

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM SOCIOLOGIA**

LINDOMAR SILVA DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UEMS/DOURADOS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE**

Dourados – MS

2020

LINDOMAR SILVA DE SOUZA

**A FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA
DA UEMS/DOURADOS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia (PPGS), nível de Mestrado, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Área de concentração: Sociologia.

Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar.

Dourados – MS

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729f	<p>Souza, Lindomar Silva de. A formação de acadêmicas(os) indígenas no curso de pedagogia da UEMS/Dourados: currículo e a prática docente. / Lindomar Silva de Souza. – Dourados, MS : UFGD, 2021.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Marcio Mucedula Aguiar. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Curso de pedagogia. 2. Currículo. 3. Egressas indígenas. 4. Culturas indígenas. 5. Prática docente. 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

LINDOMAR SILVA DE SOUZA

A FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE

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. Márcio Mucedula Aguiar – UFGD
Orientador/Presidente

Prof. Dr. Pedro Rauber – UEMS
Membro Titular

Prof.^a Dr^a. Marisa de Fátima Lomba de Farias – UFGD
Membra Titular

APROVADO EM: ____/____/____

DEDICATÓRIA

Aos meus avós maternos
Maria Nivalda Braga e Silva (*in memoriam*),
José Oliveira e Silva (*in memoriam*);
aos meus avós paternos
Antonia Rodrigues de Souza (*in memoriam*),
Pedro Clarindo de Souza (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, aos meus amigos e as pessoas que proporcionaram a mim fé, foco e força para nos momentos de dúvidas e incertezas vislumbrar sinais, e o envio de incentivo, observações, correções, sugestões, questionamentos durante o processo de construção dessa pesquisa.

À minha família, aos meus pais Maria Aparecida Silva de Souza, Manoel Rodrigues de Souza e às minhas irmãs Silmara Silva de Souza e Lucimara Silva de Souza que são minha base de sustentação, meu porto seguro.

Ao meu orientador Prof. Márcio Mucedula Aguiar pela presteza incondicional com uma pontualidade que sempre me transmitiu tranquilidade e confiança.

À minha Turma/2019, ao corpo docente e técnicos administrativos do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFGD, pela atenção, dedicação e pela maneira humana de tratamento que recebi em todos os momentos como aluno do Mestrado.

Às professoras indígenas egressas do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da UEMS, que aceitaram fazer parte desta pesquisa contribuindo com suas entrevistas.

E à UEMS, em especial, a toda equipe da Procuradoria Jurídica pelo apoio, incentivo, e a Coordenação do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados, que me forneceu dados e informações vitais para o resultado do presente trabalho.

“Não há saber mais
ou
saber menos:
há saberes diferentes.”

Paulo Freire.

RESUMO

Este trabalho possui como objetivo analisar o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da UEMS, em relação à prática docente das egressas indígenas formadas entre 2013 e 2019, que retornaram para as suas aldeias Jaguapiru e Bororó, localizadas no Município de Dourados. Busca-se analisar se o Currículo do Curso de Pedagogia contempla as culturas dessas egressas favorecendo uma conexão com a realidade das escolas indígenas. Para isso, fez-se necessário, percorrer aspectos relevantes de construção teórica do currículo, e assim, poder compreender suas faces constitutivas que podem influenciar o mecanismo de ensino quando aplicado em um ou em outro modelo teórico de currículo. Após, essa abordagem a respeito dos aspectos relevantes teóricos do currículo, imprescindível, para o estudo do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, foi abordado pontos essenciais do referido Projeto como Princípios, Objetivos, o Perfil do Egresso, e do Docente do Curso e sua Matriz Curricular. Logo em seguida, foram aplicados questionários; para as professoras indígenas egressas do Curso de Pedagogia, e, após isso, para 2 (duas) professoras do referido Curso, e realizadas entrevistas com as professoras indígenas egressas que atuam como profissionais de educação infantil e fundamental em escolas indígenas localizadas nas aldeias Jaguapiru e Bororó que aceitaram responder o questionário. Assim, esse percurso metodológico foi desenvolvido, o estudo teórico do currículo, a análise do Projeto Pedagógico do Curso e, por fim, as entrevistas vitais para essa pesquisa e que podem contribuir para o aperfeiçoamento desse processo contínuo histórico das futuras reformulações do Projeto Pedagógico. Dentre as principais conclusões destaca-se a necessidade de construção de um currículo que incorpore de forma efetiva os conhecimentos, saberes e tradições desses povos indígenas superando assim o predomínio da cultura hegemônica ocidental em detrimento das demais.

Palavras chave: Curso de Pedagogia; Currículo; Egressas Indígenas; Culturas Indígenas; Prática Docente.

ABSTRACT

This work aims to analyze the Pedagogical Project of the Pedagogy Course of the University Unit of Dourados of UEMS, in relation to the teaching practice of indigenous graduates between 2013 and 2019, who returned to their Jaguapiru and Bororó villages, located in the Municipality of Dourados. It seeks to analyze whether the Curriculum of the Pedagogy Course contemplates the cultures of these graduates, favoring a connection with the reality of indigenous schools. For this, it was necessary to go through relevant aspects of theoretical construction of the curriculum, and thus, be able to understand its constitutive faces that can influence the teaching mechanism when applied in one or another theoretical model of curriculum. Afterwards, this approach regarding the relevant theoretical aspects of the curriculum, which is essential for the study of the Pedagogical Project of the Pedagogy Course at UEMS, addressed essential points of the referred Project, such as Principles, Objectives, the Graduate Profile, and the Course Teacher and its Curriculum Matrix. Soon after, questionnaires were applied; for indigenous teachers graduating from the Pedagogy Course, and, after that, for 2 (two) teachers of the referred Course, and interviews were conducted with indigenous teachers who worked as early childhood and elementary education professionals in indigenous schools located in the Jaguapiru and Bororó villages who agreed to answer the questionnaire. Thus, this methodological path was developed, the theoretical study of the curriculum, the analysis of the Pedagogical Project of the Course and, finally, the vital interviews for this research and which can contribute to the improvement of this continuous process continuous historic of the future reformulations of the Pedagogical Project. Among the main conclusions, there is the need to build a curriculum that effectively incorporates the knowledge, knowledge and traditions of these indigenous peoples, thus overcoming the predominance of western hegemonic culture to the detriment of the others.

Key words: Pedagogy Course; Curriculum; Indigenous Graduates; Indigenous Cultures; Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reserva Indígena de Dourados.....	30
Figura 2 – Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na Aldeia Bororó.....	31
Figura 3 – Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, localizada na Aldeia Jaguapiru.....	32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Análise comparativa Educação Indígena e Educação para o Indígena..	72
Tabela 2 – Núcleo de Estudos Básicos.....	84
Tabela 3 – Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos.....	85
Tabela 4 – Núcleo de Estudos Integradores.....	85
Tabela 5 – Disciplinas Eletivas.....	85
Tabela 6 – Primeira Série.....	86
Tabela 7 – Segunda Série.....	87
Tabela 8 – Terceira Série.....	87
Tabela 9 – Quarta Série.....	88
Tabela 10 – Disciplinas Eletivas.....	88
Tabela 11 – Resumo da Matriz Curricular.....	88
Tabela 12 – Quadro de Equivalências.....	89

LISTA DE ABREVEATURAS E SIGLAS

CF – Constituição Federal

EESP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

NPAJ – Núcleo de Prática e Assistência Jurídica

PNE – Plano Nacional de Educação

PPCP. – Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia

PPP – Projeto Político Pedagógico

PVUI – Programa Vale Universidade Indígena

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UERJ – Universidade Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã

UFRJ – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA	19
1.1. Método de Pesquisa Científica.....	19
1.2. Problematização	22
1.2.1 UEMS e o Curso de Pedagogia (Breve Histórico, Perfil Institucional).....	23
1.2.2 Sujeitos e o lugar da pesquisa.	26
1.3. Pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa.....	34
CAPÍTULO II - DIMENSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA DO CURRÍCULO	39
2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO.....	39
2.2. ASPECTOS TEÓRICOS RELAVANTES DO CURRÍCULO	40
2.2.1. Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica do Currículo.	40
2.2.2. Currículo e a Diversidade Cultural Indígena.....	54
CAPÍTULO III - O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INDÍGENAS	75
3.1. Introdução.....	75
3.2. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados-UEMS em relação à formação de professoras indígenas diante das peculiaridades de suas formações culturais.	75
3.2.1. Da Legislação.....	77
3.2.2. Objetivos.	78
3.2.3. Princípios.....	79
3.2.4. O perfil do Egresso.....	80
3.2.5. O perfil do Docente do Curso.....	82
3.2.6. Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.....	83
3.2.7. Organização Curricular do Curso.....	83
CAPÍTULO IV – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSAS INDÍGENAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS DA UEMS	92
4.1. Introdução.....	92
4.2. Análise da formação acadêmica das egressas indígenas após a conclusão do curso.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA AS EGRESSAS INDÍGENAS FORMADAS ENTRE 2013 E 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS.	117
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA – UEMS.	120

APÊNDICE 3: TEXTO ENVIADO ÀS EGRESSAS INDÍGENAS E PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS..... 122

ANEXO - PROJETO PEDAGÓGICO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA – UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS. 123

INTRODUÇÃO

A princípio entendo relevante expor alguns fatos que contribuíram para a minha formação como indivíduo e influenciaram-me para desenvolver essa pesquisa relacionada à educação indígena em Dourados, mais especialmente no Curso de Pedagogia da UEMS.

Meu primeiro contato com os indígenas foi a partir de meados de fevereiro de 1983 quando ingressei na 1ª série na, hoje desativada, Escola Municipal de 1º Grau Milton Rocha, localizada no Travessão do Castelo, Zonal Rural neste Município, foi lá que conheci o Saulo indígena, e durante os quatro anos seguintes estudamos juntos na mesma escola.

Período que vivenciei as dificuldades do Saulo em adaptar-se ao ensino oferecido naquele tempo. Lembro que mesmo assim já falava português fluentemente até com dicção bem mais aprimorada que muitos de nós, isso pode ser fruto do meio social que sua família vivia, não viviam em uma aldeia como era de se esperar, seus pais moravam em uma pequena propriedade rural bem próxima à escola onde trabalhavam como caseiros de uma pequena propriedade rural.

Saulo também falava sua língua nativa que na escola era totalmente ignorada pelo professor que seguia o projeto pedagógico oficial daquela época. Acredito que não deveria ser nada fácil ainda para o Saulo abrir a cartilha e ter que “decorar” que o Brasil foi “descoberto” em 22 de abril de 1.500 por Pedro Álvares Cabral, sem contar o seu sofrimento psicológico pelas brincadeiras discriminatórias que faziam com ele por ser indígena e que configura, atualmente, o crime de *bullying*, conforme definição legal prevista no § 1º¹, art. 1º da Lei n. 13.185. (BRASIL, 2015).

Além disso, lembro que eram poucos momentos em que o Saulo sentia-se como parte daquele grupo de alunos, quando era “Dia do Índio”² em que vestido a

¹ § 1º No contexto e para os fins desta Lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015).

² 19 de abril “Dia do Índio”, conforme Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943. (BRASIL, 1943).

caráter era o cacique de todos nós e no recreio quando brincávamos de “bandeirinha” quando era quase sempre o primeiro a ser escolhido por ser rápido e ágil. Enfim, após aqueles quatro anos concluí o ensino fundamental e fui estudar em outra escola, no que diz respeito ao Saulo fiquei sabendo depois que havia desistido na 3ª série, e praticamente nunca mais o vi.

Em seguida, meu segundo contato com os povos indígenas foi a partir dos meus 14 anos de idade quando comecei a trabalhar com meus pais feirantes na feira livre de Dourados, localizada na Rua Cuiabá. Desde o início o que me chamou atenção foi o fato de que os indígenas frequentavam a feira praticamente aos domingos a partir das 10h da manhã. Esse fato adquire grande relevância quando a feira livre naquela época, na década de 1990, iniciava aos sábados a partir das 12h às 22h e reiniciava das 7h às 12h aos domingos.

Existe uma mensagem subentendida, os indígenas não frequentavam a feira como consumidores, mas sim para pedir ou ganhar as sobras das mercadorias que não seriam mais compradas pelos consumidores pelo adiantar do horário, e, por aquelas mercadorias já muitas delas impróprias para o consumo por estarem estragadas. Cenas fortes ver seres humanos buscando as sobras de alimentos.

Ainda, outro fato que naquela época sempre chamava a minha atenção o comportamento cordial e gentil daqueles indígenas que ao pedir uma “banana velha” e obtinham de resposta um “não” rapidamente correndo saíam sem qualquer atitude de revolta.

Desde aquela época vivenciei a miséria daqueles indígenas que frequentavam a feira livre de Dourados em sua grande maioria a partir das 10h aos domingos o que persiste até hoje, pois continuo trabalhando na feira livre de Dourados.

Depois, outro contato que tive com indígenas foi a partir de 2014 quando trabalhei no Núcleo de Prática e Assistência Jurídica – NPAJ da UEMS como Assistente Administrativo. Eram três estagiários indígenas do Curso de Direito, e durante aquele período os três apresentaram um bom desempenho, claro que no início de cada atendimento à população enfrentavam alguma resistência devido ao fato de serem indígenas. Entretanto, após aquele primeiro impacto, conquistavam a confiança e admiração por parte da população que buscava orientação jurídica.

Há cerca de cinco anos, fui nomeado por concurso público e entrei em exercício no cargo de Assistente Jurídico com lotação na Procuradoria Jurídica da

UEMS, onde trabalho atualmente. Logo que iniciei esta nova fase profissional, passei a ter um contato mais amplo com toda estrutura educacional da Universidade e de suas Unidades Universitárias.

Diante disso, tendo contato com demandas, assuntos relacionados a vários cursos, comunidade acadêmica, professores percebi que a minha experiência que antes limitada ao Curso de Direito estava diante de novas realidades, e dentre elas a cada ano, o aumento de acadêmicas/os indígenas de várias etnias nos cursos de graduação e pós-graduação da UEMS. A realidade dessas/es acadêmicas/os, reflexo de suas riquezas culturais que a Universidade e nós servidores temos o compromisso de nos adequar para que sejam respeitadas e fortalecidas.

Com base em toda essa narrativa, inicialmente, motivado por essas experiências, desenvolvi um Projeto de Pesquisa para o Mestrado em Sociologia da UFGD para compreender o sistema de cotas apontado como um dos responsáveis por essa nova realidade apresentada por essas/es acadêmicas/os. Contudo, já durante o Mestrado, após algumas leituras, deparei-me com algo ainda mais intrigante; a compatibilidade da teoria e prática do currículo universitário diante das diferentes culturas dessas/es acadêmicas/os indígenas. Assim como, o desafio da construção de um currículo que consiga restaurar, manter essas culturas para as futuras gerações de crianças indígenas.

De modo que, após algumas conversas com meu Orientador, Prof. Dr. Márcio Mucedula Aguiar, chegamos à conclusão que a pesquisa sobre a Formação de Acadêmicas/os Indígenas no Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados: Currículo e a Prática Docente, seria o caminho a seguir, pois, a formação de professores indígenas que venham atuar em escolas indígenas que oferece o Curso de Pedagogia – Licenciatura torna-se um importante instrumento para que essas culturas permaneçam vivas por meio das crianças indígenas. Tendo em vista que essas/es acadêmicas/os, já possuem todo um conhecimento cultural de seu povo, que se junta ao conhecimento científico adquirido por eles no Curso de Pedagogia que deve estar adequado a sua realidade cultural.

Assim, a presente dissertação visa analisar a formação de acadêmicas/os indígenas no Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados. Tendo como base o Projeto Pedagógico³ desse Curso analisando as necessidades especiais de formação curricular dessas/es acadêmicas/os indígenas. O estudo se justifica considerando

³ “O PPP é uma maneira oficial de materialização do currículo.” (FURTADO, 2014).

que os futuros formandos que exercerão o magistério junto às crianças indígenas que fazem parte das aldeias Jaguapiru e Bororó localizadas no Município de Dourados. Serão também identificados professores indígenas que se formaram na UEMS e que exercem o magistério para que possam ajudar a esclarecer se sua formação tem sido adequada aos desafios colocados pela educação indígena.

Quanto à organização do texto apresento a seguinte estrutura: no primeiro capítulo, abordamos conceitos e uma base teórica no que diz respeito à metodologia científica e apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados que fundamentam o caminho percorrido neste trabalho; a problematização, os lugares da pesquisa (UEMS, aldeias Jaguapiru e Bororó) e os sujeitos da pesquisa (Indígenas Egressas do Curso de Pedagogia da UEMS), análise qualitativa, do tipo pesquisa documental e bibliográfica.

No segundo capítulo, apresentamos o desenvolvimento da construção dos aspectos teóricos relevantes do currículo influenciada pela diversidade cultural indígena no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei das Diretrizes e Bases da Educação. É a partir da CF/88 de 1988 que se reconhece a diferença étnica-racial como algo importante na educação.

No terceiro capítulo, investigamos a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS em relação à formação docente das/os acadêmicas/os indígenas diante das peculiaridades de suas formações culturais. Nessa análise, identificamos vários itens que fazem menção especial à formação dos professores indígenas como: inclusão de legislação que trata do respeito a História e Cultura Indígena, na parte que trata dos objetivos, princípios que devem ser empregados no Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação, na Organização Curricular do Curso, no perfil do profissional do Egresso e do Docente para trabalhar no Curso.

No quarto capítulo, tendo como fonte documental matérias jornalísticas realizadas em formato de entrevistas aos formandos indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS e a análise das entrevistas concedidas pelas Egressas que aceitaram participar dessa pesquisa.

Ademais, o desafio que foi superar o preconceito racial velado que sofreram por parte de algumas/ns acadêmicas/os e pela existência do sistema de cotas que reserva 10% das vagas para indígenas que alguns entendiam como privilégio e não como uma reparação de uma injustiça histórica, mas com o apoio

dos professores conseguiram vencer mais esse desafio e conseguiram a tão sonhada formatura para, segundo eles, retornar para as suas aldeias como professores das crianças indígenas, alias, uma das principais razões pela escolha do Curso de Pedagogia.

Nessas oportunidades, essas Egressas fazem uma síntese de suas trajetórias na UEMS, desde o ingresso, enfatizando a importância do sistema de cotas, o auxílio financeiro concedido pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul fundamental para que conseguissem permanecer durante o Curso e, por fim, uma das partes mais relevantes dessa pesquisa, suas análises críticas e sugestões a respeito da estrutura curricular do Curso no que se refere as suas culturas e a contribuição para a prática docente nas escolas indígenas onde atuam.

CAPÍTULO I - METODOLOGIA DA PESQUISA

1.1. Método de Pesquisa Científica.

O estudo metodológico exige uma base científica⁴, ou seja, para isso temos que a princípio conhecer um conceito de ciência social. Conforme as pertinentes ideias de Mills:

A ciência social consiste, é claro, daquilo que os cientistas sociais, como tal reconhecidos, estiverem fazendo em determinado momento – mas nem todos estão fazendo a mesma coisa, na verdade, nem mesmo coisas parecidas. A ciência social é também o que os cientistas sociais do passado fizeram – mas diferentes estudiosos acolhem e usam diferentes tradições em suas disciplinas (MILLS, 1975, p. 26).

Com base no conceito de Mills, ciência social é um produto feito pelos cientistas sociais em determinado momento histórico, ou seja, são várias construções feitas a partir de estudos que podem ser utilizados como fundamento base para a compreensão de relacionamentos sociais⁵. A ciência social é a base para que métodos científicos possam ser construídos, compreendidos e comprovados por outros estudiosos.

Assim, esses estudiosos precisam explicar por qual maneira desenvolveram sua imaginação sociológica diante do estudo de um determinado acontecimento sociológico. Mills argumenta que:

A imaginação sociológica capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhe levar em conta como os indivíduos, na agitação de sua experiência diária, adquirem frequentemente uma consciência falsa de suas posições sociais. Dentro

⁴ A ciência, como esfera apenas relativamente autônoma, também responde às necessidades sociais. Todavia, sua função social é distinta da técnica, cujo propósito é o de contribuir para a realização de finalidades imediatas. A ciência, ao contrário da técnica, embora seja seu pressuposto, sua condição, tem por objetivo capturar o mundo tal como ele é em si mesmo. A sua função social é a busca da verdade, não a verdade absoluta, é óbvio, mas o conhecimento mais adequado possível das coisas tais como elas são em si mesmas, da realidade. Nesse sentido, pode-se dizer que a ciência tem uma orientação propriamente ontológica – vai ao ser das coisas, desantropomorfizando (DUAYER, p. 21, 2015).

⁵ O relacionamento social pressupõe que dois seres dependem mutuamente um do outro porque ambos são incompletos e ele nada mais faz que exteriorizar essa dependência mútua (DURKHEIM, 1998, p. 64).

dessa agitação, busca-se a estrutura da sociedade moderna, e dentro dessa estrutura são formuladas as psicologias de diferentes homens e mulheres. Através disso, a ansiedade pessoal dos indivíduos é focalizada sobre fatos explícitos e a indiferença do público se transforma em participação nas questões públicas (MILLS, 1975, pp. 11-12).

Com esteio nas ideias de Mills, o cientista social necessita de uma capacitação para desenvolver um procedimento analítico a ser adotado para compreender o objeto de estudo que no presente trabalho trata da formação de acadêmicas/os indígenas em Pedagogia na UEMS: Currículo e a prática docente. De fato, esse procedimento não significa que ao ser adotada a pesquisa científica estaremos ao final diante da verdade plena e indiscutível. Sob essa ótica (BABBIE, 2001) enfatiza: “Como todas as atividades humanas, a pesquisa científica é um compromisso entre o ideal e o possível”.

É imprescindível, como bem observa Babbie (2001) que a função da pesquisa social não é desvendar a verdade absoluta, mas sim atingir o avanço possível na busca pelo conhecimento científico. Retirando assim todo um peso de responsabilidade que poderia recair sobre o pesquisador que resolve estudar um determinado fato social.

De fato, existem inúmeras abordagens e técnicas de pesquisa para que um problema seja resolvido “[...] o que importa na pesquisa científica é escolher os mais adequados, conforme a natureza do fenômeno, os objetivos do estudo e a perspectiva de análise” (SORIANO, 2004, p. 64).

Primordialmente, é partir de um questionamento que inicia a pesquisa, como observa Boudon:

O ponto de partida de uma enquete qualquer – quantitativa ou qualitativa – é, em geral, uma questão do tipo *por quê?* – Por que o suicídio varia segundo época e lugar? Quais são os fatores do absentéismo profissional? do anti-semitismo? Por que o clima de uma empresa é melhor ou pior? (BOUDON, 1975, p. 31).

Por esse prisma, partindo das observações iniciais mencionadas acima, a pesquisa qualitativa constitui-se como um conjunto de atividades interpretativas que localiza o pesquisador no mundo. Devido à sua natureza, não privilegia uma prática metodológica em relação à outra; a sua competência constitui-se no mundo da experiência vivida pelos sujeitos, em que se inter cruzam as crenças individuais e as ações culturais. De acordo com análise feita por Denzin e Lincoln (2006):

Nenhum método é capaz de compreender todas as variações sutis na experiência humana contínua. Conseqüentemente, os pesquisadores qualitativos empregam efetivamente uma ampla variedade de métodos interpretativos interligados, sempre em busca de melhores formas de tornar mais compreensíveis os mundos da experiência que estudam (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 33)

Assim, como esses questionamentos também são importantes mesmo na formulação das hipóteses conforme analisa Boudon:

A formulação das hipóteses pode ser feita *a priori*. Assim, posso perguntar-me se o fato de ter pertencido a um grupo minoritário na infância acarreta a aparição de sintomas depressivos, ou se o fato de ter sido criado numa família autoritária compromete o desenvolvimento da personalidade, ou se as crises econômicas aumentam as taxas dos suicídios, ou se uma organização de tipo *burocrática* acarreta a insatisfação e a ineficácia (BOUDON, 1975, p. 32).

Vale notar que Boudon (1975) alerta o pesquisador para fatores preexistentes que podem comprometer as análises feitas através da pesquisa. Na mesma medida em que pode ser feito um estudo acerca da vida familiar, social até então das/os acadêmicas/os indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS.

Assim como, segundo análises de Boudon (1975, p. 33) para melhor compreensão do objeto pode-se utilizar um recurso denominado de *pré-enquete* que é um instrumento científico prévio visando sanar algumas lacunas existentes na literatura que até então estão preenchidas por ideias sem sustentação científica. Também pode ser útil para situações em que a literatura existente é insuficiente para a pesquisa e há a necessidade de serem esclarecidas para que após seja feita a pesquisa do problema em si levantado.

Além disso, no entendimento de Boudon (1975, pp. 37-38) esses dados levantados *apriori*, *pré-enquetes* e na literatura o ideal é que possam ser comparados entre si e não levantados e postos isoladamente na pesquisa. E seguindo o raciocínio de Boudon (1975, p. 41) “(...) o que interessa em primeiro lugar ao sociólogo é, precisamente, determinar os fatores sociais de comportamento.”

De forma análoga ao tratar do trabalho do sociólogo Bourdieu, Chamboredon e Passeron enfatizam que:

O sociólogo que decide ignorar as diferenças de que os sujeitos sociais estabelecem entre as obras de cultura opera de fato uma transposição ilegítima, por ser incontrolada, do realismo ao qual se obriga o etnólogo

quando considera culturas que fazem parte de sociedades diferentes as diferenças “culturais” que se encontram na mesma sociedade estratificada estão objetivamente situadas umas em relação às outras porque os diferentes grupos se situam uns em relação aos outros, em particular, quando se referem a elas; pelo contrário, a relação entre culturas que fazem de sociedades diferentes pode existir unicamente na e pela comparação operada pelo etnólogo. O relativismo integral e mecanicista leva ao mesmo resultado do etnocentrismo ético: nos dois casos, a relação do observador aos valores daqueles que ele observa (e, por conseguinte, ao valor deles) toma a lugar da relação que estes mantêm objetivamente com seus valores (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 63).

Com relação às ideias propostas por Bourdieu, Chamboredon e Passeron a tarefa do sociólogo ganha um importante e ao mesmo tempo um compromisso no estudo e na pesquisa que se propõe a desenvolver. O sociólogo dentro de suas possibilidades materiais pode identificar diferenças sociais às vezes dentro de grupos culturais que aparentemente são iguais, e, assim, contribuir para a compreensão de diferenças culturais até então ignoradas.

Como vimos, a abordagem do método de pesquisa demonstra a sua importância na tarefa do pesquisador que desde a escolha de seu objeto de estudo até as suas conclusões, todo esse processo deve ser feito explicando também, qual ou quais, métodos científicos foram empregados em cada fase do estudo. Para que assim, o leitor consiga entender como o trabalho foi desenvolvido.

Por conseguinte, o estudo sobre aquele problema social poderá ser feito utilizando os mesmos métodos e assim podendo ser comprovadas as suas conclusões.

1.2. Problematização

Essa pesquisa possui como escopo a análise do Currículo de Pedagogia no que se refere à formação acadêmica destinada às/aos acadêmicas/os indígenas que, após, formados em Pedagogia pretendem atuar na formação das crianças indígenas através da educação, que em sua grande maioria encontram-se na Reserva Indígena de Dourados composta pelas aldeias Jaguapiru e Bororó. Se essa pedagogia⁶ de ensino está oferecendo não só a formação curricular destinada aos acadêmicos brancos e negros, mas também se está ofertando uma pedagogia de

⁶ Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2012, p.101).

ensino que atende às especificidades das culturas e principalmente das línguas próprias de cada povo indígena que vive nessas aldeias.

A ênfase nessa análise, será no sentido do que existe, não terá como pretensão propor qual seria a pedagogia⁷ mais “apropriada”, isso depende das discussões internas do curso juntamente com as/os alunas/os indígenas. No máximo serão apontadas possíveis deficiências que poderão ser encontradas no projeto, a partir da análise e das entrevistas das egressas e então fazer algumas sugestões.

1.2.1 UEMS e o Curso de Pedagogia (Breve Histórico, Perfil Institucional).

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com sede na cidade de Dourados, foi criada pela Constituição Estadual de 1979 e ratificada em 1989, conforme o disposto em seu artigo 48, Ato das Disposições Constitucionais Gerais e Transitórias. É uma Instituição de natureza fundacional pública, mantida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, com autonomia didático-científica, administrativa, financeira, disciplinar e patrimonial, nos termos das legislações em vigor, e rege-se por seu Estatuto, oficializado por meio do Decreto Estadual nº 9.337, de 14 de janeiro de 1999 (UEMS, 2018).

No que concerne aos atos Regulatórios da UEMS, registra-se que embora criada em 1979, a implantação da UEMS somente ocorreu após a publicação da Lei Estadual nº 1.461, de 20 de dezembro de 1993, e do Parecer do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul CEE/MS nº 08, de 09 de fevereiro de 1994 (UEMS, 2018).

A seguir, por meio do Parecer CEE/MS nº 215 e da Deliberação CEE/MS nº 4.787, ambos de 20 de agosto de 1997, foi-lhe concedido credenciamento por cinco anos, prorrogado até 2003, pela Deliberação CEE/MS nº 6.602, de 20 de junho de 2002. O credenciamento foi concedido por meio da Deliberação CEE/MS nº 7447, de 29 de janeiro de 2004, pelo prazo de cinco anos, a partir de 2004, prazo este prorrogado pela Deliberação CEE/MS nº 8955, de 16 de dezembro de 2008, por três anos, de 1º de janeiro de 2009 a 31 de dezembro de 2011. Mais recentemente, no ano de 2012, a UEMS obteve novo credenciamento por intermédio da

⁷ Durkheim distingue educação e pedagogia, educação é a ação exercida perante as crianças pelos pais e professores é um processo contínuo, e a pedagogia não consiste em ações, mas em teorias, que são maneiras de conceber a educação, não são maneiras de praticá-la (DURKHEIM, 2011, p. 75).

Deliberação CEE/MS nº 9943, de 19 de dezembro de 2012, pelo prazo de seis anos, de 1º de janeiro de 2013 a 31 de dezembro de 2018 (UEMS, 2018).

No momento da sua institucionalização, a UEMS foi estruturada em 15 (quinze) Unidades de Ensino, funcionando nas seguintes cidades: Aquidauana, Amambai, Cassilândia, Campo Grande, Coxim, Glória de Dourados, Ivinhema, Jardim, Maracaju, Mundo Novo, Naviraí, Nova Andradina, Paranaíba e Ponta Porã, tendo a cidade de Dourados como sede e um total de 12 cursos, muitos deles ofertados em mais de uma Unidade Universitária, sendo um deles o curso de Pedagogia, com as habilitações em Pré-Escola e Séries Iniciais na Unidade Universitária de Ivinhema com oferta inicial de 50 vagas (PPCP/UEMS, 2013).

De modo que, através da política de rotatividade dos cursos da UEMS, no ano de 1998, o curso de Pedagogia, pela solicitação e demanda da comunidade de Maracaju, passou a ser ofertado naquele município, com a mesma configuração do projeto pedagógico ofertado na Unidade Universitária de Ivinhema, e ainda, com essa mesma configuração de projeto pedagógico, passou a ser ofertado na Unidade Universitária de Paranaíba, a partir do ano de 2003. No entanto, dos dez cursos de Licenciatura oferecidos pela UEMS nas diversas Unidades de Ensino, apenas três não eram ofertados em Dourados, e um deles era o curso de Pedagogia (PPCP/UEMS, 2013).

De sorte que, com a ampliação do corpo docente da área e a extinção gradativa do Curso Normal Superior, em 2006, sentiu-se a necessidade de se criar o curso de Pedagogia na Unidade Universitária de Dourados, como uma possibilidade de fortalecimento da Universidade, respaldado por um momento histórico em que a área finalmente é contemplada com a aprovação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (PPCP/UEMS, 2013).

Vale ressaltar que, atinente ao Curso Normal Superior, houve uma especificação voltada para a formação de professores indígenas, denominada Curso Normal Superior Indígena, destinado à formação de professores indígenas e oferecido pela UEMS no período (2001-2006). O curso tinha habilitação para o Magistério voltado ao Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ofertado nos municípios de Amambai e Aquidauana. A proposta desenvolvida inicialmente, em Aquidauana (2001), era uma oferta diferenciada do Curso Normal Superior da UEMS, somente para professores indígenas (ROSENDO, 2012).

Em seguida, com a criação do curso de Pedagogia em Dourados e do Projeto Pedagógico com oferta de 40 vagas no período vespertino, teve sua aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE no ano de 2007 para início das aulas da primeira turma em 2008. O curso foi autorizado inicialmente por dois anos e em 2011, deu-se entrada no processo de reconhecimento, mesmo ano de conclusão dos primeiros egressos. Em 2012, recebeu a visita da comissão de avaliação designada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/MS, que após realizar a avaliação reconheceu o curso pelo tempo máximo, cinco anos, ou seja, de 2011 a 2015 (PPCP/UEMS, 2013).

Após avaliação e reconhecimento, mesmo sem recomendação de reformulação, o colegiado do curso criou seu Comitê Docente Estruturante e este, decidiu fazer a reformulação do Projeto Pedagógico para oferta em 2014. A reformulação tomou por base as diversas discussões feitas no colegiado de curso, comissões já citadas, reuniões pedagógicas e dados obtidos desde o ano de 2008 referentes a ingresso, permanência, egressos, processos e resultados de avaliação de aprendizagem, solicitações dos alunos relativas à carga horária e disposição das disciplinas na seriação do curso e outras observações docentes. Uma Comissão foi nomeada pela Pró-Reitoria de Ensino-PROE/UEMS, em fevereiro de 2013 para este fim, culminando com o presente Projeto Pedagógico (PPCP/UEMS, 2013).

Dessa maneira, a Comissão responsável pela reformulação do Curso, possuía como membros os seguintes docentes e representantes das alunas e alunos e egressas e egressos: Prof^a Dr^a Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Presidente), Prof. Dr. Milton Valençuela. Prof^a Dr^a Débora de Barros Silveira, Prof. Dr. Lucélio Ferreira Simião, Prof^a Dr^a Giana do Amaral Yamim, Prof^a MSc Almerinda Maria dos Reis Vieira Rodrigues, Prof^a MSc Maria Eduarda Ferro, Aluna: Joice dos Santos Soares, Egresso: Flávio Rodrigues Lhopes (PPCP/UEMS, 2013).

Vale ressaltar que, nem a aluna Joice dos Santos Soares⁸, nem o egresso Flávio Rodrigues Lhopes⁹ (UEMS, 2009) são indígenas, o que é perfeitamente aceitável a ideia que não houve representação tanto das/os acadêmicas/os quanto das egressas/os indígenas nesta Comissão.

Quanto à UEMS, que nasceu com o escopo de realizar a interiorização da educação superior, assumiu o compromisso de suprir a necessidade de formação

⁸ Fonte: https://m.facebook.com/joice.dossantosoares?locale2-pt_BR

⁹ Fonte: http://m.facebook.com/flavio.lhopes?locale2=pt_BR

dos profissionais da educação básica, habilitando regionalmente, professores para a atuação nas áreas de conhecimento com maior carência (PPCP/UEMS, 2013).

Por esse ângulo foram criadas por meio de leis estaduais, de forma precursora pela UEMS, as cotas para negros e indígenas, consideradas políticas de Ação Afirmativa (AA), e como medidas compensatórias que tem como objetivo principal reparar as desigualdades constatadas ao longo da história do Brasil e acelerar a inserção de negros e indígenas na educação superior, ou seja, são políticas de inclusão. A Lei nº. 2.589, de 26/12/2002, dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas e teve o percentual de 10% definido pelo Conselho Universitário (COUNI), e a Lei nº. 2.605, de 06/01/2003 dispõe acerca da reserva de 20% das vagas para negros, a qual também teve definida pelo COUNI a exigência de que faz jus a cota, apenas negros oriundos de escola pública ou bolsista de escola privada. O primeiro ingresso pelas cotas ocorreu no ano de 2004, fruto do processo seletivo realizado em dezembro de 2003 (UEMS, 2018).

O resultado dessas políticas de Ação Afirmativa 10 anos após sua implementação (2004 a 2014), pode ser constatado a partir dos seguintes dados: ingressaram 3.071 negros e 856 indígenas, dos quais temos como egressos 637 negros e 93 indígenas, ressalvadas as devidas condições que envolvem o acesso e a permanência no ensino superior (UEMS, 2018).

Enfim, é de essencial importância destacar o pioneirismo da UEMS na implantação do sistema de cotas destinadas, em especial, aos indígenas, fruto de um importante avanço na legislação estadual que teve como escopo reparar uma injustiça histórica que será, em parte, apresentada no item a seguir.

1.2.2 Sujeitos e o lugar da pesquisa.

Antes de mais nada, trazendo o contexto histórico e geográfico de como se desenvolveu o processo de formação da Reserva Indígena de Dourados e nela as aldeias Jaguapiru e Bororó. A Região de Dourados já era habitada por indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, que se instalaram após a participação da Guerra do Paraguai entre 1865 e 1870. Em 1882, iniciou a ocupação do território indígena no atual Estado de Mato Grosso do Sul. Ocorreu, porém, que neste mesmo ano foi

criada a Cia Mate Laranjeira de Thomaz Laranjeira¹⁰ que conseguiu arrendamento de terras da região ocupadas pelos indígenas e iniciou o monopólio da extração da erva mate (O Progresso 2017).

Segundo as análises de Crespe (2015, p.95):

Apesar de ter havido grande participação de mão-de-obra indígena nos ervais e controle sobre o território ocupado pela Companhia é quase um consenso entre autores que trataram este assunto que, até certo ponto a Cia Matte Laranjeira, acabou protegendo as áreas indígenas. Isto muda com o fim do contrato de arrendamento quando ela passou a ser proprietária de uma grande quantidade de terra (CRESPE, 2015, p. 99).

Passaram-se os anos e a população indígena iria ter outro rumo, no governo de Nilo Peçanha, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPILTN), em 20 de junho de 1910 (O Progresso 2017).

Em tal contexto, como Órgão de Proteção aos Índios o SPI sempre atuou muito mais a favor das políticas desenvolvimentistas e dos interesses econômicos do que em defesa dos direitos e interesses dos indígenas, como enfatizam Eva Maria Ferreira e Antônio Brand:

A ação do SPI foi determinante no processo de confinamento dos Kaiowá e Guarani, e para a correspondente liberação do território para atividades desenvolvidas pelas diversas frentes de exploração econômica. Ao demarcar reservas indígenas, o SPI liberou o restante das terras ocupadas pelos índios, disponibilizando-a para a colonização. Vale ressaltar que nem todas as aldeias indígenas foram atingidas pela ação da Companhia Matte Laranjeira ou foram atingidas da mesma forma e intensidade (FERREIRA e BRAND, 2009, p. 113).

Este órgão contribuiu para a localização dos povos indígenas para que os seus territórios fossem explorados e transformar os indígenas em trabalhadores nacionais tornando-os integrados a vida nacional. Marechal Cândido Rondon (1865-1958) foi o primeiro presidente do órgão. A Instituição foi denominada Serviço de Proteção ao Índio, (SPI) a partir de 1918 e, desde 1967, Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (O Progresso 2017).

¹⁰ Foi uma das maiores arrendatários de terras do Brasil no período da I República, um grupo privado de exploração da erva-mate. O ciclo da erva-mate teve início em Mato Grosso com o Decreto nº 8.799, do Governo Imperial, datado em 9 de dezembro de 1882, o qual legaliza a concessão de exploração da erva-mate em terras devolutas na província de Mato Grosso a Thomaz Laranjeira, e este se associa em 1892 ao Banco Rio e Mato Grosso, de propriedade da família Murinho, políticos influentes junto ao Governo republicano da época. Desta união, originou-se a Companhia Matte-Laranjeira e, em 1902, a Companhia passou a ser Firma Laranjeira, Mendes & Cia (TEIXEIRA, 1989).

Em que pesem as ideias sustentadas quanto ao termo “civilizados”, Höfbauer (1999, p. 294-296 apud AGUIAR, 2009, p. 40) pondera que:

A cultura era entendida como um processo histórico acumulativo que garantiria o progresso da humanidade. Ao se igualar cultura e civilização, era implícito que a “cultura” era um valor a ser atingido. Não se negava a existência das “raças”, porém se acreditava numa escala de desenvolvimento das “raças”, sendo que as “raças atrasadas” poderiam ascender nessa escala na medida em que fossem inseridas nos valores civilizatórios através do processo educativo (HÖFBAUER 1999, p. 294-296 apud AGUIAR, 2009, p. 40).

Segundo as análises de (CHAMORRO e COMBÈS 2015, p. 306): “A Reserva Indígena de Dourados, que inicialmente reunira, sobretudo, os Kaiowa que estavam ao sul do córrego Hum, mais tarde passou a abrigar aquelas famílias kaiowa que os fazendeiros não queriam mais em suas terras”.

Sob essa ótica, após a criação da reserva, o Governo Federal sob o manto de uma legalidade no mínimo contestável, atualmente, negou o direito de posse de terras ocupadas tradicionalmente por indígenas Kaiowá e Guarani. O objetivo do Estado era confinar indígenas em local determinado, facilitando a exploração dos ervais nativos e de mão de obra indígena, além de redistribuição das terras restantes. (O Progresso 2017). “E foi esse processo de transferência arbitrária para as reservas demarcadas que caracterizou o confinamento dos Kaiowá e Guarani” (BRAND; COLMAN; SIQUEIRA, 2005, p. 2).

Quanto à área era para abrigar apenas os indígenas Kaiowá que residiam nesse território, mas o SPI autorizou a entrada de outras famílias e, segundo relatos, as primeiras famílias Guarani foram os Souza e, em seguida, os indígenas Terena, trazidas pelo SPI, visando orientar os Guarani e Kaiowá acerca da agricultura, pois eram considerados hábeis nesta área (O Progresso 2017).

Nas palavras de (CHAMORRO e COMBÈS, 2015, p. 588):

É preciso ressaltar que essa demarcação não seguiu qualquer critério referenciado ao território e ocupação tradicional dos indígenas, pois, possivelmente, essa área fazia parte do território utilizado para caça e pesca, ou mesmo como área de trânsito, mas não dispomos de evidências de que tenha se constituído em espaço de residência fixa no momento em que foi demarcada. Assim, a ocupação da Reserva, nas duas primeiras décadas após a sua criação, se fez de modo forçado, com lentidão e muita resistência. Os Terena começaram a chegar à Reserva de Dourados provavelmente logo após a sua criação, provenientes da Serra de Maracaju (CHAMORRO e COMBÈS 2015, p. 588).

De modo que, entre a década de 1920 e 1930, a Reserva já era composta pelas três etnias Kaiowá, Guarani e Terena. Em 1925, foi fundado o Posto Francisco Horta, inaugurado em 24 de fevereiro de 1927 para ser um Posto de Assistência, Nacionalização e Educação do SPI, localizado próximo à Missão Caiuá (O Progresso 2017).

A seguir em 28 de agosto de 1928, foi fundada a Associação Evangélica de Catequese dos Índios (Missão Evangélica Caiuá), que criou postos de evangelização e assistência física, moral intelectual e espiritual às famílias indígenas e assim contribuir com a “civilização” (O Progresso 2017). Sob essa ótica, segundo as análises de Nascimento; Aguilera Urquiza (2010, p. 118):

[...] as culturas dos povos indígenas, no Brasil, foram as que mais sofreram os processos de discriminação [...] pois foram vistas pela cultura européia como inferiores e como ameaça à identidade nacional (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 118).

Nessa perspectiva, a partir da criação da Reserva, os indígenas passaram a viver confinados num local que não apresentava condições para viverem livres em seus territórios tradicionais, juntos aos rios, córregos e as grandes matas (O Progresso 2017).

Segundo as análises dos professores Egizele Mariano e Cleber dias, das Escolas Municipal Tengatui Marangatu e Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza enfatizam que “Eles tiveram que se adaptar a outros modos de vida, após o contato com o não índio, além da política de tutela e subsistência imposta pelo Estado e SPI (FUNAI), tendo que aprender a se comunicar na língua portuguesa, ficando exposto a doenças e ao trabalho forçado” (O Progresso 2017).

Atualmente, a Reserva Indígena é formada pelas aldeias Bororó e Jaguapiru, com 15. 912 habitantes de etnias Guarani, Guarani Kaiowá, Guarani Ñandeva e Terena, além de mestiços, paraguaios e não índios casados com indígenas. É denominada "Francisco Horta Barbosa", em homenagem ao funcionário do SPI, responsável pelo acompanhamento dos indígenas deste local, no início da sua criação (O Progresso 2017).

estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional (NASCIMENTO; AGUILERA URQUIZA, 2010, p. 116).

As professoras Guarani Edna Souza e Leni Souza, hoje aposentadas, contribuíram na educação do povo indígena. Elas lecionaram no ano de 1966, em salas improvisadas na Aldeia Bororó. Em 1975, passaram a trabalhar na escola Farinha Seca que, em 1976, foi denominada de "Escola do Ensino Primário da FUNAI, Francisco Ibiapina", no Posto da Aldeia Jaguapiru (O Progresso 2017).

Logo em seguida com a criação da Escola Araporã, em 1977, o professor João Machado passa a atuar como professor. Depois em 1990, a Reserva Indígena possuía três escolas, sendo a Escola Agostinho com uma sala, Araporã com duas salas e Francisco Hibiapina com 4 salas. A seguir em 1991, em 04 de fevereiro, a FUNAI passou a Educação Escolar para o MEC e a Prefeitura de Dourados assumiu a Educação na Reserva Indígena de Dourados (O Progresso 2017).



Figura 2: Escola Municipal Indígena Araporã, localizada na Aldeia Bororó.

Fonte: <https://g.co/kgs/Cxx2Fi>

Vale ressaltar que em 1954, a escola da Missão recebeu o nome de "Escola Primária General Rondon", em homenagem ao indigenista "Marechal Rondon" (O Progresso 2017).

Atualmente, a denominação é "Escola Municipal Francisco Meireles", está localizada na divisa da Reserva e tem contribuído desde a sua fundação para a formação de muitos indígenas. A instituição oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental a 779 alunos indígenas e não indígenas (O Progresso 2017).

Além disso, a escola da Missão foi responsável pela formação "ginasial" (séries finais Ensino Fundamental - 5ª a 8ª séries) de quase todos os professores índios da Reserva Indígena de Dourados (O Progresso 2017).

Notadamente, a primeira escola municipal indígena, criada em 1992, foi a Tengatuí Marangatu - Pólo que significa *lugar de ensino eterno*. Com 16 salas é considerada a maior instituição. Atende 886 alunos das etnias Terena, Guarani e Kaiowá residentes na Reserva indígena. A escola possui o maior número de professores e funcionários indígenas concursados, e mantém extensões, no Passo Piraju (sala Marangatu) e a Arapoty, próximo a Mudas MS (O Progresso 2017).



Figura 3: Escola Municipal Indígena Tengatuí Marangatu, localizada na Aldeia Jaguapiru.

Fonte: <https://images.app.goo.gl/tEwRs3MxTKJaXzi58>

Assim como existe na aldeia Jaguapiru a Escola Municipal Ramão Martins, criada no ano de 2009 atende 468 alunos Terenas, Guaranis e Kaiowás, residentes nas Aldeias Jaguapiru e Bororó. Outra instituição de ensino existente é a Escola Agostinho, que começou suas atividades em um barracão de cultos da Missão Evangélica Caiuá, na década de 1990 (O Progresso 2017).

Em 2004, foi ampliada pela Prefeitura Municipal e denominada de "Escola Municipal Indígena Agostinho". Atende 657 alunos Guarani e Kaiowá residentes nas proximidades da Aldeia Bororó. Na Aldeia Bororó, foram construídas as escolas "Ará Porã", que significa "Casa Bonita" (O Progresso 2017).

Criada em 1990 e ampliada, em 2004, pela Prefeitura, atende 613 alunos Guarani e Kaiowá. Em 2008, foi criada a escola Lacuí Roque Isnard, que atende 159

alunos Guarani e Kaiowá, A Escola Municipal Indígena Pai Chiquito-Chiquito Pedro, homenageia o xamã e líder indígena Kaiowá Pa'i Chiquito, considerado o "fundador" da Aldeia Panambizinho. Está localizada na aldeia de Panambizinho e atende 70 alunos Kaiowá. Foi ampliada em 2004 (O Progresso 2017).

Quanto ao Ensino Médio o ano de 2001 marca a implantação do Ensino Médio Intercultural, na Reserva Indígena de Dourados, pela Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SEED/MS). Através da parceria entre a SEED e Secretaria Municipal de Educação, (Semed), em 2002, o ensino funcionou na Escola Municipal Francisco Meireles, na Missão Caiuá, como extensão da Escola Estadual Vilmar Vieira Matos (O Progresso 2017).

Em 2005, o curso de Ensino Médio Intercultural passou a ser denominada de Escola Estadual Indígena do Ensino médio Intercultural GUAATEKA Marçal de Souza (O Progresso 2017).

Além do Ensino Médio, a instituição oferece o Ensino Fundamental (8º e 9º ano) a 700 alunos Terena, Guarani e Kaiowá. A maioria dos professores são indígenas. No Projeto Político Pedagógico, contém o Ensino de línguas Guarani e Terena, como também a disciplina de QIB (Questões indígenas Brasileiras) (O Progresso 2017).

Além de desenvolver projetos interdisciplinares relacionados à cultura indígena, a escola realiza como uma de suas grandes ações, a Semana dos Povos Indígenas e, no final do ano letivo, apresenta a Mostra Cultural de trabalhos desenvolvidos pelos estudantes relacionados a questões indígenas. A escola possui um museu com trabalhos dos alunos referentes a todas as etnias (O Progresso 2017).

A propósito do Ensino diferenciado, cada escola possui uma matriz curricular. As escolas Agustinho, Araporã, Lacui, e Ramão Martins, ministram o ensino na língua indígena materna. As escolas Francisco Meireles e Tengatuí Marangatu não realizam o ensino na língua materna, por atender alunos de três etnias diferentes e não há professores indígenas falantes da língua materna suficientes para atuar nas salas de aulas da Educação Infantil ao Ensino Fundamental (O Progresso 2017).

Essas escolas visam à valorização da cultura com o ensino de conteúdos e projetos voltados a cultura de cada etnia, resgatando os saberes tradicionais que muitos alunos desconhecem. Essas instituições oferecem o ensino da Língua

Terena e Guarani a partir do 5º ano (O Progresso 2017). Esses dados aparecem nos projetos políticos pedagógicos das escolas, que inclusive contam a história das escolas que estão disponíveis no site da Secretaria Estadual de Educação¹².

Nas palavras dos professores Cleber e Egisele afirmam que: “devido às mudanças e transformações ocorridas na Reserva Indígena muitas famílias trabalham em usinas, comércio e serviços domésticos em Dourados e passam a maior parte do tempo fora e as crianças não recebem os conhecimentos tradicionais e ensino da língua materna como antes, desta forma, vem aprender na escola” (O Progresso 2017).

A análise dos dados permite comprovar que, o processo de criação da Reserva Indígena de Dourados até hoje se desenvolveu a revelia dos indígenas que desde o início foram confinados em uma área de terra.

Vale observar também que a escolarização que a princípio foi utilizada como importante mecanismo de dominação, atualmente, esta se transformando pelos próprios indígenas através de um ensino diferenciado, no qual cada escola indígena esta construindo sua matriz curricular que possui como ponto norteador o ensino das línguas maternas de cada etnia, esbarrando ainda na insuficiência de professores com tal formação.

1.3. Pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa.

A metodologia adotada nesse estudo consiste em pesquisa bibliográfica, documental e qualitativa, ou seja, material bibliográfico, análise documental do projeto pedagógico e análise de entrevista através de questionário das egressas indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS formadas entre 2013 e 2019.

Em relação a este objeto de estudo, ou seja, a formação de acadêmicas/os indígenas em Pedagogia na UEMS, por se tratar de um grupo específico, de certa forma delimitado pode causar impressão de que só será atingindo este grupo, mas como observa Babbie (2001) ao apresentar um fenômeno social na realidade:

Você pode iniciar com uma observação específica: crianças de lares sem pai e/ou mãe têm taxa de delinquência mais alto do que as outras. Em seguida, você tenta desenvolver um entendimento mais geral de por que isto acontece (BABIE, 2001, pág. 41)

¹² Ver Site: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/PortalSistemas/PPP>

Dessa maneira, será utilizada abordagem qualitativa, que nas palavras de Chizzotti (2005), a pesquisa qualitativa contempla o comportamento humano e social. E ainda acrescenta “[...] parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2005, p. 79). Esta escolha amolda-se ao escopo proposto neste trabalho de pesquisar se a formação de acadêmicas/os indígenas em Pedagogia na UEMS, tendo como base o Projeto Pedagógico desse Curso e as necessidades especiais de formação curricular dessas/es acadêmicas/os.

No que concerne ao grupo que é objeto de estudo, são relevantes as ideias de Babbie (2001) que de forma similar podem ser aproveitadas nesse trabalho, isto é, a partir desse grupo de egressas indígenas busca-se compreender os fatores que estão ou não contribuindo para a formação das/os acadêmicas/os em sua profissão levando em consideração a inclusão das especificidades das diferentes culturas indígenas nos demais currículos dos cursos de graduação da UEMS.

Quanto ao material bibliográfico consiste na leitura, servindo como fonte teórica e interpretativa dos dados obtidos, para que facilite a compreensão e a busca de superação de possíveis problemas encontrados durante o percurso da pesquisa, é “[...] o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real” (SEVERINO, 2007, p. 100).

Em relação à pesquisa bibliográfica, como bem nos assegura Severino (2007, p. 122) pode-se dizer que é a construção que possui como matérias primas textos, documentos, livros, artigos, teses que são frutos de pesquisas realizadas. Neste contexto, fica evidente que o maior objetivo da pesquisa bibliográfica está em selecionar um conjunto de material que se relaciona com o tema ou o objeto que será estudado. O que vale constatar que o papel fundamental é interagir a reunião do material para que assim facilite no momento de realização da análise do objeto. Assim, não é exagero afirmar que todo esse percurso visa planejamento para que a pesquisa e o estudo obtenha organização, fonte e tenha base e sustentabilidade científica.

Pelo mesmo viés, Tozoni-Reis (2009, p. 36) assevera que a bibliografia “[...] tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta

de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar”.

Silva G. (2018, p. 92) aponta aspecto importante no que tange a revisão bibliográfica:

[...] a revisão bibliográfica terá papel importante ao longo de toda a pesquisa, e não apenas no início. De acordo com a reconstrução e movimentação do objeto, a pesquisadora explorará este ou aquele caminho para simultaneamente delimitar categorias provisórias de análise. Essas categorias vão se transformando na medida em que novas observações são feitas, levando a descobertas, reveladoras de outras dimensões do fenômeno estudado. A pesquisadora buscará um equilíbrio entre o trabalho empírico e teórico (Silva, G. 2018, p. 92).

Desta forma, no que se refere às ideias apresentadas, sob a análise teórica essa pesquisa, juntamente, com a coleta dos dados e a análise documental, fez-se com material bibliográfico que tratam do aspecto conceitual, o desenvolvimento da construção teórica do currículo, o currículo e a Diversidade Cultural Indígena, sendo necessária a delimitação da bibliografia que mais estão ligadas ao tema em estudo, merece destaque as ideias de alguns autores, dentre eles Silva (2010), Freire (1987), Maher (2006), Grupioni (2006).

Em relação à pesquisa documental terá como fonte o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados abordando da legislação que o fundamenta, as concepções do Curso, objetivos, princípios, perfil profissional do Egresso e Docente do Curso, sua organização curricular.

Ludke e André (2005, p. 39) observam que “análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja observando aspectos novos de um tema ou problema”.

Em tal contexto, Bourdieu (1998, p. 27) defende a ideia que:

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceptual de um modo de construção do objecto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. Ela funciona como um sinal que lembra o que há que fazer, a saber, verificar que o objecto em questão não está isolado de um conjunto de relações de que retira o essencial das suas propriedades (BOURDIEU, 1998, p. 27).

Sob essa ótica, concernente ao questionário, Yin (2001, p. 94) destaca os limites que tanto o respondente quanto o pesquisador devem respeitar para que o objeto do questionário não se afaste do tema ou problema proposto na pesquisa:

[...] o “respondente” humano a um questionário de levantamento não pode se desviar da agenda estabelecida pelas questões. O comportamento do respondente é reprimido pelas regras de campo do pesquisador. É claro que o indivíduo ou o respondente que não desejarem seguir o comportamento prescrito podem abandonar livremente o experimento ou levantamento (YIN, 2001, p. 94).

Em tal contexto, vale notar a importante contribuição de Rizzini (1999, p. 77) que apresenta critérios para o procedimento de envio e formulação do questionário:

[...] consiste em uma série de questões, cuja forma, aberta ou fechada, configura tipos de coletas de dados quantitativos e qualitativos, respectivamente. O questionário pode ser dirigido ao entrevistado pelo entrevistador, de forma direta, ou preenchido pelo próprio entrevistado (RIZZINI, 1999, p. 77).

Por esse prisma, o questionário foi encaminhado por Whatsapp transcrevendo as respostas por áudio ou texto enviado pelas entrevistadas. A escolha dessa forma deveu-se ao contexto da Pandemia da COVID-19, resguardando assim as entrevistadas de qualquer risco sanitário. A lista completa conta com 7 (sete) egressas indígenas do Curso de Pedagogia formadas entre 2013 e 2019, foram fornecidos pela Secretaria Acadêmica do Curso de Pedagogia da UEMS.

No que concerne, ao questionário destinado para as professoras do Curso de Pedagogia da UEMS foi encaminhado por e-mail institucional da Universidade. A escolha dessa forma deveu-se também ao contexto da Pandemia da COVID-19, resguardando assim as entrevistadas de qualquer risco sanitário. A lista conta com 2 (duas) professoras do Curso de Pedagogia fruto da sugestão apresentada pelos membros de minha Banca de Qualificação. Vale destacar, que 1 (uma) das 2 (duas) referidas professoras responderam ao e-mail questionando se apenas ela recebeu este questionário de pesquisa, ou se os demais professores do Curso também receberam. Em resposta, informei que apenas ela e para outra professora havia sido enviado o e-mail contando o questionário pelos motivos

informados acima. De sorte que, nenhuma das professoras enviou o questionário com suas respostas.

Ademais, juntamente, com os questionários foi enviado também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido informando os objetivos e a importância da participação das mesmas nessa pesquisa, já que estarão contribuindo para o aperfeiçoamento do Curso no que diz respeito às especificidades da educação indígena.

Por fim, o questionário para as Indígenas Egressas, contém 29 (vinte e nove) questões, divididas da seguinte forma: 11 (onze) questões, referente a dados pessoais, 04 (quatro) questões, referente a dados de formação e 14 (quatorze) questões, relacionadas ao Curso e à atuação profissional. (Anexo, Apêndice 1). Do mesmo modo, o questionário para as Professoras do Curso contém 18 (dezoito) questões, divididas da seguinte forma: 6 (seis) questões, referente a dados pessoais, 5 (cinco) questões, referente a dados de formação e 7 (sete) questões, relacionadas ao Curso. (Anexo, Apêndice 2).

CAPÍTULO II - DIMENSÃO CONCEITUAL E TEÓRICA DO CURRÍCULO

2.1. CONCEITO DE CURRÍCULO

No sentido etimológico “currículo”, que vem do latim, “pista de corrida”, podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo acabamos por nos tornar o que somos. (...) Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (Silva, 2010, pp. 15-16).

Na visão de Freitas (2016, p. 16) pode-se dizer que em primeiro lugar, compreender qual é o sentido do currículo na formação humana e só depois será possível desenvolvê-lo. Desse modo, fica claro que o objetivo é descobrir de que forma o currículo interfere na realidade e transforma a vida das pessoas. O que é importante constatar que o papel fundamental de seu real significado é poder influenciar na construção e modificação de uma certa concepção de educação. Todo esse processo visa conhecer e só a partir desse momento ter condições projetar o currículo.

Moreira; Silva (2002, p. 34) designam o currículo como:

[...] o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada (MOREIRA; SILVA 2002, p. 34).

Pelo mesmo viés, Goodson (1997, p. 20) reforça a ideia de que “o currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares”.

Em tal perspectiva, o currículo deve ser compreendido como quando foi concebido seu termo como uma “peça” só integrando distintos elementos e sujeitos e como integrador do trabalho pedagógico que nessa função é o trabalho pedagógico-curricular contextualmente localizado, portanto, como prática social

pedagógica processual composta por experiências e vivências significativas, informações, conhecimentos que compõem um projeto integrado, formal e informal realizado num dado contexto histórico-cultural mediante métodos, técnicas que integram o processo ensino-aprendizagem para construir identidades subjetivas e sociais (FREITAS, 2016, p. 50).

No entendimento de Feldmann (2009, p. 73) currículo é uma construção epistemológica e social do conhecimento concretizada em espaços educativos e vivenciada em momento de tensões e lutas pela ocupação territorial dos saberes. Nesses movimentos se mostram as delimitações dos significados dos campos de conhecimento, seus processos (discursos e métodos) e o sentido dos sentidos na vida das pessoas envolvidas.

As concepções acerca do currículo apontam, necessariamente, que seu processo de formação deve refletir a identidade subjetiva das pessoas envolvidas no processo de ensino. Como argumenta Sacristán (2013, p. 26) “O currículo realizado na prática real, com sujeitos concretos e em contexto determinado [...] um currículo corresponde aos efeitos reais da educação escolar [...]”. Essa percepção estará presente na formação, na análise e estudo do currículo no desenvolvimento deste trabalho.

No que tange os conceitos de currículo em apreço, seguiremos a concepção apontada por Feldmann (2009) que enfatiza que o momento da construção do currículo é um o instante de disputa, de seleção dos saberes que deve refletir a experiência vivenciada pelos indivíduos.

2.2. ASPECTOS TEÓRICOS RELAVANTES DO CURRÍCULO

2.2.1. Teoria Tradicional, Crítica e Pós-Crítica do Currículo.

O estudo do currículo envolve a criação e o desenvolvimento de teorias que buscam compreendê-lo teoricamente. Podemos começar pela discussão da própria noção de “teoria”. Em geral, está implícita, na noção de teoria, a suposição de que a teoria “descobre” o “real” de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade”. (...) A teoria é uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede. Assim, para já entrar no nosso tema, uma teoria do currículo começaria por supor que

existe, “lá fora” esperando para ser descoberta, descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo”. O currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para, descobri-lo, descrevê-lo, explica-lo (SILVA, 2010, p. 11).

Silva (2010, p. 12) também enfatiza que a descrição de um objeto por mais que seja esta a intenção, ainda assim, será uma visão particular:

Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. Do ponto de vista do conceito pós-estruturalista de discurso a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou. Ela cria e depois descobre, mas por um artifício retórico, aquilo que ela cria acaba parecendo como uma descoberta (SILVA, 2010, p. 12).

Silva (2010, p. 12) também destaca que provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto de estudo e pesquisa nos Estados Unidos dos anos vinte. Em conexão com o processo de industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificam a massificação da escolarização. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração “teórica” é a “administração científica” de Taylor¹³. No modelo de currículo de Bobbitt¹⁴, os estudantes devem ser processados como um produto fabril.

É de essencial importância esta descrição do surgimento desse modelo de currículo moldado para atender ao poder industrial da época estruturado pela gerência científica¹⁵ de Taylor. Infere-se desde aquele momento que o currículo desde seu surgimento como objeto de estudo passa necessariamente por escolhas do que será incluído ou excluído.

Sob essa ótica, o modelo institucional dessa concepção de currículo foi aplicada na Proposta Curricular do Estado de São Paulo promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em 2008, essa constatação é fruto da pesquisa que resultou em uma dissertação de mestrado elaborada por Freitas (2016, p. 15) afiança que:

¹³ O que Taylor fez não foi criar algo inteiramente novo, mas sintetizar e apresentar ideias num todo razoavelmente coerente que germinaram e ganharam força na Inglaterra e nos Estados Unidos durante o século XIX. Ele deu uma filosofia e título a uma série desconexa de iniciativas e experiências (BRAVERMAN, p. 85, 1987).

¹⁴ As ideias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt. *The curriculum* (1918). (SILVA, 2010, p. 12).

¹⁵ A gerência científica, como é chamada, significa um empenho no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão. [...] Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, / não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência de uma força de trabalho refrataria no quadro de relações antagônicas. [...] Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital (BRAVERMAN, 1987, pp. 82-83).

Os resultados obtidos indicam que se instituiu um tipo de gestão de currículo gerencialista e tecnocrática, baseada na organização burocrático-taylorista do trabalho. Isso implica num tipo de construção e desenvolvimento do currículo avesso aos valores democráticos de participação dos sujeitos, com base num discurso autoritário. Esse discurso desloca (retira o significado e ressignifica) os conhecimentos prévios dos sujeitos curriculares, fazendo com que tornem estranhos a eles, promovendo assim, uma perda do controle do próprio trabalho acarretando a perda de sentido em seu fazer e descaracterização de sua identidade (FREITAS, 2016, p. 15).

Desse modo, essa espécie de currículo fabril ainda esta presente entre nós moldando os estudantes através de conhecimentos selecionados para atender os interesses do mercado de trabalho.

Quanto a isso Silva (2010, p. 15) afirma que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados (...) na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (SILVA, 2010, p. 15).

Com esteio nessas ideias, as teorias do currículo ao selecionar alguns tipos de conhecimentos acabam por favorecer alguns grupos sociais em detrimento de outros. Essas escolhas ocorrem em ambientes de tensões, conforme analisa Moreira e Silva (2002) o currículo é um “território contestado e área de disputa”. Logo, esta escolha considera importante também algumas “identidades” como observa Silva (2010, pp. 15-16): “No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”.

Em consequência disso, ao destacar um tipo de identidade as teorias do currículo deixam exposta uma conduta de poder. O poder de selecionar, de privilegiar um conhecimento, uma subjetividade, o que também se apresenta na concepção pós-estruturalista conforme analisa Silva (2010, p. 16):

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder (SILVA, 2010, p. 16).

No que tange às teorias em apreço, as tradicionais, as críticas e as pós-críticas assumem posição opostas no que diz respeito ao poder. Como destaca Silva (2010, p. 16):

É precisamente a questão do poder que vai separar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo. As teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: “teorias” neutras, científicas, desinteressadas. As teorias críticas e as teorias pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está, inevitavelmente, implicada em relações de poder (SILVA, 2010, p. 16).

Silva (2010, p. 16) destaca dados minuciosos que comprovam este contraste:

As teorias tradicionais se preocupam com questões de organização. As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o quê?”, mas submetem este “quê?” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o quê?” mas “por quê?” Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro? As teorias críticas e pós-críticas de currículo estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder (SILVA, 2010, p. 16).

Vale notar que Silva (2010, p. 17), apresenta novos critérios que surgiram através das teorias críticas do currículo, questionamentos que antes não faziam parte das teorias tradicionais, e com isso alterando consideravelmente conceitos pedagógicos de ensino e aprendizagem influenciados por conceitos de ideologia e poder.

Essa mudança, essa nova visão, de passagem das teorias tradicionais do currículo para as teorias críticas, Silva (2010, p. 29), aponta alguns acontecimentos históricos que contribuíram de forma decisiva para esse novo rumo do estudo teórico do currículo:

Como sabemos, a década de 60 foi uma década de grandes agitações e transformações. Os movimentos de independência das antigas colônias europeias; os protestos estudantis na França e em vários outros países; a continuação do movimento dos direitos civis nos Estados Unidos; os protestos contra a guerra do Vietnã; os movimentos de contracultura; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a ditadura militar no Brasil; são apenas alguns dos importantes movimentos sociais e culturais que caracterizaram os anos 60. Não por coincidência foi também nessa década que surgiram livros, ensaios, teorizações que colocam em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais (SILVA, 2010, p. 29).

Esse período histórico torna-se de vital importância para compreender essa mudança de pensamento crítico na análise introduzida pelas teorias críticas do currículo a partir de 1960. Todos esses movimentos sociais e culturais enumerados por Silva (2010, p. 30), contribuíram para questionar o ajuste e a adaptação do currículo pelas teorias tradicionais. As teorias críticas estavam mais preocupadas em compreender os efeitos do currículo na mudança e transformação social do que as técnicas de como eram feitos os currículos.

Pelo mesmo viés, o pensamento crítico propõe a seguinte ideia nas palavras de Freire (1987, p. 84): “Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante definir e não como algo estático. [...] Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também de gera-la. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.” (FREIRE, 1987, p. 47).

No que concerne ao diálogo, ao questionamento, à desconfiança as teorias críticas do currículo, de forma mais abrangente, estruturaram a seguinte construção teórica, nas palavras de Silva (2010, p. 33):

As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escala ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia. É, pois, através de uma correspondência entre as relações sociais da escola e as *relações* sociais do local de trabalho que a educação contribui para a reprodução das relações sociais de produção da sociedade capitalista. Trata-se de um processo bidirecional. Num primeiro movimento, a escola é um reflexo da economia capitalista ou, mais especificamente, do local de trabalho capitalista. Esse reflexo, por sua vez, garante que, num segundo momento, de retorno, o local de trabalho capitalista receba justamente aquele tipo de trabalhador de que necessita (SILVA, 2010, p. 33).

Por outro viés, a propósito desse modelo de controle econômico capitalista implantado no sistema educacional. Existem outros mecanismos, como o cultural, apontado por Bourdieu (1998, p. 45):

A cultura “livre” condição implícita do êxito em certas carreiras escolares, é muito desigualmente repartida entre os estudantes universitários originários de diferentes classes e a *fortiori*, entre os de *liceus* ou os de colégios, pois as desigualdades de seleção e a ação homogeneizante da escola não fizeram senão reduzir as diferenças (BOURDIEU, 1998, p. 45).

De maneira similar Silva (2010, p. 34) sintetiza, em sua análise, o pensamento de Bourdieu e Passeron a respeito da influência do mecanismo reprodução cultural dominante na desigualdade do sistema de ensino que escolhe um modelo cultural, dentre vários existentes em uma determinada sociedade que é composta por inúmeros grupos sociais que desenvolvem línguas, costumes, hábitos¹⁶ próprios que são colocados de lado em detrimento da cultura dominante.

Quanto à cultura dominante, Silva (2010, p. 35), seguindo as ideias de Bourdieu e Passeron, a escola e a educação entram nesse processo por meio do sistema cultural considerado mais “adequado” para o desenvolvimento de uma nação. É realizada por um grupo social que desenvolve, justamente, o sistema cultural que servirá de base para o ensino formal a ser implantado nas escolas através do currículo que reproduz a linguagem dominante que é o código cultural das classes dominantes. Logo as crianças pertencentes a essas classes, permanecem em seu ambiente nativo, já as crianças das outras classes dominadas que até então não tiveram contato com esse código, são colocadas diante de um ambiente hostil, diante de um idioma estranho a sua realidade cultural.

As demais culturas serão estudadas como algo aleatório, facultativo e quando muito comparadas ao modo de comportamento considerado ideal retratado na cultura dominante. No entendimento de Freire (1987, p. 86) trata-se de uma invasão cultural “[...] a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes a sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. Tal método quando aplicado desenvolve o ensino excludente e discriminador isolam grupos sociais que não conhecem a língua, os costumes, e assim todo o aprendizado torna-se artificial, estranho e irreal.

Desse modo, o conhecimento acumulado por parte daqueles grupos que vivenciam diariamente desde a mais tenra idade passando por ambientes culturais, como cinemas, operas, museus, faz com que esse arcabouço de conhecimento que será justamente o código exigido pelo ensino oficial que através de um sistema de meritocracia excluam as crianças que não participam desse universo cultural.

Por outro lado, os grupos sociais, como povos os indígenas com todo um complexo cultural composto por danças, músicas, arte, língua, conhecimento da

¹⁶ O hábito implica, [...], que a ação em questão pode ser novamente executada no futuro da mesma maneira e com o mesmo esboço econômico. Isto é verdade na atividade não social assim como na atividade social. Mesmo o indivíduo solitário na proverbial ilha deserta torna habitual sua atividade (BERGER, p. 77, 1985).

natureza, todo esse conhecimento vivenciado é colocado de lado pelo sistema oficial de ensino. E o pior não é isso, a crueldade é impor a esses grupos sociais o sistema de ensino que possui como base outra cultura.

Em tal contexto para enfrentar essa desigualdade cultural Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, que as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família* (SILVA, 2010, p. 36).

A proposito das experiências que as crianças das classes dominadas deveriam ter a mesma imersão duradoura na cultura dominante como as crianças das classes dominantes, essa pedagogia racional abandonaria então as outras culturas. Por outra vertente, essa concepção, de certo modo, não prevalece na perspectiva fenomenológica, como analisa Silva (2010, pp. 40-41):

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docentes e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma, renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados e naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (...) enquanto no currículo tradicional os estudantes eram encorajados a adotar a atitude supostamente científica que caracterizava as disciplinas acadêmicas, no currículo fenomenológico eles são encorajados a aplicar à sua própria experiência, ao seu próprio mundo vivido a atitude que caracteriza a investigação fenomenológica (SILVA, 2010, pp. 40-41).

Vale notar que a pedagogia racional e a perspectiva fenomenológica apresentam visões até certo ponto distintas sobre o currículo, e como observa Silva (2010, p. 87) “A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida.” Para Foucault (2002, p. 77). “O discurso é esse regular de fatos linguísticos em determinado nível, e polêmicos e estratégicos em outro.” Esse discurso é desenvolvido através de uma peça chave nesse processo que é o poder, como menciona Silva (2010, p. 87):

São relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não-diferente”. Inversamente, se há sinal, se um dos termos da diferença é avaliado positivamente (o “não-diferente”), é porque há poder (SILVA, 2010, p. 87).

Santos (1995) em análise convergente quanto às diferenças culturais, assegura que os camponeses, os povos indígenas e os imigrantes estrangeiros – dentre outros, por exemplo, os loucos, os delinquentes, as mulheres, os homossexuais – foram os grupos sociais mais diretamente atingidos pela homogeneização cultural, descaracterizadora das suas diferenças.

Quanto às diferenças culturais acrescenta Silva (2010) uma interessante contribuição foi dada pelo multiculturalismo para enfrentar desigualdades sociais produzidas pelo padrão estético literário e científico do currículo universitário tradicional. Nos Estados Unidos o multiculturalismo teve início através de alguns grupos culturais subordinados como as mulheres, os negros e os homossexuais tendo como objeto o currículo.

Nas palavras de Silva (2010, p. 88) “Na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo universitário deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas.” Correlacionar as diversas culturas para questionar as relações de poder que produzem as diferenças e não apenas ensinar a tolerância e o respeito Silva (2010, p. 88):

Do ponto de vista mais crítico, as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder. As diferenças não devem ser simplesmente respeitadas e toleradas. Na medida em que elas estão sendo constantemente feitas e refeitas, o que se deve focalizar são precisamente as relações de poder que presidem sua produção. Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (SILVA, 2010, p. 88).

Por esse prisma, ao questionar relações de poder Freire (1987, p. 96) apresenta uma importante contribuição que pode estar no diálogo. A teoria dialógica transforma dominantes e dominados em colaboradores, diferentemente da pretensão da teoria antidialógica que é impor sua visão de mundo. Como na citação abaixo a perspectiva dialógica mostra que o “eu” depende do “tu” na sala de aula, o

professor que usa deste método reconhece a importância do conhecimento do aluno.

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração. O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “*isto*”. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu* (FREIRE, 1987, p. 96).

Freire (1987, p. 96) conclui “Não há, portanto, na teoria dialógica da ação, um sujeito que domina pela conquista e um objeto dominado. Em lugar disto, há sujeitos que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação.”

De forma análoga, Moreira; Junior (2017, p. 497) aponta para a ideia de que:

Cabe refletir sobre a necessidade e a responsabilidade da participação dessas subjetividades, secundarizadas no processo de validação do conhecimento. A proposta é, então, articular os conhecimentos ditos de base científica/acadêmica com os conhecimentos oriundos das diversas culturas. O processo deve ocorrer sem hierarquizações e sem binarismos que destaquem uns ou outros. Mostram-se necessárias a integração, a crítica, a articulação e o respeito (MOREIRA; JUNIOR 2017, p. 497).

Em tal contexto, Silva (2010, p. 89) afirma que o multiculturalismo, por exemplo, com relação ao currículo, propõe a ideia de que as obras produzidas por representantes das classes denominadas de “minorias” como os negros, as mulheres e os homossexuais possam substituir o estudo das obras ocidentais que são consideradas fontes de excelência. É imprescindível, observar que Silva (2010) faz referência a termo “substituir” e não “acrescentar” junto com o estudo das obras ocidentais outras epistemologias como a dos povos indígenas, mulheres, negros e LGBTT e etc.

Silva (2010) assevera que o multiculturalismo apresenta-se: “Numa visão mais progressiva da crítica, o multiculturalismo, ao enfatizar a manifestação de múltiplas identidades e tradições culturais, fragmentaria uma cultura nacional única e comum, com implicações políticas regressivas.” Por outro lado, Silva (2010, p. 89) ressalta a ideia que:

O problema com esse tipo de crítica é que ela deixa de ver que a suposta “cultura nacional comum” confunde-se com a cultura dominante. Aquilo que unifica não é o resultado de um processo de reunião das diversas culturas que constituem uma nação, mas de uma luta em que regras precisas de inclusão e exclusão acabaram por selecionar e nomear uma cultura específica, particular, como a “cultura nacional comum” (SILVA, 2010, p. 89).

Em que pese essa análise crítica Silva (2010, p. 90) reconhece a importante contribuição dada pelo multiculturalismo ao abordar temas como gênero, raça e sexualidade que somadas à dinâmica de classe influenciam na construção de uma educação e currículo inclusivo. E ainda destaca que essa desigualdade não será desconstruída pelo simples fato de propiciar acesso ao currículo hegemônico como defendem movimentos educacionais pretéritos.

Em tal perspectiva, Paraíso; Silva (2016, p. 380) evidenciam o raciocínio de que o currículo, atualmente, pode ser construído de forma diversificada, híbrida¹⁷ e criativa:

Na contemporaneidade, são múltiplos e híbridos os modos de expressar as experiências curriculares. São inúmeras as teorias e abordagens utilizadas no campo. São variadas as estratégias metodológicas para pesquisar os currículos. São muitos os temas e os sentidos de currículo criados. É essa diversificação, variedade, hibridismo e criatividade que desejamos ver multiplicados cada vez mais no campo. Esperamos que este dossiê seja ativador de novas invenções, de diferentes experimentações, de novas composições, de outros hibridismos e outras possibilidades para os estudos curriculares (PARAÍSO; SILVA, 2016, p. 380).

Silva (2012, p. 87) ressalva que:

Na perspectiva da teoria cultural contemporânea, o hibridismo – a mistura, a conjunção, o intercurso entre diferentes raças – coloca em xeque aqueles processos que tendem a conceber as identidades como fundamentalmente separadas divididas, segregadas. O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2012, p. 87).

Com efeito, importante ressaltar que limitar a análise da desigualdade e de poder no que diz respeito à educação apenas as diferentes classes sociais e a um currículo hegemônico sem levar em consideração questões de gênero, raça,

¹⁷ O hibridismo é uma problemática de representação e de individuação colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento (BHABHA, 1998, p. 165).

etnia, e os múltiplos modos de expressar as experiências curriculares foi uma falha inicial da teoria crítica do currículo no entendimento de Silva (2010, p. 99):

Tornou-se logo evidente, entretanto, que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Como análise política e sociológica, a teoria crítica do currículo tinha que levar em conta também as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia. Ainda mais importante era descrever e explicar as complexas dinâmicas de hierarquização social: não se tratava simplesmente de soma-las (SILVA, 2010, p. 99).

A propósito, diante dessa preocupação Silva (2010, p. 100) trata da distinção dos termos “raça” e “etnia”:

Em geral, reserva-se o termo “raça” para identificações baseadas em caracteres físicos como a cor da pele, por exemplo, e o termo “etnia” para identificações baseadas em características supostamente mais culturais, tais como religião, modos de vida, língua etc”. A confusão causada por essa problemática distinção é tão grande que em certas análises “raça” é considerado o termo mais geral, abrangendo o de “etnia” enquanto que em outras análises é justamente o contrário. (...) Dadas as dificuldades dessa distinção, grande parte da literatura simplesmente utiliza os dois termos de forma equivalente (SILVA, 2010, p. 100).

Telles (2003, p. 304) enfatiza ao tratar, em especial, do termo “raça”:

Os brasileiros, frequentemente, preferem a noção de cor ao invés da de raça, porque este termo capta melhor a fluidez das relações raciais. Mesmo assim, a noção de cor dos brasileiros é equivalente ao conceito de raça, pois está associada à ideologia racial que hierarquiza as pessoas de cores diferentes. Independentemente do uso do conceito de cor ou raça as pessoas são tipicamente racionalizadas e seu *status* depende de sua categorização racial ou de cor (TELLES, 2003, p. 304).

Em tal contexto, essa ênfase em descrever e explicar, em especial, os termos “raça” e “etnia” tem como finalidade entender de que forma o texto racial do currículo pode ser desconstruído. Conforme os pertinentes questionamentos de Silva (2010, p. 102):

A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal” ela é uma questão central de conhecimento poder e identidade. O conhecimento sobre raça e etnia incorporado no currículo não pode ser separado daquilo que as crianças e os jovens se tornarão como seres sociais. A questão torna-se, então: como desconstruir o texto racial do currículo, como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? (SILVA, 2010, p. 102).

Além disso, Silva (2010, p. 102) questiona:

Não se trata simplesmente de celebrar a diferença e a diversidade, mas de questioná-las. Quais são os mecanismos de construção das identidades nacionais, raciais, étnicas? Como a construção da identidade e da diferença está vinculada as relações de poder? Como a identidade dominante tornou-se a referência invisível através da qual se constroem as outras identidades como subordinadas? Quais são os mecanismos institucionais responsáveis pela manutenção da posição subordinada de certos grupos étnicos e raciais? Um currículo centrado em torno desse tipo de questionamento evitaria reduzir o multiculturalismo a uma questão de informação. Um currículo multiculturalista desse tipo deixaria de ser folclórico para se tornar profundamente político (SILVA, 2010, p. 102).

Com esteio nas ideias de Silva, a construção do currículo deve se dar respondendo a todos os questionamentos mencionados acima para que o produto final, ou seja, o currículo multiculturalista possa se materializar não apenas como uma fonte informativa, mas também cumprindo a sua função política, e, assim, possa identificar os fatos que deram origem a desigualdade, a diversidade e o poder da identidade dominante.

Essas questões, quando incorporadas ao currículo multiculturalista aprofundaria a análise das desigualdades raciais passando de uma visão individual para uma visão institucional e estrutural de poder. A visão individual funciona da seguinte forma, nas palavras de Silva (2010, p. 103) “O foco de uma tal estratégia passa a ser o “racista” e não o “racismo”, ou seja, esses questionamentos direciona o currículo para a real descrição da desigualdade e da diferença.”

Por esse prisma, Silva (2010, p. 124) afirma que sob o enfoque pós-estruturalismo: “A questão não é, pois, a de saber se algo é verdadeiro, mas, sim, de saber por que esse algo se tornou verdadeiro. Como foi o processo de construção social da desigualdade racial, étnica, gênero.”

Em tal contexto, por exemplo, ao tratar de preconceito racial Nogueira (2006, pp. 291-292) faz a seguinte análise de como foi construído o preconceito no Brasil e nos Estados Unidos:

Na falta de expressões mais adequadas, o preconceito, tal como se apresenta no Brasil, foi designado por preconceito *de marca*, reservando-se para a modalidade em que aparece nos Estados Unidos a designação de “preconceito *de origem*”. [...] A própria expressão “preconceito de marca” não constitui senão uma reformulação da expressão “preconceito de cor”, que se encontra não apenas nos autores referidos e em outros escritos relativos à “situação racial” brasileira, como chega, mesmo, a ser corrente, em certos círculos, na sociedade brasileira, quando se discute a questão (NOGUEIRA, 2006, pp. 291-292).

Nas palavras de Nogueira (2006, p.292):

Considera-se como *preconceito racial* uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece. Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é *de marca*, quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é *de origem* (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Essa compreensão de construção de desigualdades concernente a esse processo de dominação, a teoria pós-colonial no entendimento de Silva (2010, p. 128) apresenta a seguinte explicação:

O processo de dominação, na medida em que ia além da fase de extermínio e subjugação física, precisava afirmar-se culturalmente. Aqui, o que se tornava importante era a transmissão, ao Outro subjugado, de uma determinada forma de conhecimento. A cosmovisão “primitiva” dos povos nativos precisava ser convertida à visão europeia e “civilizada” de mundo, expressa através da religião, da ciência, das artes e da linguagem e convenientemente adaptada ao estágio de “desenvolvimento” das populações submetidas ao poder colonial (SILVA, 2010, p. 128).

Sob essa ótica o processo de dominação, realça Silva (2010, p. 128): “O projeto colonial teve, desde o início, uma importante dimensão educacional e pedagógica. Era através dessa dimensão pedagógica e cultural que o conhecimento se ligava, mais uma vez, ao complexo das relações coloniais de poder.” A política educacional escolhida pelo colonizador através da pedagogia tornou-se um dos mais importantes mecanismos de poder da cultura dominante sobre a cultura dominada, causando um desvio da sua real atribuição, consoante análise de Velloso; Granja:

As políticas curriculares não são simplesmente recebidas sem uma recriação e reinterpretação por parte dos atores sociais. Seus redatores não podem ter o controle sobre o que será rejeitado, selecionado, ignorado, e reinterpretado. Sendo assim, novas possibilidades podem surgir quando políticas nacionais e internacionais vão ganhando novos significados por iniciativas locais (VELLOSO; GRANJA, 2016, p. 210).

Além disso, sob o enfoque da teoria pós-colonial enfatiza Silva (2010, pp. 129-130):

Uma perspectiva pós-colonial de currículo deveria estar particularmente atenta às formas aparentemente benignas de representação do Outro que estão em toda parte nos currículos contemporâneos. Nessas formas superficialmente vistas como multiculturais, o Outro é “visitado” de uma perspectiva que se poderia chamar de “perspectiva do turista” a qual estimula uma abordagem superficial e voyeurística das culturas alheias. Uma perspectiva pós-colonial questionaria as experiências superficialmente multiculturais estimuladas nas chamadas “datas comemorativas” o dia do Índio, da Mulher, do Negro (SILVA, 2010, pp. 129-130).

Assim, sob uma perspectiva pós-colonial exige um currículo multicultural que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e interpretação. Ela reivindica, fundamentalmente, um currículo descolonizado (Silva, 2010, p. 130).

É de essencial importância destacar a cultura nesse processo, como observa Silva (2010, p. 130): “A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder.” Com base nesse conceito infere-se a força, o poder e a influência na construção do currículo que carrega a cultura.

Diante disso, o estudo, a compreensão cultural de uma determinada nação deve ser feito de forma profunda, com questionamentos e não de forma superficial, pois seus efeitos podem causar danos irreversíveis para determinados grupos sociais quando aplicados nos currículos contemporâneos.

De forma análoga, em relação ao estudo, à análise cultural, uma fonte interessante apontada por Silva (2010, p. 134) são os Estudos Culturais¹⁸:

As análises feitas nos Estudos Culturais não pretendem nunca ser neutras ou imparciais. Na crítica que fazem das relações de poder numa situação cultural ou social determinada, os Estudos Culturais tomam claramente o partido dos grupos em desvantagem nessas relações. Os Estudos Culturais pretendem que suas análises funcionam como uma intervenção na vida política e social (SILVA, 2010, p. 134).

Ainda, atinente a uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais, [...] não há uma separação escrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo (SILVA, 2010, p. 134).

¹⁸ O campo de teorização e investigação conhecido como Estudos Culturais tem sua origem na fundação, em 1964 do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. O impulso inicial do Centro partia de um questionamento da compreensão de cultura dominante na crítica literária britânica (SILVA, 2010, p. 131).

No que tange às teorias em apreço, é imprescindível, que o conhecimento cotidiano dos grupos sociais que se encontram em desvantagem nas relações de poder faça parte do conhecimento escolar e de um currículo descolonizado, dessa forma as diferenças dos grupos que compõem uma determinada sociedade diminuem através do equilíbrio e da valorização tendo em vista que passam a compor o currículo, ou seja, que a prática docente sofra a influencia desses avanços teóricos e não acabe configurando a crise da teoria crítica, como observa Moreira, (2010a, p. 97) “As discussões travadas dificilmente chegam à escola”.

Nessa perspectiva, Moreira; Junior (2017, p. 490) ressalta a ideia que:

O conhecimento escolar ocupa um papel central nas teorias de currículo. É por meio dele que se pode transmitir, interrogar e repensar o legado construído para as futuras gerações. Pretende-se favorecer às novas gerações o acesso crítico ao conhecimento acumulado pelas gerações anteriores, bem como habilitá-las a construir novos conhecimentos (MOREIRA; JUNIOR 2017, p. 490).

Desse modo, após as teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2010, p. 150).

Deduz-se que o currículo é um importante instrumento de transformação social segundo as teorias do currículo, desde o início do desenvolvimento teórico da teoria tradicional, crítica e pós-crítica cada uma dando sua contribuição para que o estudo a análise do currículo tenha a sua devida relevância no processo de ensino, o currículo crítico é o alicerce, agora visível, dessa construção chamada educação.

2.2.2. Currículo e a Diversidade Cultural Indígena

A justiça social - na busca por diminuição das desigualdades entre os indivíduos que fazem parte de uma determinada comunidade, sociedade e nação - utiliza vários instrumentos criados pelos seres humanos em vários momentos da história da humanidade. Um desses instrumentos é a igualdade que é a tentativa de

criar condições mínimas que diminuam as disparidades econômicas e sociais dos grupos que compõem determinada sociedade. Desde já, percebemos que esta tarefa não é nada fácil, pois temos que identificar: quais as situações sociais que devem ser levadas em consideração e quais devem ser desprezadas; quais os fatos econômicos, sociais, culturais devem ser escolhidos para motivar e determinar que a igualdade esta sendo devidamente empregada; e quiçá o fator mais relevante quem faz essas escolhas e, por conseguinte a decisão.

A análise da busca pela igualdade diante desse quadro apresentado acima, já nos da, mesmo que superficial, a dimensão da importância desse desafio quando determinada sociedade decide aplicar critérios para atribuir prerrogativas a determinados grupos sociais e a outros não. Uma das esferas mais importantes de construção de condições mínimas de igualdade é a educação. No caso da formação de professores esse desafio é ainda maior. Dentre essas prerrogativas, esta a implantação do currículo através de uma política¹⁹ educacional, a escolha de seu conteúdo que deve estar influenciado por determinados grupos de indivíduos minoritários que sofrem discriminações as mais diversas possíveis.

Essa politica educacional é realizada por meio de políticas publicas que vão propiciar uma maior participação desses grupos que foram e estão discriminados na área de educação, saúde, emprego, na aquisição de bens materiais, nas redes sociais, enfim proporciona a esses grupos uma condição mais equitativa para ter acesso a esses bens que são culturais, necessários para a vida cidadã.

No Brasil pode-se também destacar outras ações como o sistema de cotas²⁰, o sistema de concessão de bolsas de estudos para pesquisa destinada ao aluno cotista em uma universidade²¹, dando assim, condições para esse aluno se manter durante o curso na universidade. Programas de distribuição de moradias, como Minha Casa Minha Vida, distribuição de terra através de programas de reforma agrária.

Existem no Brasil políticas universais, todos têm direito à educação, ao trabalho, ao lazer, garantidos pela Constituição Federal de 1988, mas de acordo

¹⁹ Entendemos por política apenas a direção do agrupamento político hoje denominado "Estado" ou a influência que se exerce em tal sentido (WEBER, 2011, p. 66).

²⁰ Para um aprofundamento do sistema de cotas ver: AGUIAR, 2009.

²¹ (UEMS 2020).

com as pertinentes ideias de Telles (2003) a sociedade é desigual nem sempre esses direitos são para todos.

[...] políticas universalistas, que podem diminuir a desigualdade geral do Brasil, estão também propensas a reduzir a desigualdade racial. No entanto, os elaboradores de tais políticas parecem presumir que todas as pessoas menos favorecidas, independentemente, da cor da pele, serão ajudadas de forma igual; mas isso é altamente improvável. Políticas universalistas não previnem o racismo e a discriminação racial e continuarão a separar brancos, pretos e pardos na estrutura de classes. Os negros são desproporcionalmente ignorados por tais políticas, que nunca são verdadeiramente universais. Esforços de conscientização racial são, portanto, fundamentais para contrabalançar essa situação e a discriminação passada (TELLES, 2003, pp. 307-308).

Quanto às políticas antidiscriminatórias, por exemplo, as leis impostas pelo Estado²² criam mecanismos para punir pessoas que estão infringindo o direito à diferença. Essas diferenças devem estar presentes no currículo funcionando como políticas preventivas e reparadoras para combate de preconceito, racismo, criando microssistemas legais.

De modo que, o direito de ser considerados iguais quando essa igualdade não fere a possibilidade de ser reconhecidos como diferentes. Então, mesmo que diferentes a igualdade têm que prevalecer. Conforme analisam Bourdieu e Passeron (2014, p. 17):

A experiência do futuro escolar não pode ser a mesma para um filho de quadro superior que, tendo *mais de uma chance em duas* de ir para uma faculdade, vê necessariamente em torno de si, e mesmo na família, os estudos superiores como um destino banal e cotidiano, e para o filho de operário que, tendo *menos de duas chances em cem* de lá chegar, conhece os estudos e os estudantes apenas por meio de pessoas ou de meios interpostos (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 17).

No que se refere às ideias apresentadas por Bourdieu e Passeron (2014), a escola é uma instituição de reprodução social, e por meio dela as crianças adquirem conhecimentos que a sociedade considera valiosos. De acordo com essas ideias de Bourdieu e Passeron: Por que os currículos escolares são construídos por esses conhecimentos e não por outros? Por que nem todas as crianças conseguem se apropriar deles?

²² Sociologicamente, o Estado não se deixa definir a não ser pelo específico *meio* que é peculiar tal como é peculiar a todo outro agrupamento político, ou seja, o uso da coação física. [...] Em nossa época, entretanto, devemos conceber o Estado contemporâneo como uma comunidade humana que, dentro dos limites de determinado território – a noção de território corresponde a um dos elementos essenciais do Estado – reivindica o *monopólio do uso legítimo da violência física* (WEBER, 2011, pp. 66-67).

Nas palavras de Bourdieu (1998, p. 41-42):

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito (BOURDIEU, 1998, p. 41-42).

Em tal contexto, para Moraes (2016, p. 36) o princípio da igualdade funciona como o norteador de todo esse processo que possui a Constituição Federal como fonte normativa:

A Constituição Federal de 1988 adotou o princípio da igualdade de direitos, prevendo *a igualdade de aptidão, uma igualdade de possibilidades virtuais*, ou seja, todos os cidadãos têm o direito de tratamento idêntico pela lei, em consonância com os critérios albergados pelo ordenamento jurídico. Dessa forma, o que se veda são as diferenciações arbitrárias, as discriminações absurdas, pois, o tratamento desigual dos casos desiguais, na medida em que se desiguam, é exigência tradicional do próprio conceito de Justiça, pois o que realmente protege são certas finalidades, somente se tendo por lesado o princípio constitucional quando o elemento discriminador não se encontra a serviço de uma finalidade acolhida pelo direito [...] (MORAES, 2016, p. 36).

Com relação às ideias propostas por Moraes, o sentido adotado pela CF de 1988, quando trata do princípio da igualdade é de garantir e proporcionar através do direito posto uma igualdade de possibilidades para que todos os indivíduos que não se encontram em condições sociais, culturais e econômicas semelhantes recebam tratamentos também diferentes, ou seja, igualdade de condições no acesso aos seus direitos.

De maneira similar, acompanhando as ideias propostas por (D' ADESKY, 2001, p. 31-32 apud AGUIAR, 2009, p. 58) nota-se que o princípio de igualdade aplicado de forma superficial não levando em conta as características dos grupos que compõe uma nação não atende aos anseios, por exemplo, dos Movimentos Negro e Indígena. Assim, fica evidente que o maior objetivo do princípio da igualdade é identificar os grupos e depois as suas diferenças para só a partir desse momento ser colocado em prática. O que é relevante constatar que o papel fundamental desse princípio é corrigir as desigualdades sociais existentes entre esses grupos. Fato que permite deduzir que a efetiva e real aplicação desse

princípio não deve ser forma abstrata para que atinja as propostas desses Movimentos.

De forma análoga, Aguiar (2009, pp. 85-86), reforça a ideia de que:

Na medida em que as lutas sociais se desenvolviam, tornava-se cada vez mais imperiosa uma concepção de igualdade que transcendesse o aspecto formal e se transformasse numa concepção substancial de igualdade. Era necessário que o princípio da igualdade fosse operacionalizado. [...] A noção de igualdade formal começa a ser questionada por uma postura marcada pela busca da igualdade de oportunidades. Essa noção passa a ser a justificativa de experimentos constitucionais que objetivam diminuir ou extinguir o peso das desigualdades econômicas e sociais. Torna-se cada vez mais imperiosa a promoção da justiça social (AGUIAR, 2009, p. 85-86).

Com esteio nas ideias de Aguiar (2009), para que a igualdade não se torne algo vago, abstrato faz-se necessário que as possibilidades previstas na Constituição sejam oferecidas a todos que estejam em condições individuais dessemelhantes e que também leve em consideração as condições e as especialidades dos diferentes grupos sociais, como negros e indígenas. Essa busca na aplicação da igualdade pela CF de 1988 é fonte e serve de base na implantação e desenvolvimento do currículo, por exemplo, adequado aos povos indígenas que garantiram constitucionalmente o exercício à diferença, como bem destaca Grupioni:

A proposta de valorização das diferenças culturais de que os povos indígenas são portadores é muito recente, e tem na Constituição de 1988 o seu grande momento. É, portanto, embora não pareça, algo muito novo a proposição de que os índios têm direito a serem o que sempre foram, a decidirem o seu próprio futuro, cabendo ao Estado o dever de protegê-los e de lhes oferecer meios e instrumentos para decidirem e trilharem seus próprios caminhos. E também são recentes os textos legais que vão, gradativamente, detalhando os preceitos constitucionais que garantem aos índios o exercício do direito à diferença. Como também são recentes as políticas públicas voltadas ao reconhecimento da diversidade cultural dos povos indígenas e seu direito, por exemplo, a programas de educação e de saúde específicos. Datam de menos de uma década (GRUPIONI, 2006, pp. 41-42).

De forma análoga, Santos (2003, pp. 44-45), pondera que:

O que está em jogo na zona de contacto nunca é uma determinação simples no sentido da igualdade ou da desigualdade, uma vez que no conflito estão presentes conceitos alternativos de igualdade. Dito de outro modo, nas zonas de contacto o direito da igualdade não funciona separado do direito do reconhecimento da diferença. O combate jurídico cosmopolita travado na zona de contacto é uma luta pluralista pela igualdade transcultural ou intercultural das diferenças. Nesta igualdade das diferenças está incluído o direito igual transcultural, que cada grupo envolvido na zona

de contacto tem, de decidir entre continuar a ser diferente ou misturar-se com os outros e formar híbridos (SANTOS, 2003, pp. 44-45).

Vale ressaltar que, com o intuito do direito ao reconhecimento²³ garantido pela CF de 1988 aos indígenas de serem diferentes, de forma seminal no ordenamento jurídico pátrio, é a exteriorização evidente do princípio da igualdade. Identificando as diferenças e valorizá-las por meio de um currículo adequado aos seus costumes, à sua língua, às suas tradições, ou seja, à sua cultura que segundo as análises de Silva (2012, p. 42):

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura” (SILVA, 2012, p. 42).

Em tal perspectiva, o direito às diferenças curriculares dos povos indígenas no Brasil, base do princípio da igualdade, vem se desenvolvendo em um lento e gradual processo que pode ser exemplificado, desde a introdução da escola nas aldeias até os dias atuais passou por vários momentos, como bem ressalta Grupioni:

Num primeiro momento, a introdução da escola em meio indígena foi um dos principais instrumentos empregados para promover a “domesticação” dos povos indígenas, para alcançar sua submissão e para negar suas identidades, promovendo sua integração na comunhão nacional, desprovidos de suas línguas maternas e de seus atributos étnicos e culturais (GRUPIONI, 2006, p. 43).

É de essencial importância notar que Grupioni (2006) deixa evidente que o processo de construção das escolas nas aldeias indígenas não respeitou as diferenças entre os povos indígenas e os brancos, empregou-se o modelo de escola existente que era utilizado aos brancos aos índios sem qualquer critério de diferenciação e como forma de “domesticação” à cultura, à língua portuguesa.

²³ [...] teoria do reconhecimento parte da premissa de que a integração social de uma coletividade política só pode ter êxito irrestrito na medida em que lhe correspondem, pelo lado dos membros da sociedade, hábitos culturais que têm a ver com a forma de seu relacionamento recíproco; daí os conceitos fundamentais com que são circunscritas as pressuposições de existência de uma tal formação da comunidade terem de ser talhados para as propriedades normativas das relações comunicativas; o conceito de “reconhecimento” representa para isso um meio especialmente apropriado porque torna distinguíveis de modo sistemático as formas de interação social, com vista ao modelo de respeito para com a outra pessoa nele contido” (HONNETH, p. 108, 2003).

Ademais, destaca Grupioni:

Nesses mais de 500 anos de história do Brasil, os povos indígenas foram vistos e interpretados de diferentes formas. O questionamento sobre que papel eles poderiam desempenhar na formação da sociedade brasileira pautou diferentes práticas a eles dirigidas. Entre o bom e o mau selvagem, a visão de que os índios eram entraves ao progresso, que precisavam ser civilizados, salvos enquanto índios, aniquilados enquanto povos culturalmente diversificados, impõe-se como paradigma até bem pouco tempo atrás (GRUPIONI, 2006, p. 40).

Vale ressaltar que essa diversidade cultural que esta aos poucos ganhando reconhecimento deve-se em parte à aplicação do princípio da igualdade que consegue identificar as assimetrias culturais entre indígenas e brancos. Ao colocar, em prática na Educação Escolar Indígena os conhecimentos tradicionais de seus povos, é provável que os estudantes indígenas sintam-se reconhecidos em suas especificidades, e, por conseguinte, mais preparados e valorizados para ingresso em uma universidade. Dessa forma, pensando no aprimoramento do ensino aos povos indígenas Grupioni (2006, pp. 50-51), assevera que:

A formação de índios como professores e gestores das escolas localizadas em terras indígenas é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especialidade, do bilingüismo e da interculturalidade. É um consenso estabelecido que a escola indígena de qualidade só será possível se à sua frente estiverem, como professores e como gestores, professores indígenas, pertencentes às suas respectivas comunidades (GRUPIONI, 2006, pp. 50-51).

Em análise convergente, Aguilera Urquiza; Nascimento (2010, p. 53) afiançam que:

[...] o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras "aprendizagens" acontecidas nestes cursos as mais significantes parecem ser – a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e investigação de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 53).

Aguilera Urquiza; Nascimento. (2010, p. 57) reforçam a ideia de que:

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de desterritorializar o mapa das culturas dominantes que historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e resignificação (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 57).

Infere-se, em síntese, um processo de formação que vai desde a escola, passando pelo ingresso a universidade e retornando as comunidades como professores indígenas para formar novos jovens indígenas e assim por diante. Tendo sempre um Estado de justiça²⁴ que possui como atribuição identificar a interculturalidade de cada povo indígena.

Com relação às ideias propostas por Grupioni (2006), nota-se que o termo interculturalidade é um conjunto de elementos como tradições rituais, religião, a língua que compõe um universo intercultural de cada povo indígena, ou seja, leva-se em consideração cada língua nativa indígena e a língua portuguesa formando assim o bilinguismo, já o termo multicultural é o universo cultural como tradições, rituais, religião, as línguas dos inúmeros povos indígenas que se encontram espalhados pelo Brasil, e, a língua portuguesa formando assim o multilíngüismo. Em suma, o que se busca pela especialidade, da interculturalidade é a construção de currículos diferentes para cada povo indígena, fazendo com que convivam com suas diferenças e preservando assim suas existências. De acordo com as pertinentes ideias de Grupioni (2006, pp. 48-49).

Para que este processo encontre bom termo, muitas discussões têm ocorrido em todo o Brasil, no sentido de se definir um currículo para esse magistério intercultural, a partir da realidade de cada segmento de professores indígenas em formação. Tempo de contato, grau de domínio do português, experiências anteriores de escolarização, prática docente em sala de aula são alguns dos fatores levados em consideração quando da definição das competências que se espera que este professor indígena desenvolva durante o processo de sua formação que, na maioria dos casos, ocorre em serviço e conjuntamente com sua própria escolarização (GRUPIONI, 2006, pp. 48-49).

²⁴ [...] Estado de justiça é aquele em que se observam e protegem os direitos (*rights*) incluindo os direitos das minorias (Dworkin). *Estado de justiça* é também aquele em que há equidade (*fairness*) na distribuição de direitos e deveres fundamentais e na determinação da divisão de benefícios da cooperação em sociedade (Rawls). *Estado de justiça* considerar-se-á ainda o "estado social de justiça" (*justiça social*) em que existe igualdade de distribuição de bens e igualdade de oportunidades (Marx). [...] (CANOTILHO, 2003, p. 245).

Com esteio nas ideias de Grupioni, é de essencial importância a definição de um currículo que esteja moldado na realidade atual intercultural dessas aldeias indígenas, em especial, Jaguapiru e Bororó localizadas no Município de Dourados e que compostas por indígenas das etnias Kaiowa, Terena e Guarani. Foi isso que me motivou pesquisar os desafios da formação dos professores indígenas no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da UEMS, por entender a importância que este Curso exerce nessas aldeias.

Assim sendo, a formação desses professores indígenas que atuam nas referidas aldeias, faz a junção de todo o conhecimento cultural que já possuíam antes de se formarem professores somados agora com o conhecimento adquirido na faculdade, e essa soma será passada para as crianças indígenas das respectivas aldeias. Por isso, a importância da análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, da Unidade Universitária de Dourados para examinar se está adequado ou não às peculiaridades culturais e à diversidade cultural desses povos indígenas.

Em um segundo nível de análise, faz-se necessário descrever a influência que diversidade cultural indígena no Brasil, em especial das aldeias Jaguapiru e Bororó localizadas no Município de Dourados, e, por conseguinte, a formação de professores levando em consideração todos os aspectos teóricos relevantes levantados no tópico anterior acerca do currículo.

A seguir, no próximo Capítulo será analisado o Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia, tentando observar primeiro qual modelo ele se aproxima mais, e depois as limitações que o mesmo apresenta para diversidade indígena.

Primordialmente, por um longo período a colonização por parte dos portugueses os povos indígenas passaram por vários processos de dominação forçada como, a escravidão²⁵, segundo as análises de Pacheco (2015, pp.168-169):

A escravidão indígena que ocorreu em São Paulo é, de fato, praticamente desconhecida da ampla maioria dos brasileiros. [...] Talvez por causa da escravidão africana, é escasso o conhecimento de que os índios foram escravos. Bastante divulgados – e desejamos que sejam ainda mais –, os horrores aos quais foram submetidos os africanos parecem, eclipsar a

²⁵ Para um aprofundamento maior acerca da escravidão indígena no período colonial no Brasil, recomendamos a leitura do segundo capítulo do livro intitulado *A escravidão indígena e o bandeirante no Brasil no colonial: conflitos e mitos*, de autoria de Manoel Pacheco Neto, Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

escravidão indígena, também abundante de horrores (PACHECO, 2015, pp. 168-169).

Em análise convergente Matos (2006, p. 72) destaca que de maneira similar foram desenvolvidos também outros mecanismos sutis, porém, eficientes de dominação através da educação formal:

No Brasil, como no conjunto dos países americanos, a educação escolar foi empregada como um recurso, quase sempre extremamente eficaz, de aniquilação da diversidade. Inúmeras iniciativas de civilização e integração forçada à sociedade nacional foram implantadas pela coroa portuguesa, pelo império e pela república. Mesmo assim, recorrendo a diversas formas de resistência, as sociedades indígenas tentaram “domesticar” a escola ou, quando isso não era possível, tornaram-se totalmente refratárias a ela (MATOS; MONTE, 2006, p. 72).

Além disso, Melià (2008, pp. 19-20) correlaciona dentre os vários dilemas para aprimorar o sistema educacional dos povos indígenas, em especial, aos que se encontram localizados nas regiões de fronteira. Essa localização gerou uma separação territorial forçada dentro de um mesmo povo indígena;

El hecho de estar hoy las poblaciones indígenas a ambos lados de determinadas fronteras nacionales, que no coinciden con sus territorios ancestrales, ha creado algunas veces para un mismo pueblo indígena situaciones de contacto y destino divergentes. Véase el caso de los indígenas Makuxí, establecidos una parte en el Brasil y otra en Venezuela. Lo mismo ocurre con los Yanomami. Los Guaraní están hoy distribuidos y separados por Argentina, Bolivia y Paraguay y por los estados brasileños de Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo y Rio de Janeiro. Cada una de esas sociedades nacionales pretende interferir, conforme al propio sistema de política educativa en el destino de esos pueblos indígenas (MELIÀ, 2008, pp. 19-20).

A análise dos dados permite comprovar que essa questão especial dos povos indígenas que foram divididos pelas fronteiras criadas pelos colonizadores europeus e impostas aos habitantes originários dessas regiões, como destacado por Melià (2008, pp. 19-20), torna-se mais um ponto que deve ser abarcado pelo sistema de ensino destinado aos indígenas para que possam entender como todo esse processo de dominação ocorreu e aprender a lidar com essa situação e a partir desse momento desenvolver dentro da própria aldeia soluções viáveis para superar, através da educação, essa barreira geográfica que foi imposta. Acompanhando as ideias propostas por (MELIÀ, 2008, p. 19):

Tratar de identificar los aspectos relevantes de la educación indígena en el Brasil no es tarea fácil, dada la interrelación entre educación y todos los demás aspectos de la cultura y dado también el número de pueblos indígenas. Actualmente se conocen 225 pueblos indígenas em el Brasil, que soman unas 600.000 personas. El tipo de cultura y el contacto más o menos intenso con la sociedad nacional, diversifican notablemente a los grupos entre sí (MELIÀ, 2008, p. 19).

Por esse prisma, no que se refere às ideias apresentadas, a educação indígena foi utilizada como mecanismo para integrar esses povos à “comunhão nacional” desde o início da colonização portuguesa, em especial no Brasil, até por volta da década 70.

Desse modo, em 1973 foi editado um importante marco normativo; o Estatuto do Índio Lei nº 6.001/73 (BRASIL, 1973), que em seu art. 50 deixa nítido esse objetivo:

Art. 50 A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais (BRASIL, 1973).

Por outro lado, o Estatuto do Índio, tornou obrigatório e ensino das línguas nativas nas escolas indígenas: “Art. 47. É assegurado o respeito ao patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão.” (BRASIL 1973), e autorizado “adaptações” no sistema de ensino dos povos indígenas: “Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino e vigor no País.” (BRASIL 1973), bem como estabeleceu que a alfabetização seja na língua nativa e em português: “Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira” (BRASIL 1973).

De maneira que, no entendimento de Maher (2006, pp. 19-20), foi construído o denominado *Paradigma Assimilacionista*:

A Educação Escolar Indígena pode ser encaixada em dois paradigmas. Até muito recentemente – até o fim da década de 70 – o paradigma predominantemente foi aquele denominado *Paradigma Assimilacionista*. Nesse paradigma, o que se pretende é, em última instância, educar o índio para que ele deixe de ser índio: o objetivo do trabalho pedagógico é fazê-lo abdicar de sua língua, de suas crenças e de seus padrões culturais e incorporar, assimilar os valores e comportamentos, inclusive linguísticos, da sociedade nacional. Inicialmente, tentou-se atingir tal objetivo através das orientações fornecidas pelo *Modelo Assimilacionista de Submersão* (MAHER, 2006, pp. 19-20).

No que concerne a esse primeiro paradigma, Maher (2006, p. 21) destaca que a criança era retirada de forma violenta do povo indígena a que pertencia por algumas missões religiosas e órgãos do governo brasileiro durante anos e era colocada em uma escola na qual o professor falava somente português e todos os livros didáticos eram escritos em língua portuguesa, o mito do monolinguismo²⁶ consolidava-se. “A língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum” Silva (2012, p. 85).

Com isso o resultado foi um total fracasso. O que fez surgir o segundo paradigma o *Modelo Assimilacionista de Transição*, nas palavras de Maher (2006, p. 21):

A ineficiência dessas ações fez surgir o *Modelo Assimilacionista de Transição*. Nele, não há retirada da criança indígena do seio do familiar. Antes, cria-se uma escola na aldeia e a língua de instrução nas séries iniciais, é a língua indígena, porque percebeu-se, é extremamente difícil alfabetizar uma criança em uma língua que ela não domina. Mas, nesse modelo, depois que a criança é alfabetizada em sua língua materna, depois que ela entende o que é escrita, como é o seu funcionamento, vai-se introduzindo o português paulatinamente até que a língua indígena seja totalmente excluída do currículo escolar (MAHER, 2006, p. 21).

No que concerne a esses *Modelos Assimilacionistas* que eram mecanismos de dominação através do mito do monolinguismo, importante destacar o conceito de “direitos linguísticos” citado por Maher (2006, p. 31) extraído do pensamento de Enrique Hamel, sociolinguista mexicano:

Os direitos linguísticos fazem parte integral dos direitos humanos fundamentais, tanto individuais quanto coletivos. Tais direitos refere-se àquelas prerrogativas que parecem atributos naturais, evidentes para todos os membros das maiorias linguísticas dominantes. Ou seja, o direito de usar sua própria língua em qualquer contexto cotidiano oficial, particularmente na educação, como também o direito de que as opções linguísticas do sujeito sejam respeitadas, e que esse não sofra discriminação alguma pela língua que fala (HAMEL, 1995).

²⁶ O mito do monolinguismo se consolida, historicamente, na Revolução Francesa, que é quando surge o conceito de Estado-Nação. Instala-se nesse período o lema “unidade é igual à uniformidade. Para se ter um Estado, uma unidade política, seria preciso garantir uniformidade linguística e cultural no interior de seu território. E, assim, a aversão à diversidade linguística vai se consolidando na História. Firma-se, pouco a pouco, a noção de que o plurilinguístico seria algo nefasto, ruim, uma condição a ser evitada, combatida: o projeto de modernidade insiste na necessidade de tornar o Estado homogêneo – uma língua, uma cultura, uma religião – para garantir a continuidade da ideia de nação constituída” (MAHER, 2006, p. 31).

Por outra vertente, em um terceiro nível, surgiu e está conquistando espaço cada vez mais em muitas escolas indígenas o *Paradigma Emancipatório* que serve de base para o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico* como enuncia Maher (2006, p. 22):

Embora esse último modelo ainda seja seguido em muitas escolas indígenas – de forma agora mais dissimulada, é verdade –, nos últimos vinte anos, pudemos presenciar uma modificação importante no cenário da Educação Escolar Indígena, com a introdução de um novo paradigma, o *Paradigma Emancipatório*. E sob seus princípios que é construído o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*. Nele, o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas (MAHER, 2006, p. 22).

Maher (2006, p. 22) destaca que a formulação dessa política educacional não aconteceu por acaso. Ela é fruto de um movimento de fortalecimento político das associações indígenas. Apoiadas por entidades da sociedade civil, as populações indígenas passaram, no final da década de 70, a se organizar politicamente em todo o território brasileiro. Em tal contexto, Almeida (2015, p. 41) afiança que “[...] o associativismo não é um fenômeno isolado, ele estabelece redes com setores do Estado e com organizações não-governamentais.”

No entanto, vale ressaltar, segundo as análises de Almeida (2015, p. 45) no que concerne ao Movimento de Educadores Indígenas Guarani e Kaiowá não tem natureza de associação, pois não possui vínculo com o Estado que é característico das associações²⁷. Esses grupos de professores atuam na área da educação e contribuem na implantação de cursos voltados para formação de professores indígenas.

Em tal contexto, Silva (2012, p. 26) reforça a ideia de que: “A afirmação política das identidades exige alguma forma de autenticação. Muito frequentemente, essa autenticação é feita por meio de reivindicação da história do grupo cultural em questão”.

Silva (2012, pp. 34-35) argumenta que:

²⁷ Código Civil Brasileiro de 2002: “Art.53. Constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos.” (BRASIL 2002).

A política de identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração de singularidade cultural de um determinado grupo, bem como a análise de sua opressão específica (SILVA, 2012, pp. 34-35).

Nessa perspectiva, os povos indígenas começaram a utilizar a mídia impressa e televisiva para denunciar invasões em suas terras, para reivindicar seus direitos. E conseguiram, com a Constituição de 1988, uma grande conquista legal tiveram, pela primeira vez, assegurado em nossa Carta Magna o direito de terem suas línguas, seus costumes e seus princípios educacionais respeitados no processo de escolarização formal. Para Maher (2006, p. 23). “As questões que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (SILVA, 2012, p. 56).

Em análise convergente, Nascimento (2012, p. 156) reforça a ideia de que:

[...] a conquista dos movimentos indígenas nas últimas décadas rompe com o modelo curricular-metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto e concentra-se em dois eixos epistemológicos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96): permitir às escolas indígenas o uso da língua materna e respeitar seus próprios processos de aprendizagem (NASCIMENTO, 2012, p. 156).

Em consequência disso, um dos frutos desse movimento foi o § 2º do art. 210 da CF/88: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1988). A previsão constitucional de que o ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa decorre de um dos fundamentos que asseguram a integridade nacional, impede que a República Federativa do Brasil dissolva-se, não obstante ainda restem no Brasil povos indígenas com cerca de 180 línguas distintas das 1300, 1500 línguas que, presume-se, existiam quando Cabral aqui chegou com suas esquadras, divididas, atualmente, pelas 220 etnias indígenas que estão presentes no território brasileiro (MAHER, 2006, pp. 12-13).

Com isso, o idioma a ser ensinado em uma aldeia, de acordo com a CF/88, é a língua portuguesa, e sua língua materna para que ocorra a guarda da identidade cultural daquele povo. É relevante destacar que o domínio da língua

portuguesa pelos indígenas pode dar a eles uma ferramenta para evitar a perda da sua cultura e de sua identidade a partir do momento que a língua proporciona conhecerem outros universos e saber que esses universos não se misturam com os deles. Segundo as pertinentes ideias de Aguilera Urquiza; Nascimento (2010, pp. 46-47).

A escola indígena começa a ser sonhada [...], como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômica-cultural autônoma dos povos indígenas; mas, também, como espaço de transmissão e reflexão dos etno-conhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação por fim, a escola indígena passa a ser vista como *locus* de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber não índio são valorizados e aproveitados igualmente (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, pp. 46-47).

A propósito a CF de 1988 representa um marco histórico aos diferentes povos indígenas, assegurando o direito de se expressarem livremente e ao reconhecê-los como pertencentes a uma cultura que os distingue da sociedade que os rodeia, consoante o comando normativo do art. 231:

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e os direitos originários sobre suas terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens (BRASIL, 1988).

Após a promulgação da CF/88, dois instrumentos infraconstitucionais importantes em relação à educação foram elaborados: o primeiro foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, (BRASIL, 1996), pelo Poder Legislativo Federal; o segundo foi o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (BRASIL, 2001). Esses diplomas legais reestruturaram todo o sistema educacional indígena, estabelecendo os parâmetros para a nova escola indígena.

Na LDB, a educação indígena é mencionada em dois momentos: ao tratar do Ensino Fundamental, reproduzindo o comando constitucional previsto no § 2º do art. 210 da CF/88, em seu Art. 32, § 3º: “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” (BRASIL, 1996), garantindo aos indígenas o direito ao uso de sua língua materna e de seus processos de aprendizagem, e nas Disposições Gerais, que disciplinam o

dever do Estado em oferecer uma educação bilíngue e intercultural²⁸, constituindo com isso a formação diferenciada de professores, material didático e currículos específicos, alfabetização em língua materna e ensino do português como segunda língua, de forma gratuita, conforme art. 78, I, II, e art. 79, §1º, §2º, I, II, III, IV, §3º:

Art. 78. O sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – manter programas de fomento de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (BRASIL, 1996).

Nas palavras de Grupioni (2002 a) “a lei garante ainda que cada escola é livre para definir seu próprio projeto político-pedagógico.”

Em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001) foi mais detalhado, pois possui um capítulo dividido em três partes voltado para a educação escolar indígena: a primeira parte trata do diagnóstico da escola, numa visão histórica, a segunda parte apresenta as diretrizes, e terceira parte traça os

²⁸ Ver item 2.2.2. Currículo e a Diversidade Cultural Indígena, p. 60.

objetivos e metas. No que diz respeito à responsabilidade pela implantação de programas de formação de professores e pela criação da categoria de professor e professora.

Ainda, merece destaque, para a compreensão da política educacional indígena a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (I CONEEI) realizada na cidade de Luziânia – GO, em novembro de 2009, que contou com a participação de várias lideranças indígenas ligadas a inúmeras etnias, entidades públicas e grupos da sociedade civil. Dentre os resultados alcançados; criação de um sistema nacional próprio de educação escolar indígena construído através da participação efetiva dos povos indígenas que assim desejem participar na implantação de um modelo gestão que tem como meta garantir o estabelecimento de diretriz para a escola indígena que reconheça suas línguas maternas e respeito a sua organização e conhecimentos tradicionais, social e cultural dos povos indígenas²⁹.

Maher (2006, p. 23) enfatiza no que concerne à formação do professor indígena torna-se fundamental implantar e desenvolver essa política educacional. E, assim, possa manter uma escola indígena de qualidade diferenciada, bilíngue deixando aos poucos no passado os modelos assimilacionistas, de modo que, o início e a promoção de programas de educação escolares que estejam a serviço dos povos indígenas, e não contra eles.

Quanto a isso, Maher (2006, p. 25) ressalta outro argumento fundamental a favor do professor indígena em relação a um aspirante não-índio é que ele já possui um vasto conhecimento cultural acumulado do seu povo, e, além disso, muitos já atuam como professores, o que é restrito é o seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos, que serão conquistados com sua formação no Curso de Magistério. Assim, fazendo a junção dos conhecimentos culturais acumulados do seu povo com o conhecimento acadêmico oferecido no seu Curso de Formação para o Magistério.

Vale notar que Maher (2006) ao tratar da formação do professor indígena, aponta para a importância da formação do professor-elaborador de material didático:

[...] enquanto um professor não-índio tem, à sua disposição (em livrarias, em bibliotecas, em jornais, na Internet) toda uma variedade de materiais e recursos para servir de suporte pedagógico, um professor indígena não tem

²⁹ Ver na íntegra o documento final da I Conferência de Educação Escolar Indígena, 16 a 20 de nov. de 2009, Luziânia-GO.

muito em que se apoiar para desenvolver seu trabalho: a maior parte dos materiais que lhe poderiam ser úteis ainda estão “por-fazer”. Assim, é característica marcante dos cursos de formação para o magistério indígena o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação (MAHER, 2006, p. 25).

De forma análoga, ainda que em uma análise mais abrangente a respeito da formação de professores, Feldmann (2009, p. 75) enfatiza que a prática pedagógica não pode ser mecânica, de mera repetição de modelos e padrões fixos e de regras teóricas, mas sim o professor deve ter o compromisso e o espaço para a reflexão crítica e emancipadora do mundo atual e das pessoas.

Desse modo, se o espaço de formação de professores, entendido como construção discursiva, estiver sempre aberto à diferença, explicitando a contingência dos modelos de formação que naquele momento histórico são hegemônicos, novos significantes do ser professor/a, excluídos dos modelos hegemônicos, podem ser criados, ampliando as possibilidades de resposta às diferenças contextuais que insistem em nos desafiar. [...] (TURA; FIGUEIREDO, p. 772).

Em tal contexto, torna-se primordial destacar a responsabilidade do professor indígena nesse processo educacional atentando para o fato de que, enquanto cabe ao professor não-índio formar seus alunos como cidadãos brasileiros plenos, é responsabilidade do professor indígena não apenas preparar as crianças, os jovens e os adultos, sob sua responsabilidade, para conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania³⁰ no interior da sociedade indígena ao qual pertencem. É por esse motivo, então, que os professores indígenas, em seu processo de formação, têm que, o tempo todo, refletir criticamente sobre as possíveis contradições embutidas nesse duplo objetivo, de modo a encontrar soluções para os conflitos e tensões daí resultantes (MAHER, 2006, p. 24).

Nessa perspectiva, Maher (2006) menciona, por exemplo, o fato de que em algumas sociedades indígenas as adolescentes permanecem reclusas durante o período de menstruação, fato este que deve ser levado em consideração no

³⁰ O conceito de cidadania, [...], refere-se à participação plena naquilo que chamarei de “comunidade societária”. Esse termo se refere àquele aspecto da sociedade total como um sistema, que forma uma *Gemeinschaft*, sendo esta o foco de solidariedade ou de lealdade mútua entre seus membros e que constitui a base do consenso que sustenta a sua integração política (PARSONS (1993, p. 1).

momento de elaboração do calendário escolar para que assim essa prática cultural possa ser devidamente respeitada e permaneça como forma de identidade cultural daquele povo indígena.

Ainda, por exemplo, o novo modelo de escola indígena pressupõe, entre outras coisas, a construção de um calendário escolar culturalmente específico em época de colheita e dos rituais a ela associados, por exemplo, as atividades têm que ser interrompidas na escola de modo a permitir que os alunos possam acompanhar os adultos nessa importante esfera de socialização (MAHER, 2006, p. 28).

Assim como, outro exemplo que pode ser considerado na elaboração do currículo como a conduta dos adultos, para os Tupinambás, é englobado como forma de educação e ensino para as crianças indígenas, como observa Melià (p. 27, 2008) “El adulto no podía huir de las responsabilidades de la acción y de dar ejemplo. En ese sentido el adulto no deja de educarse cuando educa; educando, se educa. El educando exige del educador una continua auto-educación.”

Tabela 1 – Análise comparativa Educação Indígena e Educação para o Indígena.

EDUCACIÓN INDÍGENA	EDUCACIÓN PARA EL INDÍGENA
Procesos y medios de transmisión	
- Educación informal y asistemática	- Instrucción formal y sistemática
- Transmisión oral	- Alfabetización y uso de libros
- Rutina de vida diaria	- Provocación de situaciones de enseñanza artificiales
- Inserción en la familia	- Traslado para La sala de clase
- Sin escuela	- Com escuela
- Comunidad educativa	- Especialistas de la educación
- Valor de la acción	- Valor de la memorización
- “Aprender haciendo”	- Aprender memorizando
- Valor del ejemplo	- Valor de la cosa aprendida
- Sacralización del saber	- Secularización del conocimiento
- Persuasión	- Imposición
- Formación de la “persona”	- Adiestramiento para “hacer cosas”

Condiciones de transmisión

- Procesos permanente durante toda la vida	- Instrucción intensiva durante algunos años.
- Armonia con el ciclo de vida	- Sucesión de materias que tienen que ser estudiadas dando saltos de una para otra
- Graduación de la educación conforme a la maduración psicosocial del individuo	- Estúdio obligatorio de un currículo determinado de antemano para todos

Naturaleza de los conocimientos trasmitidos

- Habilidad para la producción total de los propios artefactos	- Manipulación de tecnología importada e instrumentos de un trabajo
- Integración de los conocimientos dentro de una totalidad cultural	- Segmentación de los conocimientos adquiridos
- Integración correcta en la organización tribal nacional	Masificación en lo genérico

Fonte: Melià (2008, pp. 56-57).

Nessa tabela comparativa Melià relaciona as diferenças entre educação indígena e educação para o indígena. De forma análoga, Nascimento (2015, p. 332) argumenta que:

Existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é a educação que a criança recebe no contexto da comunidade e que varia de etnia para etnia e das relações históricas de contatos (igrejas, escolas, mídias, confrontos por territórios, urbanidade entre) que o grupo vivencia, mesmo sendo uma mesma etnia. Na educação indígena, os saberes são transmitidos tendo como referência a cultura, mesmo que hibridizada, as suas pedagogias, as suas relações com a natureza e suas organizações sociais, de relações de parentesco entre outras particularidades. A educação escolar indígena, a partir da Constituição de 1988, é um processo em construção tem em vista o respeito à diferença, ao bilinguismo, à interculturalidade e à especificidade de cada grupo indígena (NASCIMENTO, 2015, p. 332).

No que se refere às ideias apresentadas, podem ser levadas em consideração e influenciar na elaboração do currículo como mais uma importante fonte da Diversidade Cultural Indígena, o que de certa forma vai ao encontro do *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico* tendo em vista que esse modelo

busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas.

De maneira similar, Nascimento; Aguilera Urquiza (2010, p. 129) propõem a ideia que: “[...] currículo que se pensa para a escola indígena hoje é aquele que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso ao conhecimento universal.”

Assim sendo, o *Modelo de Enriquecimento Cultural e Linguístico*, fruto de outras experiências fracassadas e de uma política educacional que não aconteceu por acaso. Ela teve início a partir do final da década de 70, e nos anos 80, um movimento de fortalecimento político das associações indígenas que teve reflexo no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988, como afirma Melià (2008), e Nascimento (2015) esta conquistando espaço cada vez mais em muitas escolas indígenas, que possui como requisitos principais: o bilinguismo aditivo, a língua indígena seja a língua de instrução durante todo o período de formação escolar dos indígenas de forma permanente, a manutenção das crenças, dos saberes e as práticas culturais indígenas, o acesso ao conhecimento universal e a formação de professores indígenas e professor-elaborador de material didático para atuarem junto às suas respectivas comunidades.

CAPÍTULO III - O PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS INDÍGENAS

3.1. Introdução.

Primordialmente, trata-se de um projeto construído de forma coletiva³¹ que teve como atribuição a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados. Esse documento é uma importante diretriz do curso que expõe suas possibilidades e desafios, e se encontra dentre eles, o que se propõe esta pesquisa: a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, da Unidade Universitária de Dourados para examinar se esta adequado às peculiaridades das culturas indígenas das reservas Guarani e Kaiowá localizados neste Município.

3.2. Análise do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados-UEMS em relação à formação de professoras indígenas diante das peculiaridades de suas formações culturais.

A reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados motivada por algumas recomendações feitas em 2012, fruto da visita da comissão de avaliação designada pelo Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/ MS, (PPCP/UEMS, 2013, p. 10). É relevante, destacar que a reformulação ocorreu devido aos seguintes motivos:

A reformulação justificou-se pela necessidade de atualização de alguns itens decorrentes de mudanças feitas na LDB que alterou o ensino fundamental para 9 anos; matrícula obrigatória aos 4 anos na Educação Infantil; inserção de conteúdos sobre questões étnico-raciais na Educação Básica, bem como, outras ações a exemplo a reformulação da Política

³¹ Comissão de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados foi instituída pela Portaria UEMS nº. 009 de 07 de março de 2013, publicada no Diário Oficial nº 8.388 de 08 de março de 2013, página 15. Fonte PPCP/UEMS. Constituída por docentes e representantes das alunas e alunos, egressas e egressos.

Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva em 2008; Atendimento Educacional Especializado – AEE obrigatório em todos os níveis e modalidades e a retomada da formação de professores em nível médio (PPCP/UEMS, 2013, p. 10).

Esse documento, construído a partir da criação do curso e do Projeto Pedagógico com oferta de 40 vagas no período vespertino, teve sua aprovação no Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE no ano de 2007, (PPCP/UEMS, 2013, p. 9), é uma importante diretriz do curso que expõe suas possibilidades e desafios.

Quanto ao Projeto abrange tópicos, que estão organizados da seguinte maneira: Identificação do Curso; Legislações; Histórico do Curso de Pedagogia; Objetivos; Concepção do Curso; Perfil profissional do Egresso; Perfil do Docente para trabalhar no Curso; Relação entre Teoria e Prática; Concepção e Composição da Avaliação; Relação entre Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação; Do Currículo do Curso; Da Organização Curricular do Curso de Pedagogia; Matriz Curricular / Seriação; Plano de Implantação e Adequações do Currículo; Ementa das Disciplinas e Seminários.

No que concerne às características o Projeto Pedagógico possui: o desenvolvimento de ações educacionais voltadas ao processo ensino-aprendizagem e suas múltiplas determinações nas diversas perspectivas, cujo objetivo geral e finalidade são: [...] “formar educadoras e educadores para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e participação na gestão de sistemas e instituições escolares e não escolares[...]” (PPCP/UEMS, 2013, p. 12).

Sob essa ótica, o Projeto Pedagógico traça o campo de atuação de seus educadoras e educadores formados em Pedagogia que segundo o referido Projeto:

A Pedagogia, como ciência da educação, situa-se na área das ciências humanas e sociais, a partir da compreensão do homem como um ser biológico e social, para se chegar à constituição do homem educador, visto como ser “aprendente” e “ensinante” da palavra escrita e falada, dos saberes matemáticos, geográficos, históricos, artísticos, corporais e científicos, mas também e, sobretudo, dos saberes do mundo, sobre aqueles que edificam mulheres e homens como seres participantes e comprometidos com a transformação de sua comunidade e sociedade (PPCP/UEMS, 2013, p. 13).

Com base nessa concepção de Pedagogia presente no Projeto Pedagógico situando-a no campo das ciências humanas e sociais e com atribuição de fornecer conhecimento científico: “Proporcionar o acesso e apropriação de

conhecimentos e saberes que dão sustentação à prática pedagógica, a partir do entendimento do contexto histórico, social, cultural, e científico da sociedade” (PPCP/UEMS, 2013, p. 12).

3.2.1. Da Legislação.

Quanto ao campo normativo O Curso de Pedagogia, Licenciatura, da Unidade Universitária de Dourados da UEMS criado pela RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 628, de 13 de julho de 2006. A aprovação foi concedida pela DELIBERAÇÃO CE/CEPE-UEMS Nº 117, de 26 de junho de 2006, cuja homologação ocorreu através da RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 652, de 10 de agosto de 2006.

Em 2007, a oferta de vagas para a Unidade Universitária de Dourados, no Processo Seletivo/dezembro de 2007 de candidatos aos cursos de graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul deu-se por meio da RESOLUÇÃO CEPE-UEMS Nº 729, de 23 de agosto de 2007.

Vale destacar que a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, acrescenta importante alteração à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. A seguir, já em 2008, a - Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Também faz outra importante alteração à Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que passou a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Ainda merece destaque a Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

No que tange às alterações legislativas em apreço, no currículo oficial, infere-se o reconhecimento da importância, em relação à “História e Cultura Afro-Brasileira” e da “História e Cultura Indígena”³². O Projeto do Curso de Pedagogia da UEMS de Dourados consta referência à Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, bem como à Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, (PPCP/UEMS, 2013, pp. 7-8). De certa forma corrigindo essa lacuna cronológica, pois a duas temáticas possuem sua importância na formação cultural brasileira.

³² Para aprofundamento da “História e Cultura Indígena” na formação do Povo Brasileiro ver (RIBEIRO, 1995).

Com efeito, após as alterações na legislação nacional, em especial, quanto a História e Cultura Indígena, Miranda; Pimentel (2015) apresentaram um estudo comparativo dos projetos curriculares dos Cursos de História da Universidade Estado do Rio de Janeiro, *campus* Maracanã – UERJ e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ concluíram “[...] sobre a História dos povos indígenas, vimos que essa não está contemplada em nenhum desses projetos pedagógicos, pelo menos não de forma tão explícita e evidente” (MIRANDA; PIMENTEL, 2015, p. 809).

3.2.2. Objetivos.

Em relação à História e Cultura Indígena o Curso de Pedagogia, Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados, em seu PPCP elenca entre seus objetivos específicos:

[...]

Oportunizar experiências de docência e gestão em diversas modalidades e espaços educacionais, possibilitando o contato com a educação de pessoas com deficiência, a educação de jovens e adultos, educação profissional, a educação no campo, nas comunidades indígenas,³³ em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais de caráter educacional e em espaços escolares e não escolares;

Compreender os condicionantes históricos, filosóficos, políticos e pedagógicos na constituição da educação especial e suas práticas a partir do paradigma da educação inclusiva.

Viabilizar a construção da prática da gestão, sistematizando o processo de apreensão de conhecimentos específicos para a prática administrativa, fundamentada nos princípios éticos, estéticos, morais e legais, de forma a aplicá-los no contexto específico das instituições educativas e a construção de uma sociedade inclusiva.

Preparar o egresso para participar da formulação e implementação, bem como da avaliação de políticas educacionais, currículos e processos educativos (PPCP/UEMS, 2013, p. 12).

No que tange aos objetivos em apreço, de maneira similar, Nobre; Vecchia (2018) reforçam a ideia de que:

[...] a presença de elementos/componentes curriculares ligados aos saberes tradicionais indígenas e aos seus agentes indígenas produtores, incorporando perspectivas teóricas indígenas junto às ciências e saberes acadêmicos não indígenas no currículo; o espaço de reflexão crítica que mobiliza os alunos pra suas pautas de reivindicação políticas, como:

³³ Destaques meus.

território, saúde e educação; a participação ativa e autônoma de alunos da Universidade no desenvolvimento do Curso; a integração orgânica entre Ensino, Pesquisa e Extensão na participação da Universidade [...] (NOBRE; VECCHIA, 2018, p. 605)

É perfeitamente aceitável a ideia que, o Curso de Pedagogia possui o dever em proporcionar práticas docentes e de gestão proporcionando uma convivência através da educação, bem como através de uma educação inclusiva e participativa, experiência docente aos seus acadêmicos em espaços destinados a educação, dentre esses espaços as comunidades indígenas.

3.2.3. Princípios.

A propósito os princípios que norteiam o Curso de Licenciatura em Pedagogia também apresentam conexão com a História e Cultura Indígena:

A pluralidade de conhecimentos e saberes, que dão sustentação à prática pedagógica em espaços escolares e não escolares, a partir dos contextos social, histórico, cultural e político da sociedade;

A construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade da escola e da sociedade;

A realização de trabalho pedagógico em espaços e tempos escolares e não escolares, tendo como base a docência e a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão;

A compreensão e valorização da diversidade cultural e da pluralidade étnico-racial que constitui a sociedade brasileira na perspectiva da inclusão, e que orientam diferentes modos de organização da vida, dos valores e das crenças,³⁴

O desenvolvimento de estudos sobre gestão de processos educativos, e sobre a organização e funcionamento de sistemas e organizações de ensino em espaços escolares e não escolares (PPCP/UEMS, 2013, p. 14)

Vale notar que, em seguida, tais princípios da valorização da diversidade social e étnico-racial, dentre outros, encontram-se presentes mais especificamente nesse Projeto no tópico, Do Currículo do Curso: “[...] nesse projeto pedagógico serão observados, com especial atenção, os princípios constitucionais e legais; a diversidade social, étnico-racial e regional do País [...]” (PPCP/UEMS, 2013, p. 20).

³⁴ Destaques meus.

3.2.4. O perfil do Egresso.

Quanto ao perfil profissional do Egresso, a formação de professores indígenas as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Licenciatura, merece destaque o inciso XVI, alíneas “a” e “b”, § 1º, art. 5º:

XVI estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

a) promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária.³⁵

b) atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes (PPCP/UEMS, 2013, p. 16).

Vale ressaltar que o referido inciso XVI, § 1º, deste dispositivo legal disciplina tanto professores indígenas quanto professores não-indígenas que venham a trabalhar em escolas indígenas, infere-se neste ponto que o curso prepara também professores não-indígenas que venham atuar como professores junto as escolas indígenas.

Ainda, as alíneas “a” e “b” determinam que o professor que irá atuar em escolas indígenas deve atuar como agente intercultural e promover um diálogo que envolva valores, modos de vida, próprios da cultura indígena, ou seja, o dialogo entre educador e educando já encontra arquitetado desde a elaboração do conteúdo programático. Amoldando-se ao que afirma Freire (1987, p. 47).

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno de que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do dialogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (FREIRE, p. 1987, p. 47).

Ainda, com esteio nas ideias de Freire (1987, p. 47) pode-se dizer que o educador incorpora todo um conteúdo programático que não é fruto de algo forçado

³⁵ Grifos meus.

e externo aos educandos, mas de elementos desestruturados fornecidos por eles que devem ser devolvidos de forma sistemática e organizada. Dessa forma, fica evidente que o maior objetivo do educador é estruturar esse conjunto de informações desconexas que recebeu daquele grupo social. Com efeito, constata-se que o papel fundamental é se tornar o elo de diálogo entre o conteúdo programático da educação e os anseios que recebe de seus educandos.

Vale ressaltar que, as Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia da UEMS de certa forma vai ao encontro das ideias apresentadas por Freire, tendo em vista que normatiza o diálogo entre professor e o aluno indígena que deve ser pautado em valores, modo de vida, apresentados por este, cabendo ao professor através do ensino estrutura-los. É preciso observar se isso está acontecendo na prática ou é apenas formalismo, as entrevistas serão uma boa fonte para responder a esse questionamento³⁶.

No entanto, infere-se quanto às referidas alíneas “a” e “b”, não faz referência literal, expressa ao ensino das línguas nativas dos alunos que estudam nas escolas indígenas. Com relação ao ensino da língua, o inciso VL, assim dispõe: “ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano” (PPCP/UEMS, 2013, p. 15).

Ademais, seguindo orientação presente no PARECER CNE/CP Nº 005, de 13 de Dezembro de 2005 que transforma teoria e prática em um dinâmico processo de ensino, o grupo que trabalhou na reformulação deste Projeto Pedagógico atualizou as novas concepções e princípios constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à organização do currículo para o Curso de Pedagogia, assimilando conceitos como, *competências e habilidades*, até então ignorados pela norma interna da UEMS que disciplina a elaboração de projetos pedagógicos (PPCP/UEMS, 2013, p. 16).

É imprescindível, com esteio nas ideias de Macedo (2012, pp. 727-728) que *competências e habilidades* não sejam empregadas como uma matriz técnica e liberal restringindo a educação ao ensino como decisão de políticas neoliberais que objetivam apenas redução de custos da educação transformando-a em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já ofertada.

³⁶ Ver Capítulo IV.

Nessa perspectiva, os termos *competências e habilidades* não podem passar despercebidos, pois, devem potencializar modelos de promoção social existentes nos grupos oprimidos e não dos grupos opressores para que ocorra a emancipação daqueles através da educação, conforme analisa Freire (1987, p. 22):

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer. deles seres desditados, objetos de um “tratamento” humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, p. 1987, p. 22).

Freire (1987, p. 22) ainda reforça a ideia de que:

A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não “humanitarista”, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização (FREIRE, 1987, p. 22).

É imprescindível, segundo as análises de Freire (1987, p. 22): “Esta é a razão pela qual, como já afirmamos esta pedagogia não pode ser elaborada nem praticada pelos opressores.” Em tal contexto, apesar dos avanços, a absorção dos termos *competências e habilidades*³⁷, a este Projeto Pedagógico (PPCP/UEMS, 2013), ainda reproduz alguns resquícios da matriz curricular gerência científica de Taylor³⁸.

3.2.5. O perfil do Docente do Curso.

Em relação ao perfil do docente para trabalhar no Curso, nota-se que sua formação deve ser em Pedagogia ou em outros cursos de licenciatura e que, se possível, tenham, além disso, pós-graduação na área ou área afim, nos termos deste Projeto Pedagógico, pela mesma razão estágio supervisionado obrigatório na área de educação infantil ou no ensino fundamental que estejam elencados em normas internas da UEMS (PPCP/UEMS, 2013, p. 16).

³⁷ Ver capítulo II foram feitas as críticas a essa concepção de currículo constante no trabalho de Silva e Freitas, páginas 40-41.

³⁸ Ver p. 40.

Vale ressaltar que o delineamento do professor com formação em pedagogia trata-se de descrição mínima aceitável e que ainda é ampliada para outros cursos de licenciatura. Por outro lado, em processo seletivo realizado para seleção de docentes - Curso de Pedagogia - Unidade Universitária de Dourados, através do Edital n. 96/2018 – PRODHS/UEMS (UEMS, 2018) observa-se que não constava a reserva de vagas de 3% (por cento) para professores indígenas, prevista no § 1º, art. 1º da Lei n. 4.900/16 do Estado de Mato Grosso do Sul (GOVERNO, MS, 2016).

3.2.6. Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação.

A propósito, no que diz respeito ao ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação indissociáveis no Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEMS, compõe toda uma estrutura de ensino destinada aos acadêmicos e aos egressos para ter uma formação docente compatível com as exigências do ensino infantil, fundamental, na educação profissional, na área de serviços e de apoio escolar, na educação especial, na Educação de Jovens e Adultos, na educação escolar indígena, na educação escolar quilombola; na educação no/do campo e na participação em atividades de gestão de processos educativos (PPCP/UEMS, 2013, p. 11).

Por exemplo, a Professora Beatriz Landa que possui linha de pesquisa ligada à educação escolar indígena, conforme mencionado na entrevista concedida pela Egressa Indígena Rafaela “[...] eu sempre falo da professora Beatriz Landa que ela é, ela que era mais voltada sobre as questões indígenas porque a linha de pesquisa dela é voltada isso.”

3.2.7. Organização Curricular do Curso.

Quanto à Organização Curricular do curso em seu PPCP evidencia sua aplicação por meio do Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos através da disciplina Educação Escolar Indígena, conforme tabelas 2 a 12 abaixo:

Tabela 2 – Núcleo de Estudos Básicos.

Disciplina	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total	Série
Corpo, Movimento e Educação	68	0	0	0	68	1ª
Didática I	68	34	0	0	102	2ª
Didática II	68	0	0	0	68	3ª
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	0	0	204	0	204	4ª
Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	0	0	204	0	204	4ª
Filosofia da Educação	136	0	0	34	170	1ª
Fundamentos da Educação Especial	68	0	0	0	68	3ª
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	68	34	0	0	102	3ª
História da Educação	136	0	0	34	170	2ª
Leitura e Produção de Texto	68	34	0	0	102	1ª
Metodologia Científica	68	0	0	0	68	1ª
Metodologia da Arte	68	0	0	0	68	2ª
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	102	34	0	0	136	3ª
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	68	34	0	0	102	3ª
Metodologia do Ensino de Geografia	68	0	0	0	68	3ª
Metodologia do Ensino de História	68	0	0	0	68	3ª
Metodologia do Ensino de Matemática	102	34	0	0	136	3ª
Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	68	34	0	0	102	3ª
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	136	0	0	34	170	2ª
Pesquisa em Educação	68	0	0	0	68	2ª
Políticas Públicas e Educação	68	0	0	34	102	1ª
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	68	34	0	34	136	2ª
Psicologia da Educação I	68	0	0	0	68	1ª
Psicologia da Educação II	68	34	0	0	102	2ª
Sociologia da Educação	68	34	0	0	102	1ª
Total:	1.836	340	408	170	2.754	

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, pp. 27-28).

Tabela 3 – Núcleo de Aprofundamentos e Diversificação de Estudos.

Disciplina	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total	Série
Currículo, Cultura e Diversidade	68	34	0	0	102	4ª
Estatística Aplicada à Educação	68	0	0	0	68	4ª
Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena	68	34	0	0	102	4ª
Literatura Infantil	68	0	0	0	68	2ª
Língua de Sinais – LIBRAS	68	0	0	0	68	4ª
Tecnologias da Informação e Educação	68	0	0	68	136	1ª
Total Parcial:	408	68	0	68	544	
Atividades Complementares	0	0	0	0	200	4ª
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	0	0	0	0	136	4ª
Total:	408	68	0	68	880	

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 28).

Tabela 4 – Núcleo de Estudos Integradores.

SEMINÁRIOS INTEGRADORES	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Temática: Diversidade e Educação Inclusiva	34	0	0	0	34
Temática: Formação de Professores e Práticas Educacionais	34	0	0	0	34
Temática: Infância e Educação	34	0	0	0	34
Temática: Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica	34	0	0	0	34
Total:	136	0	0	0	136

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 28).

Tabela 5 – Disciplinas Eletivas.

Disciplina	C/H
1. Avaliação da Aprendizagem	34
2. Brinquedos, Canções e Brincadeiras	34
3. Conhecimentos e Saberes sobre as Práticas com Bebês na Educação Infantil	34
4. Educação e Antropologia	34
5. Educação em Direitos Humanos	34

Disciplina	C/H
6.Educação Integral	34
7.Estudos sobre Gênero, Sexualidade e Educação	34
8.Etnomatemática	34
9.Formação de Professores no Normal Médio	34
10.Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos	34
11.Fundamentos e Metodologia da Educação no Campo	34
12.Fundamentos e Práticas Pedagógicas da Educação Profissional	34
13.História Oral	34
14.Historiografia da Educação Brasileira	34
15.Legislação e Financiamento da Educação Brasileira	34
16.Movimentos Sociais e Educação	34
17.Planejamento e Avaliação Institucional	34
18.Planejamento e Documentação Pedagógica na Educação Infantil	34
19.Práticas Educativas em Espaços não Escolares	34
20.Projeto político Pedagógico e o Cotidiano Escolar	34
21.Tópicos de Pesquisa em educação Infantil	34

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 29).

Matriz Curricular / Seriação.

Tabela 6 – Primeira Série.

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Corpo, Movimento e Educação	Obrig	68	0	0	0	68
Filosofia da Educação	Obrig	136	0	0	34	170
Leitura e Produção de Texto	Obrig	68	34	0	0	102
Metodologia Científica	Obrig	68	0	0	0	68
Políticas Públicas e Educação	Obrig	68	0	0	34	102
Psicologia da Educação I	Obrig	68	0	0	0	68
Seminários Integradores I, II, III e IV	Obrig	34	0	0	0	34
Sociologia da Educação	Obrig	68	34	0	0	102

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Tecnologias da Informação e Educação	Obrig	68	0	0	68	136
Total:		646	68	0	136	850

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 30).

Tabela 7 – Segunda Série.

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Didática I	Obrig	68	34	0	0	102
História da Educação	Obrig	136	0	0	34	170
Literatura Infantil	Obrig	68	0	0	0	68
Metodologia da Arte	Obrig	68	0	0	0	68
Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	Obrig	136	0	0	34	170
Pesquisa em Educação	Obrig	68	0	0	0	68
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	Obrig	68	34	0	34	136
Psicologia da Educação II	Obrig	68	34	0	0	102
Seminários Integradores I, II, III e IV	Obrig	34	0	0	0	34
Total:		714	102	0	102	918

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 30).

Tabela 8 – Terceira Série.

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Didática II	Obrig	68	0	0	0	68
Fundamentos da Educação Especial	Obrig	68	0	0	0	68
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	Obrig	68	34	0	0	102
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	Obrig	102	34	0	0	136
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	Obrig	68	34	0	0	102
Metodologia do Ensino de Geografia	Obrig	68	0	0	0	68
Metodologia do Ensino de História	Obrig	68	0	0	0	68
Metodologia do Ensino de Matemática	Obrig	102	34	0	0	136

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	Obrig	68	34	0	0	102
Seminários Integradores I, II, III e IV	Obrig	34	0	0	0	34
Total:		714	170	0	0	884

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 31).

Tabela 9 – Quarta Série.

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	C/H a Distância	C/H Total
Currículo, Cultura e Diversidade ³⁹	<u>Obrig</u>	<u>68</u>	<u>34</u>			<u>102</u>
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	Obrig			204		204
Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Obrig			204		204
Estatística Aplicada à Educação	Obrig	68				68
Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena ⁴⁰	Obrig	68	34			102
Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS	Obrig	68				68
Seminários Integradores I, II, III e IV	Obrig	34				34
Total:		306	68	408		782

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 31).

Tabela 10 – Disciplinas Eletivas.

Disciplina	Natureza	C/H Teórica	C/H Prática	C/H Estágio	CH a Distância	C/H Total
Eletiva I	Obrig	34	0	0	0	34
Eletiva II	Obrig	34	0	0	0	34
Total:		68	0	0	0	68

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 32).

Tabela 11 – Resumo da Matriz Curricular.

COMPONENTE CURRICULAR	Carga Horária	Duração	Total de Horas/Relógio
Carga Horária Teórica	2.448	50 min	2.040

³⁹ Ver Ementa, Objetivos, Bibliografia Básica, Bibliografia Complementar, (PPCP/UEMS, 2013, pp. 61-62).

⁴⁰ Ver Ementa, Objetivos, Bibliografia Básica, Bibliografia Complementar. (PPCP/UEMS, 2013, pp. 64-65).

Carga Horária Prática (como Componente Curricular)	408	50 min	340
Carga Horária a Distância	238	50 min	198
Estágio Curricular Supervisionado	408	60 min	408
Atividade Complementar	200	60 min	200
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	136	60 min	136
TOTAL GERAL	3.838	-	3.322

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, p. 32).

Tabela 12 – Quadro de Equivalências.

PROJETO ANTERIOR		PROJETO ATUAL	
Disciplina	C/H Total	Disciplina	C/H Total
Alfabetização e Letramento	68	Metodologia e Prática de Alfabetização e Letramento	102
Arte, Corpo e Educação	102	Metodologia da Arte	68
		Corpo, Movimento e Educação	68
Didática	170	Didática I	102
		Didática II	68
Educação e Diversidade Cultural	68	Currículo, Cultura e Diversidade	102
Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	136	Estágio Curricular Supervisionado em Educação Infantil	204
Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional	136	Disciplina Extinta	-
Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	136	Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	204
Estatística Aplicada à Educação	68	Estatística Aplicada à Educação	68
Filosofia da Educação	136	Filosofia da Educação	170
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar I	102	Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar	102
Gestão Educacional e Organização do Trabalho Pedagógico Escolar II	68		
História da Educação	136	História da Educação	170
Informática e Educação	68	Tecnologias da Informação e Educação	136
Tecnologia na Educação	102		
Leitura e Produção de Texto	102	Leitura e Produção de Texto	102

PROJETO ANTERIOR		PROJETO ATUAL	
Disciplina	C/H Total	Disciplina	C/H Total
Literatura Infantil	68	Literatura Infantil	68
Metodologia Científica	68	Metodologia Científica	68
Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	136	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	136
Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	136	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	102
Metodologia do Ensino de História e Geografia	136	Metodologia do Ensino de História	68
		Metodologia do Ensino de Geografia	68
Metodologia do Ensino de Matemática	136	Metodologia do Ensino de Matemática	136
Metodologia e Fundamentos em Libras	68	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	68
Metodologias e Fundamentos da Educação Infantil	170	Fundamentos e Metodologia da Educação Infantil	170
Pesquisa em Educação I	68	Pesquisa em Educação	68
Pesquisa em Educação II	68	Disciplina Extinta	
Planejamento e Avaliação Institucional	68	Disciplina Optativa	34
Políticas Públicas e Educação	136	Políticas Públicas e Educação	102
Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	136	Princípios e Fundamentos da Gestão Educacional	136
Psicologia da Educação	136	Psicologia da Educação I	68
		Psicologia da Educação II	102
Seminário Temático I e II	136	Seminários Integradores I, II, III e IV	136
Sociologia da Educação	102	Sociologia da Educação	102
Tópicos em Educação Especial	68	Fundamentos da Educação Especial	68

(Fonte: PPCP/UEMS, 2013, pp. 33-34).

A análise dos dados permite comprovar, em especial, as tabelas 3 e 9 apresentam as Disciplinas; Currículo, Cultura e Diversidade e Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena de natureza obrigatória, ambas com carga horária de 68h C/H teórica e 34h C/H prática totalizando 102h, o que evidencia que a educação indígena esta inserida na Matriz Curricular / Seriação do Curso de Pedagogia da UEMS.

Com efeito, no que diz respeito ao exame do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados da UEMS – constata-se que em relação à formação docente das/os acadêmicas/os indígenas diante das peculiaridades de suas formações culturais encontram-se até certa medida contempladas através de Legislação, Princípios, Objetivos, Ensino, Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação e em sua Organização Curricular do Curso.

Em síntese, a formação docente nesse Curso, após a análise de seu Projeto Pedagógico visa não só a formação de professores indígenas, mas de professores não-indígenas, além disso a formação desses professores indígenas e não-indígenas que venham a trabalhar nas escolas indígenas⁴¹ localizadas nas aldeias Jaguapiru e/ou Bororó, pode-se dizer que trata-se de uma proposta integrativa das culturas indígenas com as demais, o importante é considerar que a decisão de aceitar ou não essa proposta cabe as etnias Kaiowa, Terena e Guarani que compõem as referidas aldeias.

⁴¹ Escola Municipal Indígena Tengatui Marangatú e a Escola Municipal Indígena Araporã, localizadas nas Aldeias Jaguapiru e Bororó, respectivamente. ((CHAMORRO; COMBÉS, 2015, p. 784). Bem como, a Escola Municipal Indígena Ramão Martins e a Escola Municipal Lacuí Roque Isnard, localizadas nas Aldeias Jaguapiru e Bororó, respectivamente. (MACHADO, 2016, p. 34).

CAPÍTULO IV – ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE EGRESSAS INDÍGENAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS DA UEMS

4.1. Introdução.

O desenvolvimento profissional das/os professoras/es indígenas pode ser entendido como um processo que se concretiza no seu local de trabalho, ou seja, a escola indígena e que seu desempenho deve estar articulado com a escola e seu projeto pedagógico, contribuindo assim para o desenvolvimento das suas atribuições como docente, que venham ao encontro das condições peculiares dessas culturas indígenas.

Atualmente, o desenvolvimento do profissional formado em Pedagogia – Licenciatura, em especial, do professor indígena ou não-indígena que vai atuar na escola indígena está conquistando espaço tanto na instituição de ensino de sua formação como nas reformas legislativas que teve seu início a partir da promulgação da CF/88.

Neste Capítulo IV apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos através das respostas das Egressas do Curso de Pedagogia da UEMS, da Unidade Universitária de Dourados, que colaboraram com seu tempo e atenção ao responderem ao questionário que se encontra logo abaixo, que teve o seguinte objetivo: oferecer sugestões ao Curso, que devem ser mantidas, reestruturadas, e que podem ser implantadas para melhor compatibilidade do Projeto Pedagógico do Curso às especificidades da cultura indígena. O detalhamento da pesquisa de campo está no Capítulo I - Metodologia de Pesquisa deste trabalho.

Quanto à análise das respostas aplicadas às egressas indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS formadas entre 2013 e 2019, contém as indagações contidas no questionário que apresenta a seguinte sistematização: 1) identificação pessoal; dados de formação; 3) dados em relação ao curso e ao desenvolvimento profissional.

Notadamente, em contato realizado junto à Coordenação do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da UEMS solicitando a lista das/os Egressas/os Indígenas do Curso formados entre 2013 e 2019, que foi prontamente atendida. A lista fornecida, conta com (06) seis Egressas Indígenas e nenhum Egresso. Vale ressaltar, diante desses dados, verifica-se o baixo número de acadêmicas indígenas que conseguiram concluir o Curso, o que é plausível concluir que há um índice considerável de evasão⁴². Segundo as análises de Cordeiro (2011, p. 71) “A questão financeira e o relacionamento professor-aluno estão presentes nos motivos que mais contribuíram para o abandono do curso e o não retorno.”

Em tal contexto, no que concerne aos professores Cordeiro (2011, p. 71) assevera que:

[...] a quantidade de conteúdos e a forma utilizada para explicá-los, por parte de muitos docentes, dificultam o entendimento não apenas dos indígenas, mas de qualquer pessoa que ainda está na graduação, merecendo uma crítica aos docentes, no sentido de que é necessário conhecer este novo público, para ser possível diminuir as distâncias entre o indígena e o não-indígena. Essa resistência do docente está relacionada, entre outras coisas, com a ausência de conhecimento étnico dos povos indígenas. (CORDEIRO, 2011, p. 71).

Pelo mesmo viés, Landa (2009, p. 84) afiança que:

Os seus saberes não são reconhecidos nem valorizados pelos docentes, somente quando podem servir para corroborar ou valorizar uma pesquisa que estão realizando ou como contraponto ao que existe. Neste caso, a experiência de interculturalidade, onde os saberes sejam partilhados e compartilhados em níveis igualitários e de diálogo permanente fica comprometido pela relação hierárquica em que os saberes são colocados: a ciência ocidental como detentora da racionalidade e verdade, e a indígena como fruto de crenças sem fundamento científico (LANDA, 2009, p. 84).

Com esteio nas ideias de Cordeiro e Landa, é de essencial importância conhecer a realidade cultural das/os acadêmicas/os indígenas para desenvolver processos pedagógicos de aprendizagem de inclusão entre o indígena e o não-indígena, de modo que o preconceito possa ser superado.

Em seguida o primeiro contato com as egressas do Curso de Pedagogia da UEMS em função da pandemia provocada pela Covid 19 e para que tivessem mais liberdade evitando constrangimentos em querer participar não ou dessa

⁴² Para aprofundamento no que concerne aos índices de evasão de acadêmicas/os indígenas na UEMS ver (BENATTI, 2017).

pesquisa, ocorreu por mensagem via WhatsApp, conforme texto constante no (Apêndice 3).

Após o envio dessa mensagem, sendo que das 7 (sete) egressas, 2 (duas) delas não contavam com o aplicativo WhatsApp, das cinco restantes, 3 (três) não responderam, 2 (duas) responderam que sim, aceitando participar por meio de entrevista ao questionário (Apêndice 1). Para assegurar o anonimato das Egressas suas entrevistas serão identificadas por meio dos seguintes nomes fictícios Rafaela e Juliana.

4.2. Análise da formação acadêmica das egressas indígenas após a conclusão do curso.

Antes de passamos a análise das respostas dos questionários aplicados às egressas indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS formadas entre 2013 e 2019, é importante considerar que o aporte financeiro de R\$ 739, 00 reais mensais, concedido por meio do Programa Vale Universidade Indígena (PVUI)⁴³ pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul tornou-se ferramenta essencial nesse processo de formação dessas egressas, como informa a seguinte notícia:

[...]

Graças ao benefício do Vale Universidade Indígena (Programa executado e monitorado pela Superintendência de Projetos Especiais (Suproes), vinculada à Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (Sedhast), os estudantes inscritos no programa recebem uma bolsa no valor de 739,00 reais, depositado em sua conta bancária todos os meses, para custear despesas.

“Este dinheiro me possibilitou estudar com mais tranquilidade, já que não precisei trabalhar durante o curso”, conta Lea Guimarães Quirino, 41 anos, filha de pai indígena Terena da Aldeia Passarinho, em Miranda. O que motivou a futura pedagoga a ingressar na universidade, não é muito diferente de boa parte dos indígenas: a vontade de levar o conhecimento para sua aldeia e fazer uma história diferente dos pais. Por isto a maioria escolhe curso de licenciatura, para retornarem às suas aldeias como professores.

[...]

Programa inclui ajuda financeira e qualificação profissional

A contrapartida do estudante é realizar atividades com carga horária de doze horas semanais, compatível com o horário escolar e na área de estudos do acadêmico. Ele termina a faculdade com a vantagem de já ter passado pela experiência do estágio. O número de indígenas na universidade, no entanto ainda é um desafio. Ela esbarra em questões como dificuldades linguísticas, preconceito e adaptação. “Infelizmente

⁴³ (UEMS 2018, p. 43)

alguns deixam o curso, muitas vezes por dificuldade de locomoção, já que a maioria vive nas aldeias, algumas distantes da capital”, explica Karla Sandim, coordenadora do projeto na Superintendência de Projetos Especiais da Sedhast.

No trabalho de conclusão do curso de Lea, intitulado “O acadêmico indígena no curso de Pedagogia na UEMS Campo Grande – O desafio do acolhimento”, ela relata alguns desafios enfrentados. O ingresso na Universidade é um choque cultural para os indígenas, principalmente pela diferença cultural. “Elas vivem em lugares simples, de cultura e rotinas bem distintas”, explica a técnica responsável pelo programa Vale Indígena, Evelyn Costa de Oliveira.

Acolhimento da UEMS é fundamental para adaptação do estudante

De acordo com a formanda de Pedagogia, Lea Quirino, apesar de velado, o preconceito ao indígena estudante é duplo. “Além da questão de raça, muitos colegas entendem a questão das cotas (instituída em 2004 pelo Conselho Universitário da UEMS, reserva 10% das vagas para indígenas) como privilégio, e não percebem que se trata de uma reparação de uma dívida histórica”, declara. Felizmente, para Lea e seus colegas, a UEMS tem uma enorme rede de apoio. “O acolhimento feito pelos professores é muito grande”, elogia.

Para ser admitido no Programa Vale Indígena Universidade, o estudante precisa possuir Carteira de Identidade expedida pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e comprovar renda individual igual ou inferior a R\$ 1.356,00 mensal não superior a R\$ 2.712,00. As inscrições para 2020 estão previstas para iniciar na segunda quinzena de Março. Serão disponibilizadas 50 vagas (A REDAÇÃO, 2020).

Vale notar, durante a entrevista Lea Guimarães Quirino enfatiza que: “Este dinheiro me possibilitou estudar com mais tranquilidade, já que não precisei trabalhar durante o curso”, nos dá a dimensão da importância desse benefício para tornar-se uma egressa do Curso de Pedagogia.

Quanto ao preconceito, segundo ela, velado por parte de alguns colegas é duplo de um lado no que diz respeito a raça e por outro lado por que alguns entendem que a reserva de vagas destinada aos indígenas por meio do sistema de cotas trata-se de um privilégio, o que na verdade afirma Lea trata-se de uma reparação histórica.

Além disso, acrescentou Lea que sua motivação na escolha pela universidade e pelo Curso de Pedagogia foi parecida com boa parte dos indígenas: a vontade de levar o conhecimento para sua aldeia e fazer uma história diferente dos pais. Por isto a maioria escolhe curso de licenciatura, para retornarem às suas aldeias como professores.

De maneira similar, Lidimara Francisco Valério, 37 anos, da etnia Terena, ingressou na primeira turma das cotas indígenas no curso de Pedagogia da UEMS de Dourados. Por problemas de saúde, ela não conseguiu concluir o curso, mas

retornou em 2016 e se formou em 2017. Atualmente, ela é professora *concurzada da educação infantil*, na escola municipal indígena *Tengatui Marangatu, uma escola da aldeia Jaguapiru, em Dourados* (CASTRO; ROSA; QUEIROZ, 2020).

Lidimara argumenta que:

Escolhi o curso de Pedagogia, porque precisava de emprego rápido e na época tinham poucos indígenas professores. E o nosso pensamento sempre é: Eu tenho que voltar e dar o retorno para a minha comunidade. E quero entrar num mestrado, trabalhar com a área de infância indígena. Eu não tenho nada contra uma dissertação de um não indígena, mas o olhar de um indígena para um indígena é diferente, assim como o olhar de um não índio para um índio é diferente, cada um tem sua essência, ressaltou (CASTRO; ROSA; QUEIROZ, 2020).

Ademais, Lidimara enfatiza a importância das cotas: “Para o indígena sair da aldeia e lidar com o mundo da Universidade é diferente. É um impacto muito grande para nós, ainda mais nós que fomos da primeira turma das cotas indígenas. O Brasil é um país muito desumano e as cotas vieram só assegurar aquilo que é só direito nosso, de nós indígenas de estar dentro da universidade e tentar permanecer”, disse Lidimara (CASTRO; ROSA; QUEIROZ, 2020).

No que concerne, a análise das respostas do questionário aplicado às egressas indígenas do Curso de Pedagogia da UEMS formadas entre 2013 e 2019 em relação ao Apêndice 1; no que diz respeito aos dados de identificação pessoal apresenta as seguintes informações,

Rafaela por áudio, via WatsApp:

Sou casada sexo: feminino, idade: 38 anos, sou da Etnia: Terena. vim de família evangélica. Trabalho na rede Oficial do Estado, no Município de Dourados, funcionaria efetiva, com salario mensal de até 2 salários mínimos. Atuo há 8 anos no magistério na Educação infantil (Rafaela)

Juliana por texto:

Sou casada sexo: feminino, idade: 45 anos, sou da Etnia: Guaranil Nhandeva, evangélica. Trabalho na rede Oficial do Estado, no Município de Dourados, funcionaria efetiva, com salario mensal de até 2 salários mínimos. Atuo há 7 anos no magistério na Educação Fundamental (Juliana)

No que concerne aos dados de formação:

Rafaela relembra por áudio, via WhatsApp: “Graduada em Pedagogia em 2017 na UEMS. Estou fazendo a especialização área da educação infantil em uma Instituição Pública de Ensino, não tenho Mestrado, nem Doutorado.”

Juliana por texto: “Graduada em Pedagogia em 2013 na UEMS. Especialização na área da Educação Escolar Indígena por uma Universidade Pública, não tenho Mestrado, nem Doutorado.”

Quanto às questões abertas para as Egressas Indígenas formadas entre 2013 e 2019 do Curso de Pedagogia da – UEMS, em relação ao Curso e à sua atuação profissional. A propósito por que escolheu o Curso de Pedagogia para sua formação. Rafaela afirma que:

Eu escolhi o curso de pedagogia por causa de que de o meio de eu trazer algo para minha comunidade eu, eu entraria pra escola e eu levaria o conhecimento pras crianças e era uma forma de contribuição do meu conhecimento para a minha comunidade, por isso que eu escolhi a pedagogia porque eu sei que seria é rápida e essa contribuição minha como professora é porque dentro da aldeia o que mais tem é portas de emprego é na área da educação e na área da saúde ou você é professor ou você é enfermeira ou alguma coisa na área da saúde. Então por isso que eu escolhi esse curso também devido a abertura pra, pra emprego (Rafaela).

De maneira similar, Juliana relembra que: “escolhi o curso devido ao interesse pelo ensino e aprendizagem de crianças guarani, kaiowá e terena de minha comunidade, uma vez que são poucos os profissionais indígenas formados na área” (Juliana).

Posto isso, o Curso correspondeu às suas expectativas. Rafaela argumenta que:

Eu não sei se correspondeu a todas as minhas expectativas eu não sei qual seria essa expectativa que você esta se referindo, mas eu fui pra universidade é eu fazia pedagogia era um mundo diferente pra mim. A gente sempre morando na comunidade indígena estudando nas escolas indígenas ai foi um baque pra mim chegar na faculdade e ter outros tipos de ensino, outros tipos de metodologia, mas assim o curso em si me ajudou bastante, mas assim o chegar no curso foi difícil passar por todo aquele processo acadêmico foi bem, foi bem, foi bem é não foi nada tranquilo (Rafaela).

Pelo mesmo viés, Juliana pondera que: “

Em partes sim quando relacionado ao conhecimento teórico universal, em outras não quando relacionado educação escolar de povos indígenas, pois

não tinha uma disciplina específica da educação escolar indígena era o básico do básico (Juliana).

Além disso, quanto à estrutura curricular do Curso se foi compatível para a sua formação, Rafaela declara que:

O questionário três e quatro pra mim são quase iguais parecido quando fala que a estrutura curricular do curso foi compatível pra minha formação. Olha eu acredito que sim porque foi pensado de uma forma bem minuciosa essa, essa o currículo do curso de pedagogia eu me formei em 20017, mas eu sou a primeira turma de pedagogia então assim eu vi a luta dos professores que idealizaram essa pedagogia aqui na UEMS que a gente participava das reuniões dos professores que eles comentavam com a gente a professora Maria a Maju, a professora Beatriz, o professor Milton eles sempre falam pra gente o que eles pensaram assim de toda forma é da melhor forma possível pra que o curso contemplasse que fosse adequado a nós. Então assim, eu não posso desvalorizar o trabalho deles foi pensando de uma forma bem carinhosa vamos dizer assim o currículo desse curso (Rafaela).

Em análise convergente, Juliana enfatiza: “idem a resposta numero 2”.

Em tal contexto, foi questionada se essa estrutura contemplou o conhecimento tradicional dos povos de sua etnia, Rafaela relembra que:

Você pergunta ali na, número quatro se contemplou o conhecimento tradicional do povo da minha etnia, teve uma disciplina que na primeira, porque depois igual eu falei eu jubilei ai depois veio [...] tive que fazer o ENEM e refazer o curso, mas valeu eu fiz aproveitamento de disciplina por vários motivos eu jubilei que eu tive que sair eu tive vários problemas de saúde e, e eu fui me matriculando e depois desisti no meio por que tive problema dois anos seguidos três anos seguidos tive problemas saúde. Então por isso, que eu acabei perdendo alguns anos, mas logo que eu jubilei eu fiz de novo o ENEM passei de novo ai fiz o aproveitamento de matérias. Quando eu voltei dessas jubilações (sorrisos) vamos dizer assim teve uma alteração no currículo da pedagogia é que foi repensada novamente e tinha uma disciplina não me lembro bem como que é o nome da disciplina, mas que contemplou a área dos povos indígenas, mas assim é contemplou assim falando um pouco de cada, mas não era bem específico sobre a educação, o ensino do meu povo que é o povo terena, a vamos dizer que assim é ajudou trouxe um conhecimento geral não um conhecimento específico da minha etnia (Rafaela).

Por outro lado, Juliana afirma que: “não”.

Vale ressaltar que Juliana formou-se em 2013, justamente o ano que o Projeto Pedagógico passou pela atual reformulação e a Rafaela veio a se formar somente em 2017, o que pode de certa forma justificar suas respostas até certo

ponto distintas no que diz respeito se a estrutura curricular do Curso contemplou o conhecimento tradicional dos povos de suas etnias.

No que concerne à disciplina Currículo, Cultura e Diversidade, Rafaela, ao avaliar o seu papel, pondera que: “É se não me falhe a memória é essa cultura e diversidade e é foi a eu acho que eu fiz com a professora Maju, mas assim não tinha nada específico igual respondi na anterior nada específico voltado para minha etnia.”

Por outro viés, Juliana relembra que: “na turma 2013 era currículo e cultura deixou a desejar por ser um básico do básico dividido em tópicos da cultura indígena, campo e quilombola.” Fica claro que os conteúdos são trabalhados de forma disciplinar e não perpassam toda a formação do curso.

Assim como, ao avaliar a disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena, Rafaela reforça a ideia de que:

É essa também da metodologia que você coloca de educação escolar indígena nós trabalhamos de forma geral não só povo Terena, não só do povo do Mato Grosso do Sul, mas do povo indígena no geral, abrangeu todas as etnias existentes no Brasil, mas assim nada específico em uma etnia foi uma pincelada assim de cada um, mas assim o que a gente mais trabalhou foi o RCN que é o Referencial Curricular Nacional para as escolas indígenas que é o referencial que todas as escolas indígenas utilizam nas escolas (Rafaela).

Pelo mesmo viés, do questionamento anterior, Juliana enfatiza que: “na turma 2013 era só educação escolar indígena e como eu já mencionei tudo muito vago dentro de um básico do básico”.

Com relação ao questionamento se alguma disciplina trabalhou com sua língua nativa, Rafaela afiança que:

Quando você pergunta com a minha língua nativa, não, não tinha nada específico voltado a isso, tanto é que depois que eu fiz minha formação, a minha graduação em pedagogia porque sempre falo eu já tenho uma graduação não-indígena que é uma faculdade que eu fiz na cidade, na escola não-indígena aí eu mesmo atentei como professora indígena e formadora de crianças indígenas eu mesmo procurei algo específico tanto é que eu estou fazendo um curso chamado Povos do Pantanal que na verdade me disseram que eu retrocedi que é Nível Médio não nível é de Nível Superior, mas eu procurei esse curso porque acredito que seja um curso voltado mais para a área específica indígena, são professores indígenas formadores indígenas vai trabalhar nós estamos começando agora a trabalhar sobre as crianças indígenas, então assim a minha procura por esse curso foi porque ele voltado para questões indígenas, para criança indígena, infância indígena, escola indígena tudo mais voltado, tanto é que tenho professores que são falantes da mesma língua que eu da minha língua indígena terena, isso facilita muito pra nós também, pode não parecer eu já tenho uma formação graduada tudo, mas ainda a língua nativa

nossa a língua de origem que é a nossa língua materna ainda assim traz um entendimento melhor quando você conversa com a pessoa, com o professor, e assim o entendimento é melhor, mas na faculdade eu não tive isso não lá (risos) eu acho que nem deveria ter, acho que nem pensaram, não sei é e também porque trabalhariam a língua indígena sendo que a maioria lá era não-indígena, não sei, não sei se te respondi, mas não teve (risos) tá bom (Rafaela).

É de essencial importância, notar nesse trecho da entrevista: “[...] eu acho que nem deveria ter, acho que nem pensaram, não sei é também, porque trabalhariam a língua indígena sendo que a maioria lá era não indígena.” como a ausência de professores indígenas é vista por Rafaela. De forma análoga, Juliana declara que:

Nenhuma inclusive muitos eram reprovados por não dominar corretamente a segunda língua: português. Cheguei a ouvir de um professor a seguinte fala: acadêmicos indígenas deveriam de ter uma faculdade só pra eles por que eu me sinto discriminado por não entender sua fala (Juliana)

Outro dado interessante apresenta Juliana: “Cheguei a ouvir de um professor a seguinte fala: “acadêmicos indígenas deveriam de ter uma faculdade só pra eles por que eu me sinto discriminado por não entender sua fala”.

A propósito, ao ser questionada se havia professores Indígenas no seu curso de formação, Rafaela afirma que: “Não, não tive professores indígenas na faculdade não, mas ai você, mas ai eu sempre falo da professora Beatriz Landa que ela é, ela que era mais voltada sobre as questões indígenas porque a linha de pesquisa dela é voltada isso.”

De maneira similar, Juliana argumenta que: “não, eu acredito que se tivesse, a realidade seria outra.”

Em relação às disciplinas que você cursou como te ajudaram na atuação na escola indígena que você trabalha, Rafaela argumenta que:

A outra pergunta que você coloca é se as disciplinas, o curso ajudou na minha atuação nas escolas indígenas que eu trabalho, é na parte didática sim me ajudou bastante, na parte de elaboração de projetos, planos de aula me ajudou bastante, mas acho que só a gente que tá lá dentro, é só a gente que esta na prática que a gente consegue é esse equilíbrio, essa adequação, é mas eu posso dizer que me ajudou mais na parte didática mesmo, os projetos, porque assim na faculdade ensina uma coisa, mas a prática é outra (Rafaela).

Com esteio nas ideias de Rafaela pode-se afirmar que as disciplinas, o curso, contribuíram no aspecto de elaboração de projetos, planos de aula e na didática, entretanto a prática em sala de aula foi distinta do que foi ensinado na faculdade.

Em análise convergente, Juliana afiança que: “na teoria sempre foi uma ótima conselheira, mas na prática, o que me ajudou foi a experiência como estagiária no vale universidade indígena.”

Quanto à melhoria da estrutura do Curso, Rafaela destaca dois pontos principais: a estrutura pedagógica do Curso que segundo ela foi satisfatória, contudo pondera de forma negativa o comportamento em sala de aula por parte de alguns professores da seguinte maneira:

A questão de melhoria da estrutura você diz estrutura pedagógica? Ou estrutura dos professores? Como profissional? Eu acho que estrutura pedagógica assim didática pedagógica tá pra mim esta boa porque eu não posso tirar o mérito deles, cada um pensa de uma forma, e como eles sempre falaram eles sempre pensaram da melhor forma possível o curso de contemplar a todos. Eu acho que o melhoramento aí é a questão mais assim do profissional, do professor, não sei agora, mas na minha época eu tive vários problemas assim não comigo, mas assim é a questão do professor não estar pronto pra ver indígenas e negros dentro da sala de aula ali com os demais colegas. Então assim, nessa parte assim sabe assim, a gente percebia nós indígenas e nos colegas que eram negros a gente percebia muita essa diferença de tratamento dentro da sala de aula e eu acho que assim que é mais nessa parte que assim deve ser melhorada o profissional como professor é como professor é humano (Rafaela)..

Rafaela propõe a ideia que falta para alguns professores uma preparação profissional para compreender melhor as diferentes realidades culturais, econômicas, sociais dos seus alunos, pois como profissionais da educação possuem esse compromisso:

Preconceito vai existir em todo lado, mas você tá ali pra falar sobre a educação, sobre ensinar, ensino, ensinar a criança eu acho que fica meio fora alguns professores, eu não posso citar nomes, mas assim tive vários colegas que sofreram muito com isso então assim eu sofria junto, assim a gente via assim probleminhas com algum professor que tipo falava assim que, não que falava, mas assim que é insinuava na fala que tipo a gente não era capaz, mas assim a gente foi adiante e conseguimos concluir, mas nessa parte que eu digo assim que o professor como professores é que a gente tem que tá preparado a gente vai receber dentro da sala de aula vários tipos de crianças e eu no meu caso eu tenho que estar preparada quando entro na sala de aula vou receber crianças, crianças da etnia guarani, da etnia caiuí, da etnia terena, mestiços misturado uma etnia com a outra, vários tipos de crianças com diferentes classes sociais (Rafaela).

E assim Rafaela conclui:

[...] os professores também da universidade tem que estar preparados, entendeu o aceitar do diferente e pensar de uma forma não, não estou falando assim que a gente é coitado tudo, a gente tem a mesma capacidade que os demais, mas assim olhar porque a gente é diferente a Constituição já fala isso que a gente tem. A Constituição de 88 já diz isso que os povos indígenas têm suas especificidades, então assim é pensar mais nessa área do específico nosso. Eu não sei se você consegue entender essa minha linha de pensamento nunca tive problema com nenhum professor, mas já fiquei chateada com várias falas, mas já meus colegas sofrerem mais do que devia, parecia que era só porque fala direito ou não pronunciava direito a língua portuguesa, mesmo porque a gente não é obrigado a falar a língua portuguesa a minha língua de origem não é a língua portuguesa, minha língua de origem é a língua indígena terena. Então quem pensa em terena é difícil, entendeu? Assim você é conseguir adequar duas línguas. Por que, que quando um americano fala a língua portuguesa todo mundo acha bonito, só porque é gringo, aí quando um índio fala tudo meio errado, meio complicado, meio diferente a língua portuguesa acha ridículo assim é, mais ou menos nesse sentido que eu estou tentando dizer pra você. Eu não sei se eu já sai um pouco fora, mas eu queria que você entendesse essa dificuldade que nós como indígenas a gente passa dentro da universidade entendeu, mas não são todos os professores não que eu estou dizendo tá são só alguns nem todos são iguais (risos) (Rafaela).

A análise dos dados permite comprovar a percepção que alguns professores nem sempre estão preparados e reproduzem preconceitos.

Por esse prisma, Juliana reforça a ideia de que: “na conformidade as necessidades especiais de formação curricular dos acadêmicos indígenas.”

No que concerne à formação propiciada pelo Curso deu subsídios para suas aulas em escolas indígenas, Rafaela relembra que:

Quando você coloca o que a formação proporcionou é como que é? A formação me deixa ver aqui pelo curso deu subsídio para suas aulas em escolas indígenas. A igual como eu falei pra você lá no começo lá, que o que eu trouxe da faculdade para a minha comunidade e eu como profissional da educação foi mais a área da didática mesmo pedagógica de como mais na área escrita que tipo como eu planejo, como que eu monto um projeto isso a faculdade me ajudou bastante eu aprendi muito e eu trouxe essa aprendizagem pra dentro da minha escola e, eu trouxe comigo como profissional (Rafaela).

De forma análoga, Juliana argumenta que: “como já mencionei na prática, o que me ajudou foi a experiência como estagiária no vale universidade indígena.”

Além disso, respondendo como avalia a sua atuação profissional, após a conclusão de sua graduação em Pedagogia, Rafaela declara que:

Aqui você me pergunta como eu me avalio depois da minha, que eu terminei o curso, a minha avaliação é foi razoável como, como sempre é a maioria das vezes o que faz a gente crescer profissionalmente não é o que a gente sabe, o que a gente traz da faculdade na verdade o que vai fazer a diferença dentro da, como profissional vai ser o teu cotidiano a tua prática. Então assim logo no começo como eu falei na área do escrever como dizer didaticamente eu consegui conhecimento pra mim é todas essas, tudo que é voltado para a escrita foi bom pra mim, mas eu melhorei bastante (risos) porque eu romantizava demais a pedagogia (Rafaela).

Por outra vertente, Juliana destaca que:

Precisei me capacitar e aprofundar mais meus conhecimentos fazendo uma pós em “educação escolar indígena”. Venci muitos desafios, como guarani – kaiowá detentora da cultura do meu povo e conhecendo a realidade da comunidade, e a experiência de estágios, consegui fazer um diálogo entre teoria e prática e sempre inovando minhas práticas pedagógicas (Juliana).

A propósito, de que forma o Curso contribuiu para a sua atuação profissional, Rafaela assegura que:

A treze e a catorze praticamente é assim a minha resposta vai uma concluir a outra, é quando fala aqui qual que foi a contribuição do meu curso pra minha atuação profissional, é posso dizer que é teoricamente eu fui muito bem, eu tive os melhores profissionais na área da, de profissional que deram aulas todos estão de parabéns, todos deram seu melhor tanto é que eu aprendi tanto é que eu conclui o curso, é e assim não posso reclamar na parte teórica foram excelentes profissionais nessa área (Rafaela).

De forma análoga, Juliana enfatiza: “como norteador.”

Por esse prisma, com relação ao questionamento de que maneira desenvolve suas ações pedagógicas a partir da sua formação em Pedagogia no sentido de aliar a teoria e a prática, Rafaela argumenta que:

[...] eu já havia falado e falo de novo teoricamente eu tive as melhores, mas a prática foi o dia a dia que foi me ensinando porque a teoria é uma coisa, você pensa na criança, na criança, uma criança agora na prática é diferente a realidade da comunidade indígena, ou da criança que vamos dizer Rousseau falava, o Piaget fala, o Vygotsky fala, uma criança deles, mas a criança indígena é totalmente diferente, então na prática eu tive que melhorar bastante porque eu não estava lidando com a criança do Piaget, eu não estava lidando com a criança do Vygotsky e tantas outras crianças que eles analisaram, eu estava lidando com uma criança indígena que muitas das vezes não tinha uma comida na casa, que chegava na escola com fome, como que eu ensinaria essa criança é a realidade totalmente diferente, eu estava lidando com uma criança indígena que vinha de uma casa de uma família totalmente desestruturada, que tinha problema com pais com problemas com alcoolismo, pais com problemas de, alimento então eu recebia e recebo crianças nesse sentido (Rafaela).

Em suma, Rafaela conclui que:

Então a prática é totalmente diferente da teoria, eu tive que me adequar a uma nova realidade, não que os teóricos disseram, mas o que a minha realidade condizia naquele momento, então são crianças totalmente diferentes, então a minha prática com a teoria é trouxe uma coisa, mas a prática é totalmente diferente, como eu falei pra você romantizamos demais a pedagogia, é lindo uma criança que Vygotsky fala, é lindo uma criança Piaget diz pra nós, mas as vezes a realidade das nossas crianças das nossas escolas públicas, das escolas indígenas principalmente, onde eu trabalho é totalmente diferente, a minha metodologia de ensino pra essa criança vai ter que ser repensada, vai ter que ser diferenciada, e eu acho que é isso (Rafaela).

Por outro viés, Juliana pondera que:

Teoria e prática são indissociáveis. na realidade escolar indígena é impossível desenvolver a prática pedagógica sem a teoria, pois o educador precisa ser primeiramente um pesquisador, pois toda a prática docente depende da teoria (Juliana).

No que se refere às ideias apresentadas, infere-se que, primeiramente, no que diz refere à reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, Unidade Universitária de Dourados ocorrida em 2013 acarretou significativo avanço no processo da prática docente, em especial, às egressas indígenas.

Tal fato nota-se pela análise dos relatos apresentados por Rafaela e Juliana a primeira ingressou no Curso em 2013, mas por vários motivos, veio a se formar apenas em 2017, ou seja, vivenciou tanto o anterior quanto o atual Projeto Pedagógico relatando os avanços, em especial, no que diz respeito as disciplinas restruturadas levando em consideração aspectos históricos e culturais dos povos indígenas. Já Juliana que formou-se em 2013, ano da referida reformulação do Projeto Pedagógico menciona problemas na sua estrutura que até então existiam.

Outra narrativa que é de essencial importância, na entrevista Rafaela através de sua análise destaca no que concerne à diferença da criança que foi apresentada a ela na faculdade e a criança indígena que agora ela encontra em sala de aula. De maneira similar, acompanhando as ideias propostas por Nascimento (2012, p. 165): “Ao contrário do que costuma acontecer na “sociedade ocidental” entre os Kaiowá e Guarani as crianças estão presentes em todas as atividades do cotidiano.”

Com efeito, a criança apresentada por grandes teóricos como Rousseau, Piaget, Vygotsky durante o Curso de Pedagogia não corresponde à realidade das crianças indígenas. E como narrou, anteriormente, Rafaela as crianças indígenas da etnia guarani, da etnia kaiowá, da etnia terena, mestiças uma etnia com a outra, vários tipos de crianças com diferentes classes sociais. Outro dado que pode ser destacado para servir de fonte para aprimoramento do Curso.

Por fim, vale ressaltar, pontos que se revelaram somente neste momento da pesquisa e que se pode destacar como além da ausência de professores indígenas no Curso, o comportamento por parte de alguns professores em sala de aula que não se adequam às realidades culturais das/os acadêmicas/os indígenas que pertencem a etnias diferentes e a novas formas de ensino que se amoldem às suas culturas, e assim, essas alunas, superando preconceitos que muitas vezes se manifestam de forma inconsciente, e, principalmente, para aqueles que se formam como profissionais da pedagogia mais preparados para retornar para seu povo e trabalhar com as crianças indígenas que são o futuro daquela cultura indígena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, o processo de construção do currículo não pode ser norteado por aquele modelo de currículo assimilacionista que pensa a educação como um mecanismo de integração dos povos indígenas na cultura nacional que acarreta a negação de seus costumes e especificidades culturais.

É relevante lembrar que essa pesquisa teve como objeto a abordagem do currículo de pedagogia e a formação de professoras/es indígenas que atuam na educação escolar indígena. Para entender isso, foi feita a análise o Currículo do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados, através de pontos relevantes teóricos do currículo em relação aos aspectos gerais construídos pelas Teorias: Tradicional, Crítica e Pós-Crítica do Currículo e específicos, em especial, à Diversidade Cultural Indígena.

Assim, é importante destacar, que toda essa base teórica a respeito do currículo é condição indispensável para compreender o impacto que ele exerce, no caso específico em análise, na prática docente das Egressas Indígenas do Curso de Pedagogia.

Desse modo, o percurso dessa pesquisa que se iniciou com abordagens da construção teórica do currículo que revelou a importância da participação das culturas que compõem um determinado país, e não só por alguma cultura dominante. Isso reflete no ensino, tendo em vista que toda pessoa não importa de qual grupo social a que ela pertença se verá representada no processo de ensino oficial de seu país.

Essa análise teórica proporcionou suporte para o estudo do Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados da UEMS que atualmente é resultado de uma reformulação ocorrida em 2013, que apresentou relevante avanço no que diz respeito a esse processo da prática docente das Egressas Indígenas, em especial, no que diz respeito à incorporação da temática “História e Cultura Indígena”, por força da Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, no entanto há alguns pontos que ainda precisam avançar como, por exemplo, professores indígenas fazendo parte do corpo docente do Curso.

Em seguida, essa pesquisa teve como objeto de observação os relatos das Egressas do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados, tendo como norte o

currículo e a prática docente. Para tal finalidade foram utilizadas informações levantadas junto às Egressas do Curso formadas entre 2013 e 2019. Para tanto, foi enviado via WhatsApp um questionário com questões acerca de suas atuações profissionais após a conclusão do Curso.

Vale ressaltar, que as respostas das Egressas do Curso foram de vital importância para as reflexões que ocorreram durante a pesquisa, pois retrataram o entendimento e o posicionamento delas que aceitaram participar desse estudo, tanto em relação ao Curso como também às suas atuações práticas na área da Pedagogia.

Vale notar que, pontos que se revelaram somente no momento das entrevistas, e que podemos destacar como além da ausência de professores indígenas no Curso, o comportamento por parte de alguns professores em sala de aula que não se adequam às realidades culturais das/os acadêmicas/os indígenas que pertencem a etnias diferentes. Mostrando também dificuldades em criar novas formas de ensino que se amoldem as culturas dos estudantes indígenas. Essa situação pode acarretar a reprodução de preconceitos que muitas vezes se manifestam de maneira inconsciente. Essa mudança é importante para formar profissionais da pedagogia mais preparados para retornar para seu povo e trabalhar com as crianças indígenas que são o futuro dessas comunidades.

É relevante, que após essa pesquisa possamos inferir que ao lado do sistema de cotas que proporciona o ingresso das/os indígenas à Universidade, ao sistema de bolsas que possibilitam uma ajuda financeira para que permaneçam no curso pode-se acrescentar o currículo, o projeto pedagógico que deve conter desde a sua criação e reformulações a participação das/os acadêmicas/os e egressas/os indígenas para que assim possam se ver representados, além disso, que os professores do curso, técnicos administrativos e gestores da Universidade sejam preparados para entender e compreender os mecanismos culturais dos povos indígenas.

Deduz-se das respostas apresentadas pelas Egressas do Curso de Pedagogia da UEMS/Dourados que é possível identificar alguns entraves que interferem na formação de acadêmicas/os indígenas no Curso de Pedagogia: o acesso das/os indígenas à universidade, a questão financeira e o currículo e a prática docente.

No que diz respeito ao acesso das/os indígenas como acadêmicas/os à Universidade o sistema de cotas foi implantado para enfrentar essa questão, com relação à questão financeira das/os indígenas para que consigam manter-se durante o curso existem vários programas que podem atenuar a esse aspecto como bolsas de estudos como a que oferecida pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Nota-se que são pontos que podem ser amenizados de forma objetiva, por meio de criação de normas e implementação de políticas públicas que definem de forma objetiva e aritmética porcentagens e valores, respetivamente.

Por outro lado, o currículo e a prática docente destinada aos povos indígenas, é algo mais complexo exige a junção de vários fatores, por exemplo, conhecimento das culturas indígenas em questão, investimento dos órgãos públicos com relação a programas de formação inicial e continuada de professores indígenas, produção de material didático específico para cada povo, etnia, comunidade ou aldeia indígena.

Além disso, é relevante destacar que as/os indígenas precisam ter um sistema oficial de ensino que respeite e, principalmente, incorpore sua língua, cultura, tradições, e, assim, possam ter a educação formal como via, caminho, que contemplem além da cultura ocidental suas especificidades. Essa formação é importante para que possam participar da elaboração de um currículo que respeite e incorpore as suas culturas e tenham a possibilidade de construção do futuro que escolherem.

Torna-se importante um currículo oficial que contemple a história e cultura dos diversos povos que formaram o Brasil. Nesta perspectiva, brancos, negros, e indígenas, estarão aprendendo a riqueza e diversidade cultural com isso ao mesmo tempo afastando o preconceito por falta de conhecimento que gera discriminação. Para isso, torna-se necessário o compromisso por parte dos gestores, professores, técnicos administrativos e acadêmicos da UEMS no sentido de promover o debate e a análise no Curso de Pedagogia da Unidade Universitária de Dourados.

Espera-se que este trabalho possa contribuir para uma discussão sobre como aprimorar o currículo no que diz respeito à teoria e à prática pedagógica mais sensível à realidade apresentada por parte de cada grupo social, por exemplo, as/os acadêmicas/os indígenas, e, conseqüentemente, inseridas às suas realidades culturais, de forma criativa e reflexa. Assim, conhecendo mais a fundo as peculiaridades de cada etnia indígena que esta representada em cada sala de aula

os professores, técnicos administrativos e gestores da UEMS avançarão cada vez mais nesse processo de formação das/os indígenas como profissionais da Pedagogia.

Como sugestão visando enfrentar as deficiências apontadas pelas egressas indígenas entre a teoria e a prática docente do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UEMS, a necessidade de construção de um currículo que incorpore de forma efetiva os conhecimentos, saberes e tradições desses povos superando assim o predomínio da cultura hegemônica ocidental em detrimento das demais. Essas mudanças podem favorecer o curso de Pedagogia da UEMS na formação de professoras/es indígenas e não indígenas para atuação tanto nas escolas indígenas como não indígenas.

Por outro viés, o currículo direcionado, exclusivamente, para cursos de formação de professoras/es indígenas, e alunas/os indígenas em escolas indígenas, a elaboração do projeto pedagógico pode ser desenvolvido de acordo com as especificidades de cada povo, etnia, aldeia indígena, assim como no caso das escolas indígenas localizadas nas aldeias Jaguapiru e Bororó seus projetos pedagógicos podem ser específicos estruturados a partir da metodologia da educação indígena, que compõem aquelas aldeias e incluir o conhecimento da cultura ocidental contido no sistema oficial de ensino.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula. **A experiência da ação afirmativa no Brasil o caso do Centro Nacional de Cidadania Negra em Uberaba – MG** / Márcio Mucedula Aguiar. Dourados, MS; UFGD. 2009. 146p.

AGUILERA URQUIZA A. H.; NASCIMENTO, Adir Casaro. **O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas.** *Espaço Ameríndio*, v. 4, n. 1, jan/jun 2010, p. 44-60.

ALMEIDA, Ellen Cristina de. Apontamentos sobre o associativismo étnico.” In: Ellen Cristina de ALMEIDA **O Associativismo na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa / Dourados (Rid) - MS e as Redes de Parceria.** Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2015, Cap. 1, p. 41-51.

A REDAÇÃO. **Governo dá suporte financeiro para indígenas cursarem Universidade.** Douradosnews. 4 de fevereiro de 2020. Disponível em <file:///E:/Mestrado%20Sociologia/Disserta%C3%A7%C3%A3o/Governo%20d%C3%A1%20suporte%20financeiro%20para%20ind%C3%ADgenas%20cursarem%20Univ%20-%20Dourados%20News.html>. Acesso em 4 de fevereiro de 2020.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey.** Belo Horizonte Ed. UFMG, 2001.

BENATTI, Vânia Pereira Morassutti. EVASÃO NA UEMS: POR QUE DESISTIR? In: BENATTI, Vânia Pereira Morassutti. **Dificuldade de Permanência na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: a realidade do estudante pobre e negro na Unidade Universitária de Dourados,** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2017, Cáp. III, p. 97-116.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A Construção Social da Realidade.** Petrópolis: Vozes, 1985. (pág. 46- 76, 77-85).’

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BOUDON, Raymond, **Métodos Quantitativos em Sociologia.** São Paulo: Vozes, 1975.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: Catani, Maria Alice Nogueira Afrânio (org.). Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Editora: Bertrand Brasil, 1998. Cáp. I-III, p. 7-73.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia.** Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os Herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Ed. UFSC, 2014.

BRAND, A.; COLMAN, R.; SIQUEIRA, E. **Território e Sustentabilidade entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul**. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História - Londrina, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contêm as Emendas Constitucionais posteriores. Brasília, DF. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>constituicao>. Acesso em 12 de maio de 2020.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 5.540, DE 2 DE JUNHO DE 1943**. Considera "Dia do Índio" a data de 19 de abril. Planalto: 4 de junho de 1943. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del5540.htm. Acesso em 8 de julho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 6.001, DE 19 DE DEZEMBRO DE 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Planalto: 21 de dezembro de 1973. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6001.htm. Acesso em 21 de julho de 2020,

BRASIL. **LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Planalto: 23 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394compilado.htm. Acesso em 22 de Junho de 2020.

BRASIL. **LEI Nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Planalto: 10 de janeiro de 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10. Acesso em 22 de Junho de 2020.

BRASIL, **LEI Nº 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002**. Código Civil. Planalto: 10 de jan. de 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406compilado.htm. Acesso em 16 de jan. de 2021.

BRASIL. **LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Imprensa Nacional: 9 de novembro de 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015. Acesso em 22 de junho de 2020.

BRAVERMAN, Harry. **Gerência científica**. In: _____. Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A, 1987.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional**. 7. ed. Coimbra-Portugal: Edições Almedina, 2003.

CASTRO, E., ROSA , E., & QUEIROZ, T. **UEMS é a IES com maior percentual de alunos indígenas do Centro-Oeste**. UEMS, 24 de abril de 2020: Disponível em <file:///E:/MAT%C3%89RIAS/UEMS%20%C3%A9%20a%20IES%20com%20maior%20opercentual%20de%20alunos%20ind%C3%ADgenas%20do%20Centro-Oeste.html>. Acesso em 10 de 7 de 2020,

CHAMORRO Graciela; COMBÈS Isabelle, (Orgs.) **Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. Dourados, MS: ed. UFGD, 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves, e Shirley Flores ZARPELON. Indígenas Cotistas da UEMS: Acesso, permanência e evasão dos primeiros ingressantes em 2004. **Educação e Fronteiras On Line**, Dourados, MS, v. 1, n. 1, p. 65-79, jan-abril 2011. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/1408/829> . Acesso em 25 de janeiro de 2021.

CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e temporalidade Kaiowá: do tekoha à reserva. Do tekoharã ao tekoha**. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em História da UFGD, na linha de pesquisa História Indígena. Dourados: UFGD, 2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUAYER, Mario; ARAÚJO, Paulo H. F. **Para a crítica da centralidade do trabalho: contribuição com base em Lukács e Postone**. *Em Pauta*, Rio de Janeiro, 2015, p. 15-35.

DURKHEIM, Émile. **Método para determinar a função da divisão do trabalho; Solidariedade mecânica; Solidariedade orgânica**. In: RODRIGUES, José Albertino (org.). *Émile Durkheim: sociologia*. 2 ed. São Paulo; Ática. 1998.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução: Stephania MATOUSEK. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FELDMANN, M.G. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: _____. (Org.). **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009. p. 71-80.

FERREIRA, Eva Maria Luiz e BRAND, Antônio Jacó. **Os guarani e a erva mate**. Revista UFGD Fronteiras. Dourados, MS, v.11, n. 19, p. 107-127, jan./jun. 2009.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. Conferências 1 e 2 (pág. 07-52).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Silvana Alves. **A formação inicial de pedagogas(os) para a concepção e gestão do currículo**. 2016.149 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FURTADO, Júlio. **Projeto Político-pedagógico, Currículo e Gestão Democrática. Algumas perguntas e respostas.** Revista Direcional Educador. Disponível em 27 de agosto de 2014. <http://juliofurtado.com.br/2014/08/27/projeto-politico-pedagogico-curriculo-e-gestao-democratica-algumas-perguntas-e-respostas/>. Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

GOODSON, Ivor F. **A Construção Social do Currículo.** Tradução: Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, Currículo: 3, 1997.

GOVERNO, MS. **LEI Nº 4.900, DE 27 DE JULHO DE 2016.** Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.594, de 10 de dezembro de 2008. Disponível em 27 de julho de 2016. Diário Oficial nº 9.215, de 28 de julho de 2016, página 2. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/Lei%20Estadual?OpenView&Start=5.5548.Count=30&Expand=5#55>. Acesso em 17 de julho de 2020.

GOVERNO, MS. **LEI Nº 4.900, DE 27 DE JULHO DE 2016.** Altera e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.594, de 10 de dezembro de 2008.. Disponível em 27 de julho de 2016. Diário Oficial nº 9.215, de 28 de julho de 2016, página 2. Disponível em <http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/secoge/govato.nsf/Lei%20Estadual?OpenView&Start=5.5548.Count=30&Expand=5#55>. Acesso em 17 de 7 de 2020

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: representa trajetórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p. 40-57.

GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. Do nacional ao local, do federal ao estadual: as leis e a educação escolar indígena. In. MARFAN, Marilda A. (org.). Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – **Formação de professores: educação escolar indígena.** Brasília: MEC, 2002a.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** / Axel Honneth; tradução de Luiz Repa. – São Paulo: Ed. 34, 2003.

LANDA, B. S.. Os desafios da permanência para os estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS. In: Adir Casaro Nascimento; Eva Maria Luiz Ferreira; Rosa Sebastiana Colman; Suzi Maggi Kras. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades.** Campo Grande: Editora da UCDB, 2009, p. 80-85.

LHOPES, Flávio Rodrigues. Facebook. Disponível em: http://m.facebook.com/flavio.lhopes?locale2=pt_BR. Acesso em 15 de jan de 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.A. **Pesquisa em Educação.** Abordagens qualitativas. São Paulo: Editora liber livro, 2005.

LUGLI, Rosário Genta. **Documentário sobre o pensamento do sociólogo francês Pierre Bourdieu a respeito da educação.** 29 de setembro de 2016. <https://youtu.be/407TET2IGHs>. Acesso em 17 de julho de 2020).

MACEDO, Elizabeth. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Fundação Carlos Chagas, v. 42, n. 147, p. 716-737. set./dez. de 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S0100-5742012000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 23 de setembro de 2020).

MACHADO, Micheli Alves. **Educação infantil: criança guarani e kaiowá da Reserva Indígena de Dourados**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2016.

MAHER, T. M. A formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In. GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: representa trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.12-32.

MATOS, K. G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In. GRUPIONI, Luiz Donisete Benzi. (org.). **Formação de professores indígenas: representa trajetórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, p.72-87.

MELIÀ, Bartomeu. Educación Indígena y Alfabetización. Asunción, Paraguay: Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Distribuidora Montoya. 2008.
MILLS, C. W. A Imaginação Sociológica. Rio, Zahar, 1975.

MIRANDA, Claudia; PIMENTEL, Fernando Guimarães. Currículo de História na UERJ e na UFRJ: todos os caminhos levam à Europa? **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, pp. 793-815, set. / dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 20 de maio de 2020.

MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**: 32 ed. rev. e atual. até a EC n. 91, de 18 de fevereiro de 2016 – São Paulo: Atlas, 2016.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **A crise da teoria crítica**. In. PARAÍSO. Marlucy A. *Antonio Flavio Barbosa Moreira: Pesquisador em currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2010a.

MOREIRA, Antonio Flavio; JUNIOR, Paulo Melgado da Silva. CONHECIMENTO ESCOLAR NOS CURRÍCULOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS: reflexões e apostas. **Currículo sem Fronteiras**, v.17, n. 3, pp. 489-500, set. / dez. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 21 de setembro de 2020.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **A educação e o indígena no Brasil por Adir Casaro Nascimento**. Revista Estudos Universitários - REU, Sorocaba, SP, v. 41, n. 2, p. 331-335, dez. 2015. Disponível em: <http://eriodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/artide/download/2433/2103/4754>. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Os processos próprios de aprendizagem e a formação de professores indígenas.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 155-173, dez. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 13 de janeiro de 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA A. H. **CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, pp. 113-132, jan/jun 2010. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 11 de janeiro de 2021.

NOBRE, D. B.; VECCHIA, A. B. A.. **Magistério Indígena Guarani MBYA no Rio de Janeiro: uma perspectiva decolonial de educação diferenciada.** Revista Artes de Educar, Rio de Janeiro, RJ, v. 4, n. 3 out/2018-jan./2019, p. 599-622.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem.** Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social revista de sociologia da USP, v 19, n. 1, 2006.

O PROGRESSO. **Reserva Indígena de Dourados "Francisco Horta Barbosa" completa 100 anos.** 20 de Dezembro de 2017. Disponível em: <https://www.progresso.com.br/noticias/reserva-indigena-de-dourados-francisco-horta-barbosa-completa-100-anos/3201559/>. Acesso em 7 de Setembro de 2020.

PACHECO, Neto Manoel. **A escravidão indígena e o bandeirismo no Brasil colonial: conflitos, apresamentos e mitos.** / Manoel Pacheco Neto – Dourados, MS: Ed. UFGGD, 2015.

PARÁISO, Marlucy Alves; SILVA, Sandra Kretli da. Apresentação da Seção Temática: Perspectivas teóricas das pesquisas em currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, pp. 30-387, set / dez. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 de maio de 2020.

PARSONS, T. **Cidadania Plena para Americano Negro? Um problema sociológico.** RCBS nº22, 1993.

PPCP/UEMS. **Projeto Pedagógico Curso de Pedagogia - Licenciatura. Unidade Universitária de Dourados.** - Aprovado Reformulação pela Deliberação CE-CEPE Nº 244, de 20 de novembro de 2013. Homologado, sem alteração, pela Resolução CEPE Nº 1.406, de 21 de maio de 2014. Corrigido pela CI SAP/PROE nº 9, de 15 de setembro de 2017. Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico. Acesso em 8 de fevereiro de 2020.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil.** São Paulo: 2ª ed. Companhia das Letras. 1995.

RIZZINI, Castro; Sartor. **Pesquisando: Guia de metodologia de pesquisa para programas sociais.** Rio de Janeiro: Ed. Universitária Santa Úrsula, 1999.

ROSENDO, Ailton Salgado. **Formação de Professores Indígenas: O Projeto do Curso Normal Superior Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Amambai - MS (2003-2206)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados: Dourados, 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1568/947> . Acesso em 15 de Setembro de 2020.

SACRISTÁN, G. J. **O que significa o currículo?** In: _____ . (Org.) Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Palestra proferida no VII Congresso Brasileiro de Sociologia, realizado no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 4 a 6 de Setembro de 1995. OFICINA DO CES Publicação seriada do Centro de Estudos Sociais Praça D. Dinis Colégio de S. Jerónimo, Coimbra Correspondência: Apartado 3087 3001-401 COIMBRA. http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/construcao_multicultural_igualdade_diferenca.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Poderá o direito ser emancipatório?** *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Maio de 2003. pp. 3-76.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** : uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva - 3. ed. – 1. Reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** / Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall. Kathryn Woodward. 11. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

SILVA, Gabriel de Oliveira. **O Estatuto do Índio frente à Constituição Federal de 1988**. Jusbrasil.com.br (2015): Disponível em: <https://gabriel2052.jusbrasil.com.br/artigos/237423120/o-estatuto-do-indio-frente-a-constituicao-federal-de-1988?ref=serp>. Acesso em 22 de julho de 2020,

SILVA, G. Perez da. **Desenho de pesquisa** / Márcia Miranda Soares e José Ângelo Machado – Brasília: Enap, 2018.

SOARES, Joice dos Santos. Facebook. Disponível em: https://m.facebook.com/joice.dossantossoares?locale2-pt_BR Acesso em 15 de jan de 2021.

SORIANO, R. R. **Manual de pesquisa social**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, M. A. **As mudanças agrícolas no Mato Grosso do Sul: o exemplo da Grande Dourados**. Tese (Doutorado em Geografia) Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989. p. 132.

TELLES, Edward Eric. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica** / Edward Eric Telles / tradução Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen – Rio de Janeiro : Relume Dumará : Fundação Ford, 2003.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. Curitiba: IESDE, 2009.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; FIGUEIREDO, Marize Peixoto da Silva. A questão de identidade e da diferença e as políticas de formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, pp. 763-774, set. / dez. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 de maio de 2020.

UEMS, **Edital DRA/UEMS Nº 01/2009 - 2ª chamada**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Direoria de Registro Acadêmico. 5 de fev. de 2009. Disponível em: http://www.uems.br/registro_academico/editais . Acesso em 31 de dezembro de 2020.

UEMS. **Edital n. 96/2018 - PRODHS/UEMS**. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Seleção de Docentes. 3 de agosto de 2018. Disponível em file:///E:/MAT%C3%89RIAS/1_9a50c8d9682f11a06b648b3ea5af9da2_2018-08-06_10-11-28.pdf . Acesso em 17 de julho de 2020.

UEMS. **Programa Vale Universidade Indígena**. 2020. Disponível em http://www.uems.br/graduacao/possibilidade_bolsas/vale_universidade_indigena. Acesso em 28 de agosto de 2020.

VELLOSO, Luciana; GRANJA, Tania. Práticas Docentes e Políticas Curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, pp. 208-224, maio / ago. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 20 de maio de 2020.

WEBER, Max. 1864-1920. **Ciência e política: duas vacações** / Max Weber; prefácio Manoel T. Berlinck; tradução Leonidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. 18. Ed. - São Paulo : Cultrix, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi – 2 ed. – Porto Alegre : Bookman, 2001.

APÊNDICE 1: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA AS EGRESSAS INDÍGENAS FORMADAS ENTRE 2013 e 2019 DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE DOURADOS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS.

Prezada (o) Egressa (o) do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Unidade Universitária de Dourados da UEMS.

Eu, Lindomar Silva de Souza, RG 00102063, SSP/MS, fone: 9.9694-9529, e-mail: lindomarsilvadesouza@yahoo.com.br, ou lindomar@uems.br, estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia (PPGS), área de concentração: Sociologia Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação do Professor Dr. Márcio Mucedula Aguiar, estou realizando uma pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS EM PEDAGOGIA NA UEMS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE. Tendo como base o Projeto Pedagógico desse Curso analisando as necessidades especiais de formação curricular das/os acadêmicas/os indígenas.

Dessa forma solicito a sua colaboração, no sentido de participar dessa pesquisa respondendo o questionário abaixo, pois sem a sua ajuda não poderei realiza-la.

Na certeza de que suas informações sejam fidedignas, antecipadamente agradeço a sua valiosa colaboração e ajuda nessa pesquisa.

Dados de identificação pessoal.

1. Estado civil _____ Sexo: M () F () outros ()
2. Idade _____
3. Qual sua etnia? _____
4. Qual sua religião? _____
5. Trabalha na rede Oficial do Estado () rede privada ().
6. Sua situação funcional é () efetivo () contrato temporário.
7. Salario mensal: () até 2 salários mínimos () de 2 a 5 salários mínimos.
() mais de 5 salários mínimos.
8. Atua no magistério:
Educação infantil () Ensino Fundamental () Ensino Médio () Ensino Superior.
9. Tempo de exercício no Magistério _____
10. Não atua no Magistério ()
11. Outros _____

Dados de formação:

1. Graduado (a) no ano de _____
2. Especialização – área _____
 Universidade Pública () Sim () Não. Ano de Conclusão _____
3. Mestrado – área _____
 Universidade Pública () Sim () Não. Ano de Conclusão _____
4. Doutorado – área _____
 Universidade Pública () Sim () Não. Ano de Conclusão _____

Em relação ao Curso e à sua atuação profissional:

1. Por que você escolheu o Curso de Pedagogia para sua formação?
2. O Curso correspondeu às suas expectativas. Quais?
3. A estrutura curricular do Curso foi adequada para a sua formação na contemporaneidade?
4. Essa estrutura contemplou o conhecimento tradicional dos povos de sua etnia?
5. Como avalia o papel da disciplina Currículo, Cultura e Diversidade?
6. Como avalia a disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena?
7. Alguma disciplina trabalhou com sua língua nativa?
8. Havia professores Indígenas no seu curso de formação?
9. Como as disciplinas que você cursou te ajudaram na atuação na escola indígena que você trabalha?
10. Na sua concepção, em que sentido o Curso precisa ser melhor estruturado?
11. A formação propiciada pelo Curso deu subsídios para suas aulas em escolas indígenas?
12. Como você avalia a sua atuação profissional, após a conclusão de sua graduação em Pedagogia?
13. De que forma o Curso contribuiu para a sua atuação profissional?
14. Como você desenvolve suas ações pedagógicas a partir da sua formação em Pedagogia no sentido de aliar a teoria e a prática?

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA – UEMS.

Prezada Professora, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Eu, Lindomar Silva de Souza, RG 00102063, SSP/MS, telefone: 9.9694-9529, *e-mail*: lindomarsilvadesouza@yahoo.com.br, ou lindomar@uems.br, estudante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Sociologia (PPGS), área de concentração: Sociologia Linha de pesquisa: Cidadania, Diversidade e Movimentos Sociais, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob orientação do Professor Dr. Márcio Mucedula Aguiar, estou realizando uma pesquisa intitulada: FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS EM PEDAGOGIA NA UEMS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE. Tendo como base o Projeto Pedagógico desse Curso analisando as necessidades especiais de formação curricular das/os acadêmicas/os indígenas.

Dessa forma solicito a sua colaboração, no sentido de participar dessa pesquisa respondendo o questionário abaixo, pois sem a sua ajuda não poderei realiza-la.

Na certeza de que suas informações sejam fidedignas, antecipadamente agradeço a sua valiosa colaboração e ajuda nessa pesquisa.

Dados de identificação pessoal.

1. Estado civil _____ Sexo: M() F() outros().
2. Idade _____
3. Cor/etnia: Preta() Branca() Amarela() Parda() Indígena() Não desejo declarar().
4. Qual sua religião? _____
5. Tempo de exercício no Magistério _____
6. Não atua no Magistério()

Dados de formação:

1. Graduada no ano de _____

2. Especialização – área _____

Universidade Pública: Sim() Não(). Ano de Conclusão _____

3. Mestrado – área _____

Universidade Pública: Sim() Não(). Ano de Conclusão _____

4. Doutorado – área _____

Universidade Pública: Sim() Não(). Ano de Conclusão _____

5. Área, disciplina/s e temas de pesquisas que trabalha atualmente?

Em relação ao Curso:

1. A estrutura curricular do Curso encontra-se adequada para a formação na contemporaneidade dos acadêmicos indígenas?
2. Essa estrutura contemplou o conhecimento tradicional dos povos indígenas?
3. Como avalia o papel da disciplina Currículo, Cultura e Diversidade?
4. Como avalia a disciplina Fundamentos e Metodologia da Educação Escolar Indígena?
5. Alguma disciplina trabalhou com suas línguas nativas indígenas?
6. Havia acadêmica/o e/ou egressa/o indígena/s na Comissão de Reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Pedagogia, da Unidade Universitária de Dourados instituída pela Portaria UEMS nº. 009 de 07 de março de 2013?
7. Na sua concepção, em que sentido o Curso precisa ser melhor estruturado?

APÊNDICE 3: TEXTO ENVIADO ÀS EGRESSAS INDÍGENAS e PROFESSORAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS.

Olá! Bom dia Professora (...),

Sou Lindomar Silva de Souza, Técnico Administrativo da UEMS e estudante do Mestrado em Sociologia da UFGD, onde estou realizando uma Dissertação intitulada: A FORMAÇÃO DE ACADÊMICAS/OS INDÍGENAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMS/DOURADOS: CURRÍCULO E A PRÁTICA DOCENTE. Tendo como base o Projeto Pedagógico desse Curso analisando as necessidades especiais de formação curricular das/os acadêmicas/os indígenas. Gostaria, se possível, de contar com sua colaboração, caso aceite participar dessa pesquisa, envio o Questionário e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que podem ser respondidos por áudio ou texto via WhatsApp, pois sem a sua ajuda não poderei realizá-la. Estou à sua disposição para mais informações.

**ANEXO - Projeto Pedagógico de Pedagogia – Licenciatura – Unidade
Universitária de Dourados.**

Link de acesso:

http://www.uems.br/graduacao/curso/pedagogia-licenciatura-dourados/projeto_pedagogico