um

Conjunto muito vasto e heterogêneo de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais e a destruição ambiental produzidas pelos localismos globalizados e pelos globalismos localizados, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação (SANTOS, 2009, p.12,13).

A partir dessa proposta de construção multicultural de direitos humanos, abre-se espaço para o que o autor denomina de “hermenêutica diatópica”, conceito que torna possível um diálogo intercultural entre os diferentes povos, buscando em cada um ou mais pontos de incompletude o equilíbrio e a convergência.

Hermenêutica diatópica baseia-se na idéia de que os *topoi* de uma dada cultura, por mais fortes que sejam, são tão incompletos quanto a própria cultura a que pertencem. Tal incompletude não é visível a partir do interior dessa cultura, uma vez que a aspiração à totalidade induz a que se tome a parte pelo todo. O objetivo da hermenêutica diatópica não é, porém, atingir a completude – objetivo inatingível – mas, pelo contrário, ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútua, por meio de um diálogo que se desenrola, por assim dizer, com um pé numa cultura e outro, noutra. Nisso reside o seu caráter dia-tópico (SANTOS, 2009, p. 15).

Assim, por meio desse diálogo intercultural haveria a possibilidade de conciliação entre elas, da coexistência entre igualdade e diferença com a promoção do direito ao reconhecimento. É, portanto, dentro dessa perspectiva do diálogo intercultural que convém tratar do que se convencionou chamar de interculturalidade. De acordo com Vieira (1999,

p. 150), a reflexão intercultural surge inicialmente da necessidade do ensino de migrantes e questões referentes aos trabalhadores estrangeiros, em especial na França. Contudo, observa que a interculturalidade não está ligada apenas às discussões internacionais e interétnicas, mas está vinculada também à convivência entre identidades diversas, que podem se caracterizar em classes sociais distintas, grupos religiosos, etc.

Segundo Fleury (2003, p.17), o conceito de interculturalidade tem sido utilizado para mensurar realidades e perspectivas que divergem entre si. Existem os que reduzem o significado a uma relação entre grupos meramente folclóricos, há quem amplie o conceito ao modo de compreender o Outro, que caracteriza a singularidade e a irrepetibilidade de cada sujeito humano, e há, ainda, o que considera interculturalidade como sinônimo de “mestiçagem”. A interculturalidade refere-se, contudo, à possibilidade de promoção da coexistência entre diferentes culturas, evitando e apaziguando conflitos. Busca relação de igualdade (igualdade material como anteriormente explanado) entre as culturas, e não a superioridade de uma sobre a outra, incentivando relacionamentos cooperativos e respeitando as identidades culturais de cada uma. Ou, como enfatiza Vieira (1999, p.118), “a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade”.

Percebe-se, assim, que o conceito de interculturalidade está relacionado ao conceito de diferença. Ou, dito de outra forma, trata-se de um modo de resposta às diferenças. Também está interligado à relação com o “Outro”, pois refere-se a um modo de convivência com o diferente. E, além disso, converge com o reconhecimento uma vez que onde há interculturalidade há reconhecimento. Registra-se, nesse sentido, o entendimento de Vieira(1999) que, à luz das considerações de Wieviroka (1995), aponta que conforme se dá a relação com os diferentes promove-se ou não a interculturalidade.

Podemos considerar pelo menos três lógicas subjacentes às atitudes e comportamentos perante às diferenças: uma que vê o outro, qualquer que ele seja, diferente mas desigual, com o qual pode haver relações sociais desde que ele se submeta a nós. Corresponde ao exemplo clássico dos negros que trabalham nas tarefas mais penosas e assumem-nas até como um bem para os brancos. Aqui há **multiculturalidade** mas as relações sociais são desiguais, a comunicação e o poder fundamentalmente é unívoco. A outra lógica, mais xenófoba, entende o diferente como anômalo e horroroso, pretende-se aniquilá-lo para assegurar a **monoculturalidade** da sociedade e cultura dominantes, a hegemonia de uma cultura única. É o exemplo clássico do nazismo. A terceira lógica é a que designa de **interculturalidade**, um paradigma alternativo que reivindicamos para a educação, e em geral para toda a vida social: a comunicação entre diferentes mas não de forma desigual (cf. Wieviroka, 1995).(VIEIRA, 1999, p.155)

Oportuno, ainda, observar o proposto por Hohmann (1997) acerca das duas abordagens interculturais: a do encontro, que defende “o intercâmbio e o enriquecimento cultural na relação entre dois grupos culturalmente distintos”; e a do conflito, que “busca superar as barreiras que impedem a formação de uma sociedade multicultural mediante o combate às hostilidades” (VIEIRA, 2001, p.3). Ambas abordagens tendem a promover a convivência de culturas diversas, mas se utilizam de meios diferentes, o que nos leva a crer que as abordagens podem variar de acordo com o contexto em que o choque de culturas acontece. Por exemplo, em contextos em que uma cultura é mais receptiva a outra, promove-se a abordagem do encontro. Por sua vez, em contextos onde há muita tensão, a abordagem do conflito faz-se necessária. Como aponta Fleury (2003), o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo.

E tem sido enfrentado e resolvido geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido. Nos processos de colonização nos Estados Unidos, no Canadá, em países da América Latina, assim como em países de outros continentes, tal concepção etnocêntrica justificava a escravização e o genocídio dos povos nativos. (FLEURY, 2003, p. 18)

Com efeito, a interculturalidade busca alterar essa situação de supremacia da cultura ocidental eurocêntrica sob as culturas locais na América, e um dos meios utilizados é justamente a educação intercultural, que na medida em que é realizada também promove a efetivação dos direitos humanos. Considerando que a educação faz parte do arcabouço dos direitos humanos, a visão universalista impõe que ela seja oferecida indistintamente. Tal intenção parece louvável, contudo implica na disponibilização de uma educação a todos e a todas, aos moldes da cultura ocidental hegemônica. Para Candau (2008),

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. Simplesmente os que não tinham acesso a esses bens e a essas instituições são incluídos nelas tal como elas são. Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores explícita ou implicitamente. (CANDAU, 2008, p. 50)

Por sua vez, a resposta para o problema do universalismo na educação, e dos currículos assimilacionistas, seria a construção de um modelo intercultural de educação,

focado na participação das comunidades, respeitando as peculiaridades, as especificidades e principalmente as diferenças das diversas culturas, ou seja,

A perspectiva intercultural quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.(CANDAUI, 2008, p. 52).

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, a partir do enfoque aqui apresentado, vislumbra-se que a educação deva promover a igualdade utilizando-se das diferenças. Além disso, o desafio de uma educação intercultural não deve mais ficar restrito a pequenos grupos e alguns níveis da educação, mas tornar-se um valor para todas as culturas. Nessa perspectiva, a educação intercultural visa contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de intolerância perante os diferentes contextos existentes, tornando possível uma pluralidade social e cultural. Trata-se de uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças, que vem a se concretizar no direito de igualdade material entre os povos. Nas palavras de Vieira (2001),

Utilizo o termo “educação intercultural” como uma proposta pedagógica que visa desenvolver relações cooperativas entre diferentes sujeitos e culturas, em que sejam preservadas as identidades culturais, mas de forma não etnocêntrica, possibilitando que seja esta uma fronteira móvel, que permita a troca, objetivando o enriquecimento recíproco.(VIEIRA, 2001, p. 02)

Historicamente, segundo Fleury(2003), a discussão sobre educação intercultural inicia-se na Europa no pós-guerra com o intuito de resolver os problemas escolares de imigrantes e também nas colônias dos países europeus, uma vez que, inicialmente, a prática escolar era pautada pela homogeneização eurocêntrica, o que promoveu altos índices de repetência. Na América Latina, por volta dos anos 1960 essa preocupação com as diferentes culturas em convivência também veio à tona, considerando-se o baixo rendimento escolar de algumas comunidades indígenas:

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação. Como resultado destas práticas homogeneizadoras, vários estudos constataam, a partir da década de 1960,

o baixo rendimento escolar entre crianças com língua materna distinta da empregada no sistema escolar oficial. Mas a implementação de propostas educativas institucionais pautadas por um caráter compensatório não resolveram os altos índices de repetência e evasão escolar registrados, conduzindo a uma reavaliação sobre o papel das diferenças culturais no processo ensino-aprendizagem. (FLEURY, 2003, p. 20)

Cumprir frisar, assim, que a emergência da educação intercultural na América Latina surge a partir das demandas das comunidades indígenas, as quais apresentavam grande defasagem escolar.⁸A partir de então, passou a haver a preocupação com uma educação bilíngüe que pudesse suprir essa defasagem de aprendizado nas comunidades, que se denominou educação bicultural. Entretanto, a partir dos anos 1980a interculturalidade aparece com mais força e altera a proposta bicultural marcadamente preocupada apenas com as questões linguísticas, passando a considerar todos os aspectos culturais das comunidades:

A transição para a noção de interculturalidade nos anos 80 ganha novas proporções de caráter propositivo e político-pedagógico, convertendo-se em uma categoria central nas propostas de educação bilíngüe. A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos (...) Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngüe, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (FLEURY, 2003, p. 21)

Fleury identifica várias denominações de educação intercultural na América Latina: *Etnoeducação (Colômbia)*, *Educação Bilíngüe (Bolívia)*, *Educação BilíngüeBicultural e Educação Intercultural Bilíngüe (Guatemala, Brasil)*. No Brasil, a Constituição de 1988⁹ garantiu aos povos indígenas uma educação intercultural, tendo em vista que essa previu em seus artigos a proteção a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Dessa forma, foi permitido às comunidades que desfrutassem de uma educação diferenciada que protegesse sua língua e seu modo de viver.

⁸ Pode-se citar o Movimento Zapatista de Chiapas, no México, em que se questiona a capacidade do Estado de representar a sociedade mexicana, bem como as lutas dos indígenas em outros países da América Latina, como Equador, Bolívia, Chile e Brasil, pela demarcação de suas terras e valorização de sua cultura e língua, por meio de uma educação adequada (FLEURY, 2003, p. 21)

⁹ “Art. 231. 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”.

Em seguida, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que reconheceram à multiculturalidade e a perspectiva intercultural (Anexo Pluralidade Cultural e Orientação Sexual) como temas transversais, possibilitando o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas que propuseram várias políticas afirmativas e propiciaram o desenvolvimento de currículos mais interculturais. O seguinte trecho dos Parâmetros Curriculares Nacionais demonstra a sua intenção em alterar o padrão da cultura ocidental na escola, conforme segue:

Mudar mentalidades, superar o preconceito e combater atitudes discriminatórias são finalidades que envolvem lidar com valores de reconhecimento e respeito mútuo, o que é tarefa para a sociedade como um todo. A escola tem um papel crucial a desempenhar nesse processo. Em primeiro lugar, porque é o espaço em que pode se dar a convivência entre crianças de origens e nível socioeconômico diferentes, com costumes e dogmas religiosos diferentes daqueles que cada uma conhece, com visões de mundo diversas daquela que compartilha em família. Em segundo, porque é um dos lugares onde são ensinadas as regras do espaço público para o convívio democrático com a diferença. Em terceiro lugar, porque a escola apresenta à criança conhecimentos sistematizados sobre o País e o mundo, e aí a realidade plural de um país como o Brasil fornece subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais. A criança na escola convive com a diversidade e poderá aprender com ela¹⁰

A partir desse marco legislativo percebe-se que a educação intercultural passa a ser encarada como necessidade, inicialmente no intuito de reduzir a defasagem escolar das comunidades indígenas e, posteriormente, com intuito de alteração da mentalidade dominante eurocêntrica e promoção de direitos humanos. Assim, a educação intercultural passa a ser utilizada como resposta à realidade multicultural do país, ou seja,

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente formativo, ou seja, estruturante de movimentos de identificação subjetivos e socioculturais (FLEURY, 2003, p.31)

Vislumbra-se, assim, que a educação intercultural no Brasil se desenvolveu a partir de demandas das comunidades indígenas a fim de diminuir a defasagem escolar, mas

¹⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. p. 21. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>

também para reconhecer e valorizar suas culturas. Dessa forma, pode-se afirmar que a realização de uma educação intercultural promove a educação em direitos humanos. Em síntese, partindo das noções de identidade, reconhecimento, Outro, interculturalidade e educação intercultural, discutiremos no próximo item a possibilidade de uma educação indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul para, posteriormente, apresentarmos a experiência do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* da UFGD como estando ou não de acordo com esses referenciais.

1.3 - Educação Indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul: histórico e desafios

Historicamente os povos indígenas foram alvo de políticas assimilacionistas e integracionistas, conforme será melhor explicado no capítulo seguinte. Sempre houve a tentativa, por parte do “colonizador”, de dominar o “outro” indígena, sendo uma das formas mais utilizadas justamente a educação/escolarização pelas missões religiosas. Tida como uma maneira mais “gentil” de submeter o “outro” à cultura do dominador, durante muitos anos as missões religiosas estiveram à frente da educação indígena no Brasil, tendo sido substituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e posteriormente pela FUNAI, que mantiveram o modelo de educação integracionista.

A partir das décadas de 1960 e 1970 houve uma maior organização dos povos indígenas e de sua participação no cenário político nacional, quando esses povos passaram a lutar por vários direitos, incluindo o direito a uma educação diferenciada que levasse em conta o seu contexto social, sua diversidade linguística e cultural.

Os discursos que demandam por uma escola que respeite o contexto cultural, a diversidade social e linguística passam a ter um significado fundamental também por volta dos anos 60 e 70, quando se reconheceu necessidade de uma escola diferenciada e específica não apenas como portadora de condições prévias para a aprendizagem, mas também como foco de garantia do fortalecimento e preservação da identidade étnica - pessoal e social - dos seus sujeitos-atores tendo como meta o protagonismo de cada povo na elaboração de políticas e gerenciamento no atendimento às suas necessidades e de seus projetos de vida. No campo da educação escolar destacam-se as diversas associações e organizações de professores indígenas no país que promovem encontros regionalizados e nacionais produzindo documentos significativos reivindicando a reinvenção das escolas até então existentes. (NASCIMENTO e VIEIRA, 2011, p. 4).

Apesar de toda a mobilização e luta por uma educação diferenciada, que passaram a ocorrer a partir das décadas anteriormente citadas, o marco principal da educação

intercultural no Brasil, especificamente em relação à educação indígena, aconteceu com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 231 reconheceu 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.”

Nascimento e Vinha (2007) destacam que, além dos indígenas nenhum outro grupo teve êxito ao demandar do Conselho Nacional de Educação a adequação de procedimentos para uma educação diferenciada. No Mato Grosso do Sul os povos indígenas já apresentavam suas demandas antes mesmo da Constituição de 1988, ao criarem, com apoio do CIMI, de organizações não-governamentais, pesquisadores e professores universitários, o *Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá*. Com esse movimento passaram a intervir na gestão escolar e nos currículos indígenas, aproximando-os de sua realidade e oferecendo capacitações aos seus professores.

Esse grupo fazia parte do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, criado em 1991 pelas lideranças e pelos poucos professores indígenas que havia então. À medida que aumentava o número de professores guarani e kaiowá, em diferentes municípios do Cone Sul, cria-se a Comissão de Professores Guarani e Kaiowá, pela necessidade de ter um grupo menor, quantitativamente, constituído por um representante de cada Terra Indígena, com a responsabilidade de discutir as legislações relacionadas à educação escolar indígena no país, elaborar propostas de diretrizes para a educação escolar indígena junto aos Municípios, Estado e União e encaminhar as reivindicações e as propostas definidas na Assembléia de professores guarani e kaiowá, em âmbito local e regional. (SOUZA, 2013, p. 15).

O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá surgiu no bojo de outros movimentos indígenas no Brasil, que acentuaram suas reivindicações a partir de 1988. Contudo, de acordo com Lourenço (2013), no início dos anos 80 já surgiram experiências de educação alternativa, lideradas pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que embasaram a criação do Movimento, ao despertar o senso crítico sobre uma educação diferenciada para os povos indígenas

No começo da década de 1980, registrou-se como experiência de educação alternativa, oferecida pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a alfabetização em português de um grupo de mulheres na área de Caarapó. A partir de 1985, aconteceu a alfabetização na língua materna de um grupo de despejados da aldeia do Jarará, como estratégia para mantê-los unidos na luta pela ocupação definitiva de sua terra; houve também a capacitação básica de um grupo de alfabetizadores na língua materna, como forma de apoio e assessoria às iniciativas de escolas

indígenas alternativas e comunitárias (Jarará, Juti, Caarapó, Rancho Jacaré, Amambai, Pirakuá, grupo do Jaguapiré, Paraguassu e Sassoró) (Giotto, 2001). Essas experiências possibilitaram o desenvolvimento do espírito crítico das lideranças indígenas em torno de uma educação diferenciada, esboçando os primeiros passos para a criação de um Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá. (LOURENÇO, 2013, p.152),

A oficialização da criação do Movimento se deu em junho de 1991, com a realização do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, organizado pelo próprio Movimento com o apoio do CIMI (LOURENÇO, 2013). Já no I Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani foram traçadas, por esses, as principais linhas de entendimento do movimento sobre a educação escolar indígena.

“[...] Queremos uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]” “A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores” “A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças tradição) de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações.” Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união...” (ROSSATO, 2002, p. 88).

Desde 1991 passaram a ocorrer anualmente os Encontros dos Professores Guarani e Kaiowá nos quais são discutidas políticas para uma escola diferenciada e retirados encaminhamentos a serem dados nas instâncias competentes. Também são discutidos e avaliados os cursos de formação oferecidos aos professores indígenas (LOURENÇO, 2013). Em 1992 o Movimento, por meio da Comissão de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, passou a ter um relacionamento com a então Secretaria Estadual de Educação (SEE), encontrando espaços para reivindicar inúmeras ações efetivas por parte do Estado, para a viabilização da educação escolar indígena, respeitando as especificidades de cada comunidade, exigindo o cumprimento das obrigações estabelecidas em lei. Para Rossato,

Até hoje já aconteceram 18 encontros, organizados cada ano em uma área indígena diferente. Ali discutem os problemas da educação escolar indígena, encaminham soluções e tomam posição sobre a criação de escolas, formação de professores, regimentos, currículos, línguas, cultura tradicional, estrutura e funcionamento das escolas, luta pela terra, conjuntura política. Algumas dessas posições se transformaram em normas legais sobre a educação escolar indígena, em ações

governamentais e em práticas escolares (...) Foi publicado, em 1995, o primeiro livro em Guarani, de autoria dos próprios indígenas: “UpéichaRohai”. Depois disso, mais 5 livros em língua Guarani, elaborados pelos professores, foram publicados com direitos autorais do Movimento. (ROSSATO, 2014, p. 2-4)

Outras demandas importantes levantadas pelo Movimento e parceiros foram a criação de cursos específicos para professores indígenas, como o Curso de Capacitação de professores em 1º grau, realizado a partir de 1993, o Curso de Magistério em nível de 2º grau, Ará Verá, em 1999, e posteriormente o *Teko Arandu*, em nível superior, a partir de 2006.

Segundo Souza (2013), em 1999 outra conquista importante do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá foi a representação na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena - CNEEI/CGEEI/MEC, que possui o objetivo de discutir as questões educacionais indígenas no âmbito nacional.

Do ponto de vista do marco legislativo, contudo, foi a Constituição de 1988 que representou um divisor de águas nessa questão, o que resultou em vários desdobramentos legais, com destaques para os seguintes documentos (NASCIMENTO e VINHA (2007, p. 6-11):

1 - Decreto Presidencial nº 26/91, que atribui ao Ministério de Educação a competência de coordenar a educação escolar indígena cabendo aos sistemas de ensino estaduais a execução das ações;

2 - Portaria Interministerial nº 559.91, que define as ações e as formas de como o MEC irá assumir as novas funções e prevê a criação do Comitê de Educação Escolar indígena, em instância nacional;

3- *Declaração de Princípios* das organizações da região amazônica (1994), com o objetivo de reafirmar os princípios que vinham sendo marcos para um novo modelo paradigmático para as escolas indígenas e que assumem um caráter de *estatuto* norteador para as discussões em todo o país.

4 - Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), 9394/96, que estabelece normas para todo Sistema Nacional Brasileiro desde a educação infantil até a educação superior e distingue a educação escolar indígena no artigo 32, § 3º, confirmando o direito ao uso da língua materna e os processos próprios de aprendizagem (previstos na Constituição) e nos artigos 78 e 79 no Título das Disposições Gerais, preconizando como dever do Estado a oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas;

5 - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEi) publicado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1999;

6 - Parecer 14/99 - no desdobramento, o Conselho Nacional de Educação aprova em setembro de 1999, por meio do Parecer 14/99 as Diretrizes Nacionais da Educação Escolar Indígena;

7 - Resolução 3/99/CNE - as indicações feitas pelo Parecer 14/99 no sentido de conceituar Escola Indígena e os seus desdobramentos são normatizadas na Resolução nº 3/99 que fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências;

8 - Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001 – estabelece Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena tratada como modalidade de ensino no item número 9;

9 - Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002) - considerando o aparato legal e as pressões reivindicatórias para a regularização das escolas indígenas;

10 - Parecer, CNE/CP 010/2002 – com os avanços das regulamentações sobre a gestão administrativa e pedagógica das escolas pelos próprios indígenas e, a consolidação de oferta de vagas no ensino fundamental.

Em nível estadual, foram elaboradas pela Secretaria de Estado de Educação/MS, em conjunto com professores indígenas, várias normas que buscavam cuidar de uma proposta diferenciada para a educação indígena, tendo sido publicadas: a) as Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena (aprovadas pelo CEE nº 4324 de 03/08/95, acompanhadas do Parecer CEE/MS nº 201/95; b) a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, proposta e aprovada pelo Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, juntamente com professores indígenas, que teria como atribuição maior, criar no âmbito do Estado, as categorias escola indígena e professor indígena. (NASCIMENTO e VIEIRA: 2011, p.7).

Todas essas legislações foram fruto de lutas das comunidades indígenas para uma educação diferenciada. No entanto, embora os avanços sejam significativos ainda há uma lacuna de fato, e não de direito, a ser preenchida. Ressalte-se que a educação intercultural caracteriza-se como um contínuo um diálogo entre as culturas, um desafio permanente no qual não pode haver prevalência de um sob o outro. Como alertam Nascimento e Urquiza,

Assim, o currículo, contínuo jogo de forças, busca uma independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, os saberes e os fazeres, cultura escolar e cultura da escola, desconstrução das subalternidades e a resignificação de um entre-lugares em que vozes da comunidade, dos “intelectuais da aldeia” e do poder público articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os “outros”(...) Apesar das dificuldades que ainda enfrentam as tensões entre homogeneização – heterogeneidade, em especial na operacionalização de novos conteúdos e no enfrentamento às orientações padronizadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, é possível afirmar

que se caracterizam em referências para se pensar uma outra função social para a escola que não seja a de fortalecer o etnocentrismo colonial. (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 128-129).

Foi dentro desse contexto da necessidade de permanente construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas em todos os níveis, inclusive na universidade, e considerando as mobilizações do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, que foi criado em 1999 um Magistério específico para esta etnia, o Curso Ara Verá, que em Guarani significa tempo/espço iluminado, e que formou sua primeira turma em 2002.

Também por meio do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá a Universidade Federal da Grande Dourados recebeu a demanda e criou o Curso de Licenciatura intercultural Indígena – *Teko Arandu*, cuja experiência será apresentada e analisada no capítulo III dessa dissertação. Antes, porém, será abordado no próximo capítulo o que se convencionou chamar de “questão indígena”, no sentido dos problemas políticos relativos à demarcação das terras indígenas, na medida em que partimos do pressuposto de que essa questão influencia de forma decisiva também na possibilidade de uma educação diferenciada, intercultural e, portanto, com garantia de direitos humanos a esses povos. Tratar-se-á ainda, nesse próximo capítulo, da culturado povo Guarani e Kaiowá, e como essa comunidade lida com conceitos relacionados a sua cultura, nas práticas vivenciadas por eles que se baseiam em três grandes eixos: *teko*(cultura), *tekoha*(território) e *ñe'ẽ*(língua).

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO BRASIL

2.1 - A questão indígena no Brasil: marcos jurídicos e sociais

A legislação indigenista brasileira existe desde o período colonial, contudo apresentou enfoques diversos conforme o período histórico vivenciado. Frise-se que sempre esteve atrelada aos interesses políticos e econômicos da elite dominante, ou seja, conforme o período histórico observa-se que a legislação indígena ao invés de promover a tutela dos interesses desses povos, se fundamentou na estigmatização destes, sem se importar com o atendimento de suas necessidades, o que só veio a ser alterado (ao menos na letra da lei) em 1988 com a Constituição Federal, que rompeu com essa concepção até então adotada.

Conforme salienta Belfort, (2006), a legislação indígena esteve pautada em três paradigmas: o do extermínio, o da integração e o de reconhecimento de direitos originários e ampliação de garantias, após o advento da Constituição Federal de 1988. De acordo com Souza e Barbosa (2011), citando BESSA (2006), as normas do período colonial exemplificam o paradigma do extermínio:

(...) as Cartas de Doação e Forais expedidas pelos reis de Portugal em favor dos donatários das Capitânicas Hereditárias, guardadas as devidas proporções são considerados Constituições primitivas brasileiras, nas quais constavam normas relativas à população indígena. Estas normas constituíam na verdade comandos de condutas que deveriam ser seguidos pelos portugueses na relação com os índios, tinham como emblema a ideia de pacificação e liberdade dos povos indígenas, contudo tinham como fim o estabelecimento de condições favoráveis à escravização indígena e apropriação das terras brasileiras, elementos de expressão e motivação do caráter exterminacionista destes documentos. Tal realidade, por exemplo, se atesta no Regimento do Governador Geral Tomé de Souza, que dentre suas determinações ordenava que os colonizadores especulassem as rivalidades entre os povos indígenas devendo em nome “da ordem indígena” destruir aldeias e povoações. (SOUZA E BARBOSA, 2011, p.3)

No que concerne, ainda, ao período colonial, faz-se importante mencionar o entendimento de Beatriz Perrone-Moisés (1992), que observa que a legislação indigenista nesse período visava atender ao interesse econômico e político da época, que se configurava no projeto de colonização. Para a realização de tal projeto era necessário “civilizar” e catequisar os índios para que esses pudessem servir como mão-de-obra para os colonizadores. Assim, a autora propugna que havia distinção na legislação indigenista no que se refere a índios *aldeados-aliados e para o gentio bárbaro inimigo*:

E é também preciso considerar que a existência de duas linhas de política indigenista está provavelmente relacionada às duas reações básicas à dominação colonial portuguesa: aceitação do sistema ou a resistência. (PERRONE-MOISES, 1992, p.129)

A partir do século XIX, segundo Manuela Carneiro da Cunha (1992), a política indigenista deixa de ser uma questão de mão-de-obra e passa a ser uma questão de terras, ou seja,

Porque é fundamentalmente um problema de terras e porque os índios são cada vez menos essenciais como mão-de-obra, a questão indígena passa a ser discutida em termos que, embora não sejam inéditos,

nunca haviam, no entanto sido colocados como uma política geral a ser adotada. Debate-se a partir do fim do século XVIII e até meados do século XIX, se se devem exterminar os índios “bravos”, “desinfestando” os sertões – solução em geral propícia aos colonos – ou se cumpre civilizá-los e incluí-los na sociedade política – solução propugnada por estadistas e que supunha sua possível incorporação como mão-de-obra. (CUNHA, 1992, p. 134)

Após a proclamação da República os diplomas legais indigenistas brasileiros alteraram seu paradigma para o da integração. Contudo, apenas a partir do texto constitucional de 1934 houve menção sobre direitos indígenas relacionados à posse de terras. Souza e Barbosa (2011) também argumentam que a concepção integracionista esteve presente nos posteriores diplomas legais até a promulgação da Constituição Federal de 1988:

A presente concepção se perpetuou nas Constituições seguintes, impregnando inclusive textos e dispositivos infraconstitucionais voltados exclusivamente para tutela dos povos nativos, como o Código Civil de 1916 (artigo 6º) e o Estatuto do Índio (Lei n. 6.001/73) que logo em seu artigo 1º ao defender a preservação da cultura das comunidades indígenas defende, contraditoriamente, a integração progressiva e harmoniosa destas à comunhão nacional. O Estatuto do Índio, vigente atualmente, a contrário sensu constitui um entrave ao respeito e efetividade dos direitos indígenas em razão de estar eivado da intenção integracionista nos moldes aludidos, revela-se num texto incongruente, o qual em certos dispositivos tenta proteger os índios, seus valores culturais e em outros extermina a eficácia destes ao disciplinar o processo de integração do índio à comunhão nacional (SOUZA E BARBOSA, 2011, p. 03)

Importante citar, também, a criação do SPI – Serviço e Proteção ao Índio com o objetivo dar proteção aos indígenas, o que, contudo, não acontecia devido aos poucos recursos dispensados à época. O SPI foi criado em 1910 a partir da expansão de um Estado Nacional, que desvinculou-se das ordens eclesiásticas e que apresentou uma gestão unificada e homogeneizada dos indígenas, ou seja, não respeitando a heterogeneidade das populações (LIMA, 1992). Acrescente-se, ainda, de acordo com Lima (1992), que o SPI foi basicamente dirigido por militares e teve seu trabalho pautado na integração dos índios a fim de promover a expansão das vias telegráficas, a expansão agrícola e a proteção das fronteiras. Em **1976** o SPI foi substituído pela FUNAI, mais no sentido de reconfiguração da burocracia no país, e não no sentido de alteração do modo de pensar desses órgãos de governo.

Cumpra observar que na década de 1970, década em que os diplomas legais apresentavam o caráter integracionista, vigia no Brasil o imaginário de que os povos indígenas acabariam todos integrados à sociedade nacional, ou extintos. Nesse sentido, Ricardo e Santilli (2009) discorrem:

Até os anos 1970 a perspectiva que se tinha no Brasil era a da inexorável extinção dos índios ou da sua “incorporação à comunhão nacional”, como preconizavam as Constituições anteriores a 1988. Extinção “muito desejável” para os que estavam em conflito direto com os índios em qualquer parte do território nacional; “processo natural” para os realistas de diferentes matizes, inclusive os de orientação marxista; “tragédia inevitável” para os que se opunham de alma ou de militância à violência histórica e mantinham simpatia pelos povos indígenas e suas lutas (RICARDO e SANTILLI, 2009, p.30)

Entretanto, a partir dos anos 1980 denota-se um crescimento das populações indígenas que não se renderam à integração, tampouco sucumbiram às matanças físicas e biológicas, embora tenha havido, ou quase, a extinção de várias etnias:

Foi uma surpresa constatar, no início dos anos 1980, que a população indígena no Brasil crescia, a despeito de que dezenas de etnias ainda estivessem e continuam a estar, sob risco de extinção. O padrão histórico de contato entre a nossa sociedade-estado e esses povos é o de choque imediato num primeiro momento, em que eles podem sucumbir ao impacto das armas e das doenças. Mas quando logram sobreviver, adaptam-se ativamente às novas condições, até mesmo do ponto de vista imunológico. Atualmente, verificamos a existência de muitos processos em curso de afirmação cultural e de recomposição demográfica, frequentemente em taxas superiores à média de crescimento da população nacional.(RICARDO e SANTILLI, 2009, p. 30-31).

Juntamente com o crescimento populacional indígena houve o desenvolvimento de movimentos de luta pelos direitos desses povos, o que culminou, em conjunto com outras demandas sociais, nas previsões constitucionais atuais a respeito dos direitos indígenas. Sem considerar menos importante as demais previsões constitucionais com relação aos direitos indígenas, a questão mais polêmica e, com certeza, importante para essa população refere-se aos seus direitos sobre suas terras.

Atualmente, os direitos territoriais indígenas são garantidos pelo Art. 231 da Constituição Federal de 1988. Contudo, esta não foi a primeira Constituição em que essa questão foi tratada. Desde a Constituição Federal de 1934, todas as que a seguiram trataram do tema assegurando, de alguma maneira, direitos aos povos indígenas:

Constituição Federal de 1934:

Art. 129 – Será respeitada a posse de terras de silvícolas que nelas se achem permanentemente localizados, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.

Constituição Federal de 1937:

Art. 154 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras em que se achem localizados em caráter permanente, sendo-lhes, no entanto, vedado aliená-las.

Constituição Federal de 1946

Art. 216 – Será respeitada aos silvícolas a posse das terras onde se achem permanentemente localizados, com a condição de não a transferirem.

Constituição Federal de 1967:

Art. 186 – É assegurada aos silvícolas a posse permanente das terras que habitam e reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo dos recursos naturais e de todas as utilidades nelas existentes.

Emenda Constitucional número 1/1969:

Art. 198 – As terras habitadas pelos silvícolas são inalienáveis no termo sem que a lei federal determinar, a eles cabendo a sua posse permanente e ficando reconhecido o seu direito ao usufruto exclusivo das riquezas e de todas as utilidades nelas existentes.

Constituição Federal de 1988

Art. 231. 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.

§ 1º - São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições.

§ 2º - As terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes.

§ 3º - O aproveitamento dos recursos hídricos, incluídos os potenciais energéticos, a pesquisa e a lavra das riquezas minerais em terras indígenas só podem ser efetivados com autorização do Congresso Nacional, ouvidas as comunidades afetadas, ficando-lhes assegurada participação nos resultados da lavra, na forma da lei.

§ 4º - As terras de que trata este artigo são inalienáveis e indisponíveis, e os direitos sobre elas, imprescritíveis.

As constituições de 1934, 1937 e 1946 garantiam aos indígenas a posse das terras em que se encontravam localizados em caráter permanente. Nesses casos não estavam consideradas outras áreas relacionadas à sobrevivência e à reprodução física e

cultural dos povos indígenas. Por sua vez, a Constituição de 1967, e também a Emenda número 1 de 1969, além da posse garantiram o usufruto exclusivo das riquezas e a inalienabilidade das terras. Nessa perspectiva, argumenta Dallari (2009),

A partir de 1967 começam a ocorrer mudanças para melhor, pois a nova Constituição Brasileira, de 24 de janeiro desse ano, apesar de suas limitações por ter sido feita durante o regime militar, assegurou aos índios a posse permanente das terras e o usufruto exclusivo das utilidades e riquezas nelas existentes. (DALLARI, 2009, p. 57)

Já a Constituição Federal de 1988, além de reconhecer aos índios o direito à identidade cultural apresentou alterações importantes no que se refere aos direitos territoriais indígenas. Em consonância com Dallari (2009, p.56) a principal delas foi o reconhecimento da originalidade do direito dos índios às terras de ocupação tradicional, necessárias à reprodução física e cultural dos povos indígenas. Com isso, ampliou-se a compreensão, antes limitada às terras habitadas pelos indígenas.

Dessa forma, considerando-se a originalidade das terras indígenas, trata-se a demarcação dessas terras como um ato declaratório do Poder Executivo Federal, não tendo que se falar em criação de terras ou reservas indígenas e sim de reconhecimento de terras. Nessa seara, a demarcação de terras indígenas está prevista constitucionalmente, e também descrita no Estatuto do Índio (Lei 6001/1973), nos seguintes termos:

Art. 19. As terras indígenas, por iniciativa e sob orientação do órgão federal de assistência ao índio, serão administrativamente demarcadas, de acordo com o processo estabelecido em decreto do Poder Executivo.

§ 1º A demarcação promovida nos termos deste artigo, homologada pelo Presidente da República, será registrada em livro próprio do Serviço do Patrimônio da União (SPU) e do registro imobiliário da comarca da situação das terras.

§ 2º Contra a demarcação processada nos termos deste artigo não caberá a concessão de interdito possessório, facultado aos interessados contra ela recorrer à ação petítória ou à demarcatória.

Além da previsão constante do Estatuto do Índio, o Decreto Presidencial 1775/1996 prevê o procedimento administrativo para a realização das demarcações. Tal Decreto prevê várias etapas para a realização da demarcação, conforme descritos no sítio eletrônico da FUNAI:

O processo de demarcação, regulamentado pelo Decreto nº 1775/96, é o meio administrativo para identificar e sinalizar os limites do território tradicionalmente ocupado pelos povos indígenas. Nos termos do mesmo

Decreto, a regularização fundiária de terras indígenas tradicionalmente ocupadas compreende as seguintes etapas, de competência do Poder Executivo:

- i) Estudos de identificação e delimitação, a cargo da Funai;
- ii) Contraditório Administrativo;
- iii) Declaração dos limites, a cargo do Ministro da Justiça;
- iv) Demarcação física, a cargo da Funai;
- v) Levantamento fundiário de avaliação de benfeitorias implementadas pelos ocupantes não-índios, a cargo da Funai, realizado em conjunto com o cadastro dos ocupantes não-índios, a cargo do Incra;
- vi) Homologação da demarcação, a cargo da Presidência da República;
- vii) Retirada de ocupantes não-índios, com pagamento de benfeitorias consideradas de boa-fé, a cargo da Funai, e reassentamento dos ocupantes não-índios que atendem ao perfil da reforma, a cargo do Incra;
- viii) Registro das terras indígenas na Secretaria de Patrimônio da União, a cargo da Funai; e
- ix) Interdição de áreas para a proteção de povos indígenas isolados, a cargo da Funai.

Oportuno destacar as palavras de Mota e Galafassi (2009, p.76), para quem (...)o procedimento demarcatório não cria o direito indígena às terras, direito este que resulta diretamente da Constituição e nasce com a ocupação tradicional. Ainda, importante ressaltar que a expressão ocupação tradicional não se refere a uma posse antiga das terras e sim ao modo tradicional de ocupação, conforme os usos, costumes e tradições dos povos indígenas (MOTA e GALAFASSI, 2009, p. 74).

Em conformidade com o sítio eletrônico da FUNAI, hoje no Brasil há 434 terras indígenas regularizadas, e outras várias em fases¹¹ diversas do procedimento administrativo demarcatório, conforme quadro a seguir:

Tabela 1 –Quantidade/situação dos processos de demarcação de terras indígenas no Brasil

¹¹De acordo com o sítio eletrônico da FUNAI são fases do procedimento demarcatório: **Em estudo:** Realização dos estudos antropológicos, históricos, fundiários, cartográficos e ambientais, que fundamentam a identificação e a delimitação da terra indígena.

Delimitadas: Terras que tiveram os estudos aprovados pela Presidência da Funai, com a sua conclusão publicada no Diário Oficial da União e do Estado, e que se encontram na fase do contraditório administrativo ou em análise pelo Ministério da Justiça, para decisão acerca da expedição de Portaria Declaratória da posse tradicional indígena.

Declaradas: Terras que obtiveram a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça e estão autorizadas para serem demarcadas fisicamente, com a materialização dos marcos e georreferenciamento.

Homologadas: Terras que possuem os seus limites materializados e georreferenciados, cuja demarcação administrativa foi homologada por decreto Presidencial.

Regularizadas: Terras que, após o decreto de homologação, foram registradas em Cartório em nome da União e na Secretaria do Patrimônio da União.

Interditadas: Áreas Interditadas, com restrições de uso e ingresso de terceiros, para a proteção de povos indígenas isolados.

FASE DO PROCESSO	QTDE	SUPERFÍCIE(ha)
DELIMITADA	37	2.701.755,7469
DECLARADA	66	4.315.018,8429
HOMOLOGADA	8	521.202,6119
REGULARIZADA	434	104.824.123,2344
TOTAL	545	112.362.100,4361
EM ESTUDO	125	0,0000
PORTARIA DE INTERDIÇÃO	6	1.084.049,0000

Fonte: FUNAI, 2016

Um dos casos mais conhecidos sobre a demarcação de terras indígenas no Brasil é o da terra indígena Raposa Serra do Sol, no Estado de Roraima. Tal processo de demarcação ganhou destaque público tendo em vista os desdobramentos relacionados à violência no local e em razão dos vários litígios judiciais, tendo culminado no julgamento da questão pelo Supremo Tribunal Federal.¹²

Em 1996 foi editado o Decreto nº 1775/1996, que revogou os Decretos 22/1991 e 608/1992, regulamentando o procedimento administrativo de demarcação das terras indígenas. Tal decreto instituiu o contraditório e a ampla defesa no procedimento administrativo de demarcação. A referida norma possibilitou a apresentação de várias manifestações contra o parecer conclusivo:

¹² A Terra Indígena Raposa Serra do Sol (TI RSS) está situada ao norte do Estado de Roraima, junto à fronteira do Brasil com a Venezuela e Guiana. O processo administrativo de demarcação dessa terra teve início em 1977, com a criação de um primeiro grupo de trabalho para realizar a demarcação. Após anos, vários outros grupos de trabalho foram constituídos e, no entanto, não apresentaram relatórios conclusivos sobre a demarcação. No ano de 1991 foi constituído pela FUNAI o último grupo de trabalho para a definição da demarcação, que apresentou em 1993 o Parecer n. 036/DID/DAE, opinando favoravelmente à demarcação contínua de 1,678 milhão de hectares. De acordo com Mota e Galafassi (2009), *“atualmente, essa terra indígena possui área de 1,74 milhões de hectares, onde vivem aproximadamente 19 mil indígenas, em 194 comunidades. Estende-se por áreas de campos e de serras, o que influencia a forma de utilização da terra, além de refletir sobre a distribuição geográfica e a estrutura social dessas comunidades. Há na TI RSS índios de etnias variadas: Taurepang, Macuxi, Waxipana, Ingarikó e Paramona.* (MOTA e GALAFASSI, 2009, p. 77)

No período previsto pelo novo decreto para manifestação de interessados (90 dias contados da data da publicação do Decreto n 18775/1996), ou seja, no período entre 08 de janeiro a 09 de abril de 1996, foram apresentadas inúmeras contestações por ocupantes não indígenas (proprietários e posseiros) e pelos próprios governos do Município de Normandia e do Estado de Roraima, contra a área atribuída à TI RSS. (MOTA E GALAFASSI, 2009, p. 87)

Depois de encaminhadas para a FUNAI, as manifestações foram consideradas improcedentes pelo órgão, o que foi acompanhado pelo Ministro da Justiça na época. Nelson Jobim, que proferiu o Despacho n 080/1996, estabelecendo a demarcação da terra indígena de forma contínua, conforme proposto pela FUNAI com algumas ressalvas:

(i) a exclusão das propriedades privadas tituladas pelo INCRA A PARTIR DE 1982, bem como a Fazenda denominada “Guanabara”, da área da terra indígena; (ii) a exclusão da sede municipal do recém criado município de Uiramutã e das vilas de Surumu, Água Fria, Socó, e Mutum da área da terra indígena; e (iii) a vedação do uso exclusivo pelos indígenas das vias públicas e respectivas faixas de domínio público existentes dentro da área delimitada. (MOTA E GALAFASSI, 2009, p. 91).

As concessões realizadas pelo ministro foram duramente criticadas por órgãos de assistência aos indígenas no Brasil, e diante das pressões dos movimentos indígenas e demais órgãos o Ministro Renan Calheiros revogou o Despacho 80/1996, editando o Despacho 50/1998, e em seguida editou a Portaria declarando a posse permanente da TI RSS (1,67 milhão de hectares) aos indígenas. Os efeitos da Portaria foram suspensos por liminar concedida pelo STJ, e inúmeras ações judiciais foram propostas para protelar a demarcação, e o clima de tensão e violência entre indígenas e agricultores se acirrava.

No ano de 2005, o Ministro da Justiça Márcio Thomaz Bastos assinou a portaria declarando a posse permanente dos indígenas aos 1,74 milhão de hectares da TI RSS e definindo as seguintes ressalvas:

(i) a terra indígena situada em área de fronteira fica submetida ao disposto no art. 20, §2º da Constituição Federal; (ii) ficam excluídas da terra indígena a área do 6º Pelotão especial de fronteira, os equipamentos e instalações públicas estaduais e federais já existentes, o núcleo urbano existente na sede do município de Uiramutã, as linhas de transmissão de energia elétrica e os leitos de rodovias públicas estaduais e federais já existentes; (iii) fica proibido o ingresso, trânsito ou permanência de pessoas ou grupos não indígenas dentro do perímetro especificado pela portaria, exceto quando se tratar de autoridade federal ou agentes devidamente autorizados; e (iv) o Parque Nacional do Monte Roraima, criado em 1989, fica submetido à gestão compartilhada, devendo ser submetido ao regime jurídico de dupla afetação, como “bem público da União destinado à preservação do meio ambiente e à realização dos

direitos constitucionais dos índios que ali vivem. (MOTA E GALOFASSI, 2009 , p. 93).

Na mesma data o Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva publicou o decreto homologando a demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. Registre-se que, por um lado, foram garantidos os direitos dos indígenas com a demarcação de forma contínua da terra indígena. Contudo, segundo Mota e Galafassi (2009, P. 95), “*verifica-se uma tentativa por parte do governo federal de estabelecer mecanismos de mediação e diálogo entre a esfera local e a União*”.

A partir de então se estabeleceu o prazo de um ano para a retirada dos não indígenas da região, o que veio a culminar em inúmeras ações judiciais na tentativa de suspensão dos atos administrativos, e um clima de intensos conflitos entre indígenas e agricultores. Nesse contexto foram concedidas várias liminares aos agricultores da região pela Justiça Federal local e o Tribunal Regional Federal, que posteriormente foram todas suspensas por decisão do Supremo Tribunal Federal em uma reclamação constitucional proposta pelo Ministério Público Federal que alegou a usurpação da competência originária do STF.

O histórico julgamento do caso Raposa Serra do Sol teve início com a ação popular n. 3388, proposta por dois senadores da república e com a participação posterior de vários agricultores e do Estado de Roraima como integrantes no polo ativo da ação, em face da União, para anulação da Portaria 534/2005 (a última portaria proferida que demarcou a TI RSS), alegando vícios no procedimento administrativo de demarcação (como a não oitiva¹³ de agricultores dentre outros), a quebra do pacto federativo, vez que grande parte do território de Roraima passaria para as mãos da União, dentre outros.

Registre-se que no caso TI RSS o Supremo Tribunal Federal pela primeira vez ouviu a sustentação oral de índio brasileiro, a advogada indígena Waxipana Joênia Batista de Carvalho. Conforme Mota e Galafassi (2009):

A sustentação da primeira advogada-índia no Brasil representou um marco na história dos povos indígenas e da justiça brasileira, digno de ser lembrado como parte importante desse processo de luta pela concretização dos direitos enunciados em 1988 (MOTA e GALAFASSI, 2009, p. 109):

¹³Na área do Direito, oitiva é a audição de uma testemunha ou daqueles que se encontram envolvidos no processo que está sendo julgado.

O julgamento da ação no STF teve como relator o Ministro Carlos Ayres Brito que em seu voto discorreu sobre temas importantes sobre a questão das demarcações no Brasil. Falando sobre os índios na sociedade brasileira:

O voto do Ministro Relator coloca em evidência, portanto, o importante papel que a Constituição Brasileira atribui aos índios o que justifica, por exemplo, a defesa de que são critérios dos próprios índios- seus usos, costumes e tradições – que devem ser levados em consideração em determinação de que quais terras, além das que habitam e utilizam para atividades produtivas, são necessárias à sua “reprodução física e cultural” (art. 231, § 1º). Desse modo, não cabe impor-lhes por exemplo cálculo de hectares por habitante, ou então, demarcação em “ilhas”, que são critérios de mensuração cuja lógica é alheia aos modo de vida das comunidades. (MOTA e GALAFASSI, 2009, p. 111-112).

Após a discussão sobre tais temas proferiu seu voto contrapondo-se a todas as nulidades apontadas, reconhecendo a terra indígena conforme definido na Portaria 534/2005. Assim, admitiu a demarcação em terras contíguas e definiu como marco temporal da ocupação tradicional a data de promulgação da CF 1988 (5/10). O Ministro Relator ainda defende que a posse e propriedades de todos os rizicultores no local são nulas pois sobrevieram de esbulhos, tendo empurrado e encurralados os indígenas para fora dessas áreas.

Nesse sentido, o voto do relator foi pela total improcedência da ação popular n. 3388/2005. Contudo, o Ministro Menezes em seu voto propôs ressalvas ao usufruto dos indígenas na área com relação aos recursos hídricos e potenciais energéticos, a instalação de bases militares estratégicas, e às unidades de conservação.

O Ministro Relator realizou ajustes em seu voto, adotando as ressalvas propostas pelo Ministro Menezes que foram seguidas pelos demais Ministros da Corte com exceção do Ministro Joaquim Barbosa que julgou a ação totalmente improcedente e o Ministro Marco Aurélio que julgou a ação procedente, tendo anteriormente pedido vistas do processo para elaboração de seu voto.

Em 19 de março de 2009 o STF emitiu o acórdão final da ação, tendo decidido por maioria de votos pela demarcação contínua do território indígena e pela retirada dos agricultores da área, definindo, porém, condições a fim de garantir a soberania nacional e o controle da União sobre as terras demarcadas.

Cumpra mencionar que uma das questões mais controvertidas nesse julgamento diz respeito ao desenvolvimento econômico da região, que de acordo com os autores da ação, ficaria totalmente prejudicado. Contudo:

É, pois, fundamental reconhecer que o critério de “desenvolvimento econômico”, nos moldes pregados pelos defensores das monoculturas no interior da TI RSS, além de não estar acima das causas ambientais, não é absoluto. Outros modelos de desenvolvimento podem oferecer preciosas contribuições à sociedade brasileira, o que por si só justifica o esforço em permitir que os índios preservem seus usos, costumes e tradições. Uma sociedade fraterna e pluralista, como preconiza o preâmbulo da Constituição, não se faz sem o reconhecimento da diversidade e o caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol constitui uma grande oportunidade de amadurecimento da discussão sobre o direito à diferença. (MOTA e GALAFASSI, 2009, p. 124).

Outra questão importante se refere ao marco temporal de 5 de outubro de 1988 para a ocupação da terra indígena. Tal definição foi duramente criticada, tendo em vista que muitos povos indígenas não se encontravam em suas terras tradicionais nessa data, pois foram vítimas de esbulho e outras violências. Contudo, oportuno destacar que em 2013, quando da decisão dos Embargos de Declaração interpostos contra a decisão da ação n. 3388, essa não foi considerada vinculante¹⁴ pelo Supremo Tribunal Federal. Ressalta-se, inclusive, que foi editada em 2012, pela Advocacia Geral da União, a Portaria n. 303/2012 que adotou critérios estabelecidos na decisão do julgamento do caso TI RSS. Contudo, essa foi suspensa até o julgamento dos embargos de declaração¹⁵.

Destaca-se que discorreremos sobre o caso TI RSS como forma de compreender a “questão indígena no Brasil” considerando que o mesmo, pela sua repercussão e complexidade, não apenas trouxe definições a respeito das demarcações de terras indígenas mas também alimentou a discussão pública sobre os direitos indígenas no país,

¹⁴Vinculante, “trata-se de decisão normativa que obriga todos os órgãos da Administração Pública e do Judiciário a atuarem conforme seus parâmetros. De acordo com o artigo 103-A, da Constituição Federal, “o Supremo Tribunal Federal poderá, de ofício ou por provocação, mediante decisão de dois terços dos seus membros, após reiteradas decisões sobre matéria constitucional, aprovar súmula que, a partir de sua publicação na imprensa oficial, terá efeito vinculante em relação aos demais órgãos do Poder Judiciário e à administração pública direta e indireta, nas esferas federal, estadual e municipal, bem como proceder à sua revisão ou cancelamento, na forma estabelecida em lei”. (disponível em:<http://www.direitonet.com.br/dicionario/exibir/1018/Sumula-vinculante>)

¹⁵ (...) os embargos de declaração são aplicáveis como forma de retificação de despacho, decisão interlocutória, sentença ou acórdão proferido perante o mesmo Juízo que o prolatou, buscando o esclarecimento de obscuridades, a correção de contrariedades e a solução de omissões.(...) Disponível em: <http://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/4966/Os-embargos-de-declaracao-e-breves-comentarios-sobre-as-alteracoes-propostas-pelo-Poder-Legislativo>

tendo, por um lado, aclarado entendimentos e, por outro, aumentado preconceitos.¹⁶ Daí a constatação de que a sociedade brasileira não está, efetivamente, preparada para o que foi previsto constitucionalmente há quase 30 anos. Nesse sentido, também, passaremos a analisar outras normas de defesa de direitos indígenas, como o Estatuto do Índio e a Declaração da ONU sobre os direitos dos povos indígenas.

O Estatuto do Índio, publicado em 19 de dezembro de 1993 (Lei 6001), ainda está vigente, embora em grande parte de seu texto já esteja superado pela Constituição Federal de 1988. Destaque-se que está em tramitação, desde 1992, uma norma atualizada sobre os direitos indígenas. Nas palavras de Duran (2013):

A última versão do novo Estatuto que passou a se denominar Estatuto das Sociedades Indígenas visa proteger o índio aldeado e o que vive nas cidades, tratando inclusive dos direitos dos índios em faixa de fronteira, sobre a mineração, bem como a exploração de recursos naturais, como exemplo a mineração e os recursos hídricos. (DURAN, 2013, p.71)

Saliente-se que o Estatuto, de acordo com o que prevê seu artigo 1º, foi criado para regular a situação dos indígenas e aos poucos integrá-los à cultura Nacional. Como visto anteriormente, na década de 1970 ainda vigia o imaginário de que todos os povos indígenas acabariam aculturados. Assim, a referida norma garante a proteção da posse de suas terras, patrimônio cultural, a educação bilíngue, a assistência à saúde, dentre outros direitos. A Lei prevê, ainda, em consonância com o Código Civil de 1916, que os indígenas são pessoas físicas relativamente incapazes, que deveriam ser tuteladas por órgão de proteção (FUNAI), até que estivessem completamente integrados pela sociedade nacional. Tal assertiva encontra-se em desacordo com os preceitos Constitucionais que, contudo, apenas preveem que é responsabilidade da União tutelar os direitos dos indígenas. No que tange à capacidade processual dos mesmos, o Código Civil de 2002 não os incluiu como incapazes, contudo mencionou que legislação especial trataria sobre o assunto o que provocou um vazio jurídico sobre a questão.

Denota-se que a norma em discussão encontra-se totalmente desatualizada, não servindo para a proteção dos direitos indígenas, o que atualmente está alicerçada apenas na Constituição Federal e em documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário ou tem o compromisso de seguir, como é o caso da Declaração das Nações Unidas sobre

¹⁶Registre-se, ainda, que em 2013 foi veiculado nacionalmente que a situação da região, após quase 5 anos da decisão, era de penúria e abandono, apontando-se a paralisação do “desenvolvimento econômico” nos moldes capitalistas. Tais notícias foram desmentidas por organizações de defesa de direitos indígenas, mostrando que a situação dos índios após a demarcação era muito melhor.

os Direitos dos Povos Indígenas de 2007. Importante destacar que essa não tem força de norma, mas deverá ser observada como princípio por todos os Estados que possuem povos indígenas em seus territórios.

A Declaração é composta por 46 artigos, tratando de seus direitos individuais e coletivos, das formas de prever e reparar danos a estas comunidades, do seu direito à terra, de suas relações, dentre outras questões. Um dos preceitos inovadores constantes da Declaração está contido nos artigos 7º e 8º, e se refere ao direito de não serem submetidos ao genocídio físico, tanto quanto ao cultural, prevendo inclusive a reparação nesse caso.

No que tange à educação, a Declaração prevê em seus artigos 14 e 15 o direito a uma educação diferenciada, com língua e métodos culturais próprios, do direito de não serem discriminados nas escolas estaduais, de serem tratados e vistos com dignidade em sua diversidade cultural por parte das tradições educacionais ocidentais e nas mídias.

A Declaração, por seu conteúdo, constitui um novo parâmetro internacional em direitos dos povos indígenas. De certa forma, a Declaração é um ponto de chegada, porque sintetiza dos avanços realizados no direito internacional do direito dos povos indígenas, aprofunda e amplia direitos que estão no Convênio 169 da OIT, recolhe os princípios desenvolvidos na jurisprudência da Corte Interamericana, e incorpora demandas indígenas. Além disso, é um ponto de partida, porque sua efetividade depende do compromisso dos Estados e do Sistema das Nações Unidas. A Declaração parte do princípio da igual dignidade dos povos, o que amplia o clássico princípio da igual dignidade de indivíduos. Os povos indígenas, considerados iguais em direitos, a todos os povos, têm os direitos de existir física e culturalmente. Daí que a declaração proscree o genocídio e a assimilação forçada como forma de extermínio cultural. Em consequência, a Declaração estabelece o direito dos povos indígenas de determinar livremente sua condição política e forma de desenvolvimento, e de definição das políticas estatais. (FAJARDO, 2009, p.23)

Evidencia-se que tanto o direito nacional quanto o direito internacional vêm cada vez mais visando proteger e garantir direitos aos povos indígenas. Entretanto, tais previsões encontram-se encartados em normas, cabendo aos governos e à sociedade civil tornar tais direitos realidade.

Buscamos nesse tópico apresentar a atual legislação relacionada às questões indígenas, dando ênfase a questão da terra e ao caso mais emblemático no Brasil sobre tal discussão, que foi o caso da Terra Indígena Raposa Serra do Sol. No próximo tópico passaremos a analisar a questão indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, especialmente a luta pela demarcação das terras guarani e kaiowá.

2.2 - Mato Grosso do Sul e a luta pela demarcação de terras dos Guarani e Kaiowá

Os guarani e kaiowá, anteriormente ao esbulho e à expulsão de seus territórios, ocupavam a região sul do Estado de Mato Grosso do Sul, mais especificamente:

Um amplo território situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai. Agrupavam-se, nesse território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai). (BRAND, 2004, p. 138-139)

Sua organização, segundo Cavalcante (2013), se iniciava com a família extensa, que seria um núcleo macrofamiliar que se alojava em uma habitação (*te'yioga*), composta por várias famílias até a terceira geração de um líder (*tuvicha*). A família extensa plantava roças próximas a sua habitação, realizava coletas, caçava e pescava para a sua subsistência.

Da união sociopolítica e religiosa de várias famílias extensas constitui-se o *tekoha*. Em consonância com Cavalcante (2013, p. 60), citando Susnik, a constituição dos *tekoha* a partir das famílias extensas propiciava vários desdobramentos, quais sejam:

1) o ciclo matrimonial, pois o intercâmbio entre mulheres e cunhados se constituía no principal vínculo de reciprocidade; 2) o estabelecimento de alianças defensivas com a disponibilização obrigatória de guerreiros. Essa obrigação de reciprocidade permitia uma maior conduta defensiva, ou às vezes ofensiva perante os grupos inimigos, inclusive em relação aos colonizadores ibéricos; 3) consolidou-se certa competição econômica entre as famílias extensas que compunham um *tekoha*. Essa competição expressava-se por meio da abundância convidatória, ou seja, cada *te'yi* desejava ter mais a oferecer e assim poderia organizar grandes festas, sejam de cunho religioso ou não (SUSNIK, 1979-1980, p. 19).

Para o autor, a formação dos *tekoha* era dinâmica, pois, por vezes, famílias extensas deixavam o *tekoha* e se juntavam a outros ou formavam um novo, devido a disputas políticas. Dessa forma, depreende-se que o território para os guarani e kaiowá não se restringia àquele em que habitavam, mas também aquele para o qual podiam migrar em casos como o mencionado acima. Esse é um dos motivos pelo qual a criação

de reservas indígenas em espaços pequenos e determinados gera conflitos entre os indígenas habitantes. Para Cavalcante (2013), ainda havia a unidade sócio-territorial *guára*, que era composta pela união de vários *tekoha*, geralmente delimitados por algum acidente geográfico (rio, serra, etc). Citar Susnik, o autor argumenta:

Para Susnik (1979-1980, p. 16), os *guará* constituíam organismos sociopolíticos no sentido estrito do termo, mas os interesses comuns, os vínculos sociais e uma conduta unitária frente algumas circunstâncias dissociadoras apontavam para um sentimento de pertencimento compatível com a noção de *guára*. Quando não havia circunstâncias perturbadoras, como superpopulação ou demasiada pressão externa, observava-se certa estabilidade dos *guára*. (CAVALCANTE, 2013, p.62).

Até antes de 1880 os guarani e kaiowá viveram e desenvolveram suas atividades sócio-políticas e econômicas a partir dessas unidades sócio-territoriais, sendo que a partir do final da Guerra do Paraguai se instalou na região a Companhia Matte Laranjeira:

Esta Companhia, embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi, contudo, responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novose por vezes distantes ervais. Interferiu menos, ao que parece, na estrutura social interna dos Kaiowá e Guarani do que as iniciativas posteriores. (BRAND, 2004, p. 139)

Entre os anos de 1915 e 1928 o Serviço de Proteção ao Índio – SPI demarcou 8 áreas de terras para a criação de reservas indígenas no intuito de abrigar os guarani e kaiowá desalojados de suas terras, em razão da ocupação dessas por empreendimentos agropecuários. De acordo com Brand (2004, p. 138), na instalação dos indígenas nessas reservas “*ignorou-se, na sua implementação, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.*

Em 1943, Getúlio Vargas criou a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), com o intuito de entregar terras para os colonos migrantes de várias regiões do País. Tal fato acentuou ainda mais a perda de território pelos indígenas que foram gradativamente expulsos de suas terras, sendo obrigados a se confinar nas reservas indígenas. Paralelo a isso havia cada vez mais a degradação do ambiente pela nova forma de utilização do solo e dos recursos naturais.

A partir de 1970, com a introdução da soja, agravou-se a situação dos indígenas, vez que até mesmo aqueles que se refugiaram e resistiam nos fundos das fazendas, sendo mão-de-obra nesses locais, perderam seus empregos em razão da mecanização da lavoura de soja, tendo que migrar para as reservas para sobreviverem. Agravou-se, também, a degradação do meio ambiente com a instalação dessa monocultura.

A partir dos estudos pioneiros de Brand, uma leva de estudiosos passou a se dedicar a aprofundar o tema, tais como Ferreira (2007), Pacheco (2009) e Lutti (2009). Estudos de natureza antropológica, como a dissertação de Pimentel (2006), o relatório circunstanciado de identificação e delimitação da Terra Indígena Takuara, situada no município de Juti (Pereira, 2005) e o recente livro que apresenta os resultados de trabalhos periciais na Terra Indígena Nãnde Ru Marangatu (Eremites de Oliveira; Pereira, 2009) revelam que a expropriação das terras indígenas foi mais intensa em alguns períodos, como entre as décadas de 1930 e 1950, período que coincide com o requerimento e titulação da maior parte das terras por particulares e, entre as décadas de 1960-1980, quando ocorre a ocupação efetiva da maior parte das terras com atividades agropecuárias. (PEREIRA, 2010, p.117)

O confinamento em reservas indígenas impede a realização do método de agricultura dos guarani e kaiowá, o método de coivara¹⁷, que pressupõe uma região de mata, que não existe nos espaços da reserva; além disso, dificulta a sua organização social baseadas nas famílias extensas, que devido ao reduzido espaço acabaram se misturando, perdendo sua autonomia, o que provoca inúmeros conflitos.

Esse processo de perda territorial e conseqüente confinamento em espaços extremamente exíguos de um contingente populacional muito superior ao padrão historicamente conhecido pelos Kaiowá e Guarani impuseram profundas limitações à sua economia, decorrente da inviabilização da itinerância em território amplo e do rápido esgotamento dos recursos naturais, importantes para a qualidade de vida dos Kaiowá e Guarani. Além de dificultar o seu modelo agrícola, o confinamento trouxe desafios novos no que se refere à organização social e religiosa. (BRAND, 2004, p. 140)

Nesse sentido, a expulsão dos indígenas de suas áreas provocou a destruição dos *tekoha*, processo esse denominado *sarambi* ou esparramo que ocasionou a dispersão de muitas famílias extensas e dissolveu alianças que mantinham os *tekoha* (PEREIRA, 2010, p. 117-118).

¹⁷Coivara é um termo de origem tupi, e agricultura de coivara se refere à prática indígena e cabloca de derrubar uma pequena porção de mata, queimar e recolher os galhos para depois semear em meio ao solo coberto de cinzas. A prática é considerada muito apropriada ao clima tropical, desde que a pressão demográfica não seja muito grande e as áreas cultivadas possam passar por um período apropriado de repouso, até serem novamente utilizadas para a agricultura. (PEREIRA, 2010, p.135)

O SPI reuniu numa mesma área uma grande quantidade de famílias extensas oriundas de diversos *tekohae* muitas vezes inimigas entre si. Tais famílias passaram a disputar os mesmos recursos disponíveis e se pretendia que compulsoriamente elas vivessem em harmonia sob a administração de um funcionário do órgão indigenista e de um *capitão* (liderança indígena nomeada pelo órgão para garantir o êxito do projeto governamental). (CAVALCANTE, 2013, p. 85)

Além da destruição dos *tekoha*, da falta de autonomia e da mistura das famílias extensas nos ambientes das reservas, outro problema que assola esses espaços é a alta densidade demográfica. Com base em dados do IBGE (2010), FUNAI e SESAI, no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, a população de guaranis e kaiowás é de 51.801 indivíduos, sendo que 38.525 vivem em reservas e os outros 2630 em acampamentos e 10646 em áreas demarcadas após 1980 (CAVALCANTE, 2013, p. 84). Tais dados apontam que quase 75% da população dessa etnia encontra-se confinada nas reservas indígenas.

A alta densidade demográfica nas reservas, em conjunto com os problemas referentes ao relacionamento entre as famílias extensas ali agrupadas, somando-se, ainda, a pouca efetividade das políticas sociais desenvolvidas no local, dentre outros, provocam o terrível cenário veiculado nas mídias, marcado pela miséria e fome, alcoolismo, suicídio e violência.

A densidade demográfica nas reservas indígenas obriga a acreditar que de fato a situação atualmente vivenciada pelos Guarani e Kaiowa que as habitam é insustentável e que está se agravando muito mais rápido do que as ações desenvolvidas pelo Estado para minimizá-las. (CAVALCANTE, 2013, p. 87)

Importante salientar que a expropriação das terras dos indígenas e o seu confinamento, provocando a fragmentação de seus módulos organizacionais dificulta, outrossim, a organização dos mesmos para o reconhecimento de suas terras como tradicionais, o que propiciaria a demarcação. Pereira (2010) considera como uma das variáveis¹⁸ para a realização das demarcações das terras indígenas, a organização dos grupos para o reconhecimento de suas terras tradicionais, fato que se faz extremamente complexo, levando-se em conta a situação desordenada das reservas. De acordo com o autor:

¹⁸ Levi Marques Pereira (2010) aponta para a necessidade de convergência de 3 variáveis para a regularização fundiária das terras tradicionais dos guarani e kaiowá, que seriam a territorial, a organizacional e a ambiental.

A abordagem da **variável organizacional** permitiu discutir dada o respeito do modo como determinadas lideranças se mobilizam politicamente para aglutinar famílias de parentes e aliados, com o objetivo de recompor comunidades cujas famílias, muitas vezes, se encontram dispersas por várias localidades. Com essa ação política, as lideranças buscam viabilizar a retomada das áreas a serem reconhecidas como terras indígenas. Os processos organizacionais destas comunidades geralmente apresentam muitas dificuldades e impasses, pois a condução do processo político de rearticulação das comunidades é, às vezes, orientado por lideranças que se inspiram em imagens como as de reserva, chefe de posto e capitão. Tais imagens estão muito presentes entre os Kaiowa e Guarani, até porque se enraízam em décadas de experiência histórica devida em reservas. Os dilemas colocados pelo desafio de reorganizar estas comunidades enquanto comunidades políticas resultam, às vezes, em intensas disputas internas, cuja análise demandaria a redação de outro artigo. Na compreensão média das lideranças indígenas, cada uma delas se projeta como capitão de uma reserva, pensada como unidade político/administrativa autônoma, sobre a qual o capitão exerceria total controle. Assim, a tendência da maior parte das lideranças de comunidades em processo de regularização fundiária é de projetar suas expectativas de futuro a partir da experiência histórica das reservas, embora esteja em curso um intenso debate interno entre lideranças de várias comunidades que se reúnem periodicamente. (PEREIRA, 2010, p. 133).

Denota-se que o ambiente “bagunçado” das reservas, nas quais famílias extensas encontram-se dispersas e misturadas, e também a dificuldade das lideranças indígenas encontrarem respaldo e reconhecimento como legítimas, devido ao modelo imposto da figura dos capitães de reserva, tornam muito complexa a organização dos grupos para a retomada de seus territórios tradicionais.

Contudo, a partir da década de 1970 vários grupos lograram êxito em se organizar para realizar a retomada de seus territórios, seja migrando de volta para o local de onde foram expulsos, seja resistindo naquele local por décadas. Tal organização, aliada à pressão realizada perante o Governo Federal, e a alteração do paradigma assimilacionista, para o de respeito à diversidade, proposto pela Constituição Federal de 1988, resultou no processo de demarcação de várias áreas para os guarani e kaiowá.

A seguir apresentamos a tabela elaborada por Cavalcante (2013) sobre a situação das terras indígenas guarani e kaiowá em processo de demarcação (ou já demarcadas):

Tabela 2 – Situação dos processos de demarcação das terras indígenas em MS

Terra Indígena	Área em hectares	Situação	Observações
TI Aldeia Limão Verde	660	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 900 ha pelo decreto estadual 825/1928. Trata-se de área com solo bastante arenoso e infértil. Teria sido destinada aos índios em substituição à área da Reserva de Amambai titulada em favor de particular.
TI Amambai	2429,54	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. O decreto estadual 404/1915 criou a área com 3.600 ha, mas logo houve uma redução. Em 1926 o governo concedeu título definitivo de uma parte da área a um particular.
TI Arroio-Korá	7175,77	Homologada	Homologação parcialmente suspensa pelo STF
TI Caarapó	3594,41	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 3.750 ha pelo decreto estadual 684/1924.
TI Cerrito	1950,98	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Dourados	3474,59	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 3.600 ha pelo decreto estadual 401/1917.
TI Guaimbé	713,93	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Guasuti	958,79	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Guyraroká	11440	Declarada	
TI Jaguapiré	2342,01	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Jaguari	404,70	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Jarará	479	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Jatayvari	8800	Declarada	
TI Nãnde Ru Marangatu	9317,21	Homologada	Homologação suspensa pelo STF.
TI Panambi - Lagoa Rica	12196	Identificada E delimitada	
TI Panambzinho	1272,80	Registro cartorial e SPU – Regularizada	

TI Pirajuí	2118,23	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 2.000 ha pelo decreto estadual 825/1928
TI Pirakua	2384,05	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Yvy-Katu	9494,16	Demarcada	Reserva Indígena Porto Lindo, criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 2.000 ha pelo decreto estadual 825/1928. Por meio da Portaria Declaratória nº 1289, de 30 de junho de 2005, o ministro da justiça integrou a RI Porto Lindo à TI Yvy-Katu com área total de 9494 ha. Atualmente, a TI se encontra em processo de homologação presidencial. Por alegado cerceamento de defesa, o Superior Tribunal de Justiça anulou o processo administrativo no que diz respeito à Fazenda Remanso Guasu, em 2012 a FUNAI constituiu novo GT para refazer a identificação apenas da área da Fazenda Remanso Guasu, enquanto isso o processo principal está paralisado.
TI Potrero Guaçu	4025	Demarcada	
TI Rancho Jacaré	777,53	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Sassoró	1922,64	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 2.000 ha pelo decreto estadual 825/1928
TI Sete Cerros	8584,72	Homologada	
TI Sombreiro	12608	Declarada	A posse da área pelos indígenas é parcial.
TI Sucuriy	535,10	Registro cartorial e SPU – Regularizada	
TI Takuaraty/Yvykuarusu	2609,09	Homologada	Também conhecida como Paraguassu
TI Taquaperi	1776,95	Registro cartorial e SPU – Regularizada	Reserva Indígena criada pelo Serviço de Proteção ao Índio. Criada com 2.000 ha pelo decreto estadual 825/1928.
TI Taquara	9700	Declarada	
Iguatemipegua I	41571	Identificada e delimitada	

Fonte: Dados da FUNAI – situação em fevereiro de 2013.

Como destacado por Cavalcante (2013, p. 97-98), existe uma morosidade muito grande nos processos administrativos de demarcação das terras indígenas realizados pela FUNAI. Por um lado a demora se deve às questões políticas, ou seja, com a alternância no governo federal ocorrem alternâncias nos cargos administrativos e se altera a vontade política. Por outro lado, se deve ao sucateamento da instituição e falta de orçamento.

Em Mato Grosso do Sul, a ação da FUNAI sempre tem sido reativa e emergencialista, tanto para iniciar processos, quanto para garantir o seu andamento, isso reforça a ideia de que a FUNAI só trabalha sob pressão (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998). De fato, o que se observa é que o órgão indigenista oficial, a despeito de pequenos incrementos de pessoal ocorridos entre 2010 e 2011, continua subdimensionado tanto no que se refere a pessoal, quanto no que se refere a orçamento. Assim sendo, grande parte de suas ações é caracterizada pela emergencialidade, característica que não contribui para a diminuição da tensão instalada frente os conflitos fundiários que envolvem indígenas e ruralistas em Mato Grosso do Sul. (CAVALCANTE, 2013, p. 98-99).

Além disso, segundo o mesmo autor são inúmeros os processos judiciais que paralisam o andamento das demarcações. Ele cita como exemplos os casos das Terras Indígenas Nanderu Marangatu e Arroyo-Corá que foram homologadas em 2005 e 2009, respectivamente, e que se encontram com a homologação suspensa por decisão judicial. Tal suspensão causa prejuízos apenas para os indígenas, pois os proprietários das áreas continuam exercendo suas atividades, enquanto os indígenas se espremem em acampamentos sem as mínimas condições de vida.

Convém destacar que aliadas às difíceis condições de vida nessas áreas, ainda existe o permanente clima de tensão entre indígenas e proprietários, registrando mortes e outros tipos de violência.

Registre-se que além dessas terras indígenas que já são objeto de procedimento administrativo de demarcação ou já foram demarcadas, muitos guarani e kaiowá encontram-se em acampamentos, aguardando o início dos processos administrativos para reconhecimento de suas terras tradicionais, ou apenas residindo nesses locais.

Conforme Cavalcante (2013, p. 107-108), citando Pereira, existem dois tipos de acampamentos: os mobilizados e os índios de corredor. Os mobilizados encontram-se no local aguardando o início dos estudos para a demarcação das terras que consideram tradicionais. Já os de corredor, ou encontram-se próximos às áreas que reivindicam como tradicionais, ou apenas residem à beira de rodovias, sem reivindicações, apenas para “fugirem” do ambiente das reservas.

A seguir apresentamos tabela elaborada por Cavalcante (2013) com a situação dos acampamentos os quais a FUNAI presta atendimento (frise-se que há outros acampamentos que não são assistidos pela FUNAI):

Tabela 3 – Situação dos acampamentos indígenas em MS

Acampamentos guarani e kaiowa no sul de Mato Grosso do Sul – inclusive áreas em estudo				
Acampamento	Município	Área ocupada(há)	População estimada	Observações
Guaiviry	Aral Moreira	5	239	Área retomada em 2011. Dias após a retomada a comunidade sofreu um ataque no qual faleceu Nísio Gomes, o corpo foi levado pelos algozes e permanece desaparecido até hoje.
Kokue'i	Ponta Porã	20	155	Aldeia estabelecida, conta com posto de saúde e escola, porém aguarda identificação e delimitação da área.
Laranjeira Ñanderu	Rio Brilhante	15	110	Área retomada em 2004, já foram expulsos da área por decisões judiciais, no entanto, atualmente estão respaldados por uma decisão que permite a sua permanência até a conclusão de uma perícia antropológica.
Passo Piraju	Dourados	40	120	Área retomada em 2004.
KurusuAmba	Coronel Sapucaia	6	310	Os indígenas tentaram por duas vezes retomar a área em 2007, foram registradas três mortes decorrentes do conflito. Em 2009 entraram novamente e ali permanecem por força de decisão liminar
Y po'i	Paranhos	5	180	Área retomada em 2009. Há pelo menos uma morte e um desaparecimento que estão diretamente relacionados ao conflito fundiário.
Picadinha	Dourados	2	30	Aldeia de corredor – margem de rodovia
Ñu Porã (Mudas MS)	Dourados	5	120	Os indígenas trabalham por empreita na plantação de gramas da empresa Mudas MS.
Apyka'i (Curral de Arame)	Dourados	Menor que 1	15	Localizada na margem da rodovia que liga Dourados a Ponta Porã. Já foram registradas pelo menos quatro mortes por atropelamento, sendo uma delas a de uma criança de 5 anos de idade.
Ñu Vera	Dourados	10	110	Localizado ao lado da Reserva Indígena de Dourados
Itahum	Dourados	Sem informação	140	Vivem na periferia do distrito de Itahum, município de Dourados.
Pakurity	Dourados	2	20	Pode haver sobreposição com área reivindicada por quilombolas. Em parte da área reivindicada funciona a Fazenda Experimental da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. A instituição adquiriu a área de 294 hectares em 2007
Chácara	Dourados	Sem	40	Localizada na periferia de Dourados

Califórnia		informação		
Itay Ka'aguyRusu	Douradina	6	160	Está dentro da área identificada e delimitada como TI Panambi – Lagoa Rica.
Guyra Kambiy	Douradina	2	75	Está dentro da área identificada e delimitada como TI Panambi – Lagoa Rica.
Wilson (Sete Placas)	Rio Brilhante	Menor que 1	30	Aldeia de corredor – margem de rodovia. Alegam terem sido expulsos de fazendas da região, mas continuam trabalhando como diaristas nestas mesmas áreas.
Aroeira	Rio Brilhante	1	45	Localizado na periferia do Distrito Prudêncio Thomaz – antigo Aroeira
Serro'i (Ita Vera'i)	Guia Lopes da Laguna	20	95	Têm permissão do detentor do título de propriedade para ocupar a área.
Tarumã	Naviraí	Sem informação	50	Pertencem ao Tekoha Santiago Kue, estão em margem de rodovia.
Juncal	Naviraí	Sem informação	30	Pertencem ao Tekoha Santiago Kue, estão em margem de rodovia
Nova América	Caarapó	Sem informação	18	Localizado na periferia do distrito de Nova América
Aldeinha	Caarapó, Juti e Vicentina	9	250	Trabalham em fazendas da região desde os anos 1980.
Vila Rica	Vicentina	Sem informação	60	Estão na periferia do Distrito de Vila Rica
Laranjal	Jardim	2	58	Aldeia de corredor, localizada em margem de rodovia. Alegam terem sido expulsos de sua área tradicional há mais de trinta anos.
Pyelito Kue	Iguatemi	1	170	Localizado no perímetro da Terra Indígena Iguatemipegua I. A área foi retomada em 2011.
Total		151	2630	

Os dados populacionais têm por base o programa de segurança alimentar MDS/FUNAI, em Julho de 2012.

Fonte: Dados da FUNAI – situação em fevereiro de 2013.

Como pode se depreender dos dados acima, são inúmeros os guarani e kaiowá vivendo em condições precárias nesses locais. Ou seja, o que deveria ser “transitório” acaba se tornando permanente, devido, principalmente, à morosidade da FUNAI em dar início aos estudos para a demarcação da área.

Aliados às condições inadequadas de sobrevivência desses locais estão os conflitos fundiários entre os indígenas e proprietários das áreas reivindicadas. Vislumbra-

se, conforme os dados descritos nas tabelas apresentadas, que a situação fundiária dos guarani e kaiowá, embora haja uma extensa área com estudos já iniciados, é de uma superpopulação em pequenas extensões de terras, o que inviabiliza totalmente o modo de vida e produção tradicional desse povo (o que será melhor abordado no tópico seguinte).

Tal situação agrava-se ainda mais devido aos conflitos internos nas reservas superpovoadas, alcoolismo, violência, suicídio, dentre outros, todos em decorrência da situação de confinamento vivenciada por essas pessoas. Segundo Pereira (2010),

Os problemas sociais nas atuais reservas são de tal vulto que desafiam a capacidade de ação política das lideranças indígenas e de proposição de soluções por parte dos agentes indigenistas que atuam nessas comunidades. Um consenso é que qualquer proposição só se tornará viável se contar a demarcação de novas áreas, de acordo com as reivindicações indígenas. (PEREIRA, 2010, p.131)

Importante registrar, ainda, que com o intuito de promover uma efetiva atuação da FUNAI na gestão dos procedimentos de demarcação de terras indígenas no sul do Mato Grosso do Sul (terras dos guarani e kaiowá), o Ministério Público Federal celebrou com essa um Compromisso de Ajustamento de Conduta (CAC), assinado em 12 de novembro de 2007. Para Cavalcante (2013), foram vários as mobilizações que culminaram no CAC:

Das fontes levantadas, é possível concluir que a assinatura do CAC das terras indígenas guarani e kaiowa foi fruto de um momento histórico no qual uma conjunção de fatores concorreu para isso, quais sejam: a) a pressão dos Guarani e Kaiowa para que suas terras fossem devidamente reconhecidas pelo Estado; b) a atuação do MPF como defensor dos interesses indígenas; e c) a existência de vontade política alinhada entre a direção da FUNAI, o Ministério da Justiça e a própria Presidência da República – embora posteriormente verifique-se que tal vontade política sucumbiu perante interesses eleitorais, no momento, mais eminente para os membros do governo. Além disso, é importante destacar a atuação de diversos indigenistas, antropólogos e historiadores que há muito tempo vinham destacando a importância do reconhecimento das terras indígenas guarani e kaiowa para a garantia dos direitos desses povos. (CAVALCANTE, 2013, p. 292).

Quanto às atribuições e compromissos da FUNAI nesse documento, destaca-se:

1º - constituir Grupos Técnicos – GT's para a identificação e delimitação de trinta e nove *tekohade* ocupação tradicional listados no termo, sem prejuízo de outros; 2º - compor os GT's até o dia 30 de março de 2008, promovendo a contratação de antropólogos se necessário; 3º - publicar os resumos dos Relatórios Circunstanciados de Identificação de Delimitação nos diários oficiais da União e do estado de Mato Grosso do Sul até o dia 30 de junho de 2009; 4º - encaminhar os processos ao ministro da justiça para expedição da portaria declaratória até o dia 19 de abril de 2010; e 5º

- sujeitar-se à pena pecuniária diária de R\$ 1.000,00 cumulativa enquanto perdurar o descumprimento das obrigações assumidas. (CAVALCANTE, 2013, p. 288).

A partir desse documento foram constituídos 6GTs para a realização de estudos, sendo adotado o critério de sub-bacias para a constituição desses. Foram eles: *Amambaipegua*, *Apapegua*, *Brilhantepegua*, *Dourados-Amambaipegua*, *Iguatemipeguae* *Nhadevapegua*. A abordagem de estudos desses grupos foi a territorial e em conjunto (abordagem utilizada pela FUNAI nas demarcações no norte do país). Para Cavalcante (2013), do ponto de vista prático e no que diz respeito às identificações e delimitações realizadas no território guarani e kaiowa, a abordagem proposta representa uma mudança metodológica muito significativa.

A principal diferença consiste em não mais analisar as reivindicações de forma isolada, mas sim a partir da rede de relações sociais existentes em cada *tekohaguasu*. Essa perspectiva aproxima a atuação fundiária da FUNAI em Mato Grosso do Sul do modelo de demarcação de territórios, já amplamente utilizado na região da Amazônia Legal desde pelo menos 1988. Embora tudo sinalize na direção de que não será possível a promoção de uma demarcação contínua, ao menos os *tekoha* mais próximos social e geograficamente poderão ocupar uma mesma terra indígena, as quais tendem a ser bem maiores do que as que já foram até aqui reconhecidas (vide o exemplo da primeira terra indígena delimitada pelos seis GT's, a *Iguatemipegua I*, que ficou com 41.571 hectares) isso evitará situações absurdas como as demarcações de Panambizinho, Sucuriy e Panambi - Lagoa Rica, que permaneceram desconectadas embora houvesse fortíssimas relações entre os indígenas daquele *tekohaguasu*. Outra vantagem é o evidente ganho de tempo nestes processos, pois mesmo com todos os atrasos, quando os trabalhos forem concluídos, certamente o resultado será bem mais satisfatório do que tudo o que foi conquistado até o momento. (Cavalcante, 2013, p. 298)

Constituídos os GTs, esses foram objeto de inúmeros entraves políticos e judiciais. Segundo Cavalcante (2013), várias são as ações judiciais tentando barrar a realização dos estudos pelos GTs, com argumentos diversos como, por exemplo, a não autorização para entrada dos grupos em áreas particulares para a realização dos trabalhos. Até 2013 apenas um relatório circunstanciado foi publicado, o relatório do GT *Iguatemipegua I*, identificando e delimitando essa Terra Indígena, em janeiro de 2013.

As discussões políticas sobre as demarcações são inúmeras e provocam desdobramentos diversos, conforme é comumente noticiado nas mídias locais e estaduais. Contudo, uma análise mais cuidadosa da mídia permite identificar uma abordagem um tanto quanto tendenciosa no sentido de destacar apenas os argumentos dos setores

ruralistas da região. Uma das discussões em que há um certo consenso tratada questão da indenização da terra nua para os proprietários de boa-fé. Nesse sentido, o MPF, FUNAI, o Estado, movimentos indígenas, ruralistas, dentre outros, apresentam-se favoráveis a tal condição, ainda que não haja respaldo legal para tanto. Para Cavalcante (2013):

Na prática, desde 2008 foram dados dois passos concretos, mas ainda sem eficácia, como tentativa de viabilizar o pagamento dessas indenizações. Primeiramente, em 11 de outubro de 2010, a consultora jurídica do Ministério da Justiça, a advogada da União, Giselle Cibilla Silva aprovou o parecer nº 136/2010 – CEP/COLEG/CONJUR/MJ, expedido pela advogada da União Priscila Cunha do Nascimento em 06 de outubro de 2010. Em segundo lugar, foi aprovada pela Assembleia Legislativa de Mato Grosso do Sul a Lei nº 4.164 de 7 de fevereiro de 2012, que autorizou o poder executivo estadual a criar um Fundo Estadual de Terras Indígenas, seguindo o precedente já existente no estado do Rio Grande do Sul. Ambos os instrumentos, com alcances distintos, pretendem viabilizar juridicamente o pagamento de indenizações sem a necessidade de alteração da Constituição Federal de 1988.(CAVALCANTE, 2013, p. 384)

Registre-se que o parecer mencionado ainda não foi autorizado nas instâncias devidas, tampouco encampado pela Advocacia Geral da União, que poderia dar regularidade ao mesmo, sendo que este poderia passar a ser utilizado nos processos de demarcação. No que tange à lei estadual citada, embora vigente, não há notícias de reserva de orçamento para tanto.

Por todo o exposto, denota-se que a questão das demarcações de terras indígenas no sul do Estado de Mato Grosso do Sul encontra-se “engatinhando”, apresentando poucos avanços, pois sempre esbarra na falta de vontade política federal e estadual, bem como nos meandros dos processos judiciais morosos. Enquanto isso, os proprietários das terras continuam produzindo em suas áreas, se beneficiando delas, enquanto os indígenas vivem em espaços inócuos, sem quaisquer condições de existência, destruindo cada vez mais com seu modo de ser e viver.

No próximo tópico buscaremos exatamente apresentar a discussão sobre esse modo de ser e viver dos guarani e kaiowá, que mesmo confinados em espaços inadequados ainda resistem e manifestam suas tradições culturais, em especial relacionadas aos eixos *teko*(cultura), *tekoha*(território) e *ñe'ẽ*(língua), nos quais o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, objeto principal de nossa pesquisa, está embasado.

2.3 - O modo de ser e viver dos Guarani Kaiowá: *teko, tekohá e ñe'ë*

Antes de iniciar a discussão propriamente dita sobre o modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá, vale destacar o falso paradoxo isolacionismo x assimilacionismo que tem permeado o imaginário do senso comum. Conforme Conh (2001),

Muito se comenta, e se lamenta, que os índios estão perdendo sua cultura. Um índio calçado e vestido com calça jeans, falando português, utilizando gravadores e vídeos ou morando em uma favela em São Paulo aparece aos olhos do público como menos índio. Eles deveriam seguir suas tradições, se diz. E nós deveríamos deixá-los em paz, devolvê-los ao isolamento, para que possam seguir seus caminhos. (CONH, 2001, p. 01)

Nesse sentido, pode-se afirmar que os guarani e kaiowá não vivem em isolamento, estão envolvidos pela sociedade não-indígena. Contudo não se pode afirmar que foram assimilados por essa sociedade, uma vez que embora tenham adotado práticas da mesma, como é o caso da própria escola, não deixaram de vivenciar seu *ñandereko* (modo de ser).

O falso paradoxo propugnado se resolve por meio da transformação, de acordo com Cohn (2001, p.02) para quem “*a mudança cultural deixa de ser percebida como um fantasma que assombra os nativos do mundo todo e passa a ser entendida como um meio de reprodução social que é pautada também pela história*”. Assim, ao vislumbramos o modo de ser e de viver dos guarani e kaiowá, percebe-se que esse povo mantém suas tradições, sua religião, sua língua, mas ao mesmo tempo convive e vive elementos da sociedade em seu entorno.

Resolvida esse falso paradoxo ente isolacionismo e assimilacionismo, passemos a uma breve descrição do modo de ser e viver dos guarani e kaiowá, baseando-se nos eixos *teko, tekohá e ñe'ë*, previstos no Projeto Pedagógico do Curso *Teko Arandu*.

O modo de ser e viver (*ñandereko*) dos guarani e kaiowá está intimamente ligado à sua religião tradicional (*tekomarangatu*). Rossato (2002), citando Azevedo (1991), destaca que “*se trata de um povo essencialmente religioso, no qual nenhuma esfera do cotidiano está desvinculada do sagrado e, por isso, agem e interagem em relação aos problemas concretos a partir dessa visão de mundo.*”

Nesse sentido, toda a vida social, política, educacional, dos guarani e kaiowá é explicada por eles por meio de sua religião tradicional. Rossato (2002) acrescenta ainda que esse povo utiliza, além do referencial da religião o referencial da língua para identificar a sua cultura, o seu *ñandereko*. Frise-se que a língua guarani e kaiowá é um dos

eixos principiológicos do Projeto Político do Curso (PPC) de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*. Consta do Projeto (2012, p. 16-17) que

(...) 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” (Meliáet al, (1979:248). Segundo este autor (1979), “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, efetivação da comunicação em todas as suas modalidades, entre seus pares e com a sociedade não-indígena.

Denota-se a importância da língua para esse povo, e que portanto passou a ser um dos eixos norteadores das questões pedagógicas e políticas do PPC *Teko Arandu*, juntamente com outros dois eixos, o *tekohá* (território) e o *teko*(cultura).

No que concerne ao *teko*, trata-se da cultura em si dos guarani kaiowá, desdobrando-se em várias subdivisões como o *tekoporã*, que segundo Rossato (2002) é o jeito de ser bom, bonito, *é a concretização em termos comportamentais do sistema tradicional dos Guarani/Kaiowá*. Ainda de acordo com Rossato (2002), utilizando-se dos termos de Azevedo (1991), o *tekoporã são normas e valores éticos que todo homem, mulher e criança devem seguir para vivenciarem o tekomarangatu*. Por sua vez, o *tekomarangatu* é o sagrado para os guarani kaiowá.

Depreende-se do PPC do *Teko Arandu*, que esse eixo também é de suma importância para o desdobramento e vivência desse curso, conforme segue:

(...)**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 ñandereko. (...). 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 (*tekomarangatu*) 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 (...) (PPC Teko Arandu, 2012, p. 16)

O local onde se vivencia o *teko* para o guarani kaiowá é o *tekohá*, o território. Nessa seara, a terra é muito mais do que um local para se habitar, é um local para se realizar a cultura. Rossato (2002, p. 39), citando Brand (1997), destaca que “*esse sistema é viabilizado tradicionalmente no tekohá, sustentado por uma economia, sociedade e religião centradas na família extensa (te'yi), reunida em torno dos caciques (líderes religiosos)*).

Assim, *tekohá*, nas palavras de Benites (2013, p. 37) significa o seguinte:

Para nós Kaiowá e Guarani, território é *Tekoha*, entendido por Melià (apud Colman, 1991, p.3) como “el lugar donde se Dan las condiciones de posibilidad del modo de ser guarani. La tierra concebida como *tekoha* es ante todo un espacio socio-político”. *Tekoha* é imprescindível para nossa sobrevivência física e, de modo especial, também cultural, dado que *tekoha* significa espaço ou lugar (*ha*) possível para o modo de ser e de viver (*teko*). A mesma palavra aglutina dois conceitos fundamentais: vida (*teko*) e lugar (*ha*). Devido às agressões ao meio ambiente e ao processo de espoliação das terras, os Kaiowá e Guarani têm encontrado crescentes dificuldades para a vida em aldeia.

Percebe-se que, para os Kaiowá e Guarani, o viver bem está ligado ao viver na aldeia, na sua terra. Assim, a qualidade da vida está intrinsecamente relacionada com a qualidade da terra. As pessoas que buscam recuperar suas aldeias tradicionais sonham em, um dia, poder voltar a viver e ser feliz na terra onde nasceram ou na qual seus antepassados viveram.

Com essa perspectiva o PPC do *Teko Arandu* estabelece o *tekohá* também como um dos eixos norteadores de suas práticas e políticas:

a) 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 *tekohanã* 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 (*tekojoja*), 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. (PPC Teko Arandu, 2012, p. 16)

Conforme se pode verificar, o modo de ser e viver dos guarani e kaiowá está relacionado aos três eixos previstos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura

Intercultural Indígena *Teko Arandu* da UFGD, apresentando uma visão religiosa de mundo, valorizando sua cultura, língua e território. A seguir passaremos a análise do referido curso na UFGD, na tentativa de compreender, tendo como fonte as vozes dos diferentes agentes e sujeitos que o experimentam, de que maneira e até que ponto a educação intercultural e a educação em direitos humanos são referenciais que dialogam com essa experiência.

3. O CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA *TEKO ARANDU*

3.1 - Os caminhos da pesquisa

Para a realização da pesquisa de campo efetuamos, inicialmente, a análise de documentos institucionais da UFGD, quais sejam: o Projeto Político Pedagógico do Curso *Teko Arandu* dos anos de 2010 e de 2012, o Projeto Original do Curso, do ano de 2005, e o Projeto de Criação da UFGD, datado de 2004. O objetivo dessa fase foi levantar dados e informações que nos ajudasse a compreender o histórico de construção do Curso na UFGD, comparar a proposta do curso nos três primeiros documentos mencionados e buscar pontos relacionados à interculturalidade no PPC de 2012. Na mesma linha de compreender o histórico do curso, também levantamos e revisamos artigos e outras produções acadêmicas sobre o *Teko Arandu* e sobre educação intercultural, visando compreender o contexto em que o Curso foi criado e como a perspectiva de educação intercultural encontrava-se na base do mesmo.

De posse dessas informações sobre o histórico do Curso na UFGD, e fundamentados pela discussão teórica sobre educação intercultural, iniciamos a segunda fase da pesquisa de campo que se constituiu em diversas entrevistas qualitativas e em profundidade com acadêmicos e professores do curso, no intuito não apenas de levantar as percepções desses que são os principais agentes envolvidos nessa experiência, mas também para compreender em que medida o referido Curso permite constatar ou não a efetividade de uma educação intercultural oferecida no *Teko Arandu*. Para tanto, nos fundamentamos nas lições de Alves e Silva (1992), para quem a análise qualitativa “*visa apreender o caráter multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural, bem como captar os diferentes significados de uma experiência vivida, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto*” (ALVES e SILVA, 1992, p.01).

De início, realizamos uma entrevista exploratória e aberta, sem roteiros prévios, com a Prof.^a Veronice Rossato, professora do Núcleo Comum do Curso *Teko Arandu* até 2012, para, a partir de seus depoimentos, elaborarmos um roteiro para as demais entrevistas. Assim, o roteiro foi dividido em quatro temas: 1 – Participação na construção do Curso e dos PPCs; 2 – Experiências vivenciadas sobre educação intercultural e direitos humanos; 3 – Expectativas sobre o Curso; 4 – A realidade do Curso. Importante destacar que durante as entrevistas os temas se interligaram, em consonância com as respostas que foram sendo apresentadas pelos informantes. Novamente, nos orientamos pelas recomendações de Alves e Silva (1992):

Os estudos encaminham preferentemente para propostas de entrevistas definidas por Cannel e Kahn (1974) como semi-estruturadas, que pedem uma composição de roteiro com tópicos gerais selecionados e elaborados de tal forma a serem abordados com todos os entrevistados (...) Trata-se de definir núcleos de interesse do pesquisador, que têm vinculação direta aos seus pressupostos teóricos (abordagem conceitual) e contatos prévios com a realidade sob estudo; ou seja, existe uma direção, ainda que não de forma totalmente declarada, para o conteúdo que vai ser obtido nas entrevistas (QUEIROZ, 1987), ao mesmo tempo em que a garantia de adequação do roteiro ao universo de vida dos sujeitos. (ALVES e SILVA, 1992, p. 04)

Em seguida, durante a etapa de aulas do *Teko Arandu*, que aconteceu na última semana de janeiro e primeira de fevereiro de 2016, entrevistamos, por meio de gravação em áudio, os docentes do Curso, sendo um de cada habilitação, na seguinte ordem: Prof. Neimar Machado de Souza, professor da área de Ciências Humanas e coordenador do *Teko Arandu*; Prof. Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum, Prof. Eliel Benites, professor indígena e da área de Ciências da Natureza; Prof.^a Maria Aparecida Mendes, professora da área de Matemática, e Prof. Andérbio Martins, professor da área de Linguagens.

Após a realização das entrevistas com os docentes, iniciamos as entrevistas com os alunos do Curso. Para tanto, solicitamos aos docentes de cada habilitação que nos indicassem um aluno que estivesse cursando o último ano do curso. Nossa intenção, ao optarmos por esses acadêmicos, se justifica pelo fato dos mesmos já terem vivenciado todo o percurso no curso, além de terem passado pelo momento de reestruturação do PPC, que aconteceu no ano de 2012.

Contudo, não foi possível realizar as entrevistas com os alunos durante as mesmas duas semanas citadas, tendo em vista que a turma de formandos não tinha mais aulas a serem ministradas, faltando apenas as atividades complementares para a turma encerrar o

curso. Assim, segundo informação do Coordenador do Curso, na primeira semana de março os alunos estariam na Faculdade para finalizar as atividades complementares.

Entretanto, até a terceira semana do mês de março, o período de regularização das atividades complementares dos acadêmicos não foi realizado. Dessa forma, solicitamos os contatos dos alunos aos professores e marcamos entrevistas pontuais com cada um durante o final do mês de março de 2016.

Ressaltamos que o contato com os acadêmicos para a efetivação das entrevistas foi difícil, uma vez que todos residem em aldeias, onde telefones e *internet* nem sempre estão disponíveis. Depois de várias tentativas conseguimos contato com três acadêmicos, que foram entrevistados na seguinte ordem: Rossandra Cabreira, habilitação em Linguagens, Luciane Carmona, habilitação em Matemática e Fidêncio Vera, habilitação em Ciências Humanas.

No que tange ao aluno da área de Ciências da Natureza, nos foram indicadas 4 pessoas, das quais apenas uma foi contatada com sucesso. Entretanto, sua residência era em outro município, de forma que foi solicitado que o roteiro da entrevista fosse respondido por *e-mail*, contudo, embora tenhamos insistido, não obtivemos resposta.

Realizadas todas as entrevistas, passamos à análise das respostas dos entrevistados. Salientamos que, conforme já mencionado, embora o roteiro tenha sido dividido em blocos, as respostas dos informantes foram se interligando, de forma que a análise das opiniões foi em conjunto e não divididas.

A partir das análises utilizamos as informações prestadas pelos entrevistados para a construção dos itens de redação a seguir, que seriam: Histórico do curso; o Projeto do Curso *Teko Arandu* antes e depois; e a educação intercultural a partir da ótica dos professores e estudantes do curso.

3.2 - Histórico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*

A denominação do curso objeto de nossa pesquisa é Licenciatura Intercultural Indígena –*Teko Arandu*, oferecendo Licenciatura Plena em Educação Intercultural, com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza. É dividido em dois blocos: Bloco I ou Núcleo

Comum, durante os primeiros 3 semestres, e Bloco Específico ou Núcleo Específico, por mais 3 anos. O *Teko Arandu* se realiza por meio da metodologia da alternância, ou seja,

Alternância é aqui entendida como o parcelamento do curso em tempos e espaços diferentes e complementares: parte do curso é desenvolvida presencialmente, na Universidade (Tempo Universidade – TU) e parte nas comunidades indígenas (Tempo Comunidade – TC) (PPC Teko Arandu, 2012, p. 12).

O curso é específico e atende indígenas Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul (PPC Teko Arandu, 2012, p. 14). Conforme se depreende do Projeto Pedagógico do Curso, a necessidade social advém da situação escolar da população guarani e kaiowá na região Cone Sul, a qual possui mais de 12 mil pessoas em idade escolar, cerca de 60 escolas nas aldeias, com aproximadamente 486 professores indígenas. Entretanto, poucos habilitados com nível superior. Vale salientar que a demanda de criação do curso partiu dessa realidade, e também do histórico de políticas educacionais de imposição da cultura não-indígena no ambiente escolar, como descrito no PPC do Curso:

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. Mais tarde 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, com 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 padrão, sem preocupação com os etnoconhecimentos e processos próprios de aprendizagem de cada sociedade indígena. (PPC Teko Arandu, 2012, p. 4)

Com o surgimento e fortalecimento do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, no final dos anos 1980 e início dos 1990, iniciaram-se as discussões e lutas para a implantação de uma educação diferenciada, e juntamente com parceiros do movimento indigenista foram realizadas experiências informais de formação de professores guarani e kaiowá, como a Formação de Alfabetizadores na Língua, a qual ocorreu a partir de 1985, tendo como uma de suas formadoras a Prof.^a Veronice Rossato, indigenista do CIMI à época (conforme afirmado por esta em entrevista), e aos poucos, mesmo sem formação acadêmica, por volta do início dos anos 1990 esses professores passaram a ser contratados pelos municípios para atuarem nas escolas indígenas.

O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá continuou demandando por políticas que garantissem uma educação específica e diferenciada para suas comunidades, direcionando encaminhamentos para os órgãos competentes para a criação de cursos que viessem a habilitar os professores indígenas. A partir de uma dessas demandas, no ano de 1999, foi criado o Curso Normal em Nível Médio para Formação de Professores Guarani e Kaiowá – *Ára Verá*, que habilita professores indígenas em nível médio.

Da primeira turma de egressos do *Ára Verá*, em conjunto com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, e outros parceiros, partiu a iniciativa de reivindicar um curso superior diferenciado, que lhes proporcionasse uma formação mais adequada à realidade da escola indígena e em estrita relação com os conhecimentos não indígenas. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso,

A primeira ação a favor da criação do curso de formação superior específica para professores indígenas Guarani e Kaiowá emergiu em 2002. Ela nasce da iniciativa do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá, da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio “Formação de Professores Guarani e Kaiowá – *Ára Verá*” (espaço/tempo iluminado), realizado pela SED/MS e pelas comunidades dessas etnias.

Outros profissionais da área da Educação do Estado/MS, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, 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”. (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 10)

A partir da constatação da necessidade de criação de um curso superior para atender a demanda dos Guarani e Kaiowá, iniciaram-se as discussões, reuniões, seminários entre o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e demais instituições e profissionais comprometidos com a causa indígena, para a elaboração de uma proposta de curso que atendesse as expectativas desses povos.

Oportuno destacar que os acadêmicos entrevistados para a pesquisa, embora não tenham vivenciado a criação do *Teko Arandu*, foram unânimes em afirmar que a construção do curso está totalmente relacionada com a luta do Movimento de Professores e também de outras lideranças indígenas, conforme destacam alguns de seus alunos.

(...) Foi assim, foi uma luta né? Luta do povo guarani-kaiowá, principalmente lideranças e professores né? Porque a necessidade é real, de fazer realmente acontecer a educação escolar indígena

diferenciada (...) (Fidencio Vera, acadêmico da turma 2011, da habilitação em Ciências Humanas)

(...) A história, até onde eu conheço, é que ela veio através da luta da Comissão dos Professores, das lideranças... Um movimento grande que eles começaram essa luta. E essa luta começou com a necessidade de ter professores indígenas na nossa comunidade (...) (Luciane Carmona, acadêmica da turma 2011, da habilitação em Matemática)

(...) E foi por isso que eu fiquei sabendo, que a luta do povo, das lideranças, dos caciques e dos alunos, alguns alunos do *Ára Verá*. Por isso que eu fiquei sabendo, dessa faculdade. (Rossandra Cabreira, acadêmica da turma 2012, da habilitação em Linguagens)

Por sua vez, vários dos professores entrevistados, como os professores Neimar, Veronice, Maria Aparecida, Eliel, também afirmaram a imprescindível participação desse movimento para a instalação do Teko Arandu na UFGD.

Inicialmente, o Movimento e os parceiros levaram a proposta de Curso para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contudo, muito embora tenham até mesmo sido selecionados em um edital do PROLIND¹⁹ (conforme informado pela Prof.^a Maria Aparecida em sua entrevista), o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá preferiu retirar a proposta dessa Universidade²⁰, e no final de 2005 foi buscar acolhida na recém criada Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A proposta foi acatada pela UFGD que, com recursos próprios, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do cone sul do Estado e da SED/MS, instalou o curso em suas dependências, tendo iniciado as aulas da primeira turma em outubro de 2006,

Ao final do ano de 2005, quando de sua instalação, 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.

¹⁹ PROLIND - Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas, que tem como objetivo apoiar projetos de cursos de licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas para o exercício da docência nas escolas indígenas, que integrem ensino, pesquisa e extensão e promovam a valorização do estudo em temas como línguas maternas, gestão e sustentabilidade das terras e culturas dos povos indígenas. Tem como ações: Habilitar professores indígenas para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. O modo de acesso é por meio de edital de convocação as Instituições Públicas de *Educação Superior – IES apresentam projetos de Cursos de Licenciatura em Educação Indígena*. (informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17445-programa-de-apoio-a-formacao-superior-e-licenciaturas-interculturais-indigenas-prolind-novo>).

A UFGD passou a ter o financiamento do PROLIND a partir de 2008.

²⁰ Conforme informado pelas Professores Maria Aparecida Mendes e Veronice Rossato em suas entrevistas, a UEMS pretendia criar um curso de Normal Superior para Indígenas e essa não era a proposta do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, uma vez que a busca de formação era para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Graças ao empenho especial do Prof.Ms. Renato Nogueira (*in memoriam*), do Prof. Dr. Damião Duque de Farias (Reitor da UFGD 2006-2015), do Prof. Dr. Antonio Jacob Brand (*in memoriam*), da Prof^a Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB), da Prof^a. Ms. Veronice L. Rossato (prof^a. do Ára Verá/SED), da Prof^a da Escola Indígena de Caarapó Anari Nantes e dos professores indígenas da Comissão de Professores Guarani e Kaiowá (especialmente Anastácio Peralta, Edna de Souza, Eliel Benites, João Benites, Ládio Veron, Maria de Lourdes Cáceres Nelson, Otoniel Ricardo, Rosenildo Barbosa, Teodora de Souza, Valdelice Veron e Zélia Benites). A UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas dependências, em parceria com a UCDB, FUNAI, SEMEDs do cone sul do Estado e da SED/MS. No ano seguinte, em outubro de 2006 o curso já estava em sua primeira etapa de aulas.(PPC Teko Arandu, 2012, p. 11)

Vale destacar que a UFGD já em seu projeto de criação, previu a sua vocação para trabalhar com a diversidade cultural da região da Grande Dourados:

(...) d) diversidade étnica e cultural: a Região da Grande Dourados, a mais povoada de Mato Grosso do Sul, tem como uma de suas peculiaridades marcantes a condição de fronteira e, portanto, de cruzamentos étnicos e culturais. Desde tempos coloniais, por aqui passaram e viveram índios e seus descendentes, brancos portugueses e espanhóis que disputaram a região, paraguaios, brasileiros vindos de todos os lugares a partir da segunda metade do século XIX, estrangeiros da Europa, Ásia e África. Cada um desses grupos étnicos/nacionais deixou, com suas culturas, marcas indelévels na Região, compondo uma diversificada e rica vida social. Tal situação é notória quando se pensa na população indígena aqui residente, mas isto também vale para outros grupos culturais. Não obstante os estudos e pesquisas realizadas nas áreas de ciências humanas, muito ainda precisa ser feito para compreender tais presenças na sociedade, inclusive com maior horizontalização e verticalização do ensino superior (Projeto de Criação da UFGD, 2004, p.15)

A primeira turma do *Teko Arandu* colou grau em 2011. Foram 39 acadêmicos formandos. Em 2008 ingressaram no curso, por meio de vestibular, mais 53 novos indígenas Guarani e Kaiowá, que colaram grau no ano de 2013.

Nos anos subsequentes houve vestibular e cada vez mais novos acadêmicos puderam ingressar no curso, tendo até o presente momento²³⁴ acadêmicos matriculados, entre as turmas 2012, 2013 e 2015, bem como alguns da turma 2011, e 83 acadêmicos formados na Licenciatura Intercultural Indígena.

Em 29/05/2012 foi criada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) na UFGD, que recepcionou como um de seus cursos a Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Importante salientar que, quando da instalação do curso na UFGD, em

2006, esse foi alocado na Faculdade de Educação (FAED). Contudo, os professores que ministravam as disciplinas estavam distribuídos nas demais faculdades da UFGD.

A criação da FAIND permitiu que o curso passasse a ter um corpo docente lotado em uma única Faculdade, além de garantir um espaço físico e político específico para a graduação. Com a implantação da FAIND iniciou-se a formação do corpo docente específico do *Teko*, tendo sido abertas várias vagas de concurso para a lotação no Curso. Assim, a partir de 2012 vários professores passaram a ser lotados na FAIND.

Conforme se depreende do PPC do *Teko Arandu*, a criação da FAIND e a lotação de novos professores, além da experiência de uma turma já formada (a primeira turma colou grau em 2011), propiciaram as discussões para a alteração no Projeto Pedagógico do Curso, o que se concretizou no ano de 2012, argumentando-se o seguinte:

Essa reformulação no sétimo ano do curso se justifica devido à entrada de novos profissionais no Curso, a experiência acumulada do fazer do dia a dia do Curso e o debate coletivo de docentes, técnicos administrativos e alunos. (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 06)

No próximo tópico faremos, inicialmente, uma breve comparação entre os dois Projetos Pedagógicos do Curso *Teko Arandu* (a proposta original de 2005 e o novo PPC de 2012). Contudo, saliente-se que se trata de uma análise literal, baseada apenas na leitura dos projetos. Ao final desse tópico apresentaremos as opiniões dos entrevistados com relação à alteração do PPC no que tange à interculturalidade e à educação em direitos humanos.

3.3 - O Projeto Pedagógico do Curso *Teko Arandu*: antes e depois

Em consonância com o mencionado no item anterior, em 2012 houve uma alteração no PPC do *Teko Arandu*, desencadeada, principalmente, pela entrada de novos docentes no Curso e pela experiência acumulada de 6 anos de graduação. Para Knapp, Martins e Sales (2016),

Parte desse grupo de professores passou a estudar o Projeto Pedagógico do Curso a fim de verificar quais seriam as alterações possíveis a serem feitas sem alterar a essência da formação e do que ele representa para os Guarani e Kaiowá. Para realizar as alterações, foram realizados sucessivos seminários, debates, reflexões e avaliações com a participação de representantes do Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, professores das instituições parceiras (UCDB e SED), egressos e

acadêmicos do Curso. Temas como alternância, interculturalidade e políticas linguísticas foram recorrentes nos diversos momentos de estudo e socialização das concepções amadurecidas. Houve, com isso, uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, com alterações na grade curricular e na dinâmica de desenvolvimento da Licenciatura. (KNAPP, MARTINS e SALES, 2016, p. 320)

Na perspectiva citada, denota-se que houve discussões entre os docentes do *Teko*, Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, alunos matriculados e alunos egressos, professores parceiros, dentre outros, para a formalização das alterações no PPC do Curso. Também, corrobora-se essa afirmação a partir da fala do Coordenador do Curso à época da alteração do PPC:

Na verdade a gente dividiu, eu me lembro na época, a gente fez todo trabalho por etapa, assim: tinha uma preocupação muito forte de toda a equipe, mesmo dos mais novos de manter a ideologia da construção do curso em si né? Dos ideais, do projeto pedagógico né? Dos fundamentos básicos que são língua, cultura, terra e tal. Só a visão dos professores na experiência da formação não adiantaria muito você pensar numa reestruturação, então os alunos foram envolvidos numa avaliação do curso em formas de seminários. Egressos do curso também participaram desses processos de avaliação, discussão, pessoas do movimento de professores guarani kaiowa. Então assim você teve uma participação democrática da questão. (Andérbio Martins, professor da área de Linguagens e coordenador do Curso em 2012)

No entanto, depreende-se da fala da Prof.^a Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática, que embora tenha havido a participação do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá na reestruturação, essa participação não foi tão atuante como na elaboração do primeiro Projeto Pedagógico:

O PPC antigo teve uma participação, até certo momento, um pouco mais atuante, depois ele foi fechando. Até por questões, talvez, de necessidade de finalização. Agora, esse último, eu não percebi a participação tão ativa assim dos indígenas. Na verdade, foi um período de afastamento do movimento indígena. É uma percepção que eu tenho de quem estava de fora. Eu estava na FUNAI (...) teve um momento de seminário que eu participei que teve a participação dos indígenas, onde eles convidaram um representante de cada área para fazer uma fala, inclusive esse seminário foi pra discutir um pouco do histórico do curso. Depois eu participei de um monte de seminário que teve a participação dos indígenas, mas ao mesmo tempo que eu via essa participação, também havia uma reclamação do movimento do distanciamento do resultado final. Ou seja, no momento inicial teve uma participação, mas no resultado final, no momento de finalização do projeto não teve essa participação. Então, essa também era uma das queixas que a gente ouvia do movimento indígena. E talvez isso, assim como no outro, fosse de novo por essa necessidade de fechar o projeto, por essa cobrança da

estrutura da própria universidade. (Prof.^a Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática).

Convém observar que os alunos entrevistados afirmaram ter participado do processo de reestruturação do PPC, tendo efetivado essa participação por meio de reuniões realizadas dentro da sala de aula, entre coordenadores, professores e alunos. Um deles, inclusive, afirmou ter levado a discussão para dentro de sua comunidade, tendo trazido o retorno para a discussão no curso:

Nós levamos, também, essa discussão, nós como acadêmicos, para as nossas comunidades, como tem que ser e como eles esperam né? Tudo isso foi, depois nós trouxemos novamente para cá a resposta da nossa comunidade (...) (Fidencio Vera, acadêmico da turma 2011, da habilitação em Ciências Humanas).

Percebe-se, pelo exposto, que a observância dos princípios da autonomia e protagonismo indígena previstos em lei e no PPC foi parcialmente garantida, uma vez que, por motivos que não podemos identificar, o Movimento de Professores se distanciou do processo. Assim consta do PPC *Teko Arandu*:

(...) todas as etapas de elaboração e execução deste Curso são articuladas com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, através dos seus representantes indicados pela Comissão de Professores Guarani e Kaiowá; com os próprios cursistas e lideranças indígenas, pois são eles os principais sujeitos deste processo (PPC *Teko Arandu*, 2012, p.8),

No que concerne às diferenças textuais existentes entre o Projeto Original do Curso (2005) e o Projeto Pedagógico de 2012, faz-se importante destacar que estão relacionadas à estrutura curricular do curso em todas as suas habilitações, e inclusive no núcleo comum. Ou seja, houve alteração no número de disciplinas, cargas horárias, nomenclaturas e ementas. Contudo, as alterações textuais relacionadas à estrutura curricular não serão detalhadas no presente trabalho, posto que o objetivo de nossa pesquisa é evidenciar se a interculturalidade ocorre, de fato, no *Teko Arandu*, e não apenas no papel. Nesse sentido, por meio das entrevistas realizadas destacaremos as principais mudanças que ocorreram no Curso, após a alteração de seu PPC. Por ora, apenas para ilustrar a alteração do PPC apresentamos, na tabela abaixo, algumas mudanças visualizadas, que não estão relacionadas com a estrutura curricular do Curso:

Tabela 4 – Contraste entre o Projeto Pedagógico do Curso de 2005 e 2012

Itens alterados	2005	2012
Nome	Licenciatura Indígena	Licenciatura Intercultural Indígena – <i>Teko Arandu</i>
Carga horária	3278	4182
Tempo	4 anos	4 anos e meio
Divisão em	TU – tempo universidade (Campus, pólo, comunidade) e TI – tempo intermediário	TU – tempo universidade e TC – tempo comunidade
Matrícula	Anual	Semestral
Prova	Proficiência em Guarani, redação em português, entrevista em guarani, conhecimentos gerais	Redação em guarani e português, entrevista em guarani, conhecimentos gerais
Seleção	Comissão de seleção com um membro com conhecimento em língua guarani	Centro de Seleção + Comissão de Seleção com um representante do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá
Público alvo	Professores Guarani e Kaiowá, outros casos serão analisados pela UFGD	Preferencialmente professores guarani e kaiowá do território etnoeducacional do cone-sul
Os eixos <i>Teko, tekoha, ne'e</i>	São descritos como Fontes	Estão descritos dentro do princípio descoloniedade do saber
Objetivo geral	Habilitar professores Guarani e Kaiowá preferencialmente em exercício, em nível superior de licenciatura intercultural, para a docência e a gestão escolar.	Habilitar os professores Guarani e Kaiowá, em nível superior de licenciatura, proporcionando o ensino intercultural e bilíngüe por meio de estudos e vivências dos conhecimentos tradicionais e atuais desta sociedade e do acesso às informações e conhecimentos construídos e sistematizados pela humanidade, tanto de sociedades não indígenas como de outras sociedades indígenas, de forma específica e diferenciada, atendendo as demandas das comunidades Guarani/Kaiowá e contribuindo para o fortalecimento e autonomia da organização social desta sociedade indígena.
Objetivo Geral do Bloco I	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.	Construir a base para a formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá fundamentada nos aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngüe, autônoma e intercultural. Mais os objetivos específicos
Disciplinas divididas em	Módulos e temas	Componentes curriculares
Avaliação do aluno	Dossiê com vários documentos e várias instâncias de avaliação, inclusive uma comissão	AP ou RP no sistema

Avaliação do curso	Etapas preparatórias, reuniões da Comissão Interinstitucional ²¹ e consultores externos	Etapas preparatórias, reuniões da Comissão Interinstitucional e consultores externos e instrumento de avaliação proposto pela Comissão Própria de Avaliação
Instâncias político-administrativas	Coordenador e comissão interinstitucional	Coordenadoria e comissão interinstitucional
Instâncias pedagógicas	Docentes, equipe pedagógica, mestres tradicionais, comissão de avaliação, consultores	Docentes, coordenador, comissão de apoio ao curso, mestres tradicionais, coordenadoria do curso, núcleo docente estruturante

Fonte: Projetos Pedagógicos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* (2005 e 2012)

Oportuno mencionar que os princípios gerais do curso foram mantidos e complementados no novo PPC, tendo o princípio da interculturalidade, previsto no projeto original, passado a se denominar da interculturalidade crítica. Também foi acrescentado o princípio da decolonialidade do saber, no qual foram inseridos os eixos *teko*, *tekohá* e *ñe'ë*, anteriormente descritos como fontes. Os princípios constantes do novo PPC são:

(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 crítica**, que, enquanto projeto étnico-político de democracia radical, visa através da compreensão do outro, diminuir as assimetrias e buscar outras formas de modernidade ao articular conhecimentos e valores socioculturais distintos, de forma seletiva, crítica e reflexiva, sem hierarquia de saberes; (4) da **especificidade indígena**, que parte das necessidades, interesses, aspirações, forma de vida, cosmovisão, língua, etc., de cada comunidade Guarani/Kaiowá. O curso deve 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 essa necessidade, é assegurada também, durante o curso, a participação efetiva de caciques/“rezadores” Guarani e Kaiowá (mestres

²¹Trata-se de uma instância político administrativa do Curso *Teko Arandu*, definida no PPC 2012, p. 111, como: **(b) Comissão interinstitucional** colegiada, com função consultiva e avaliativa, formada por representantes de todos os segmentos e instituições parceiras da UFGD para encaminhamentos e proposições para o bom andamento do Curso. A representação dos alunos se faz através de seis representantes, sendo 3 titulares e 3 suplentes do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e AtyGuasu (conjunto das lideranças Guarani e Kaiowá) e outros 3 titulares e 3 suplentes dos alunos matriculados no curso. Esse quantitativo será sempre paritário com os membros não indígenas. Esta Comissão segue nas normas do regimento da UFGD, e tem a tarefa de elaborar seu Estatuto e o Regimento Interno.

tradicionais/*ñanderu*) os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista; (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**, a proposta do curso está embasada em uma opção política de valorização da língua materna, colocando no mesmo patamar de prestígio da língua nacional, em todas as suas modalidades, garantindo a efetivação da comunicação e da produção de conhecimentos; (7) da **decolonialidade do saber**, indica transcender a manutenção da organização social pautada no colonialismo. Esta que embasa o colonialismo epistemológico, ao garantir que apenas aos conhecimentos gerados pelas elites, científicas e filosóficas, sejam tomados como verdadeiros. A proposta do curso está em incorporar os conhecimentos subalternizados pelo processo de produção dos conhecimentos, através de uma resistência semiótica presente na ‘episteme de fronteira’. Essas epistemes teórico-metodológicas, nas quais o curso se fundamenta, estão atreladas a um processo integrado às práticas vivenciadas pelos Guarani e Kaiowá, as quais se baseiam em três grandes eixos: *teko*(cultura), *tekoha*(território) e *ñe’ẽ*(língua), que são os aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso (PPC do Teko Arandu, 2012, p. 15)

Depreende-se da observação dessas mudanças que o texto do PPC, na parte em que não se refere à estrutura curricular, foi complementado, não havendo, pelo menos a partir de uma leitura literal dos textos, mudanças relacionadas às teorias e ideologias adotadas para a consecução dos objetivos do curso.

No que tange ao posicionamento dos alunos entrevistados quanto às alterações, no sentido se essas garantiram e melhoraram a interculturalidade no curso, as opiniões, foram divergentes. Uma das alunas entrevistadas afirmou que com relação aos conteúdos das disciplinas a alteração foi para melhor. Contudo, no que se refere à participação política dos alunos e comunidade indígena no Teko Arandu, as mudanças produziram um retrocesso, diminuindo o protagonismo indígena, ou seja:

(...) Mas participação dentro da sala de aula, do que como dos alunos anteriores, foi diferente, eles tiveram mais participação na área de política do curso, da FAIND, do *Teko Arandu*. Isso a gente perdeu um pouco... Quando mudou isso daí, a gente foi mais para o lado do conteúdo, então a gente perdeu um pouco essa parte de participar dessas políticas que acontecem dentro do *Teko*. (Luciane Carmona, acadêmica da turma 2011 da habilitação em Matemática).

Já o acadêmico Fidêncio Vera considera que a alteração no PPC provocou uma evolução na interculturalidade pelo fato de haver maior participação da comunidade indígena nas discussões do *Teko Arandu*. De acordo com seu depoimento, com o tempo a

comunidade e as lideranças foram se conscientizando da importância do curso para os seus povos e se envolvendo cada vez mais

(...) Melhorou muito, porque no início poucas pessoas participavam né? E depois, foi assim, as lideranças, os professores foram, assim, entendendo a importância dela né? Aí entraram no movimento também. A AtyGuassu também (...) deu grande força (...) e assim melhorou muitas coisas, mas pode melhorar mais. E vai melhorando cada vez mais né? Porque é uma forma... Para nós, na verdade, é uma conquista isso aqui. Uma conquista que vai melhorando pouco a pouco, porque isso aqui é recente, é muito novo, o curso, a FAIND, também, e o nosso ingresso aqui na universidade (...) (Fidencio Vera, acadêmico da turma 2011, da habilitação em Ciências Humanas)

Em alguns pontos dos relatos das professoras Veronice Rossato (professora até 2012 do Núcleo Comum) e Maria Aparecida Mendes (professora da habilitação em Matemática) há uma convergência com a fala da acadêmica Luciane, que afirma que houve um afastamento da participação dos alunos no *Teko Arandu*. Segundo essas professoras alguns dos motivos para esse afastamento seriam o fechamento, ou simplesmente a não realização, das etapas preparatórias, que no PPC anterior davam maior abertura para as discussões entre professores e alunos. Por outro lado, a mudança no perfil dos acadêmicos ingressantes, que nas primeiras duas turmas advinham do *Ára Verá* e do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, sendo, naturalmente, mais atuantes, do que os acadêmicos mais jovens e de fora do movimento, que têm ingressado no curso a partir de 2012.

A opinião dos docentes entrevistados, no que tange à alteração do PPC, é bastante variável, mas encontra convergência quanto à positividade na organização dos componentes curriculares numa estrutura, que podemos definir como nos moldes da educação ocidental. Como se depreende da fala do Prof. Cassio Knapp (professor do Núcleo Comum do Curso), a reestruturação do PPC definiu melhor as disciplinas ministradas no decorrer do curso, que no PPC anterior eram divididas em grandes módulos com cargas horárias muito altas (cerca de 400h), e que passaram a ser divididas em componentes curriculares com, em média, 72h.

(...) a gente conseguiu, acho, que pensar mais no curso de formação de professores mesmo, com essa configuração. Antes tinham disciplinas muito grandes (...) tinham disciplinas que não começavam e nem terminavam nunca, de 400 e poucas horas, então quando o aluno entrava na habilitação (...) era a mesma disciplina até ele se formar. Então, o que acontecia? Cada etapa pegava-se elementos da ementa né? Elementos das disciplinas para trabalhar. Mas aí era sempre uma coisa que nem começava e encerrava nas etapas, não tinha uma continuidade, aí você não conseguia também visualizar o curso inteiro. Acho que o

PPC, quando a gente conseguiu semestralizar, a gente conseguiu pensar, assim, que é um movimento contínuo de formação, mas que ele tem que ter etapas e que essas etapas vão se inter cruzando (Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum do Curso)

O professor Eliel Benites afirma que um dos aspectos positivos da alteração do PPC é a regularização do curso, ou seja,

(...) O positivo, a regularização do curso. Então, a proposta nasceu no movimento indígena né? Uma ideia, um sonho, mas pra ele se adequar no sistema acadêmico é necessária uma regularização (Eliel Benites, professor da área de Ciências da Natureza)

Já o professor Neimar Machado de Souza observa que a regularização do curso permitiu sua institucionalização na UFGD, ou seja,

(...) Mas esse tempo que estou aqui, eu tenho observado o seguinte: tenho observado que são 27 licenciaturas indígenas no país, das quais 4 estão devidamente aprovadas e reconhecidas dentro da estrutura das universidades. O Teko Arandu é uma delas. Qual é a vantagem de uma licenciatura indígena estar reconhecida? Se em algum momento o MEC, o Governo Federal, deixa de financiar essas licenciaturas como programa, como projeto, elas continuam, essas 4. Porém eu observo que a vinda, a institucionalização do Teko Arandu enquanto licenciatura indígena teve um peso enorme que implicou no distanciamento da sua origem ligada ao Movimento de Professores (Neimar Machado de Souza, Coordenador do Curso *Teko Arandu*, professor da área de Ciências Humanas)

A professora Maria Aparecida Mendes afirma que: *“do ponto de vista positivo, é que a gente, com essa estruturação em disciplinas semestrais, a gente consegue ter um controle melhor do que a gente está trabalhando com os alunos”*. E o professor Andrébio Martins destaca que a reestruturação do PPC organizou melhor as disciplinas, o que permitiu aos docentes avaliarem mais adequadamente seus alunos, corroborando o afirmado pelos professores Cassio Knapp e Maria Aparecida Mendes.

(...) Olha! O outro projeto ele era bem bagunçado, ele era difícil de você entender, na verdade. Então se você tiver acesso, você deve ter acesso, ele é muito estranho, assim, não consegue compreender o processo de formação dos professores. São uns módulos enormes que iniciam num ano e terminam depois de 3,4 anos e todo recortado e vários professores trabalhando aquele módulo, um não sabia o que o outro tinha trabalhado, o que deveria trabalhar... O processo de avaliação não existia, porque como que você vai avaliar num módulo que você participa uma etapa, duas etapas, daqui a um ano você participa desse módulo de novo, então você não tinha um processo de avaliação também. O outro projeto tinha muitas lacunas do ponto de vista pedagógico de formação mesmo, então, foi isso que a gente tentou mudar no projeto novo, de pensar em disciplinas com cargas horárias menores, que dão conta de serem vencidas num semestre e que você tenha professores responsáveis por

ministrar essas disciplinas e conduzi-las durante todo o semestre, tanto no tempo comunidade quanto no tempo universidade. E ele daria conta de fazer um trabalho mais qualitativo em termos de avaliação, de entender quais são as reais necessidades dos alunos para determinados temas e tal, dentro das disciplinas. Então acho que isso foi um avanço (Andérbio Martins, professor da habilitação em Linguagens).

Contudo, podemos vislumbrar nas falas dos professores Eliel Benites, Neimar Machado de Souza, Maria Aparecida Mendes e Veronice Rossato que a regularização do Curso, ou seja, seu enquadramento nos parâmetros curriculares legais, produz um afastamento da proposta original definida pelo Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, e esperada pela comunidade indígena, baseada em uma tradição cultural, diminuindo a participação política dos indígenas no curso e na construção do currículo. Nesse sentido, as falas a seguir vão de encontro ao também afirmado pela aluna Luciane Carmona,

Essa regularização, precisa se adequar, tudo bem... Mas o ponto negativo que eu penso, é que a partir disso você perde um pouco essa tradição, no sentido de que entram outros professores novos, e já acabam não fazendo uma prática contextualizada, dentro de uma trajetória de construção de currículo, que é a intenção do curso. Então, acabam fazendo, focando muito, em disciplinamento desse processo todo... E isso é um cuidado que a gente sempre tem. E que esse processo todo, a gente avalia, para não ocorrer um desligamento da sua trajetória histórica, no processo de avaliação constante, que a gente chama de seminário pós-etapa. (Eliel Benites, professor da habilitação em Ciências da Natureza)

Por exemplo, as exigências técnicas e legais de uma licenciatura dentro de uma universidade, elas são diferentes, por exemplo, da expectativa em alguns casos que o Movimento de Professores tem. E diferente também da expectativa que as lideranças possuem. Por exemplo, tenho ouvido nas aldeias de que, de algumas lideranças, como, por exemplo, seu Jorge Gomes de Piraquá que eles esperam que o professor indígena formado em Teko Arandu seja um mediador entre a comunidade e o entorno e seja o mediador também de conflitos internos entre as parentelas. Além disso, que ele seja um especialista para informar a comunidade em relação aos direitos indígenas. Nem sempre essa expectativa é coerente com a grade curricular do curso e nem sempre essa expectativa da comunidade é também coerente com os parâmetros curriculares nacionais, as diretrizes curriculares para educação escolar indígena. Então nós temos essa dificuldade, ou seja, em grande parte o Estado brasileiro e outros estados continuam ainda fiéis a uma matriz monocultural que está relacionado à origem e a uma tradição muito dura e forte da escola que vem lá do século XV. (Neimar Machado de Souza, professor da área de Ciências Humanas)

(...) aí um outro aspecto que o novo PPC, eu acho que ele não propicia ou a nova forma como a gente se organiza num curso, é essa união entre os

indígenas. Talvez, porque a primeira turma é o pessoal que estava no movimento, lutando para criação do curso e com o passar dos anos isso vai sendo fragmentado e virou conquista e você não tem mais o movimento de luta por aquilo que já é uma conquista (...)por outro lado a participação dos alunos no projeto anterior era bem maior. Nós tínhamos etapas preparatórias onde os alunos vinham, representantes, 3, 4 alunos de cada área, de cada aldeia para gente pensar no que a gente ia trabalhar na próxima etapa. A participação dos indígenas na elaboração do currículo do curso era bem maior, hoje nós não temos mais nesse projeto. Nesse projeto eu não me lembro agora se aparece etapa preparatória, no projeto mas... (...)(Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática)

(...) a forma como essas primeiras turmas foram trabalhadas e tal, e eles também se envolviam muito politicamente, então o envolvimento político nas suas questões é fundamental e que no Teko passou a não ter mais a partir da segunda turma, a partir da terceira, em 2012, quando mudou. O envolvimento político não, então, é preciso o envolvimento dos alunos, é preciso que o curso, o curso sempre teve essa ideia de que ele tem que ser um espaço político, político e cultural (...) (Veronice Rossato, professora do Núcleo Comum, até 2012)

Nessa seara, percebemos que houve uma diminuição do protagonismo indígena dentro dessa nova proposta de PPC, o que, sob o nosso ponto de vista, é negativo para a promoção da interculturalidade. Por sua vez, no que se refere à opinião dos docentes, se a interculturalidade foi melhor desenvolvida a partir do novo PPC, encontramos pontos de convergência e também muitos pontos de controvérsias. Podemos perceber a partir da fala dos professores Eliel Benites e Maria Aparecida Mendes, que não apenas com a alteração estrutural do PPC, mas, também, levando-se em conta a atuação dos próprios docentes no Curso, tem ocorrido um distanciamento da interculturalidade.

Bom, esse processo todo né? O que se busca, por exemplo, era um diálogo entre conhecimento acadêmico e conhecimento indígena. Nós temos um ponto ainda de dificuldade nesse sentido. Por quê? O professor que atua em grande parte aqui na universidade, nessa proposta, ainda é professor não indígena. Mesmo com todo seu conhecimento, toda sensibilidade, ainda, quando chega no conhecimento indígena ele acaba reduzindo em trabalho dos alunos, então há preocupação nesse sentido.(...) Então, são momentos que precisam avançar nesse diálogo entre conhecimentos, e esse diálogo implica você mergulhar nos conhecimentos tradicionais e mergulhar nos pensamentos ocidentais, conhecimentos acadêmicos. Então, nesse sentido ainda há uma dificuldade, e acaba o professor utilizando maior, mais tempo das suas aulas em conhecimentos técnicos. Então nesse sentido, é claro que isso é minha perspectiva, que é necessário avançar. (Eliel Benites, professor da habilitação em Ciências da Natureza)

Na verdade, assim, eu acho que o novo PPC, o que é a interculturalidade, do ponto de vista teórico ele está bem melhor compreendido. Bem melhor compreendido, acho que teve dentro da equipe discussões, leituras um pouco mais aprofundadas, enquanto que no PPC anterior, apesar dela acontecer na prática, que é essa questão, essa relação, talvez, quem entrou depois, que ajudou a construir o novo PPC, que discute mais teoricamente a questão da interculturalidade, não consegue perceber, o que foi que a gente vivenciou disso na prática. Que é a relação de poder, quando eu falo para você que a universidade tinha que mudar epistemologicamente para compreender o que era a presença do movimento indígena dentro dela né? A gente vive um processo de interculturalidade, porque você está falando de estabelecimento de relação de poder em saberes. A presença dos indígenas, a presença deles na elaboração de um currículo que vai ser dado na próxima etapa, isso demonstra que a gente se abria um pouco mais. Eu, na minha opinião, anteriormente o curso era um pouco mais aberto para essa relação de conhecimento, para essas relações de poder entre conhecimento. A gente ouvia mais os indígenas. E hoje a gente tem um discurso um pouco mais qualificado que é a interculturalidade, mas na prática a gente ainda tem muita dificuldade de lidar com essa diferença e até mesmo porque nós não somos tão exigidos como a gente era antes por aquele grupo que vinha organizado enquanto movimento. (...)E aí isso se dá, eu acho que essa, isso aí vai mudando com o tempo, vai mudando por conta do perfil das turmas, por conta do perfil dos professores que entram né? (...) quando o curso começou, também, os professores que vinham dar aula eram muito militantes na causa indígena. Esse discurso da militância, quando eu voltei, eu fiquei dois anos e meio afastada, na FUNAI, e quando eu voltei para licenciatura indígena em 2013, ele era combatido pelo grupo de professores que estavam dentro do curso. Então em 2 anos e meio mudou também o perfil dos formadores, ao passo que você tinha um grupo de professores que além de serem professores da UFGD ou do estado eram militantes na causa indígena, essa militância na causa indígena dentro do curso passou a ser combatida, por um outro discurso que é um discurso de profissionalismo (...) (Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática)

Como apontado pelo professor Eliel Benites, o fato de existirem poucos professores indígenas atuando dificulta a promoção da interculturalidade. Já na fala da professora Maria Aparecida Mendes, visualiza-se que a ausência de militância, por parte dos docentes, diminui a preocupação desses com a efetivação da interculturalidade, na prática.

No entendimento do professor Neimar Machado de Souza, o novo PPC engessou mais a estrutura curricular, ponto de vista que o mesmo compartilha com o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, ou seja:

Olha é uma afirmação complexa, mas eu tenho a impressão de que a avaliação do Movimento de Professores é que o PPC novo, ele engessou mais. Tanto é que nós tivemos, por exemplo, uma manifestação por escrito entregue agora a reitoria apontando a necessidade da revisão da

grade curricular. Então essa é a percepção dos professores indígenas, do Movimento de Professores Indígenas. Então a minha resposta (Neimar Machado de Souza, professor da habilitação em Ciências Humanas)

A professora Veronice Rossato considera que com a reestruturação do curso, os professores passaram a se preocupar apenas em aplicar os conteúdos das disciplinas nos alunos, sem permitir que houvesse uma reflexão, um debate entre os conhecimentos indígenas e os conhecimentos da academia, fato que, segundo a professora, acontecia com as disciplinas divididas em grandes módulos, o que vinha a propiciar a interculturalidade.

O Prof. Andrébio Martins tem uma percepção diferenciada com relação à interculturalidade no novo PPC, ao apontar que a reestruturação permitiu que as etapas do tempo universidade e do tempo comunidade pudessem ser trabalhadas pelos mesmos docentes, fato que favoreceu a interculturalidade, o que não acontecia no PPC anterior, tendo em vista que a maioria dos professores eram convidados de outras instituições. Também apontou que com a semestralização o processo de sistematização do conhecimento do “outro” foi facilitado, o que não ocorria com os módulos maiores, que deixavam os temas muito “soltos”. Entretanto, o professor também considera que nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática o texto do PPC não prevê, ou prevê pouco, o conhecimento indígena, o que gera pontos de dificuldade para a promoção da interculturalidade.

No que tange ao perfil dos professores, o professor Andrébio Martins também faz uma crítica, afirmando que *“há um desafio lançado no Brasil em termos de professores numa perspectiva intercultural, principalmente dentro dessas áreas duras, você tem poucos pesquisadores que se interessam pelo conhecimento que até então era subjogado”*.

O professor Cassio Knapp afirma que o novo PPC proporcionou maior facilidade para se trabalhar a interculturalidade dentro do Teko Arandu, e acrescenta que existem outros fatores relacionados a essa mudança, tais como um maior número de docentes lotados no curso, a criação da FAIND, o fato de haver professores indígenas, etc. Entretanto, afirma que a atuação do professor em sala de aula é que irá definir o quanto de interculturalidade existirá no Curso, corroborando com as falas dos professores Eliel Benites, Maria Aparecida Mendes e Andrébio Martins

Eu acho que acabou mudando, talvez fruto também da própria consolidação do curso, a partir da FAIND, a partir de se ter mais professores... Então não sei se a gente consegue medir o quanto isso é fruto do PPC ou fruto de tudo né? A gente ter mais professores, ter professores indígenas agora no curso, de ter mais gente, assim, antes a

gente tinha uma turma se formando e outra entrando. A gente estava com 3 turmas aqui, então a gente consegue dialogar com mais alunos e consegue trazer mais elementos. Acho que isso tudo também é fruto da reestruturação do curso, mas não sei o quanto dá para medir disso né? Assim, em sala de aula, porque algumas coisas vão depender do professor mesmo em sala de aula. A ementa está lá, mas a realidade que o professor vai trabalhar em sala de aula, o quanto ele vai aproveitar de interculturalidade ou não, às vezes a gente não tem como avaliar, quantificar. Mas eu acho que está mais fácil trazer a interculturalidade com essa nova reestruturação do curso (Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum)

Conforme já afirmado, as posições dos docentes e alunos do *Teko Arandu* são variáveis e, muitas vezes, divergentes. Por um lado temos alunos que julgam haver maior participação da comunidade indígena a partir dessa nova proposta de PPC, e por outro, alunos que alegam ter diminuído a participação política indígena. Contudo, a fala da maioria dos professores entrevistados é no sentido de que houve um distanciamento da comunidade indígena dessa nova proposta. Ao mesmo tempo, os professores veem como positiva a regularização do curso em semestres, ou seja, seu enquadramento no padrão dominante. Entretanto, é possível constatar que esse enquadramento tem propiciado o afastamento da comunidade indígena, tendo em vista que não está mais havendo espaço para discussão para a formação do currículo.

Nesse sentido, a relação entre os conhecimentos indígena e acadêmico acaba tornando-se assimétrica, prevalecendo a cultura dominante e um discurso técnico-legal. Sob outra ótica, a maioria dos docentes concluiu que a promoção da interculturalidade está relacionada com o perfil do profissional que atua no curso, dependendo, assim, de cada um para uma maior efetividade em busca de uma educação intercultural.

3.4 –A educação intercultural a partir da ótica dos professores e estudantes do curso

Para Candau (2008), a educação intercultural deve ser entendida como uma educação “*para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades*”(CANDAUI, 2008, p. 52). Nesse sentido, o curso *Teko Arandu* apresenta características interculturais, posto que é um curso específico para indígenas guarani e kaiowá, inserido em uma universidade construída dentro de uma cultura ocidental. O Curso, embora tenha que se encaixar nos padrões da legislação ocidental apresenta

aspectos diferentes dos demais cursos da UFGD e, dessa forma, é inegável que há um diálogo entre culturas o tempo todo ocorrendo nesse curso.

Os professores Antonio Dari Ramos e Cassio Knapp destacam práticas realizadas no *Teko* que o diferenciam dos demais cursos da UFGD

O Curso, fruto de um esforço de indígenas e indigenistas preocupados em construir uma educação escolar de fato indígena, desde seu início, em 2006, seguiu caminhos muito diversos se comparado com os demais cursos indiferenciados da universidade: seu corpo discente é totalmente composto por indígenas; acontece em tempos e espaços diversos; possui calendário diferente do restante da universidade; valoriza e intenta uma aproximação aos movimentos sociais indígenas e indigenistas. Em seu cotidiano, realiza formação de formadores, através de estudos coletivos; efetua preparação e avaliação coletiva das etapas acontecidas na universidade e nas terras indígenas; possui, durante a estada dos acadêmicos na universidade, uma reunião semanal, organizada pelos acadêmicos, na qual são discutidos assuntos ligados à realidade indígena, chamada de Noite Política, e um encontro artístico-cultural, chamado de Noite Cultural. Todos os dias a comunidade acadêmica é abençoada pelos mestres tradicionais indígenas, com um ritual pela manhã e outro ao final do dia. Os acadêmicos recebem atendimento pedagógico regular nas terras indígenas. Em todos os Componentes Curriculares se faz um esforço para valorizar os saberes indígenas, sem contanto prescindir dos saberes academizados.(KNAPP e RAMOS, 2016, p.96)

Tais práticas evidenciam a interculturalidade presente no curso e foram apontadas, dentre outras, pelos entrevistados em nossa pesquisa, como características interculturais que estão sendo desenvolvidas ou, também, que estão deixando a desejar.

No entendimento dos alunos entrevistados do *Teko Arandu*, a principal característica que torna um curso intercultural seria a possibilidade de conhecimento, e principalmente, de valorização das diversas culturas envolvidas, no caso a cultura Guarani e Kaiowá e a cultura não-indígena. Nas palavras dos alunos,

(...) o que eu acho, assim, fundamental para nossa formação é esse acesso que a gente tem, tanto da nossa cultura, e tanto da cultura não indígena. A gente vai levando as duas coisas juntas e a gente não desvaloriza em nenhum momento as duas coisas né? E isso que prepara a gente bem como professor, como indígena, futuro professor. Esse respeito, esse diálogo que a gente tem que manter, por as diferenças, assim, sabendo a importância, o valor que tem cada sociedade, cada povo, cada cultura. (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas)

Teko Arandu, ele é um curso intercultural porque ali a gente consegue resgatar tanta coisa que a gente acha que está esquecendo... Tipo a valorização, ser valorizado... Eles ensinam a gente a trazer a realidade do nosso povo para nossa própria comunidade (...) Conhecimento, assim,

eles passam muito para gente (...) (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens)

O *Teko Arandu* é um curso que a gente trabalha muito a interculturalidade. A gente traz a nossa cultura, conhecemos cultura que não é da nossa cultura, mas a gente vai se adaptando nessa cultura e a gente vai trazendo a nossa cultura para dentro do Teko Arandu. Os professores tentam se adaptar a nossa cultura. E assim, eu acho que interculturalidade, ela tem que fazer parte do nosso mundo porque é importante a gente conhecer a cultura dos outros, das outras pessoas. E as outras pessoas conhecerem a nossa cultura, porque muitas pessoas não conhecem a nossa cultura (...) (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

Ao serem questionados sobre o que torna um curso intercultural, os docentes do curso tiveram discursos semelhantes, sempre reforçando a necessidade do diálogo entre as culturas, a valorização desses conhecimentos para a promoção da educação intercultural, e a transformação social, conforme se depreende de suas falas.

(...) Eu penso que um curso intercultural, (...) que construa um sujeito, assim, nessa linha mesmo de saber viver com outros. (...) Então, isso seria interessante e o objetivo do curso, possibilitar as pessoas dentro da sua cultura que abra espaço para outras né? Porque enriquece a nossa experiência, porque a nossa experiência na minha perspectiva é o limite do mundo que ocupo né? Por exemplo, o meu território tradicional kaiowa guarani, esse é o meu limite onde eu posso ter experiência, conhecimento, mas além disso eu preciso também conhecer o mundo, conhecer a cidade, conhecer outras né? E eles também precisam conhecer para viver com enriquecimento um conhecimento maior. E o curso, eu penso que ele tem que possibilitar isso, essa flexibilidade de conhecer mais o além, como uma experiência de seres humanos (...) e tem uma complexidade também, que se fortalece a cultura, mas sem criar um muro também. (...). Mas tem essa demanda ao mesmo tempo na comunidade indígena, que é necessário ser fortalecida, (...) nós temos que fortalecer nosso conhecimento, nossa cultura, mas também tem essa demanda que nós precisamos também conhecer o mundo e o mundo a nós. Eu penso que a interculturalidade nesse sentido é isso. Fortalecer aquilo que está enfraquecido. Vivenciar todo esse processo, mas abrir espaço também para o mundo e o mundo dentro de nós também. Conhecer outras culturas, outras linguagens né? (Eliel Benites, professor da habilitação em Ciências da Natureza)

Se você tem um curso de formação de professores indígenas que tem um objetivo de sistematizar conhecimentos que não fazem parte da cultura dominante e mostrar que são conhecimentos importantes, que a partir deles você pode resolver problemas dentro da sociedade, não só da sociedade indígena, mas da sociedade como um todo, mostrar que os conhecimentos deles são valiosos tanto para manutenção do povo quanto para solução de problemas advindos do contato, você está caminhando para um curso de formação com essa visão intercultural (...) Um curso intercultural tem que estar sempre pensando que ele está numa luta e numa resistência a uma cultura dominante que subjuga ou desvaloriza o conhecimento do indígena nesse caso. Então, para mim um curso

intercultural ele vai quebrar essas barreiras, ele vai ter isso como desafio e ele vai buscar estratégias para quebrar essas barreiras e pensar num diálogo de fato pra solução de problemas, não pensando na universidade como solução de problemas, como a ciência como solução de problemas, mas mostrar que o conhecimento indígena tem o seu valor (...) Então eu acho que um curso intercultural ele tem que dar margem a essa conscientização, e não só pensar, reconhecer essas outras culturas e esses outros conhecimentos. Tem uma discussão hoje sobre interculturalidade que é do Fidel Tubino, que ele desmembra interculturalidade, interculturalidade crítica e interculturalidade funcional. Aí ele mostra que a interculturalidade crítica vai dar conta de estabelecer um diálogo entre culturas, mas mostrando os problemas das desigualdades do diálogo. Na hora que você coloca isso como uma questão a ser discutida, ser pensada, não dá para dialogar se você parte do pressuposto que você tem uma cultura superior ou uma cultura inferior, esse diálogo não vai conseguir se fazer, então você tem que buscar um diálogo problematizando as questões que geraram a desigualdade para que você consiga pensar numa simetria, e quando você consegue pensar nessa simetria daí o diálogo é possível. Então um curso intercultural para mim ele teria que pensar isso, e tentar identificar o problema das desigualdades que levaram a essa distancia entre as culturas(...)(Andrébio Martins, professor da habilitação em Linguagens).

Eu acho assim: para gente poder chamar a licenciatura de intercultural, é primeiro o fato de você ter sujeitos de uma e de outra cultura dentro do curso. Já é um elemento que garante a interculturalidade. Porque você tem o tempo todo, mesmo que a gente não queira, um debate com outra cultura e existe uma relação de poder entre esses conhecimentos, o conhecimento indígena, o conhecimento escolar, o conhecimento acadêmico. Para que ele garanta uma interculturalidade, ou seja, é preciso que esse curso abra espaço para outros saberes e que não só o que a gente tem formalizado na universidade. E aí a licenciatura indígena ela propicia isso a partir do momento que a gente, mesmo sendo organizado quanto ao PPC e tal, mas nas salas de aula a gente está o tempo todo dialogando com a cultura indígena, com o modo de ser, de viver, de pensar desses alunos. Então e eu acho que para ser intercultural ele tem que garantir isso, um espaço de diálogo, tentando superar essa assimetria entre um conhecimento e outro e considerar o conhecimento indígena como conhecimento também. Valorizar esse conhecimento, ter esse conhecimento dentro do currículo e promover esse diálogo.(Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática)

Eu parto da leitura da interculturalidade crítica e da perspectiva também da professora Catherine Walsh e da Vera Candau, são assim referências importantes para mim. E o Antonio Flavio Moreira. Então, eu considero que um curso intercultural é aquele que contribui para a construção de relações simétricas entre grupos que convivem numa mesma sociedade, porém que são povos ou sociedade diferentes. Então, não se trata somente de conhecer e celebrar a diversidade cultural. Se esse conhecimento não passa pelo respeito e ele não produz mudança nas relações econômicas e relações sociopolíticas entre as sociedades em contato, então nós não atingimos o patamar da interculturalidade, nós ficamos no patamar do multiculturalismo. (Neimar Machado de Souza, professor da habilitação em Ciências Humanas)

(...) Você conseguir trazer esses elementos dos saberes indígenas, da cultura dos guaranis kaiowas dentro da sala de aula, acho que é muito importante porque senão você não está realizando a formação desejada. (...), uma perspectiva que eu tenho de trabalhar com eles é não pensar as coisas separadas. Assim, o que seria a interculturalidade dentro do curso? Como: Ah! Vamos ter agora um momento para discutir a parte guarani kaiowa do curso e depois a gente discute o que é a formação de professores. É tentar fazer isso integrado, assim, para não separar aquilo que acaba podendo folclorizar. Se você separa essas coisas “ah vamos ter uma disciplina de saberes indígenas”, aí parece que as outras disciplinas são mais importantes, porque elas formam mesmo. Para tentar fazer isso casado. Formar uma perspectiva diferente com os saberes, com os conteúdos, com aquilo que eles acham importante aprender para ir para as escolas, para formar as crianças e aí casar isso com que eles precisam saber para serem professores. (Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum)

Denota-se, portanto, que o discurso dos docentes no que tange ao que seria ideal para a efetivação de um curso que propicie uma educação intercultural, encontra-se afinado entre eles e em consonância com o descrito na literatura sobre o assunto. Já no que se refere ao que, de fato, os professores visualizam no curso que o torna intercultural, as respostas foram relacionadas às práticas realizadas no curso, quais sejam, a presença de indígenas em um espaço geográfico que não é deles, a universidade; a existência de duas línguas sendo faladas e trabalhadas num mesmo espaço, que seria o português e o guarani; e a presença de rezadores tradicionais, que simbolizam a valorização dos conhecimentos indígenas. Podemos vislumbrar, assim, que essas práticas mencionadas revelam-se como aspectos de promoção do diálogo entre as culturas, considerado, como acima apontado, como elemento de efetivação de uma educação intercultural.

Quanto às expectativas, e o que foi de fato encontrado de interculturalidade no Curso *Teko Arandu*, as informações prestadas pelos alunos foram semelhantes. Na verdade, antes de entrarem no Curso, os alunos, por terem uma formação escolar tradicional, não compreendiam o que seria uma formação intercultural. Nessa perspectiva, os acadêmicos Fidêncio Vera e Rossandra Cabreira destacaram que o curso foi além do que esperavam, no sentido de ter transformado o pensamento desses alunos, pois passaram a reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas que tinham sido deixados de lado devido à sua formação escolar. Já a acadêmica Luciane Carmona observou que quando iniciou os estudos no *Teko Arandu*, a formação relacionada aos saberes indígenas era muito forte, tendo despertado nela também a valorização dos conhecimentos de seus povos. Contudo, a aluna indica uma diminuição dessa valorização com o passar do tempo em sua formação. Tal afirmação se coaduna com a crítica realizada pelos professores do

curso, que identificaram um afastamento da participação da comunidade indígena com a alteração do PPC, como melhor explanado no tópico anterior.

Os alunos, ainda, são unânimes em afirmar que o curso transformou sua maneira de pensar e agir em relação à sua comunidade, tendo esses ingressado na graduação com ideias individualistas, e saído buscando melhorar as condições, não apenas educacionais de suas comunidades, mas também relacionadas a lutas por diversos direitos. Nessa seara, transcrevemos as falas dos acadêmicos:

(...) E saindo daqui eu me sinto preparado. Eu sinto que eu estou preparado para assumir, para assim, assumir a responsabilidade de ser uma liderança dentro da comunidade. De tomar à frente das coisas, para ajudar, para auxiliar a minha comunidade, principalmente para orientar. Orientar o que é errado, o que é certo. Principalmente, eu agora, a partir que eu entrei no Teko Arandu, eu percebi qual é o meu papel dentro da comunidade. E eu sempre faço assim, ali onde eu moro tem seis aldeias indígenas e eu sempre converso muito com as lideranças e faço uma articulação política entre eles. Porque isso precisa. Hoje em dia a gente precisa ter essa articulação, essa união principalmente das lideranças, o diálogo, para gente se organizar. Porque sem organização, as aldeias, elas viram um problema, um problema grande né? Porque ali nas aldeias tem várias famílias extensas, cada uma com sua organização política, assim, diferente também né? Só que a gente tem que articular bem, é isso que eu estou fazendo ali agora. Por isso que a comunidade, eles já viram esse resultado e eu sempre falo, eu sempre converso muito com eles né? (...) (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas)

(...) eu entrei sem saber isso né? Sem saber dar esse valor para minha cultura. Estou saindo agora do curso com muito, muito mais, com várias ideias, ideias muito mais maduras, sabe?(...) Acho que eu estou saindo com ideia mais madura, mais responsável para tudo que eu vou fazer. Pensar primeiro se isso é bom para minha comunidade, se isso é bom para as crianças, se isso é bom para minha família... Segura de mim mesma, do que está passando na minha comunidade. Acho que eu estou saindo com vários entendimentos, várias informações que eu não tinha. Eu entrei sem saber nada. Agora estou saindo com várias informações. Dar muito valor a essas coisas (...) (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens)

(...) o Teko Arandu foi a base das minhas pesquisas. Ele, o Teko Arandu, foi importante na minha formação porque através dele eu pude entrar, colocar a cara na minha comunidade, pesquisar, conhecer a minha história, conhecer a história da minha aldeia, do meu *tekohá*. Foi muito importante porque me levou às escolas, me levou a dialogar com nossos líderes, com nossos caciques, com ñandesy, com ñanderu. (...) (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

Com relação a esse perfil do egresso do Curso *Teko Arandu*, os depoimentos dos professores apontaram para uma mesma direção, qual seja, a de que todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas comunidades. Contudo, identificam também pontos de dificuldade, como a inserção desses professores, com uma formação para uma educação diferenciada, intercultural, em um contexto de escola tradicional aos moldes ocidentais. Nesse sentido, citamos as falas dos professores:

(...) Bom, eu penso que as pessoas entram(muitas vezes depende de cada pessoa)... O sujeito que vivencia o conhecimento tradicional na família ele já reforça aqui dentro, tem uma facilidade de reforçar e retorna, com a intenção de valorizar o conhecimento e faz algum trabalho interessante na comunidade. Outros atuam como liderança, atuam no movimento. Claro que não são todos iguais, porque tem gente que já nasce com seu perfil né? Tem perfil de liderança, uns tem perfil de professor, tem vários outros... Agora tem aquelas pessoas que vêm, que não vivenciaram o processo de conhecimentos tradicionais na sua família, então pelo menos aqui ele é sensibilizado, aqui no espaço, ele volta mais trabalhado (vamos dizer assim), em pensamento na sua comunidade (...). Então é assim, a gente muitas vezes acha que o aluno não vai dar conta de nada, mas quando ele volta na aldeia, aquele aluno vai fazendo retomada, fazendo, assim, liderança. Professor que faz projeto e tudo mais, então isso impressiona a gente, então muitas coisas positivas saem como resultado do curso né? Por isso que é importante dialogar bastante, fazendo reflexão com os alunos porque isso depois dá um resultado muito interessante, e também das pessoas que a gente menos espera. (Eliel Benites, professor da habilitação em Ciências da Natureza).

(...) Tem esse aspecto positivo de voltar para sua aldeia licenciado, graduado e com esse pensamento de construir uma educação diferenciada de fato, com propostas discutidas, refletidas dentro do curso e que faz todo o sentido para as escolas e para as realidades em que eles vão atuar. (...) eles tem consciência do valor e de valorizar os seus conhecimentos dentro das escolas. Acho que o que desanima a caminhada da interculturalidade dos egressos é eles estarem inseridos dentro de um sistema funcional que não está nem aí para essa ideia de interculturalidade sabe? Que não está nem aí para essa ideia de educação diferenciada. Eles acabam entrando em modelos escolares que não são aqueles em que você vivencia e projeta dentro do curso, então eles voltam para as escolas pensando em mil coisas pra tornar as escolas diferentes né? Voltada mais para sua realidade, mudança de currículo, mudança de horários, mudança de desenvolvimento de trabalhos e tal, e eles são travados, parados, por um sistema educacional que está longe de pensar em interculturalidade, conhecimentos indígenas dentro do currículo, um propósito e tal. O que você tem são ações muito pontuais dentro de algumas escolas e tal, mas que não dá conta. Eu sei que os alunos eles saem conscientes do que é pensar numa escola diferente intercultural, mas a realidade que eles vivem, a falta de autonomia para pensar a sua própria escola dificulta com que eles ponham em prática muito daquilo que é desenvolvido, que é dialogado e que é convencido de que deveria ser, dentro dessas escolas. Então um aspecto positivo do *Teko Arandu* é

isso, o aluno, eu não conheço nenhum aluno que sai desacreditado da interculturalidade, desacreditado de uma educação diferenciada, bilíngue, desacreditado que seus conhecimentos podem resolver de fato problemas dentro da sua comunidade, eu não conheço nenhum egresso que tenha esse pensamento. Pelo contrario, eles acabam sendo os mentores dos professores que não passaram por essa formação e acabam estimulando outros a tentarem receber uma formação como essa, construírem uma formação como essa. (Andérbio Martins, professor da habilitação em Linguagens)

(...) eu acho que os egressos da licenciatura indígena, de certa forma, eles saem valorizando mais o conhecimento da cultura deles, e isso eu acho que é uma questão que eles colocam muito para gente. Que eles entram achando que eles vão aprender, mas eles percebem que eles ensinam e o trabalho que a gente faz é de também valorizar o conhecimento deles. Então eles saem percebendo que o conhecimento que eles têm também tem valor. E eu acho que esse é uma das questões que é mais forte, e eles também começam a valorizar mais a cultura deles. Por exemplo, tem alunos que entram e quando eles saem eles falam, - “ah eu não dava mais valor para o mestre tradicional da aldeia, hoje eu compreendo que eles têm muito conhecimento para passar pra gente”. Outros falam que achavam a língua feia e hoje eles acham o quanto que é importante eles fortalecerem a língua indígena nas escolas indígenas e nos espaços onde eles estão. Então você tem uma série de depoimentos que demonstram que a passagem pela licenciatura intercultural diferenciada possibilita que eles valorizem a própria cultura mais do que um aluno que passa por um curso superior qualquer que eles acabam saindo valorizando mais o conhecimento do outro. A licenciatura indígena possibilita e o Ára Verá também que eles saiam valorizando mais o conhecimento deles. (Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática)

Eu tenho ouvido Fabíola, na minha opinião, são avaliações muito positivas, muito positivas. Nós temos turmas formadas em 2006, que é a primeira turma, a turma 2008, a turma 2010 e formando agora a turma 2011. A FUNAI, coordenação regional de Ponta Porã, tem um antropólogo que é o Gabriel. Ele fez o mestrado em antropologia aqui, trabalha lá. Então um dia ele fez um comentário comigo que achei muito interessante. Ele falou assim: professor, os professores que tem causado problema nas aldeias são os professores do Teko. E que tipo de problema, por exemplo, relações de indicação de professores por parte de lideranças, professores que não são formados, professores que são apenas parentes de uma liderança importante na aldeia. E também as tentativas de interferência da cidade colocando na aldeia professores que não são indígenas tendo professores formados nas aldeias. E outro tipo de problema é a pressão dos professores e dos estudantes indígenas nas aldeias por uma educação diferenciada, por uma gestão democrática da escola. Geralmente esses movimentos, de acordo com o Gabriel, na coordenação de Ponta Porã, eles são levados a diante pelos professores que saem do Teko. Eu fiquei muito contente com isso que, por exemplo, é coerente isso com o perfil do egresso que está em nosso PPC. Então nós temos conseguido influenciar, sensibilizar professores indígenas para que eles lutem pela educação diferenciada. Então eu avalio que nós nunca conseguimos, por exemplo, influenciar pedagogicamente todos os acadêmicos de um curso, mas a maioria de nossos acadêmicos na minha avaliação tem militado no Movimento de Professores após formados pela

educação escolar indígena diferenciada, pelo direito a educação diferenciada e questionado, por exemplo, por certos ranços autoritários das lideranças antigas ligadas ao sistema de capitania durante o regime militar na época da FUNAI. Esses professores novos que vêm para a universidade não aceitam mais esse tipo de relação, de imposição e tem tensionado suas comunidades a exercer a autonomia. Então, por isso que muitas vezes são vistos por secretário de educação, por administrador como aqueles que causam problemas, ou seja, que tentam de algum modo desestabilizar a escola a aperfeiçoá-la. E eu, embora não seja totalmente otimista em relação a nosso projeto e a nossa capacidade de diálogo intercultural, mas sou muito otimista no que eu tenho visto da ação dos professores que saem do Teko. (Neimar Machado de Souza,)

(...) Me parece que as duas primeiras turmas que se formaram eram turmas (...) que já eram do Movimento de Professores Indígenas, então assim, muito deles saíram para ocupar cargo de gestão na escola ou mesmo não ficaram na escola porque eram lideranças nas suas comunidades. E agora me parece que a gente já está formando gente mais preocupada com a escola mesmo. Então assim, a partir do que eu estou aprendendo aqui, a partir que eu estou me formando, como que eu consigo levar isso para a escola? Tinha muita gente que ainda saía com receio de “ah, eu sou professor das séries iniciais há muito tempo, agora vou ter que trabalhar nas séries finais do ensino médio, como que eu vou trabalhar?” Ainda, isso é uma coisa nova, então tem um receio de chegar na escola. Isso era muito presente e acho que ainda é, porque acaba sendo um desafio para eles, porque eles estão se formando e acabam sendo cobrados para isso (Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum)

Pelos depoimentos transcritos é possível identificar que o curso *Teko Arandu* tem sensibilizado seus acadêmicos para a prática de uma educação intercultural dentro de suas comunidades, buscando alternativas para a efetivação de uma escola diferenciada, ainda que encontrando as dificuldades de um sistema educacional pautado na hegemonia da cultura não indígena dominante.

Nessa mesma lógica, relacionada ao perfil do egresso, quando questionado aos alunos se esses, após o curso, engajavam-se mais nas questões políticas de suas comunidades, como por exemplo, a luta pela terra, todos afirmaram unanimemente que sim. O depoimento dos professores seguiu a mesma linha, no que concerne ao engajamento político dos alunos, tendo os mesmos destacado a existência de uma formação política dentro do curso. A seguir, alguns trechos das entrevistas que corroboram o afirmado:

(...) no momento, a nossa aldeia de Jaguapiru ela está numa retomada de um pedaço lá (...) e praticamente a minha família toda está lá. Eu vou lá, participo com eles (...) e a partir que eu também comecei a entrar no *Teko Arandu*, eu fui conhecendo a história como é que é, eu fui conhecendo os meus direitos. Então assim, onde eu não tenho medo, eu sei que existe lei que assegura o meu direito, então eu não vou ter medo de sempre estar por ali. Então porque que eu estou ali? Porque eu sei que eu tenho direito,

eu sei que tem alguma coisa que me assegura ali. Então depois disso, assim, não tenho medo de ir onde minha comunidade está fazendo um protesto, reivindicando alguma coisa. Eu sempre vou estar com eles e eu incentivo outras pessoas, os outros acadêmicos que estão no *Teko Arandu* a sempre dar força para nossa comunidade, qualquer lugar que eles estejam, qualquer reivindicação que eles façam, que você esteja ali mostrando a cara. Como? Você se valorizando, eu sou indígena, e eu vou sempre apoiar os meus irmãos em qualquer coisa que eles estejam reivindicando. Na saúde, na educação, na parte de terra, na demarcação, qualquer coisa que eles estejam, eu vou estar ali. (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

Eu acho que dentro do curso eles já se engajam, eles já se colocam como responsáveis pela comunidade. Então assim, um professor indígena ele não é apenas o carinho que vai lá dar aula numa escolinha para um grupinho de aluno. Ele é reconhecido naturalmente dentro da comunidade como uma nova liderança que está surgindo, ele é um formador, ele é um educador, ele se torna uma pessoa importante de fato dentro da comunidade, não que ele não era, mas ele passa a ser reconhecido como tal, porque ele está ensinando os outros, os filhos dos outros e tal. Ele ganha um status, ser professor indígena te dá um status e te dá uma responsabilidade e essa responsabilidade vai além do pedagógico, ele se vê na responsabilidade de intervenções sociais e políticas que afetam diretamente seu povo (...)Eu acho que o *Teko Arandu* tem uma função política também muito forte com relação a luta pela terra. A todo momento você tem discussão disso dentro do curso, eu acho que isso vai fortalecendo. Alunos que nasceram, que viveram nas reservas, eles têm uma postura muito diferente de alunos que nasceram em terras conflituosas ou que participam ou que seus pais participam de retomadas ou que eles participam, e eu acho que o *Teko Arandu* ajuda a interagir essas realidades diferentes, que faz com que o outro também esteja consciente sobre a necessidade de luta pela terra no estado. Então, esse é um aspecto positivo, assim, se do ponto de vista pedagógico, intercultural a gente ainda tem muito que alcançar, do ponto de vista de formação política eu acho que a gente está muito bem encaminhado. Você tem alunos que já chegam como lideranças e você tem lideranças que surgem dentro da formação. E um ponto de pauta muito importante é a questão da terra para eles né? Então é muito difícil você ver algum alheio a essas discussões, está todo mundo sensível a esse tipo de trabalho. Então o *Teko* é uma força importante para eles. (Andérbio Martins, professor da habilitação em Linguagens)

Com certeza. Eu acho que nós temos exemplos, vamos pegar um exemplo que é Porto Lindo, quando eles retomaram Yvy Katu há 2 anos atrás, a escola parou né? Mas quem são os professores dessas escolas? A grande maioria egressos da licenciatura indígena ou do *Ára verá*. (...)Então, o professor indígena e a perspectiva que a gente acaba formando na licenciatura indígena é que esse sujeito, ele é um sujeito que vai ser demandado dentro de outros espaços dentro da comunidade indígena, que não só a escola. Então, a gente é demandado a formar esses sujeitos com outras competências, como a competência política, discutir direitos indigenistas, mas porque eu tenho que discutir direito indigenista num curso que forma professor pra dar aula de matemática né? Porque lá na comunidade dele ele vai ser demandado sobre essas questões. Então, quando eu penso um conteúdo de matemática eu tenho que pensar como é

que eu vou dialogar com esses 3 eixos, como é que eu vou dialogar com as demandas da comunidade, porque esse professor vai ser cobrado. São outras competências que a gente tem que pensar na formação desse professor, porque ele sai do curso de licenciatura indígena e ele é demandado pelo movimento indígena na luta pela terra, ele é demandado nas questões políticas do município, então, ele é demandado em vários outros aspectos da vida na comunidade. Então, eu percebo que os nossos alunos que saem da licenciatura indígena eles se envolvem mais do que outros professores nas questões da luta pela terra, nas questões da comunidade. (Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática)

Trata-se de uma das competências previstas no PPC do *Teko Arandu*, a formação política desses alunos, que, como afirmado nas falas anteriores, não são apenas professores em suas comunidades, assumindo o papel de lideranças também. Nesse sentido, citamos o perfil do egresso descrito no PPC *Teko Arandu* (2012):

As competências e habilidades esperadas são:

(a) dar conta de atender aos desafios colocados pelos contextos históricos do povo Guarani e Kaiowá quando relacionados à sociedade envolvente, nas demandas por território, sustentabilidade e educação; (b) ser um professor educador comprometido com as causas do seu povo, inserido nos movimentos sociais regionais, nacionais e internacionais, sendo um “agente ativo na transformação da escola num espaço para o exercício da interculturalidade” (BRASIL, 1999b), da pluralidade, da cidadania, da solidariedade, superando o individualismo característico de uma sociedade neo-liberal; (c) além da habilitação por área específica, pela qual fez opção (*Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza*) espera-se que o egresso tenha desenvolvido um perfil polivalente (*Educação Intercultural*), explicitado nos fundamentos legais, nas concepções e objetivos do curso. Ser capaz de dar conta da educação escolar indígena, na docência e na gestão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em suas diversas modalidades e atuar em projetos de ação em sua comunidade, colocando a escola como aliada do contexto Guarani e Kaiowa (PPC *Teko Arandu*, 2012, p.24)

Também está previsto no PPC do *Teko Arandu*, dentro do princípio da decolonialidade do saber, que os conteúdos trabalhados devem estar alicerçados nos eixos *Teko*, *Tekohá* e *Ñe'ë*: *teko*(cultura), *tekoha*(território) e *ñe'ë*(língua), “que são os aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso” (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 15). Dessa forma, aos serem questionados se tais eixos são discutidos durante o processo de formação, os acadêmicos entrevistados argumentaram o seguinte:

Então, esses são os eixos fundamentais para nós né? Até mesmo na nossa escola, na escola indígena a gente trabalha também com isso, são temas que fazem parte do nosso currículo. A partir desses eixos a gente trabalha outras formas e outras disciplinas e aqui também é assim. Esses eixos são

fundamentais, a base da nossa formação. Como lá na nossa aldeia também. E a gente sempre discute, principalmente com as lideranças também. Eles já sabem qual a importância dessas temáticas também. (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas)

Teko, Tekohá e ñe'ẽ têm sido muito discutido. Tekohá... O que é nosso Tekohá? O que é Tekohá? E Teko também? Nosso Teko e nossa língua. As duas tem sido uma discussão bem, bem boa mesmo. Não é uma discussão, mas é para gente entender o que é isso (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens)

Sim foram discutidos. Como eu disse, a cada momento na sala de aula a gente discute sobre essa questão porque, nós acadêmicos, para gente se formar, a gente precisou estudar, mas muitas coisas, a cada momento a gente precisava discutir, sentar entre nós ou a gente discutia com os professores, mas através da nossa realidade, através da nossa cultura, do nosso viver, do nosso modo de viver. Então, a gente acabava discutindo sempre a nossa cultura (...) a gente acabava discutindo sobre aqueles conteúdos, colocando na nossa realidade. Então, isso acontecia normalmente (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

Perguntado aos docentes sobre a efetivação dos princípios constantes do PPC do *Teko Arandu*, e se, durante a formação dos alunos, os três eixos *teko*, *tekohá* e *ñe'ẽ* foram discutidos, as respostas foram divergentes.

Foi ressaltado pelos Professores Eliel Benites e Andérbio Martins que o curso é um constante processo de construção, que os princípios e eixos são efetivados de maneira gradativa. Nas palavras do Prof. Eliel Benites “*não tem como nessa experiência de faculdade, não dá pra dizer assim, “ah vamos fazer esses elementos e pronto”. Virar uma máquina, que naturalmente vai fazer. Não. Eu acho que o espaço intercultural é uma constante construção*”. O professor Andérbio Martins pontua, ainda, que a efetivação dos princípios e eixos também está relacionada com a participação da Universidade nesse contexto de promoção da interculturalidade, assim como a formação dos docentes que atuam no curso:

Eu acredito que eles são referenciados, eles são pautados dentro da formação, tanto no bloco comum, quanto nas 4 áreas de habilitação. Mas é aquilo que eu te falei, a integridade de se pensar todo esse conhecimento, que está posto como valor ativo, ainda está caminhando para acontecer, você tem lacunas dentro dessa formação (...)É necessário a universidade pensar mais sobre estratégias de interculturalidade. Então assim, curso de língua guarani para os professores do *Teko Arandu*, cursos específicos com formação antropológica, etnológica voltados para os professores do *Teko Arandu*. Então assim, são formações extras que os professores precisariam ter e acabam não tendo porque o seu trabalho é tão intenso para você dar o mínimo de conta do que você tem que dar dentro do curso, que você não consegue se repensar enquanto formador.

(...) faltam esses apoios entendeu? Que eu acho que garantiria melhor essa caminhada, seria menos dolorosa, eu acho, menos conflituosa também pra você ter essa integridade. Falar de um curso intercultural, de um curso bilíngue em que corpo docente em sua maioria ainda tem lacunas nesse nível de formação isso prejudica o trabalho de formação dentro dos princípios básicos ali, por mais esforço que você faz.

A professora Maria Aparecida Mendes acredita que os eixos têm sido trabalhados ou, ao menos, têm sido buscados por todos os docentes do curso

Eu acredito que sim. Eu, até na matemática construo para eles um eixo cartesiano, com 3 retas, e aí que elas formam um ponto, que é a formação deles, que é o currículo. Que você pega um eixo x,y e z, e aí você tem o Teko, Ñe'ë e o Tekohá e aí você liga esses 3 pontos e você tem que combinar na formação deles. Então a gente está sempre circulando em torno desses 3 eixos (...), mas eu acredito que na elaboração das aulas, na proposta, na escolha dos textos, a gente, eu posso falar de mim eu não posso falar dos outros professores, mas, ao mesmo tempo eu percebo de uma forma geral quando a gente vai para as etapas, eu acho que assim (...) Nessa reunião pós etapa a gente consegue perceber o que os professores de todas as outras áreas estão trabalhando, então pelo que a gente discute eu acho que existe essa busca, de tentar pensar na formação desses professores a partir desses 3 eixos.

O professor Neimar Machado de Souza identifica ações realizadas extraclasse no curso que vão de encontro à valorização dos eixos. No que tange à língua, cita como exemplos a existência de um livro de memórias escrito diariamente na língua guarani e portuguesa, a pontuação maior no vestibular dos candidatos conhecedores da língua materna, e a carga horária alta voltada para o ensino de língua guarani no curso. Com relação ao eixo território, observa que o *Teko Arandu* não atende somente indígenas advindos de terras indígenas regularizadas, também existem alunos que residem em áreas de acampamentos, de conflitos, e que só tiveram acesso ao Teko devido à frentes de trabalho de divulgação do curso nessas áreas. Tratando-se de cultura, destaca a existência da noite política, da noite cultural, a presença de rezadores realizando cerimônias de abertura e fechamento das aulas, dentre outras. Todavia, assim como os professores Eliel Benites e Andrébio Martins, o professor Neimar Machado de Souza ressalta que ainda há desafios a serem vencidos e aponta a necessidade de mais docentes indígenas e uma maior participação dos rezadores dentro dos componentes curriculares do curso, como forma de efetivar os princípios previstos no PPC.

Dessa forma, por meio dos relatos dos docentes anteriormente apresentados, podemos vislumbrar que os princípios do *Teko Arandu*, assim como os eixos *teko*, *tekohá* e *ñe'ë*, têm sido discutidos e vivenciados no curso, ainda que existam muitos desafios para

sua aplicação ideal. Tais desafios podem ser descritos, entre outros, como uma dedicação pessoal de cada professor na preparação de suas aulas e na realização de formações (curso de língua guarani, formação antropológica, etc); um maior envolvimento da Universidade proporcionando a formação desses docentes; a presença de mais docentes indígenas no curso; uma participação mais qualificada dos mestres tradicionais nas disciplinas.

Oportuno ressaltar que o princípio da especificidade indígena, constante do PPC, prevê 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 (PPC Teko Arandu, 2012, p. 15), característica que sem dúvida contribui para a interculturalidade. Outro princípio que respalda a participação dos mestres tradicionais no curso é o da decolonialidade do saber. Nessa seara, citamos Ramos e Knapp (2016) que afirmam o seguinte:*

Outro aspecto importante a ser destacado quanto à descolonização do currículo é a ênfase na valorização dos saberes indígenas e de seus especialistas no cotidiano acadêmico através do incentivo à prática dos rituais indígenas, à participação dos mestres tradicionais nas aulas, nas pesquisas que os acadêmicos fazem junto a eles, seja para busca entender os fenômenos próprios da cultura, seja para pedir auxílio no planejamento de suas atividades, à valorização da língua indígena através da definição de uma política lingüística. (Ramos e Knapp, 2015, p.99).

Ressalte-se que a presença dos caciques/rezadores no Teko foi considerada muito importante por todos os entrevistados, alunos e docentes. Para os alunos, essa presença garante seu fortalecimento espiritual, e lhes dá a oportunidade de conhecer mais sobre sua cultura. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas dos alunos:

Porque o mestre tradicional na verdade ele é um líder, um líder religioso, um líder espiritual, ele é um professor, ele é um doutor. A presença dele aqui fortalece o nosso espírito, fortalece a nossa cultura, fortalece a nossa presença aqui na universidade. (...) E assim, ele, o rezador na verdade, ele é um representante de Deus aqui na terra, que nem o Papa, um padre, pastor. E a presença dele aqui também, sempre eles contribuem nas salas de aula, eles falam para nós, como... Nos orientam como é assim, porque nós estamos estudando também coisas da cultura não indígena, e ao mesmo tempo eles também já sabem o que é bom, o que vai ser bom, o que vai ser ruim da cultura não indígena para nós. Por isso eu acho a presença deles importantíssima, porque mesmo eles não sendo remunerados, eles não recebem nada por isso, mas eu sei que eles têm a consciência de que eles estão fazendo o papel deles. O papel deles antigamente, até pouco tempo atrás, não é assim tão tempos atrás, mas nas aldeias ainda é assim. (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas)

Os mestres tradicionais é muito bom! Por que quando a gente vai estudar, isso a gente não tem em nenhuma escola aqui. Isso que eu acho falta né? Por que isso aqui na nossa escola a gente não tem, e lá na faculdade a gente vai, a gente tem a participação dos mestres tradicionais. Assim, quando a gente tem uma dúvida na nossa cabeça tipo, falar, assim, sobre: curuçu. Aí você vai, o professor talvez pronuncie o que é curuçu? (..) Aí já a gente faz lembrar, o mestre tradicional está ali, pode tirar nossa dúvida. Aí eles entram, conversam e falam, abre mais a mente né? Eles tem contribuído muito, assim, também para gente entender mais um pouco da nossa própria cultura mesmo, porque as vezes só os mais velhos sabem disso né?(...) Eles ensinam, alguns vão lá na sala de aula ensinam a gente a cantar também, eles fazem, antes de começar a nossa aula, fazem aquela cerimônia e depois quando a gente vai embora também fazem. Muito bom!. (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens)

Muito importante! Muito importante, porque como eu disse antes, sem os nossos mestres, sem os nossos conhecedores, nós não seríamos, não chegaríamos também até ali. A gente precisa deles para se formar, a gente precisa deles pra gente montar uma história, mesmo que eles não sejam formados no conhecimento dos karai, mas eles são mestres do nosso conhecimento, da nossa cultura. Então para mim eles são a base de tudo que a gente tá aprendendo ali. Eles sempre têm que está do nosso lado, nos acompanhando, a presença deles é muito importante. A qualquer momento eu vou precisar deles, para eu fazer uma pesquisa, perguntar a origem da nossa história, a origem da nossa existência. Então eles são muito importantes na nossa formação! (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

A fala do professor Eliel Benites, que também é indígena, se coaduna com as falas dos alunos. O professor destaca a importância dos rezadores para garantir um conforto espiritual aos alunos, e para que possam esclarecer sobre assuntos relacionados aos conhecimentos tradicionais” *sobre a cosmologia, o surgimento da terra, as estrelas, sobre o jeito de ser das pessoas ou a linguagem*”, por serem os detentores deste saber. Salienta também, a relevância das cerimônias de abertura e encerramento das aulas. Entretanto, apresenta como um desafio para o curso acolher melhor o conhecimento indígena desses mestres dentro do currículo

A presença dos mais velhos, dos rezadores (...) detentores dos saberes tradicionais, a forma deles estarem hoje aqui já não é mais suficiente, é preciso avançar. É preciso avançar no sentido que eles sejam o centro do conhecimento e a partir desse conhecimento outras áreas de conhecimento dialogarem com eles. Então é um desafio maior que se tem (Eliel Benites, professor da habilitação em Ciências da Natureza)

Destaca-se também a fala da professora Veronice Rossato ao abordar a relevância da participação dos mestres tradicionais, ressaltando o papel espiritual que possuem:

(...) você precisa ter alguma coisa de mística. Eles colocam, eles situam a mística guarani, entendeu? Pode até ser que eles não, claro você tem que promover a partilha de conhecimentos entre os mestres tradicionais e os alunos, mas o fato deles estarem presentes, deles fazerem rituais, isso produz aquela mística (...) (Veronice Rossato, professora do Núcleo Comum até 2012)

Já para os demais docentes, a presença dos mestres tradicionais reforça a cultura aos indígenas, especialmente aos mais jovens, que estão mais afastados devido ao contato com o não-índio e as religiões neopentecostais. Entretanto, assim como afirmado pelo professor Eliel Benites, são unânimes em reconhecer que a presença dos mestres e seus conhecimentos poderiam ser melhor aproveitados no curso:

A importância dos mestres tradicionais no curso é uma coisa muito pouco debatida, dentro da reestruturação a qual eu passei também, eu ajudei a trabalhar nela, também foi uma coisa muito pouco debatida. A gente sabe que é uma riqueza você ter mestres tradicionais acompanhando o curso por conta de todo conhecimento, toda bagagem que ele traz das suas vivências, da sua vida espiritual, da sua relação política e religiosa dentro da aldeia e tudo mais. É necessário você ter os mestres tradicionais no curso até pra mostrar que os mais velhos nas aldeias ainda têm um prestígio, que não é o conhecimento de fora que vai solucionar os problemas da tua vida e tal. É uma forma de você dar prestígio a esse conhecimento guardado e que muitas vezes acaba não sendo revelado dentro da sua comunidade. Porque os mais jovens, que hoje são os professores, a maioria deles são bem jovens, eles acabam não se relacionando muito com esses mestres tradicionais dentro da aldeia e o curso acaba reaproximando os mais jovens dos mais velhos, mesmo que seja em momentos mínimos, na hora da reza pra iniciar as aulas ou no final das aulas, em algum ritual especial que vai acontecer durante a etapa, na noite cultural, na noite política(...) eu só acredito que a gente não soube aproveitar 100% a presença dos mestres tradicionais dentro do curso. E eu acho que isso também tem a ver com a própria formatação do modelo de universidade que nós nos encontramos. Então, o cara é mestre tradicional, ele é conhecedor das questões filosóficas, espirituais, da cosmologia do guarani kaiowa e que está dentro de um curso, mas ele não tem um status na universidade como professor, ele não tem um acompanhamento como ele deveria ter pelo nível de importância que ele tem dentro da sua comunidade e que a universidade deveria dar. (...) E o ambiente universidade não é o ambiente do mestre tradicional em si, ele não é acadêmico ali e tal, é difícil ele se habituar e se adaptar. Ter um mestre tradicional numa sala de aula, por exemplo, dando aula e tal, é uma coisa que a gente ainda não conseguiu planejar muito bem, não é que eles não entrem em sala, que eles não discutem, aconselham e falam, mas fica uma coisa não planejada porque não teve um momento, um espaço em que os professores pudessem ter um diálogo, uma preparatória junto com o mestre tradicional pra que eles conseguissem ser melhor aproveitados dentro das etapas. Então a função deles acaba sendo uma função espiritual óbvio, e tem uma marcação política importante na universidade, mas do ponto de vista pedagógico são poucos momentos em que eles se colocam como professores e os alunos se colocam como aprendizes que é o momento que eles têm a possibilidade de falar, de cantar, de rezar. (Andrébio Martins, professor da habilitação em Linguagens)

Bom, a importância de ter os mestres tradicionais é de trazer, inclusive para esses mais jovens que entram, que estão um pouco distanciados, boa parte muito influenciados pelas igrejas neopentecostais, que rejeitam, esse modo de ser dos guaranis kaiowas. Então, quem vem como mestre tradicional, normalmente, são os rezadores e às vezes nas rezas, ali, muitos, que no começo que se afastam, começam a se aproximar. A gente chama esses rituais de reza, mas não necessariamente é uma reza, é um ritual, onde eles também transmitem muito conhecimento. Dão conselho, conversam, falam das coisas da natureza, falam sobre uma série de coisas que nem eu sei tudo o que falam porque só falam em guarani, além de fortalecer a língua. E aí, assim, nas disciplinas isso é um aspecto que a gente não consegue avançar, e aí o mestre tradicional ele é um sujeito que apesar de ficar o dia inteiro ali na universidade ele tem alguns momentos só de reunião com o coletivo na abertura do dia ou no fechamento do dia, mas a gente tem muita dificuldade de inserir esses mestres dentro do nosso currículo. (...) eles estão tendo conhecimento sobre o nosso conhecimento, porque a gente, porque eles estão na universidade, mas a gente tem pouco conhecimento sobre o conhecimento deles. Então, isso dificulta a gente inserir eles nas nossas aulas. Então, assim, o que eu sinto dificuldade é isso, eu preciso conhecer mais sobre o conhecimento do outro para poder trazer, e aí, eu acho que todo mundo tem essa dificuldade, de fato a gente aproveita pouco a presença deles na universidade (...) (Maria Aparecida Mendes, professora da habilitação em Matemática).

(...) tem o mestre tradicional, ou seja, a inserção do mestre tradicional não como um convidado, mas como um docente do curso no componente curricular que pode ter o nome de cosmologia tradicional ou outro que seja, é também um desafio que nós temos que enfrentar para que nosso projeto, nosso curso, seja ainda mais intercultural. (...): Eles são convidados sempre. Mas e se em algum momento não forem mais, e se em algum momento, por exemplo, o curso ficar tão bem e tão confortavelmente instalado na universidade que a inserção dele seja impossível? Então, isso tem que ser previsto associado a componentes curriculares e a pessoas de notório saber no projeto pedagógico com reconhecimento pela instituição universitária. (Neimar Machado de Souza, professor da habilitação em Ciência Humanas)

Acho que fortalece e é importante. A gente percebe que, talvez, para alguns alunos mais do que para outros, assim, que é muito importante a coisa da reza no início da aula ou no final da aula (...) Mas acho que a gente ainda peca, porque a gente poderia aproveitar mais os mestres, seja na preparação das aulas no semestre, na ideia da preparatória do semestre que existe. Tem alguns professores que vão conversar com os mestres, vão até à aldeia, mas aí essa coisa da estrutura talvez não funcione.(...) Então acho que isso poderia funcionar mais, assim, aproveitar mais os mestres tradicionais, não só no início e no final da aula com a reza, mas sim aproveitar dentro dos conteúdos que você está trabalhando. (Cassio Knapp, professor do Núcleo Comum).

É possível depreender dos depoimentos dos docentes e alunos, que a presença dos mestres tradicionais fortalece o conhecimento indígena no Curso. No entanto, se faz

necessária uma melhor acomodação desses conhecimentos no currículo para que haja uma efetivação mais qualificada de uma educação intercultural.

Após todos os questionamentos realizados sobre a efetivação ou não da interculturalidade no *Teko Arandu*, foi perguntado aos alunos e docentes se o curso fortalecia e promovia a reprodução da cultura indígena, ou se a enfraquecia, e as respostas foram variáveis. Os alunos afirmam que há um fortalecimento no sentido de que eles, como futuros professores, passarão a ensinar para as crianças nas escolas a necessidade de valorização dos saberes e cultura indígena, mas relativizam isso, ressaltando que o fortalecimento da cultura e sua reprodução dependem do consciente individual de cada formando do curso. Em suas palavras:

O *Teko Arandu*, ele faz seu papel, ele alcança seu objetivo, mas quem tem que fazer a diferença dentro da comunidade são os indígenas. Os indígenas têm que por em prática aquilo que aprenderam aqui e não o *Teko Arandu* fazer dentro da comunidade (Fidencio Vera, aluno da habilitação em Ciências Humanas).

Eu acho que ele reforça mais... Reforçar, assim, eu falo, quem tá ali na faculdade são os professores, são os professores que dão aulas para as crianças, e o futuro são as crianças né? A gente tendo o nosso conhecimento lá, com os tradicionais, aprendendo que a gente pode passar isso para as crianças, e as crianças são o futuro, isso reforça demais. Porque hoje em dia, os pais não têm mais, assim, de sentar na roda, de conversar, e acaba sendo que a professora que tem que falar, a professora tem que ensinar. A professora tem sido uma mãe assim, ensinando, por que hoje em dia os pais, a mãe não tem mais esse jeito que os antigos tinham. (...) Isso a gente tem conversado, também, que a responsabilidade das pessoas que estão ali, na faculdade, que estão aprendendo (...) que podem passar. (...) (Rossandra Cabreira, aluna da habilitação em Linguagens)

(...) eu creio assim, o que o *Teko Arandu* traz para dentro da aldeia é um ensino diferenciado. Então, quando ele fala em ensino diferenciado tem uma parte importante, que fortalece sim, ele fortalece, porque eu vou entender melhor minha cultura. Eu entro no *Teko Arandu*, eu começo a entender, eu começo a valorizar o que eu não conseguia entender, eu consegui entender e valorizar mais essas partes. Porque o *Teko Arandu* vai me levar a uma pesquisa profunda dentro da minha comunidade, eu sinto que vai me levar, mas isso tem que vir do próprio acadêmico, ele tem que ter um interesse. Então, vai depender disso se ela vai fortalecer ou não. Se eu vou levar o meu conhecimento para minha comunidade ou eu não vou levar, eu vou simplesmente me formar e parar. Ele te proporciona, ele te dá um espaço para estudar, fortalecer, de como trabalhar com os alunos indígenas na sala de aula, com nossos parentes, mas se eu não levar isso também, não vai adiantar nada. Então ele fortalece e não fortalece. Depende do acadêmico. (Luciane Carmona, aluna da habilitação em Matemática)

No entendimento do professor Eliel Benites não existe essa dicotomia de fortalecer/enfraquecer, o que existe de fato é um espaço de reflexão, um espaço de conhecimento, experimento, aprendizagem, entre os saberes tradicionais indígenas e acadêmicos. No mesmo sentido, o professor Neimar Machado de Souza acredita que o curso proporciona as duas coisas, pois apresenta docentes que trabalham de forma mais intensa ou não a interculturalidade, assim como possui alunos que vivenciam de forma mais intensa ou não as questões de sua cultura, afirmando que 70% dos alunos do Teko são evangélicos e têm resistência a algumas questões sobre a cultura indígena.

(...) Ou seja, se nós temos, por exemplo, professores que no exercício do seu trabalho promovem a interculturalidade de maneira mais intensa e menos intensa eu diria que isso é natural. Nós temos também, por exemplo, no nosso curso, nós não podemos concluir que o processo pedagógico ele é conduzido unicamente pelo professor, de modo algum. Mas eu me explico. Por exemplo, hoje eu diria que 70% dos nossos acadêmicos representam a mesma composição religiosa das reservas. São evangélicos. Então significa que 70% dos nossos acadêmicos indígenas são também evangélicos e que tem resistência em participar do ritual do jehogasa e do guaxire com o mestre tradicional (Neimar Machado de Souza, professor da habilitação em Ciências Humanas)

Os professores Andrébio Martins, Cassio Knapp e Maria Aparecida Mendes afirmam que o curso promove o fortalecimento da cultura, uma vez que proporciona aos alunos a valorização de seu modo de ser, de seus conhecimentos, despertando nesses alunos uma visão mais crítica sobre sua cultura.

Ele (o curso) promove porque ele demonstra os valores que muitas vezes o próprio indígena ele não via mais sabe? Tem muitos alunos que entram no primeiro semestre do curso e eles entram muito desacreditados da ideia de valorização da língua, da ideia de valorização da sua cultura, da ideia de valorização dos mestres tradicionais, do conhecimento dos mais velhos, e muitos deles, desses alunos que entram, são resistentes a essas discussões, e com o passar do curso eles vão amadurecendo, então, eles vão se convencendo de que, realmente, toda essa proposta de formação intercultural passa ser importante para ele e para todo o povo dele. Então eu acho que a gente consegue mostrar toda essa valorização do ponto de vista dos conhecimentos linguísticos, culturais que os guarani kaiowa possuem. (...) Eles vêm de um contexto de desvalorização e o Teko, a partir da formação, ele da conta de reverter esse processo. Eu tenho vários alunos que passaram por essas etapas e que hoje defendem a ideia de interculturalidade, educação diferenciada, participam de movimentos, então eles foram se convencendo dentro da formação que realmente vale a pena você lutar por um processo de valorização dos conhecimentos indígenas. Então acho que o *Teko Arandu* dá conta sim. (Andrébio Martins, professor da habilitação em Linguagens)

Muito embora não esteja totalmente explícito nas falas dos docentes, seus posicionamentos corroboram o afirmado pelos alunos de que o curso cumpre seu papel de incentivar a valorização da cultura indígena. No entanto, o resultado de fato dessa valorização depende da atitude de cada uma dos alunos ao saírem do curso. Ou seja, eles possuem uma formação crítica sobre seus saberes, contudo, se estão ou não realizando isso na prática não podemos afirmar no âmbito dessa pesquisa.

Finalmente, após analisar as percepções dos diferentes atores envolvidos no curso, podemos concluir que o *Teko Arandu* tem realizado seu papel de um curso intercultural, promovendo uma educação diferenciada, embora com muitos desafios a serem transpostos.

CONCLUSÕES

O conceito de educação em direitos humanos utilizado como referencial do presente trabalho vai além do conceito universalista presente nas normas brasileiras, pois se baseia na educação intercultural, que visa formar sujeitos capazes de transformar a realidade social e cultural, promovendo a igualdade das minorias, respeitando suas diferenças e valorizando suas culturas e saberes. Assim, considerando os conceitos de educação em direitos humanos, interculturalidade e educação intercultural, apresentados na primeira parte de nosso trabalho, e analisando as percepções dos entrevistados em nossa pesquisa de campo, podemos concluir, em princípio, que a resposta às nossas perguntas iniciais são positivas, ou seja, consideramos que o Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD é um exemplo de educação intercultural e, como tal, um modelo de educação em direitos humanos na forma como a concebemos.

Contudo também constavam de nossas perguntas iniciais de que forma a interculturalidade e a educação intercultural e em direitos humanos se manifestam, de fato, na origem e no desenvolvimento do *Teko Arandu* da UFGD. Nesse sentido, buscamos compreender os avanços e os limites do *Teko Arandu* como um exemplo de educação que promove a valorização de conhecimentos e culturas até então subalternizados, criando condições para a interculturalidade e, desse forma, para a efetivação de uma sociedade mais plural que respeite a diversidade e os direitos humanos.

Nessa seara, é possível afirmar que o curso *Teko Arandu* quebra a concepção universalista de dignidade humana, fortalecendo a especificidade das culturas, e permitindo que o diferente culturalmente possa vivenciar a sua diversidade em um ambiente

acadêmico, motivando seus alunos a transmitirem essa educação diferenciada em suas comunidades. Dessa forma, o curso estudado é uma resposta para o problema do universalismo na educação, e dos currículos assimilacionistas, pois consolida-se como um modelo intercultural focado na participação das comunidades, reconhecendo-se as identidades, as especificidades e principalmente as diferenças das culturas em enfoque.

É possível, assim, concluir que o curso analisado promove uma educação intercultural uma vez que proporciona o diálogo entre as culturas não indígena e indígena guarani e kaiowá, valorizando a última, enfrentando as assimetrias entre esses saberes e buscando soluções para sanar as desigualdades sociais e econômicas advindas dessa relação de poder entre os conhecimentos.

Vislumbra-se a promoção dessa educação intercultural por meio dos depoimentos dos atores envolvidos no *Teko Arandu*, que foram otimistas em reconhecer que, embora com muitos desafios a serem vencidos, o curso tem cumprido seu papel com relação à interculturalidade. Assim, é importante destacar que, ainda que possamos considerar o *Teko Arandu* uma experiência bem sucedida de educação intercultural, há ainda muitos desafios para sua consolidação enquanto tal. Vale destacar, nesse sentido, que foi identificado pela maioria dos entrevistados que a alteração no PPC do curso, que aconteceu no ano de 2012, trouxe aspectos positivos mas, ao mesmo tempo, alguns entraves para a efetividade da interculturalidade.

Entre os pontos positivos destacados pelos entrevistados, os mesmos se referem a uma melhor adequação do curso em uma estrutura, que alguns chamaram de semestralização, o que, segundo os docentes, facilitou a avaliação dos alunos e organizou melhor os conteúdos a serem trabalhados dentro do curso. Também propiciou a acolhida do curso na estrutura da UFGD, o que garante o seu desenvolvimento, ainda que sem financiamento de programas específicos (como o PROLIND).

Por outro lado, fica evidente nas falas dos entrevistados que a regularização e enquadramento do curso engessou os conteúdos trabalhados, provocando o afastamento do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá e, conseqüentemente, da comunidade indígena como um todo. Portanto, a relação entre os conhecimentos indígena e acadêmico acabou tornando-se assimétrica, prevalecendo a cultura dominante, embasada em um discurso técnico-legal que, num certo sentido, compromete a interculturalidade.

Sob esse enfoque, podemos apontar como um dos desafios a ser superado pelo curso, para uma maior efetivação da interculturalidade e da promoção da educação em direitos humanos, a discussão junto ao Movimento de Professores e comunidade indígena estrutura curricular, para uma readequação da proposta, visando atender aos anseios dos povos guarani e kaiowá.

Outro aspecto analisado em nossas entrevistas se refere à expectativa e à realidade da interculturalidade vivenciada no *Teko Arandu*, no dia a dia do curso. Nesse aspecto os alunos foram muito otimistas. Todos afirmaram terem se surpreendido com a valorização de sua cultura indígena proporcionada pelo curso, uma vez que eram oriundos de escolas não indígenas, regulares, nas quais não se leva em consideração outra cultura que não seja a ocidental. Relataram, ao mesmo tempo, que o *Teko* lhes proporcionou uma visão mais crítica sobre sua cultura e conhecimentos, despertando neles sua autoestima como indígena, e seu desejo de transformar a realidade das escolas em sua comunidade, no intuito de promover uma educação diferenciada. Conforme relatado pelos alunos, despertou ainda sua preocupação e maior envolvimento nas demais lutas políticas de suas comunidades, como a luta pela terra.

Quanto aos depoimentos dos professores no que concerne às expectativas e a realidade sobre a interculturalidade encontrada no *Teko Arandu*, destaca-se que os mesmos apresentaram posicionamentos mais pontuais. Todos reforçaram a necessidade do diálogo entre as culturas, a valorização desses conhecimentos para a promoção da educação intercultural, e a transformação social, e afirmaram, de maneira geral, que o curso tem promovido esse diálogo. Contudo, estando em um constante processo de construção, com muitos desafios ainda a serem transpostos.

Os docentes destacaram, ainda, as práticas realizadas no curso, quais sejam, a presença de indígenas em um espaço geográfico que não é deles, a universidade; a existência de duas línguas sendo faladas e trabalhadas num mesmo espaço, que seria o português e o guarani; e a presença de rezadores tradicionais, que simbolizam a valorização dos conhecimentos indígenas, como exemplos de promoção do diálogo entre as culturas, considerado como elemento de efetivação de uma educação intercultural.

Acrescente-se que os professores reconheceram que o perfil dos egressos do *Teko Arandu* tem caminhado na direção da efetivação de uma educação intercultural, promotora de direitos humanos, vez que, segundo os primeiros, todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas

comunidades. Entretanto, identificam também pontos de dificuldade, como a inserção desses professores com uma formação para uma educação diferenciada, intercultural, em um contexto de escola tradicional aos moldes ocidentais. Dessa forma, verifica-se que a luta por uma educação diferenciada, promotora de direitos humanos, vai além do praticado no curso *Teko Arandu*, dependendo, também, do envolvimento de outras instituições municipais, estaduais e federais.

Ainda, com relação ao envolvimento político dos alunos em outras questões de suas comunidades, como, por exemplo, a luta pela terra, houve unanimidade entre as opiniões dos docentes, afirmando que a formação política dos alunos no *Teko*, tem propiciado sua participação cada vez mais ativa nesses movimentos.

Abordando aspectos relacionados aos princípios previstos no PPC, e também aos eixos *teko*, *tekohá* e *ñe'ë*, os alunos entrevistados garantiram que todos têm sido discutidos e vivenciados em seu processo de formação. Na opinião dos docentes, tais princípios e eixos ainda possuem muitos desafios para sua aplicação ideal. Mencionados desafios podem ser descritos como: uma dedicação pessoal de cada professor na preparação de suas aulas e na realização de formações (curso de língua guarani, formação antropológica, etc); um maior envolvimento da Universidade proporcionando a formação desses docentes; a presença de mais docentes indígenas no curso; uma participação mais qualificada dos mestres tradicionais nas disciplinas, dentre outros.

Embasado pelos princípios da especificidade indígena e da decolonialidade do saber, descritos no PPC, a presença dos caciques/rezadores no *Teko* foi considerada por todos os entrevistados, alunos e docentes, muito importante. Para os alunos, essa presença garante seu fortalecimento espiritual, e lhes dá a oportunidade de conhecer mais sobre sua cultura. Já para os professores ela também promove o fortalecimento espiritual dos alunos, além de valorizar a cultura e os conhecimentos indígenas. No entanto, todos os docentes destacaram a necessidade de um melhor aproveitamento dos mestres durante o curso, inserindo-os de alguma forma nos conteúdos disciplinares.

Vislumbra-se, por todo o exposto, que o posicionamento dos entrevistados, de maneira geral, é otimista quanto à promoção do diálogo entre as culturas indígena e não-indígena. Cumpre destacar, contudo, que foram apontadas pelos entrevistados várias questões que trariam um salto de qualidade no sentido da efetividade da interculturalidade, dentre os quais destacamos os seguintes: contemplar mais a participação da comunidade indígena nas discussões pedagógicas, políticas e estruturais do curso, não só alunos, mas

também do movimento dos professores Guarani e Kaiowá e comunidade em geral; maior participação do mestre tradicional nos componentes curriculares do curso; fortalecimento da noite cultural; retomada das etapas preparatórias com a participação mais efetiva dos indígenas; contratação de mais professores indígenas para o curso, com concurso específico e seleção criteriosa, a fim de atender ao perfil intercultural; formação para os professores atuantes, tais como curso em língua guarani, na área de antropologia, etnologia, etc; conscientização dos professores para uma maior efetivação do diálogo intercultural, a fim de conhecer mais adequadamente os conhecimentos indígenas, e ter uma menor preocupação com aplicação de conteúdos; apoio político da Universidade e demais instituições parceiras, como prefeituras, governo do Estado, no que tange ao respeito à educação diferenciada e à efetivação da interculturalidade; maior investimento em estrutura para o curso por parte da universidade; dentre outros.

Em síntese, destacando que não se trata de uma conclusão definitiva, mas apenas de indicações que precisam continuar sendo investigadas e refletidas, reconhece-se que o curso *Teko Arandu* pode ser considerado um exemplo de educação intercultural que promove, também, uma educação em direitos humanos. Contudo, diante dos inúmeros problemas e desafios apontados nas análises documentais e, sobretudo, nas entrevistas com os principais personagens dessa experiência, conclui-se que ainda são muitos os desafios para a consolidação desse modelo de educação, em grande medida porque o *Teko Arandu* ainda está inserido em um contexto de educação monocultural, universalista, que remonta séculos de existência. Por todo o exposto, é possível afirmar que o *Teko Arandu* e seus integrantes vêm tentando, ora com avanços, ora com recuos, superar esses obstáculos, cabendo, portanto, a universidade, parceiros, professores, alunos e comunidade indígena continuar esse processo de construção e luta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELFORT, Lucia Fernanda Inácia. **A proteção dos conhecimentos tradicionais dos povos indígenas, em face da convenção sobre diversidade biológica**. 2006. 139 f.. Dissertação Mestrado – Faculdade de Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BENITES, Eliel. ***Oguatapyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'ýikue***. Campo Grande, MS: UCDB, 2014.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**, 11ª Edição. São Paulo: Malheiros, 2001.

BRAND, Antonio Jacó. Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS. *Tellus*, Campo Grande, v. 6, n. 1, p. 137-150, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, de 30 de maio de 2012**. Diário Oficial da União. Seção 1. n.º 105. 31 mai. 2012.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I)**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II)**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>>.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Brasília: SDH/PR, 2010.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: questões pedagógicas**. In: Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: QuartierLatin, 2008.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **O nativo relativo**. In: Mana 8 (1). Brasil, 2002. Pág. 113-148.

CASTRO, Eduardo Viveiros. **Perspectivismo e Multinaturalismo na América Indígena**. In: A insconsciência da alma selvagem, São Paulo: Cosac e Naify, 2002. Disponível em http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/perspectivismo_e_multipluralismo_na_america_indigena/n18EduardoViveiros.pdf

CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul. Assis, SP: UNESP, 2013.

COHN, Clarice. **Culturas em transformação: os índios e a civilização**. São Paulo em Perspectiva. vol.15 no.2 São Paulo: 2001, disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000200006

CRUZ, S. C. V. Reestruturação econômica mundial, mudança geopolítica e reformas nos países periféricos. In: **Trajetórias: capitalismo neoliberal e reformas econômicas nos países de periferia**. São Paulo: UNESP, 2007. pp.319-451.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Política Indigenista no século XIX**. In: História dos Índios no Brasil/organização Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Os direitos humanos dos índios**. In: MIRAS, Julia Trujillo [et al.] Org. Makunaíma grita: Terra indígena Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009

Declaração Universal de Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/>.

DIEHL, Diego Augusto. **Democracia e educação em direitos humanos: um debate sobre o PNDH-3 e o PNEDH à luz da Pedagogia Freireana**. In: Revista dos Estudantes de Direito da UNB. Num. 10. 2012. Disponível em: www.red.unb.br/index.php/redunb/rt/prINTERfriendly/7105/0. Acesso em: 25 de maio de 2013.

DURAN, Angela Aparecida da Cruz. **A Educação em Direitos Humanos e o Direito dos Povos Indígenas: Um estudo de caso sobre desenvolvimento e diversidade no Mato Grosso do Sul**. São Paulo, SP: USP, 2013.

FAISTING, A. L. Entre o global e o local: breve reflexão sobre os desafios da educação em e para os direitos humanos. **Revista Videre.**, v.2, p.65 - 82, 2010.

FAISTING, A. L. A Trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistências. **Composição: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Número 17 – Ano 9 – Dezembro de 2015.

FAJARDO, Raquel Z. Yrigoyen. **Aos 20 anos do Convênio 169 da OIT: Balanço e desafio da implementação dos direitos dos Povos Indígenas na América Latina**. In: VERDUM, Ricardo (org). Povos Indígenas: Constituições e Reformas Políticas na América Latina. Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2009.

FRANZ, Fanon. **Daviolência**. In.: Os Condenados da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FLEURY, Reinaldo Matias. **Educação e Intercultura**. In: **Revista Brasileira de Educação**. 2006. Disponível em www.scielo.br. Acesso em 15/07/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra: 1987.

GARCIA, Cláudia Moreira Hehr. **A inserção do conteúdo educação em direitos humanos no ensino superior brasileiro. Uma análise dos efeitos da resolução CNE/CP n°1/2012**. Disponível em www.aninter.com.br. Acesso em 25 de maio de 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONNETH, Axel. **A luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

KNAPP, Cássio; MARTINS, A. M. S. ; SALES, A. **Políticas Linguísticas na Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 14, p. 307-341, 2016.

KNAPP, Cassio, RAMOS, Antonio Dari. **Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando?**. 2015. Digid.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **O Governo dos índios sob a gestão do SPI**. In: História dos Índios no Brasil/organização Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

LOURENÇO, Renata. **O Movimento de Professores Indígenas Guarani/Kaiowá:luta pelo direito de ser guarani a partir de uma escola indígena – de 1988 a 2000**. *Tellus*, Campo Grande, ano 11, n. 21, p. 149-171.

MOTA, Carolina e GALAFASSI, Bianca. **A demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol: processo administrativo e conflitos judiciais**. In: MIRAS, Julia Trujillo [et al.] Org. Makunaíma grita: Terra indígena Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009

MISKOLCI, Richard. **Os saberes subalternos e os direitos humanos**. In: Política de Direitos Humanos. São Paulo: Hucitec, 2010

NASCIMENTO, Adir Casaro e VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A ESCOLA INDÍGENA GUARANI E KAIOWÁ EM MATO GROSSO DO SUL: experiência emancipatória de educação indígena**. In: Anais do XXVI Encontro Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro e URQUIZA, A. H. Aguilara. **CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. In: Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VINHA, Marina. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA E O SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em:www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf. Acesso em 02 de junho de 2015.

NUNES, Marcela de Oliveira. **O plano nacional de educação em direitos humanos e a realidade da Escola pública**. – Londrina, 2013. www.uel.br/pos/mestrededu/images/.../2013/2013_-_NUNES_Marcela.pdf. Acesso em 20 de maio de 2015.

OLIVEN, Ruben George. **A atualidade da Declaração Universal de Direitos Humanos**. In: Política de Direitos Humanos. São Paulo: Hucitec, 2010

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. P. 21. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>

PEREIRA, Levi Marques. **Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial.** *Tellus.* (Campo Grande) ano 10, n. 18, p. 115-137, jan. / jun. 2010.

PERRONE-MOISES, Beatriz. **Índios livres e índios escravos: os princípios da legislação indigenista do período colonial (séculos XVI a XVIII).** In: História dos Índios no Brasil/organização Manuela Carneiro da Cunha. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1992.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos no ensino superior.** Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flaviapiovesan/piovesan_dh_ensino_superior.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2015. PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos no ensino superior.** São Paulo: PUC/SP, 2000 (mimeo).

PIOVESAN, Flávia. **Concepção Contemporânea de Direitos Humanos.** In: Política de Direitos Humanos. São Paulo: Hucitec, 2010.

PROJETO DE CRIAÇÃO DA UFGD 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INDÍGENA 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA INTERCULTURAL INDÍGENA –*TEKO ARANDU* 2012.

RICARDO, Beto e SANTILLI, Márcio. **Povos Indígenas, fronteiras e militares no estado democrático de direito.** In: MIRAS, Julia Trujillo [et al.] Org. Makunaíma grita: Terra indígena Raposa Serra do Sol e os direitos constitucionais no Brasil. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o *Letrao* ainda um dos nossos?”.** Campo Grande, MS: UCDB, 2002.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Breve histórico do Movimento De Professores Guarani e Kaiowá.** 2014. Digid.

SACAVINO, S. **Direitos Humanos e Políticas Públicas no Brasil.** Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/susanasacavino/sacavino_dh_politicas_publicas_br.pdf

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma concepção multicultural de direitos humanos.** Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/>. Acesso em 03 de junho de 2015.

SARDINHA, A. C. ; FAISTING, A. L. A consolidação do campo de luta por direitos sexuais no Mato Grosso do Sul: estudo do percurso histórico do movimento LGBTT. In: Verônica Maria Bezerra Guimarães. (Org.). **Direitos Humanos e Relações**

Internacionais: debates contemporâneos. 1ª. ed. Dourados: Editora da UFGD, 2013, v. 1, p. 51-75.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Elaboração, Execução e Impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: Estudo de caso no Brasil.** In: Educação, Direitos Humanos e Exclusão Social/Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo, Marta dos Reis (org) – Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica: 2012.

SILVA, Artur Stamford da Silva. **Leitura Sociológica dirigida à educação em direitos humanos. Sobre a possibilidade da não ortodoxia nos direitos humanos..** In: Educação e Metodologia para os Direitos Humanos. São Paulo: QuartierLatin, 2008.

SOUZA, M. N.; BARBOSA, E. M. **Direitos indígenas fundamentais e sua tutela na ordem jurídica brasileira.** In: Âmbito Jurídico. Rio Grande, XIV, n. 85, fev 2011. Disponível em: [HTTP://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura_id=8978&revista_caderno=9](http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura_id=8978&revista_caderno=9)

SOUZA, Teodora. **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados.** Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

TOSI, Giuseppe. **Os direitos humanos como eixo articulador do ensino, da pesquisa e da extensão universitária.** In: A Formação em Direitos Humanos na Universidade: Ensino, Pesquisa e Extensão, João Pessoa: Editora Universitária, 2005.

VIEIRA, Ricardo. **Da multiculturalidade a educação intercultural: a antropologia da educação na formação de professores.** In: *Educação, Sociedades & Culturas.* n. 12, 1999. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf>>. Acesso em: 10/07/2015.

VIEIRA, Rosângela Steffen. **Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural** In: *Intercultura: Estudos emergentes.* p. 117-128, Ijuí: Editora Unijui, 2001.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. **Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito.** Disponível em www.dhnet.org.br/dados/.../4_2_nazare_edh_conquista_e_direito.pdf. Acesso em 01 de junho de 2015.