



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

OS CAMINHOS DA PESQUISA DE UM ESTÁGIO PÓS DOUTORAL: METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

THE RESEARCH PATHS OF A POST-DOCTORAL INTERNSHIP: METHODOLOGY AND THEORETICAL FRAMEWORK

Ailton Salgado Rosendo¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar os caminhos teóricos utilizados na construção do Projeto de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Aquidauana, relacionado ao Estágio de Pós-Doutorado, visando apresentar ao final desta, considerações sobre possibilidades de construção do currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados na perspectiva decolonial. As considerações se pautam no currículo do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados, pois foi este o Curso por mim analisado/pesquisado no Doutorado em Educação. É apresentada ainda a trajetória deste pesquisador na elaboração da dissertação e tese de doutorado em educação, apontando de igual forma os caminhos teóricos das pesquisas já concluídas nos Programas de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado da Universidade Federal da Grande Dourados e da Universidade Católica Dom Bosco. É mister destacar que a decolonização do currículo de cursos de formação de professores indígenas deva trilhar “caminhos outros” na e para a formação docente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

Palavras-chave: Decolonialidade. Estudos Culturais. Interculturalidade. Formação de professores indígenas.

¹ Pós-Doutorado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) na linha de pesquisa -Sujeitos e Linguagens - Área de Concentração: Estudos Culturais. Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: profailtonsr@gmail.com



ABSTRACT

This article aims to present the theoretical paths used in the construction of the Research Project in the Postgraduate Program in Cultural Studies at the Federal University of Mato Grosso do Sul – Aquidauana Campus, related to the Post-Doctoral Internship, aiming to present at the end of this, considerations on possibilities for constructing the curriculum of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course at the Federal University of Grande Dourados from a decolonial perspective. The considerations are based on the curriculum of the Teko Arandu Indigenous Intercultural Degree Course at the Federal University of Grande Dourados, as this was the Course I analyzed/researched in my Doctorate in Education. The trajectory of this researcher in preparing the dissertation and doctoral thesis in education is also presented, equally pointing out the theoretical paths of the research already completed in the Master's and Doctorate Postgraduate Programs at the Federal University of Grande Dourados and the Dom Bosco Catholic University. It is important to highlight that the decolonization of the curriculum of indigenous teacher training courses must follow “other paths” in and for teacher training, with objectives, programs and educational pedagogical practices that are different from what is practiced in many educational institutions at all levels. in Brazil. To this end, intercultural education is thought to be the viable and most appropriate path to achieving this proposal, notably as “intercultural collaboration”, translating the practical potential of decolonial discourse in the educational sphere. And in this sense, it adds a place of challenge to the construction of this transition process.

Keywords: Decoloniality. Cultural Studies. Interculturality. Training of indigenous teachers

1 INTRODUÇÃO

Foi na escola que aprendi com outras crianças, desde a infância, a ver o indígena como uma figura genérica, parada no tempo, vivendo isolado, um ser folclorizado que andava nu, com o corpo pintado e enfeitado com penas. Foi na escola que muitos conceitos e preconceitos foram sendo formados sobre esses povos que, até então, eu acreditava; eram todos absolutamente iguais. Outras vezes, escutava histórias que os indígenas eram bravos e que atacavam pessoas que cruzassem os seus territórios.

Somente na juventude, quando passei a residir no município de Amambai, localizado no estado de Mato Grosso do Sul, é que conheci indígenas de verdade: famílias inteiras perambulando e mendigando pela cidade e, à noite, dormindo ao relento, no sereno, na chuva. Essa situação me causava comoção, indignação, despertando o interesse pela história de vida desses indígenas, que traziam bagagens de uma vida cheia de exploração pelo não indígena e que buscavam o suprimento para suas famílias.

Meus colegas e alunos da escola onde eu ministrava o componente curricular ‘História’ para a Educação Básica desde 1994 acompanharam, com surpresa e curiosidade, a minha



incursão pelo universo indígena. Pairava no ar uma sensação de que eu estava voando para longe do ninho e que, a qualquer momento, pousaria em outro lugar.

No ano de 2001, realizei o processo seletivo para professores da Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS) e, depois de dois anos, fui convocado a ministrar algumas disciplinas no Curso Normal Superior Indígena (2003-2006) para os povos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá, dentre elas: Fundamentos e Metodologia do Ensino de História, História Indígena, História da Educação Brasileira, Filosofia da Educação, Pedagogia Indígena, Didática, Trabalho de Conclusão de Curso e Estágio Supervisionado I e II, na Unidade da UEMS, em Amambai. Então, pela primeira vez, visitei comunidades indígenas que habitam as Aldeias Amambai, Limão Verde, Jaguarí e Taquapery, situadas nos municípios de Amambai e Coronel Sapucaia.

Ao atuar como professor de História nas escolas da cidade e lecionar em um curso de formação de professores indígenas, não era raro ouvir dos alunos que eu tinha “deixado de lado a História para pesquisar os indígenas”. Já os pares indagavam: “você faz pesquisa?”, “pesquisa o quê sobre os indígenas?”, “é legal dar aula para os indígenas?”, “você dorme no meio dos indígenas, na rede?”, “o que você come quando está na aldeia?”, “o que você ensina para eles?”, “eles aprendem igual aos nossos alunos?”, “todos falam português?”.

Dúvidas sobre quem eu era, exatamente, também eram comuns entre os alunos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS. Em certas ocasiões, reconheciam-me como “o nosso professor”. Em outras, como “o professor da Universidade”. Para a família e amigos, eu poderia ser definido como uma pessoa que “bem que podia parar de ‘inventar moda’ e começar a curtir a vida!”.

Entretanto, uma vez inserido em um universo até então desconhecido, tive a oportunidade de presenciar a situação real em que viviam os Guarani e Kaiowá por meio das disciplinas Estágio Supervisionado I e II, pois a observação ocorria no campo de estágio, ou seja, nas escolas.

Verifiquei que as crianças que ingressavam na escola indígena, em sua maioria, não terminavam o 4º ano do ensino fundamental. Essas crianças monolíngues, em sua língua materna, o guarani, só entravam em contato com a segunda língua ao ingressarem na escola, quando se deparavam com professores não indígenas que desconheciam o guarani e os alfabetizavam em português.

Os poucos alunos indígenas que iam para a cidade terminar o ensino fundamental desistiam. Quando questionados sobre os motivos que os levaram a desistir de frequentar a



escola dos “não indígenas”, apresentavam justificativas que me lembravam momentos pelos quais havia passado.

Os índices de evasão e repetência eram alarmantes e foram por mim analisados na monografia intitulada: “Formação de professores indígenas: a urgência na contemporaneidade”, orientada pela professora Nancy de Jesus Albuquerque Pissini, a qual foi apresentada na conclusão do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização, na Faculdades Integradas de Fátima do Sul (FIFASUL).

Situações parecidas eram relatadas pelos alunos indígenas, porém questões muito mais complexas enfrentadas por eles causavam indignação. Diferente de mim que, ao nascer, já estava em contato com a língua portuguesa, os alunos indígenas, quando chegavam à escola da cidade, eram proibidos de se comunicar entre seus pares na sala de aula em guarani, sua língua materna. Além da dificuldade de compreender os conteúdos veiculados em língua portuguesa, eram obrigados a usar livros didáticos com os mais diversos tipos de preconceitos; também, de ter de ingerir uma alimentação cujo paladar não lhes era familiar.

Desmotivados para concluir os estudos, abandonavam a escola, embora acreditassem e concordassem com seus pais e lideranças de que frequentar a escola e dominar os conhecimentos do não indígena constituíam a única forma de serem respeitados e não enganados.

Nesse trabalho com a formação de professores indígenas por meio do Curso Normal Superior Indígena, muitas inquietações começaram a me acompanhar como professor. Muitas dessas inquietações foram compartilhadas com meus alunos, que se viam em dilema com alguns professores do curso, pelo fato de os professores insistirem em apresentar um conteúdo desconectado do foco principal do curso, ou seja, a formação de professores indígenas.

Esse choque de ideias – e por que não dizer de ideais? – não se fazia presente apenas nos embates em sala de aula relatados pelos próprios alunos, nas diferentes disciplinas, mas também se manifestava em “calorosas” discussões no Colegiado de Curso entre docentes com posicionamentos distintos acerca do Projeto Pedagógico para um curso de formação de professores indígenas. Diferentes concepções acerca do que é e como deve ser a formação de professores indígenas permeavam as discussões entre os docentes nas reuniões de Colegiado.

Se o acesso à educação superior significou, para os indígenas, o enfrentamento de um enorme desafio, posso imaginar, também, o desafio que passei como professor formador de professores indígenas que, até então, não havíamos tido um contato tão próximo, quanto mais fazendo parte do corpo docente de um curso específico de formação de professores indígenas.



2 O CONTEXTO DA PESQUISA : Os pontos de interrogação e os pontos de união

Algumas questões afloraram desse contexto, sendo algumas respondidas por meio de pesquisas e leituras por nós realizadas no Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), iniciado em 2008 e concluído em 2010, sob a orientação da Professora Dra. Ana Paula Gomes Mancini. É meu propósito continuar a pesquisar a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul; como justificar e encontrar, porém, um objeto de estudo para este Projeto de Tese? Como farei? Por onde deveria começar? Com a finalidade de encontrar uma saída para a construção do objeto de estudo, comecei por fazer um balanço das minhas andanças desde o momento em que conheci os Guarani e Kaiowá.

Logo vieram à tona lembranças do dia a dia da sala de aula no Curso Normal Superior Indígena – lugar e tempo privilegiados, em que minhas teorias foram desafiadas, ressignificadas, atualizadas e algumas até abandonadas. Foi na sala de aula que os Guarani e Kaiowá me ensinaram a ver um mundo muito diferente do que via, bem mais complexo do que a racionalidade acadêmica me apresentara um dia.

Foi nesse lugar que, solidários, suportaram comigo as dores e as delícias de ser professor/aprendiz querendo interagir com pessoas, realidades e lógicas diferentes das minhas. Lugar em que senti a mão gelada, suor brotando no corpo, falta de ar, taquicardia, secura na garganta e outras desordens biológicas típicas de professor principiante. Foi ali que ouvi, pela primeira vez, alguém dizer que eu já estava “quase bom” como professor. E, por nos entender “quase”, fui desafiado a me tornar melhor, tanto pessoal como profissionalmente. Foi na sala de aula, com alunos Guarani e Kaiowá, onde vi (bem a contragosto, pelo menos a princípio) que seria sempre e irremediavelmente “quase bom”.

No meio do caos, senti-me propriamente uma obra em construção. Não uma obra qualquer. Vaidoso, eu me percebi como obra de linhas arrojadas, embora estivesse rodeado de entulhos. Como apresentá-la ao público sem a limpeza do canteiro e sem os detalhes do acabamento? Pensando assim, lembramos de Bourdieu (2011), de como ele se referiu ao pesquisador da academia: como um Homo academicus que gosta do acabado, que evita mostrar os toques e os retoques da ciência que ele faz. Os entulhos, os meus rascunhos, deveriam ser tratados até ficarem ao gosto da academia. Teria de cobrir os vestígios, tapar buracos. Que pena!

Quantos segredos permaneceriam escondidos, quantas angústias disfarçadas, quantas alegrias contidas e lições não compartilhadas! Em um ímpeto, guardei todos os documentos. Ficaram lá, no armário, olhando para mim e eu os olhando, quase em surto esquizofrênico, dizendo a eles para que me ‘dessem um tempo’ até que eu soubesse o que fazer. Permaneceriam



adormecidos enquanto voltaria às leituras, tentando encontrar algo que me encorajasse a ressuscitar os meus manuscritos.

Ao folhear meus livros, acabei diante de textos que tratavam da formação reflexiva do professor, do profissional preocupado em conhecer as suas ações e melhorar a sua prática. Àquela altura, a temática me pareceu interessante, pois supunha ter conduzido, de modo reflexivo, o meu aprendizado no Mestrado em Educação. Pensando que essa poderia ser uma via aberta à possibilidade de dar vida aos meus registros, reli cuidadosamente os textos e fui me dando conta de que, cada um deles, em suas distintas abordagens, tinha algo a nos dizer sobre a possibilidade de formular um Projeto de Tese na perspectiva de dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena.

Comecei a escrever alguma coisa e sistematizei algumas das ideias principais da literatura que tinha em mãos. Esse momento se constituiu em uma etapa crucial da minha busca pelo objeto de estudo. Não posso deixar de dizer que o exercício de ‘pôr no papel’ veio acompanhado de certa sensação de alívio. Percebi, naquele instante, como se estivesse, finalmente, fazendo pesquisa, algo que não via enquanto estava ‘apenas’ vasculhando, organizando e selecionando a documentação para a elaboração desta Tese. A produção de um simples esboço foi sentida por mim como um ato de redenção do pecado de ter ficado tanto tempo em dúvida sobre o que faria com todas aquelas informações.

Ao lembrar, agora, desse momento, percebi o quanto eu estava impregnado das concepções de pesquisa que herdei de uma formação positivista. Pensei na possibilidade de realizar uma pesquisa que mostrasse o meu processo de reflexão, experimentado em dois tempos, antes e agora, isto é, estando lá – no Mestrado – e estando aqui – no momento da construção desta Tese. Logo, tomei emprestadas as expressões aqui e lá de Geertz (1989), da obra “A interpretação das Culturas”.

A princípio, tomei como ponto de partida os registros que havia feito enquanto estive lá. Guardava a convicção de que, ao retomá-los e reinterpretá-los com os olhos de aqui, poderia encontrar indicadores de que a reflexão foi um componente importante do meu processo de formação como professor que queria/quer aprender a construir relações entre sujeitos de culturas diferentes.

Estava curioso para compreender os meus percursos reflexivos. Comecei, então, a passar a limpo algumas ideias. Fiz várias tentativas de reorganizar os meus registros, mas tive mais dificuldades do que esperava, a princípio. O material era volumoso e, ao perscrutá-lo agora com o olhar da pesquisa, todo ele me parecia potencialmente aproveitável. Mas não conseguia colocar ordem em tantas anotações, fragmentadas e distribuídas em papéis avulsos, enfim, no que tinha



em mãos no momento em que os fatos se deram.

Pensei em trilhar outro caminho, quando encontrei em Larrosa (1998) um modo de ver a experiência, a formação e a reflexão que deu sentido ao que vinha pensando até então. Quem é Larrosa, como cheguei a ele e com quais das suas ideias me identifiquei? Jorge Larrosa Bondía, educador, pedagogo e filósofo da Universidade de Barcelona, Espanha, é autor de uma obra que, segundo ele, aspira a se situar à margem da arrogância tecnocientífica e fora do controle do discurso pedagógico instituído. Uma de suas propostas inovadoras diz respeito à busca por um novo saber fundamentado na experiência. Esta é autoformadora e se torna possível quando percebida como viagem a cenários jamais imaginados, sem levar a própria casa na bagagem.

Cheguei até Larrosa quando procurava, na internet, textos que discutiam o valor das narrativas. Um dos textos que encontrei articulava a ideia de narrativa com a de experiência, proposta por Larrosa, e se intitulava “Registros em narrativas: experiências de uma pesquisa participante nas interfaces entre a palavra e a imagem”, de autoria de Alik Wunder, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), apresentado na 26ª Reunião da ANPEd, em 2003. A noção de experiência apresentada no texto me pareceu bastante instigante e, por esse motivo, fui à busca da bibliografia referenciada: “Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência”, de Jorge Larrosa. As ideias contidas nesse texto me fizeram buscar outras publicações desse autor.

Encontrei em Larrosa (2002b, p. 137) outra ideia associada à formação que me encorajou a continuar pensando que isso seria possível. O autor articula a noção de “formação” com a de “leitura de texto” (e vice-versa), sendo “texto” compreendido como “tudo que nos passa [...], algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo que temos de prestar atenção”. Assim, ler um texto (isto é, uma pessoa, um livro, o mundo, a natureza, os acontecimentos, uma situação etc.), em uma perspectiva formadora, é estabelecer com ele uma “relação hermenêutica, de produção de sentido”, é pensá-lo como se me quisesse “dizer alguma coisa”. Em outras palavras, de acordo com o autor, “[a] formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação” (ibidem).

Depois de meses de estudo, considerei que deveria mudar o foco da pesquisa, que era, inicialmente, dar voz aos egressos do Curso Normal Superior Indígena da UEMS e pesquisar o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, ofertado para a mesma clientela do Normal Superior Indígena, ou seja, aos professores da etnia Guarani e Kaiowá, que surgiu em 2006, um ano que a UEMS deixou de ofertar o Curso Normal Superior Indígena. Mas o que pesquisar?



Após algumas reflexões, acreditei que pesquisar as percepções das lideranças indígenas egressos sobre Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu ofertado pela Universidade Federal da Grande Dourados seria relevante. Com esse Projeto de Tese consegui iniciar o Doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco no ano de 2018 e o concluí em fevereiro de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros, onde pontuei as seguintes considerações:

Por meio da pesquisa bibliográfica, aprendi que os povos indígenas foram/são sujeitos de suas histórias e que, a partir de muita luta e resistência, conquistaram uma série de direitos que a eles foram negados durante séculos. Expandi meu conhecimento sobre os direitos indígenas, realizei uma reflexão e compreendi, como profissional da educação, que é necessário assumir um compromisso ético-estético-político, que remete aos direitos indígenas obtidos em locais de encontros de culturas e, como tais, abertos à negociação (BHABHA, 2014) entre/com/a partir de/dos diferentes lugares de enunciação.

Dessa forma, começo a descrever as considerações sobre o trabalho por mim realizado, centrando-me exatamente neste tópico: percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD e as percepções dos egressos sobre o significado do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD em sua vida pessoal e profissional.

Ao fazer referência às percepções das lideranças indígenas da Aldeia Amambai, fica evidenciado que, para eles, a UFGD não deu as lideranças da Aldeia Amambai, a importância necessária quanto aos princípios elencados nos PPC 2006, um documento que se refere ao protagonismo indígena e à autonomia, pois, na aceção dos líderes, o protagonismo foi parcialmente garantido. Ademais, as lideranças afirmam que houve o distanciamento do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá e das próprias lideranças da Aldeia com o curso.

Notoriamente, as lideranças querem participar das discussões; chegaram a pensar, inclusive, que seriam convidadas para a reformulação do PPC 2006 e, com isso, houve uma desmotivação entre elas, apontando que a UFGD foi falha ao ter em vista a reformulação do referido PPC. Afirmam a egressa Maria de Lourdes Cáceres Nelson: “Agiu diferentemente quando das discussões relacionadas à construção da Minuta do Projeto do Curso no ano 2005”.

Analisei as respostas das lideranças e avalio ser importante o apoio e o incentivo da UFGD/FAIND para o desenvolvimento de discussões sobre os PPCs, em que, certamente, surgirão novos conceitos, diferentes papéis para o professor, para o acadêmico e para a universidade, além de emergirem formas alternativas de interação que possibilitam o



aprimoramento do aprendizado, ao colaborar com a melhoria da qualidade do curso. Entendo, porém, que essa melhoria deve ser considerada um processo contínuo, não se restringindo apenas a solucionar problemas isolados, mas identificando os principais pontos de estrangulamento, bem como os fatores responsáveis por eles. Trazer para perto o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, recorrer a pesquisadores da temática indígena das instituições UCDB, UFMS e UEMS, além de inserir novos atores, como capitães das aldeias e anciãos/rezadores nas discussões, são ações que vão gerar um novo fôlego para o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, fôlego este que venha, ainda mais, a ter respeito à cultura, à língua, às crenças, aos valores dos indígenas Guarani e Kaiowá, ou seja, ser um curso realmente intercultural e destinado à formação de professores indígenas.

Vale pontuar que, para a maioria das lideranças entrevistadas, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD precisa sofrer uma alteração pertinente a seus objetivos, ou seja, que o egresso também esteja apto para ser professor tanto na aldeia quanto fora dela. As lideranças pontuam, ainda, a necessidade de fomentar no egresso o desejo de prosseguir nos estudos, estando prontos para elaborarem projetos de pesquisa para as especializações *latu sensu* e *stricto sensu*.

Diante do campo teórico advindo dos Estudos Culturais – mediante autores que deram suporte para as minhas argumentações e apontamentos, sendo alguns do campo teórico anunciado e outros que se aproximam desse campo –, percebi, por meio das entrevistas, que as identidades dos sujeitos vão sendo significadas e ressignificadas no interior das práticas culturais nas quais esses sujeitos se colocam ou são colocados; no caso da pesquisa, enfatizo que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem sido um espaço onde se espera a ocorrência dessas trocas culturais e processos de ressignificação dos sujeitos. Porém, a partir do momento em que os novos professores e o SIGECAD passaram a ser protagonistas na reformulação do PPC 2006, o curso deixou de ser pensado apenas do indígena para o indígena, sofrendo, na reformulação, as imposições das questões técnicas de um curso de qualquer outra licenciatura.

Para estabelecer essa relação de troca, é necessária a correspondência entre os conhecimentos distintos, criando um processo de ressignificação – entendido, aqui, como um meio específico de mediar as práticas pedagógicas que envolvem as particularidades de cada povo na formação desses professores.

Na análise que realizei nos dois PPCs do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, sendo o de 2006 e o de 2012, observei a presença de discussões no campo da formação docente, de forma a objetivar, com isso, a produção de um espaço



intercultural – espaço de troca de conhecimentos, experiências e de convívio por meio da relação entre as culturas – somente no que se refere ao PPC 2006, uma vez que, na reformulação do PPC 2012, tais discussões não ocorreram.

De acordo com os egressos, a formação de professores indígenas, por meio do Curso de Licenciatura Teko Arandu da UFGD, na implementação do PPC 2006, buscou lidar com as representações, considerando as especificidades desses profissionais e as suas implicações na realidade social da qual se insere a formação de professores indígenas, mas os egressos que foram direcionados pelo PPC 2012, em suas entrevistas, não se mostraram satisfeitos como aqueles egressos vinculados ao PPC 2006. Segundo eles, isso ocorreu devido ao PPC 2012 não ter tido a participação dos pioneiros quando na elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, bem como na implementação dessa Minuta que deu origem ao primeiro PPC 2006.

Diante dessa perspectiva, notei que os egressos que tiveram como fio condutor de sua formação o PPC 2006 compreendem que o referido curso buscou uma educação articulada a um contexto voltado para o respeito à cidadania, à cultura e à promoção de valores que correspondem à aceitação da diferença, ao respeito ao próximo, à equidade de direitos e deveres, à igualdade de oportunidades, além de prepará-los para participarem, de forma democrática, na sociedade nacional; esse não é, portanto, o olhar daqueles que ingressaram no curso e tiveram o PPC 2012 reformulado em 2006. Tal afirmação se baseia frente às mudanças que o documento teve, como: aumento da carga horária, período de conclusão, ementário, professores com pouco conhecimento das questões indígenas Guarani e Kaiowá, dentre outras.

De posse das entrevistas realizadas com os egressos do curso, sinto-me autorizado a postular algumas conclusões a respeito da formação de professores indígenas da etnia Guarani e Kaiowá pela UFGD, a partir do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Assim, com o auxílio da análise documental dos PPCs 2006 e 2012, constatei uma proposta curricular voltada para a interculturalidade que consiste em processos formativos oferecidos em uma perspectiva específica e diferenciada para os indígenas da etnia Guarani e Kaiowá no PPC 2006; por sua vez, no PPC 2012, os próprios egressos, por meio das entrevistas, sentiram a falta da interculturalidade, bem como da presença dos anciãos e das danças típicas dos indígenas Gurani e Kaiowá no decorrer do curso, além da exclusão do Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowa e de instituições parceiras na reformulação do PPC 2006.

Após a formação recebida por meio do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos entrevistados dizem conseguir se apresentar como professor, gestor, pai, filho, estando pertencentes a um grupo diferente, ou seja, um sujeito hibridizado capaz de assumir múltiplas identidades; um indivíduo que transita entre a modernidade e o mundo



tradicional.

Cabe ressaltar que as análises realizadas nas entrevistas sugerem a preocupação dos egressos para que a UFGD/FAIND insira novos conhecimentos mediante novas graduações, pós-graduações (*lato sensu* e *stricto sensu*), bem como dar uma maior ênfase à tecnologia, com o intuito de habilitar novos acadêmicos, mestres e doutores com competências necessárias para o convívio no mundo globalizado. Além disso, a presença dos anciãos/rezadores nos mais diversos momentos do curso e a interrelação dos indígenas com os acadêmicos não indígenas de outros cursos, visando à troca de experiência, uma vivência entre novas culturas, constituem aspectos de grande relevo nas respostas dos egressos. Foi apontada, ainda, a necessidade de que todo o corpo docente do curso se aprimore, ainda mais, quanto à cultura Guarani e Kaiowá.

Concernente a tudo o que foi exposto e levando em consideração os objetivos desta pesquisa, que foram na direção das percepções das lideranças indígenas e egressos sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, bem como em concordância com as análises por mim realizadas juntamente aos entrevistados, finalizo com os aspectos pontuados na sequência.

Meu trabalho foi no sentido de documentar os aspectos históricos sobre os direitos indígenas no Brasil; contextualizar a educação escolar com os povos indígenas no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul; identificar as escolas indígenas na Aldeia Amambai; e, por fim, analisar as percepções das lideranças indígenas Guarani e Kaiowá da Aldeia Amambai em Mato Grosso do Sul sobre o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, assim como identificar junto aos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá – que atuam nas escolas indígenas da Aldeia Amambai, egressos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu – qual é a percepção deles sobre o curso e o significado deste em sua vida pessoal e profissional.

Outro ponto que defendo é o significado que o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem para a vida pessoal e profissional dos egressos. Ao analisar as falas dos entrevistados, depreendi que, para os egressos, a formação no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD é algo que vai além da função de ensinar os estudantes da Aldeia Amambai a ler e escrever ou a realizar cálculos matemáticos. Ser professor egresso do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, para a maioria dos entrevistados, é algo que os identifica perante a comunidade indígena como um professor graduado; assim, eles passam a ter um respeito e uma representatividade além dos espaços da Aldeia. Afirmando isso com base na fala dos egressos que, em sua maioria, admitiram, com veemência, que exercem atualmente a profissão docente na comunidade.



Verifico que, no processo de formação do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos tiveram momentos de trocas de experiências com acadêmicos não indígenas de outras graduações, porém, mesmo que ainda ocorra de forma quase que invisível perante os demais acadêmicos de outras graduações, há, por parte da UFGD, a preocupação quanto ao reconhecimento das diferenças em um aspecto de relações interculturais no âmbito da formação. Entendo que, com essa preocupação, há, na UFGD/FAIND, um esforço por parte da equipe docente e técnico-administrativa do curso em realizar um trabalho com maior relevo voltado para a diferença, ou seja, para o “outro”.

Por meio da análise documental, da pesquisa bibliográfica e da análise das entrevistas semiestruturadas, sustento a tese de que, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, os egressos não abandonaram os saberes tradicionais; se hoje eles se encontram satisfeitos com o que aprenderam durante o curso (saberes não indígenas e saberes tradicionais indígenas), é porque o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD tem conseguido preparar professores indígenas do município de Amambai para atuarem na educação escolar indígena com diferencial, ou seja, uma educação específica e diferenciada voltada ao modo de ser e viver dos Guarani e Kaiowá.

Os egressos das turmas após a reformulação do PPC 2006 disseram, todavia, que a interculturalidade e a participação das instituições parceiras não foram totalmente contempladas, conforme se aponta na escrita do PPC 2012, e que, para continuar com a essência de um curso intercultural, faz-se necessário envolver as instituições parceiras e o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá quando da elaboração da Minuta do Projeto do Curso em 2005, pois, sem eles, a UFGD só tem a perder frente aos objetivos legais que amparam a formação de professores indígenas mediante a interculturalidade. Dessa forma, afirmo que os egressos que tiveram sua formação com base no PPC 2012 não concluíram o curso com a mesma visão daqueles do PPC 2006, considerando as respostas das entrevistas já elencadas. Assim, quando da defesa da tese, fui questionado pela Banca Examinadora, sobre a necessidade de continuar a referida pesquisa no que tange ao currículo do Curso, após a reformulação do PPC 2006. A preocupação da Banca Examinadora se baseou no que diz respeito que o primeiro PPC do Curso fora elaborado por pesquisadores indígenas, Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá, representantes da FUNAI, pesquisadores da educação escolar indígena pertencentes as Instituições parceiras, tais como: UCDB, UFMS e UEMS, porém na reformulação do PPC 2006, estas instituições e organizações e pesquisadores foram excluídos do processo, ficando a cargo dos novos professores aprovados em concurso reformular o referido PPC.

A necessidade de continuar o debate acerca da formação de professores indígenas é que



me motivou a desenvolver o presente Plano de Trabalho para o Pós-Doutoramento, com o título: A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados. Destarte, tenho como objetivo geral investigar as possibilidades de construção do currículo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da Universidade Federal da Grande Dourados na perspectiva decolonial.

O tema torna-se relevante à medida que a decolonialidade é um movimento surgido nos anos 1990 do século XX e já tem um percurso trilhado enquanto campo teórico-prático nas ciências sociais. O que há de experiências, mesmo incipientes, de formação de professores indígenas a partir da decolonialidade? Nos vários encontros dos quais pude participar nas aulas do Doutorado em Educação, muito se dialogava sobre uma educação decolonial e sempre vinha à tona a pergunta sobre experiências concretas, não somente ensaios teóricos. Nesse sentido, este trabalho a ser desenvolvido no Pós-Doutoramento, busca garimpar experiências que instituem a decolonialidade e que são realizadas em contextos muito diferentes. Mas todas têm em comum a busca por uma formação decolonial em contextos universitários marcados pelo pensamento colonial.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E TEÓRICO DA INVESTIGAÇÃO NO PÓS-DOUTORADO

A trajetória de investigação deste Projeto será desenvolvida a partir de uma perspectiva decolonial. A Projeto buscará problematizar a formação de professores indígenas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, sob a perspectiva decolonial. Essa problematização está relacionada com as dificuldades metodológicas decorrentes da ciência moderna, que se baseia na observação e comprovação dos dados objetivados pelo pesquisador sobre a realidade, abrindo um espaço de distanciamento entre a realidade e o autor da pesquisa, o que gera dados e conhecimentos tornados abstratos e, de alguma forma, imobilizadores de transformações na realidade.

A produção de conhecimentos acadêmicos decorre de um processo árduo de reflexão, análise e crítica sobre os dados produzidos e coletados por meio de um procedimento investigativo. A ciência moderna tem desenvolvido propostas metodológicas para a ciência com o objetivo de analisar e explicar os fenômenos sociais, psíquicos, naturais, religiosos, entre outros. Thomas Kuhn (2006) aponta que a ciência é realizada a partir de paradigmas. Toda a pesquisa decorre de um cânon científico reconhecido por uma área do conhecimento. Mas, para



que ocorram mudanças e avanços científicos ou revolução científica, torna-se necessário quebrar o paradigma, apesar das limitações e dificuldades que uma nova proposta científica apresenta.

A realização de uma pesquisa no campo das Ciências Humanas se depara com paradigmas que garantem a sua legitimidade científica. De acordo com Minayo (2002), o Positivismo, a Objetividade, o Compreensivismo (Fenomenologia, Etnometodologia, Interacionismo Simbólico) e o Marxismo (dialética) são algumas das abordagens metodológicas utilizadas nas Ciências Sociais. Essas metodologias estão “relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos”. (MINAYO, 2002, p.17-18).

A metodologia da pesquisa nas Ciências Sociais, conforme Minayo (2002), está fundamentada em cinco aspectos, a saber: 1) o contexto histórico, marcado pela provisoriade, dinâmica e especificidade do espaço-tempo; 2) a consciência histórica através da qual os seres humanos, individual ou em forma de grupos ou sociedades, organizam as estruturas sociais baseadas nos significados e intenções; 3) a identidade entre o investigador e os seres humanos com os quais se realiza a pesquisa os tornam imbricados e comprometidos mutuamente; 4) a visão de mundo, a ideologia, é parte intrínseca e extrínseca e “está implicada em todo processo de conhecimento, desde a concepção do objeto, aos resultados do trabalho e à sua aplicação” (MINAYO, 2002, p. 14); 5) a metodologia é essencialmente qualitativa, pois “aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.” (MINAYO, 2002, p. 14).

Ao refletir sobre a metodologia, estarei, simultaneamente, analisando as dimensões técnica, ideológica e científica. Essas dimensões são inseparáveis enquanto pesquisa. Ao considerar toda a trajetória de produção de conhecimentos a partir do contexto latino-americano, percebo que há outros métodos de pesquisa que conduzem a possíveis mudanças no cenário pluriversal e pluritópica ética e epistêmica, conforme Mignolo (2008), da cultura latina em contraposição à epistemologia acadêmica científica difundida a partir do centro de poder colonial, eurocêntrico.

Uma metodologia com perspectiva decolonial se funda na história dos povos e culturas subalternizadas por meio de relações de poder estabelecidas sob princípios epistemológicos e científicos fortemente identificados com a modernidade europeia. A metodologia decolonial está vinculada com uma pesquisa investigação-ação-participante, segundo Fals Borda (1987), que visa, por meio do diálogo simétrico ou equivalente entre pesquisador e participantes, a reflexão, a consciência coletiva e a práxis transformadora.

A metodologia decolonial emerge de um contexto de denúncia e rompimento com o



paradigma científico moderno que se funda nas relações de poder e conhecimento colonial. A decolonialidade expressa uma subversão mais ampla, não somente política, mas também “todas as relações de poder implicadas na cultura, no conhecimento, na educação, nas mentalidades e na organização socioeconômica.” (MOTA NETO, 2015, p. 16). Essa concepção epistêmica, gnoseológica e metodológica parte do movimento de investigadores, ativistas e intelectuais, especialmente latino-americanos, que constituíram o Grupo Modernidad/Colonialidad no começo do século XXI (BALLESTRIN, 2013). Esse grupo propõe um giro decolonial como forma de romper com a ciência colonial e imperial herdada que se baseia na superioridade racial europeia difundida inicialmente pelos portugueses e espanhóis a partir do século XVI.

Essa ciência hegemônica pode ser compreendida como uma extensão do pensamento econômico que defende um conhecimento objetivo, científico e universal, que gera o desenvolvimento de sociedades mais avançadas como consequência racial/étnica (QUIJANO, 2002).³⁰ A partir dos relatos do peruano Waman Poma de Ayala (1616) e do martinicano Franz Fanon são denunciadas as posturas “racial-política-epistêmica-ontológicaexistencial” (WALSH, 2013, p. 33) que marcam a colonialidade. É com base na qualidade do ser branco, civilizado, cristão e heterossexual (SILVA, 2015) que se funda uma epistemologia que sustenta o paradigma do método da ciência moderna atual.

Em decorrência dessa concepção de ciência, os conhecimentos locais são suprimidos por um conhecimento que, de forma violenta, assepsia toda epistemologia e cultura das sociedades (SANTOS; MENEZES, 2009) que estão fora do padrão de poder mundial (QUIJANO, 2002). Mas, de acordo com Grosfoguel, “Ninguém escapa às hierarquias de classe, sexuais, de gênero, espirituais, linguísticas, geográficas e raciais do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno’”. (GROSFOGUEL, 2009, p. 386).

A metodologia investigação-ação-participante (IAP), desenvolvida por Orlando Fals Borda confluenta com as ideias de Paulo Freire, não visa estudar os subalternos, mas com os subalternos (MATO, 2014). Conforme Mato (2014), para Fals Borda, em qualquer projeto de pesquisa ou trabalho político, o conhecimento próprio de cada pessoa e comunidade deve ser considerado como um elemento central. A IAP, ao retomar a unidade dialética entre teoria e prática, transformou a pesquisa numa constante ação criativa, tanto para os pesquisadores quanto para os atores sociais, superando a ciência hegemônica que submete os saberes locais aos preceitos colonizadores.

A metodologia investigação-ação-participante busca, por meio da relação dialógica, criar espaços outros para debater, discutir, analisar, intervir e produzir conhecimentos locais e ancestrais fundados na epistemologia, identidade, ontologia e política (WALSH, 2007) próprias



de cada contexto social. Fals Borda (2009) concebe a IAP como uma perspectiva endógena de conhecimento em contraposição às escolas exógenas funcionalistas-positivistas. Nesse sentido, Freire (2003) concebe a participação relacionada com o exercício da expressão, de ter voz, de tomar decisões e não com o de ser consultado sobre o que é pertinente para si e para a sua comunidade. No campo educacional, a pesquisa baseada nos princípios da IAP requer uma ação intencional de rompimento com o paradigma colonial que tem contribuído para a manutenção do status quo acadêmico e social.

A pesquisa educacional decolonial deve produzir conhecimentos no e com os envolvidos no processo investigativo a fim de tornar os mesmos capazes de compreender e transformar as práticas educativas que envolvem simultaneamente a educação, a pesquisa científica e a ação política. Nessa perspectiva metodológica.

Diante do que acima foi apontado, trago como problematização para esse Projeto de Pesquisa, o seguinte: na reformulação do PPC 2006 do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu da UFGD, ficou garantido um currículo na perspectiva decolonial?

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se pensar a formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul, objetiva-se apresentar ao final deste trabalho, considerações sobre possibilidades da formação docente a partir de currículos decoloniais, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito da academia.

Postula-se que a decolonização do currículo de cursos de formação de professores indígenas deva trilhar “caminhos outros”na/para a formação docente, com objetivos, programas e práticas pedagógicas educativas diferentes do que é praticado em muitas instituições de ensino de todos os níveis no Brasil. Para tanto, pensa-se que a educação intercultural seja o caminho viável e mais adequado para a consecução dessa proposta, notadamente como “colaboração intercultural”, traduzindo o potencial prático do discurso decolonial na esfera educacional. E nesse sentido, acrescenta-se o lugar de desafio para a construção deste processo de transição.

Aborda-se, aqui, a interculturalidade – mais especificamente a educação intercultural – na perspectiva da decolonialidade, tema que se insere na tendência contemporânea de investigações e reflexos sobre um “pensamento outro”, cujas pretensões se opõem aos pressupostos hegemônicos da modernidade eurocêntrica. Pesquisadores da modernidade/colonialidade, especialmente os vinculados ao Grupo Modernidad/Colonialidad (GM/C), buscam consolidar uma “episteme outra”, fundada na pluriversalidade e interculturalidade.



Após a conclusão deste trabalho, acredito que seus produtos gerados, irão trazer considerações sobre possibilidades da decolonização do currículo para a formação de professores indígenas no estado de Mato Grosso do Sul, mediante a formação para a interculturalidade no âmbito das Universidades que ofertam cursos de formação de professores indígenas no estado, tais como: UFGD, UFMS e UEMS.

Como benefícios, acredito que ao concluir a pesquisa, será possível um: “Outro olhar é necessário” – apresentando o que pode ser chamado de justificativa para a mudança de perspectiva no currículo escolar, o “Interculturalizar para decolonizar” – abordará a educação intercultural como estratégia para a decolonização do currículo e “Perspectivas de ‘colaboração intercultural’” – fará refletir sobre as possibilidades de colaboração intercultural no currículo a partir das Universidades.

5 REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política. n° 11 Brasília May/Aug. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FALS BORBA, Orlando. Brandao. Carlos Rodrigues. **Investigación Participativa**. Montevideo: La Banda Oriental, 1987.

FALS BORBA, Orlando. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2009. Disponível em: <http://unegro.org.br/arquivos/arquivo_5043.pdf> . Acesso em: 8 mar. 2022.

BHABHA, Homi Kharshedji. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GEERTZ, Cliford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GROSGOUEL, Ramón. **Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos póscoloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LARROSA, Jorge. Bondía. **Literatura, experiência e formação (uma entrevista de Jorge Larrosa e Alfredo Veiga-Neto)**. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Caminhos investigativos:



novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 133-164.

MATO, Daniel Alejandro. **No “estudiar al subalterno”, sino estudiar com grupos sociales “subalternos” o, al menos, estudiar articulaciones hegemónica del poder. Desafíos, Bogotá/Colômbia** (26-1) p. 237-264. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-40352014000100008> Acesso em: 06 mar. 2022.

MIGNOLO, Walter. **Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política.** Cadernos de Letras da UFF, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. (Coleção temas sociais).

MOTA NETO, João Colares. **Educação popular e pensamento decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8383/1/Tese_EducacaoPopularPensamento.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2022.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade, poder, globalização e democracia.** NOVOS RUMOS, ano 17, n. 37, 2002. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF>. Acesso em: 5 abr. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Editora Cortez, 2009.

SILVA, Janssen Felipe. **Sentidos de Avaliação da Educação e no Ensino e no Currículo da Educação Básica através dos estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos.** Espaço do Currículo, v.8, n.1, p.49-64, jan. a abr. de 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.2015.v8n1.049064/13124>>. Acesso em: 10 marc. 20022.

WALSH, Caterine. **Son posibles unas ciências sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologias decoloniales.** Nômadas, n. 26, abr. 2007, Universidad Central - Colômbia.

WALSH, Caterine. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 2013