

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO UNIDADE  
UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

**KARINE SILVA SOBRINHO**

**JOVEM INDÍGENA TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: IDENTIDADE,  
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA**

Campo Grande/MS

2016

**JOVEM INDÍGENA TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: IDENTIDADE,  
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA**

**KARINE SILVA SOBRINHO**

**JOVEM INDÍGENA TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: IDENTIDADE,  
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.  
Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Campo Grande /MS

2016

S661j Sobrinho, Karine Silva

Jovem indígena Terena de Mato Grosso do Sul : identidade, formação e trajetória/ Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS: UEMS, 2016.

93 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2016.  
Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

1. Jovem indígena 2. Trajetória 3. Educação 4. Identidade  
I. Título

CDD 23.ed. - 371.829

**KARINE SILVA SOBRINHO**

**JOVEM INDÍGENA TERENA DE MATO GROSSO DO SUL: IDENTIDADE,  
FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em nível de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.  
Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda.

Campo Grande/MS, 01 de abril 2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda – (UEMS)

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira – (UEMS)

---

Prof. Dr. Wanderley Dias Cardoso – (SED/MS)

Campo Grande /MS

Dedico este trabalho aos meus pais Gildson e Magali, por me ensinarem tudo que sou, à minha irmã Tanaíra, pelo constante incentivo e apoio e ao meu amado filho João Carlos: por você luto hoje, amanhã e sempre.



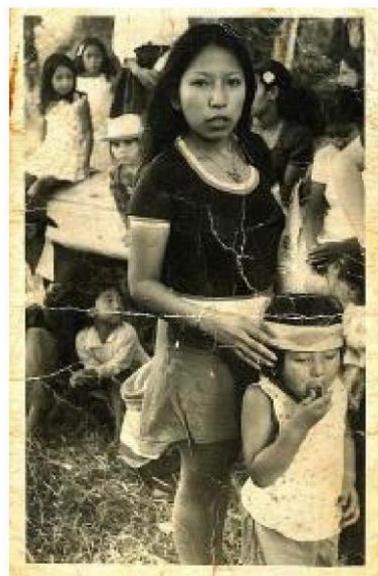


*“A humanidade está constantemente às voltas com dois processos contraditórios, um tende a criar um sistema unificado, enquanto o outro visa manter ou restaurar a diversificação.”* (Claude Lévi-Strauss, Race et histoire, 1952).

*“O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transvê o mundo”*  
(Manoel de Barros, 1997).

*“Enquanto a sociedade feliz não chega, que haja pelo menos fragmentos de futuro em que a alegria é servida como sacramento, para que as crianças aprendam que o mundo pode ser diferente. Que a escola, ela mesma, seja um fragmento de futuro...”*  
(Rubem Alves, 1995).

Aos Terenas de Mato Grosso do Sul



Índia Terena Jurema Sobrinho. Acervo familiar.

## RESUMO

A presente pesquisa propõe-se a descrever e a apresentar a identidade, a formação e a trajetória do jovem indígena da etnia Terena que frequenta a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. Participaram da pesquisa acadêmicos dos cursos de Letras 01 (um), Pedagogia 08 (oito) e Geografia 02 (duas). O estudo foi pautado na trajetória e formação desses jovens no contexto acadêmico articulado em narrativas diante das dinâmicas das relações étnico-raciais de modo a compreender o jovem diante da escolha pelo caminho da escolarização formal como acesso à formação profissional. A presença indígena em universidades tem sido uma realidade em todo Estado de Mato Grosso do Sul e a chegada desse jovem na universidade envolve vários fenômenos, como: deslocamento para cidade, contato com o não indígena, enfrentamento de situações socioeconômicas diferenciadas e existência de representações genéricas do que é ser índio. Quem é esse jovem? Quais são seus dilemas enfrentados no espaço acadêmico? O objetivo desta pesquisa é responder essas questões ao apresentar o jovem indígena Terena a partir da concepção de identidade, formação e trajetória e, com isso, também subsidiar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas oferecidas pela academia a essas populações. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que, diante das narrativas indígenas, evidencia a Identidade da juventude Terena. Foram utilizados, como instrumento para a coleta de dados: entrevistas diretas, questionários e uso de imagens aplicados aos acadêmicos indígenas de acordo com um protocolo ético, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos Acadêmicos, bem como os demais documentos que autorizam o uso dos dados apresentados nos registros das narrativas dos acadêmicos. A relevância deste estudo se justifica pela escassa bibliografia existente sobre Identidade Indígena e Ensino Superior e busca auxiliar na construção de práticas educativas que realmente ajudem a constituir uma sociedade mais inclusiva e igualitária, contribuindo assim com reflexões para as ciências da Educação no Brasil. Assim, apresentar e descrever a identidade, formação e trajetória dos acadêmicos Terena é uma ação provocadora, tendo em vista que as narrativas revelam o ser Terena com características sociais em comum, com elementos tradicionais vivos na memória. A formação de professores é de grande importância, pois esse se torna um agente de transformação ao buscar um diálogo intercultural, provocando uma ruptura e estabelecendo novas relações.

**Palavras-chave:** Jovem indígena; Trajetória; Educação; Identidade.

## ABSTRACT

This research aims to describe and present the identity of the Terena ethnic indigenous youth group attending the State University of Mato Grosso do Sul, Campus of Campo Grande. The research participants are from university courses of Languages (01), Pedagogy (08) and Geography (02). The study was guided by the history and training of these young people in the academic context articulated in narratives on the dynamics of ethnic-racial relations in order to understand the youth before choosing the way of formal education and access to vocational training. The indigenous presence in universities has been a reality throughout the State of Mato Grosso do Sul and the arrival of this young in the university involves various phenomena, such as moving to the city, contact the non-indigenous, coping of different socioeconomic situations and the existence of generic representations of what being Indian. Who is this young man? What are your dilemmas faced in the academic space? The objective of this research is to answer these questions by presenting the young indigenous Terena from the conception of identity, formation and trajectory and thus also support the improvement of didactic and pedagogical practices offered by the academy to these populations. This is a qualitative research approach that, given the indigenous narratives, shows the youth of Terena Identity. They were used as a tool for data collection: direct interviews, questionnaires and images applied to indigenous scholars according to an ethical protocol with the presentation of the Terms of Consent to academics, as well as other documents authorizing the use of the data submitted in the records of the scholar's narratives. The relevance of this study is justified by the limited literature existing on Indigenous Identity and Higher Education and seeks to assist in the construction of educational practices that really help to provide a more inclusive and egalitarian society, thus contributing to reflections on the sciences of education in Brazil. Thus, present and describe the identity, training and academic trajectory of Terena is a provocative action, given that the narratives reveal being Terena with social features in common with traditional elements alive in memory. Teacher training is of great importance, because this becomes an agent of transformation to seek an intercultural dialogue, causing a rupture and establishing new relationships.

## LISTA DE SIGLAS

FUNAI - Fundação Nacional do Índio

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

SIL – Summer of Institute of linguistics

SPI – Serviço de Proteção aos Índios

UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Moça Guaná e Guanitá, chefe dos Guaná.	35
<b>Figura 2:</b> Entrevista concedida por Tibúrcio Sobrinho em Jornal da Cidade	36
<b>Figura 3:</b> Campus da UEMS – Unidade Campo Grande	46
<b>Figura 4:</b> Obra de Salvador Dali	52
<b>Figura 5:</b> Obra de Rene Magritte “Key to be Fields” (Chave para o campos)	53
<b>Figura 6:</b> Obra de Clóvis Irigaray	55
<b>Figura 7:</b> Bate Pau, dança Terena	55
<b>Figura 8:</b> Siputrena (Dança da Índia Terena)	56
<b>Figura 9:</b> Professor Indígena	57
<b>Figura 10:</b> Acadêmicos Indígenas	63

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I POLÍTICAS PÚBLICAS E LUTA PELO DIREITO À IDENTIDADE DEDUZIDA DURANTE O PROCESSO COLONIZATÓRIO E EDUCATIVO .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1 Novas roupagens para velhos dilemas: educação nos tempos de República .....</b>	<b>19</b>
<b>1.2 Educação indígena: da formação à prática .....</b>	<b>21</b>
<b>1.3 A presença dos acadêmicos indígenas Terena no ensino superior .....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO II CONCEPÇÃO SOBRE IDENTIDADE E ELEMENTOS ETNOGRÁFICOS DOS TERENA DE MATO GROSSO DO SUL.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 Aspectos etnográficos do povo terena .....</b>	<b>34</b>
<b>CAPÍTULO III PERCURSO TEÓICO-METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA E O RESGATE DO DISCURSO INDIGENA E DE AGENTES EXTERNOS .....</b>	<b>41</b>
<b>CAPÍTULO IV DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS.....</b>	<b>46</b>
<b>4.1 Espaço, tempo e apresentação: o que vem antes das narrativas? .....</b>	<b>46</b>
<b>4.2 Falando de si: apresentando os participantes da pesquisa .....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Narrativas e memórias: análise das narrativas.....</b>	<b>49</b>
<b>4.4 Representação da imagem a verbalização: construção das narrativas da memória de história de vida.....</b>	<b>52</b>
<b>4.5 Índio professor: educar para diversidade .....</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>64</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>67</b>
<b>Apêndices .....</b>	<b>74</b>

## INTRODUÇÃO

Qual é a identidade do jovem indígena no Brasil nos dias de hoje? Ao se pensar no papel da juventude em qualquer sociedade, é importante reconhecer a função e a expectativa depositada diante do contexto social existente. A formação docente para as sociedades indígenas representa uma geração de novos líderes, os quais servirão de conexão com a sociedade não indígena. Nesse sentido, a identidade, a trajetória e a formação são os interesses desta pesquisa, com o objetivo de apresentar e conhecer a identidade do jovem Terena a partir de narrativas com enfoque na formação de professores e, com isso, dar visibilidade a um conjunto de experiências vivenciadas por jovens indígenas da etnia Terena matriculados na Universidade Estadual de Mato Grosso Sul, Unidade Universitária de Campo Grande.

A pesquisa descreve, pois, narrativas advindas de jovens indígenas da etnia Terena e revela desafios e dilemas que envolvem a chegada desses indivíduos ao meio acadêmico, compreendendo o jovem diante da escolha pelo caminho da escolarização como acesso à formação profissional. Essa trajetória de formação acadêmica evidencia situações de conflito e desafios de ordem cultural e social, e a concepção de identidade étnica dessa juventude é apresentada por meio da formação educacional no ensino superior, identidade Terena e trajetória dentro de espaços acadêmicos.

O novo cenário educacional para as populações indígenas tem sido considerado diferenciado se observados historicamente os modelos educacionais dos últimos 500 anos. A educação indígena ainda está em fase de elaboração e efetivação, impulsionada pelo reconhecimento da diferença e dos direitos desses povos, além de se estabelecerem formas próprias de organização escolar, tudo isso assegurado pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse novo momento educacional necessita de formação e capacitação de jovens professores que compreendam e façam parte desse projeto, aliado à manutenção identitária desses povos em que o conhecimento escolar sistematizado não possa ser imposto apenas de um lado ou de modo uniforme.

Dessa perspectiva, a presente pesquisa tem como objetivo principal apresentar o jovem indígena Terena a partir da concepção de identidade, formação e trajetória e, com isso, também subsidiar o aprimoramento das práticas didático-pedagógicas oferecidas pela Universidade a essas populações e que contribuam para o ensinar diante da diversidade social presente na escola. A prática pedagógica, nesse sentido, deve ser reflexiva diante da importância das populações indígenas na formação social e cultural brasileira.

Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa com enfoque qualitativo, tendo como instrumento para a coleta entrevistas e questionários aplicados aos jovens indígenas Terena matriculados nos cursos de licenciatura: Pedagogia: 8 (oito), Letras: 01 (um) e Geografia: 02 (dois). Para a realização da presente pesquisa, foi usado o método qualitativo, com um delineamento do estudo e dos objetivos, além de se considerar um protocolo ético, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos acadêmicos indígenas, bem como os demais documentos que autorizam o uso dos dados apresentados nos registros das narrativas dos acadêmicos para a elaboração da dissertação. Assim, as informações relativas à pesquisa foram provenientes de narrativas e memórias dos acadêmicos indígenas, com a participação ativa dos indivíduos, de modo a contribuir para a reflexão sobre a identidade da juventude Terena que se desloca de suas aldeias em busca de sua formação docente.

As análises foram feitas sem identificação dos sujeitos participantes para resguardar suas identidades e manter o sigilo ético, além da descrição das narrativas preservarem integralmente as memórias. Foi também estabelecido, como direito desses participantes, o dever de mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa em todas as etapas de execução, com a finalidade de conhecer e compreender as narrativas e histórias de vida presentes na pesquisa.

Examinar as narrativas produzidas por esses jovens é uma forma de encontrar significados diante das representações humanas. Segundo Bonin (2008, p.313), “[...] a atenção está voltada para o modo como os significados são produzidos e organizados, para as condições que possibilitam a existência de certos sujeitos e certas representações em uma dada sociedade”. Nesse sentido as narrativas contribuem para apresentar o jovem Terena e sua trajetória educacional no Ensino Superior.

Na primeira fase da pesquisa, a metodologia foi centrada na revisão das fontes bibliográficas com vistas a um aprofundamento teórico da História, da Educação e da Antropologia. Concomitante à revisão bibliográfica, foram desenvolvidas leituras e o levantamento e tratamento dos dados, amparados pelo embasamento teórico da pesquisa.

A revisão bibliográfica apresenta as sociedades indígenas e a compreensão de educação oferecida para essas populações ao longo da história do Brasil. O primeiro capítulo realça ainda as mudanças políticas e educacionais, frutos de reivindicações e lutas das populações indígenas em todo território nacional.

O segundo capítulo apresenta o conceito de Identidade e de elementos históricos e antropológicos da etnia Terena de Mato Grosso do Sul, haja vista que entender e conhecer a identidade Terena no século XXI são elementos também discutidos nesse tópico, ponto de

partida para a problematização da pesquisa que trata a importância de revelar o sujeito diante das narrativas.

O terceiro capítulo, por sua vez, tece considerações sobre o percurso teórico-metodológico adotado na pesquisa e o resgate do discurso indígena e de agente externos. A metodologia está pautada nas narrativas autobiográficas do jovem indígena Terena diante do contexto acadêmico e o distanciamento cultural e familiar a fim de conhecer e se apropriar do conhecimento não indígena, buscando responder à pergunta: Quais os caminhos para uma educação e formação cidadã dentro de espaços privilegiados como é a escola?

A pesquisa foi desenvolvida com enfoque qualitativo, diante das especificidades do fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de existência. A escolha quanto ao uso da metodologia foi por narrativas autobiográficas, metodologia comum em pesquisas educacionais e formação de professores.

O uso das narrativas autobiográficas faz todo sentido para as pesquisas com as populações indígenas, tendo em vista a particularidade da tradição oral. Para oportunizar o discurso livre, foi usado um dispositivo de imagens a partir das metáforas. Ao evocar tais imagens, o sujeito apoia-se em sua memória e história de vida para revelar sua experiência.

A pesquisa foi um desafio diante de minha descendência indígena e formação como professora, mas também, por ela, pude reconstruir minhas memórias como acadêmica no momento de pesquisa a campo e repensar sobre práticas de ensino e aprendizagem realizadas por mim em minha carreira docente.

## CAPÍTULO I

### **POLÍTICAS PÚBLICAS E LUTA PELO DIREITO À IDENTIDADE DEDUZIDA DURANTE O PROCESSO COLONIZATÓRIO E EDUCATIVO**

Para uma reflexão maior sobre indígenas e Ensino Superior, faz-se necessário traçar um breve panorama histórico sobre os indígenas em nosso país. O retrospecto inicial visita o Brasil Colônia até os dias atuais, tecendo um esboço sobre as relações entre Estado, Educação e Povos indígenas. Para se alcançar uma compreensão maior sobre a população indígena do nosso território brasileiro, é preciso considerar a diversidade de etnias e aspectos culturais específicos de cada grupo: organização social e política, relação com a terra e com a natureza, estruturas linguísticas, crenças, costumes e tradições particulares.

Para os povos autóctones, no início da história do Brasil, não existiu espaço para autonomia e respeito à sua cultura e às suas tradições. Nesse sentido, Oliveira e Freire (2006) evidenciam o tratamento oferecido aos índios pela Coroa portuguesa nos tempos de colônia da seguinte forma:

[...] Os procedimentos a serem adotados quanto aos índios do Brasil eram frequentemente objeto de debates em Lisboa, na Bahia e no Maranhão envolvendo questões como a liberdade ou a escravização, formas mais adequadas de conversão e as consequências de tudo isso para a colonização do Brasil (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 35).

O que foi instaurado e imposto para os ameríndios foi a condução para outra religião e civilização dentro da perspectiva eurocêntrica, com o abandono de crenças, costumes e tradições próprias dessas populações, preparando-as assim para a servidão aos interesses de Portugal e se consolidando o plano de ações do processo de dominação e expansão entre metrópole e colônia.

Esse primeiro contato entre indígenas e colonizadores aconteceu por meio de uma relação de dominação e legitimação cultural do outro. É importante ressaltar os estereótipos presentes no imaginário desse homem vindo de longe em que a imagem das populações autóctones presentes no novo mundo são representadas como: seres animais, selvagens, sem religião e que somente uma intervenção religiosa poderia salvá-los. Isso aliado à natureza exuberante, porém temida encontrada em nosso Brasil. A representação do novo mundo pode ser descrita por Vainfas (1995, p. 63) como a "obsessão de inquisidores e teólogos europeus em separar o santo do diabólico [o que] sugere quão irmanados estavam Deus e o Diabo no cotidiano da velha cristandade que aportou na América".

A percepção dos índios como outra humanidade corresponde a três níveis possíveis por meio dos quais se expressam as considerações europeias acerca dos homens naturais americanos: "[...] não seguem uma ordenação cronológica - os índios não foram primeiramente percebidos como outra humanidade e depois como animais, mas se alternam no mesmo tempo" (SOUZA, 1986, p.56).

A redução quantitativa das sociedades indígenas nessa época está vinculada a vários fatores de acordo com Oliveira e Freire (2006 p.24), como "[...] a dispersão populacional, [que] possibilitou diversas reações, entre as quais a promoção de grandes deslocamentos para escapar à escravidão e às consequências das moléstias". Esse é um fator importante a ser considerado: a debandada territorial e populacional, com a caminhada para grandes distâncias na tentativa de fugir da escravização. Outro fator é a chegada de várias doenças, como tuberculose, varíola e sarampo, por meio do contato com o colonizador, além da dizimação e etnocídio, entre outras violências.

Talvez uma das grandes características desses povos no contexto de dominação e preservada até hoje seja sua resistência, oriunda também desse processo colonial no tocante às relações interétnicas, conforme aponta Oliveira e Freire (2006, p.51): "[...] desde as primeiras relações, passando pelas inúmeras alianças até o desespero causado pelas epidemias, cada povo indígena reagiu a todos os contatos a partir do seu próprio dinamismo e criatividade". Os registros de índios bravos eram inúmeros, descritos nos documentos da época, sendo os índios caçados e eliminados ou então deixavam ensinamentos e fugiam para as grandes matas. Já quanto aos indígenas pacificados, ocorria sua inserção nos novos costumes e representações sociais.

A educação, nesses tempos, era proporcionada, majoritariamente, por missionários e delegações portuguesas, orientadas e legitimadas por documentos oficiais da época, as chamadas Cartas Régias e regimentos oficiais internos, cujo objetivo era converter os gentios e os reduzir à vida civilizada.

Os contatos com jesuítas implicavam o estreitamento dessa relação na seguinte forma: aprender a língua dos nativos e, em seguida, ensiná-los a ler, escrever e contar, paralelamente com a catequização.

Como parte da estruturação colonial, ocorreram mudanças quanto à responsabilidade educacional para povos indígenas. Oliveira e Freire (2006, p.70) apontam que, em meados de 1757, “[...] inspirado nos princípios do Iluminismo, o Marquês de Pombal perseguiu como objetivo a separação entre estado e igreja”: o dirigente da época desvinculou a

educação como responsabilidade dos jesuítas repassando-a para os colonos, moradores comuns, dando continuação ao processo civilizatório e à conversão dos “gentis”.

Ainda de acordo com Oliveira e Freire (2006, p.70), após esse período, foi implantado o sistema de Diretório: “o Diretório não só dispôs sobre a liberdade dos índios como alterou a administração desses povos, reorganizando as aldeias depois do afastamento das diversas missões religiosas.” Os aldeamentos indígenas organizados pelos jesuítas inicialmente tornaram-se vilas, sistema que não trouxe mudanças importantes para as populações, ao contrário, reforçou a escravidão e o trabalho forçado. No que diz respeito à educação, foi proibido o uso da língua materna indígena em sala de aula e se instaurou a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa.

A educação contava agora com ensino de ofícios, como: mecânica, agricultura, treinamento militar e o índio podia se alistar em companhias militares, inclusive navegação. Oliveira e Freire (2006, p.70) ainda relatam como era organizado o Diretório: “dividido em 95 (noventa e cinco) parágrafos o diretório [...] com determinações precisas sobre economia e administração dos aldeamentos”.

Esse documento organizava e estabelecia o modo de vida das populações indígenas que pertenciam às vilas, centralizando a tomada de decisões quanto à política, a questões econômicas e à expansão da agricultura através da mão de obra indígena e, para isso, estabelecia governantes, avaliando que os índios não possuíam capacidade para administrar, isso devido à ignorância e à incapacidade natural a eles atribuídas.

Enfim, a educação, nesse período, não significou realmente a preservação do interesse das populações e não reconheceu sua maneira natural de educação como a transmissão de conhecimentos próprios que garantiam a sobrevivência desses grupos.

### **1.1 Novas roupagens para velhos dilemas: educação nos tempos de República**

No período Republicano, a educação tem aspectos integracionistas voltados para o ensino informal, o ensinar de técnicas úteis para o cotidiano e novos elementos culturais implantados pelos colonizadores. De acordo com Ribeiro (1997, p. 163), “diante de vários extermínios das populações indígenas e expansão territorial, o que fazer com índios pacificados?” As pressões nacionais e internacionais por partes de militantes indígenas, educadores e antropólogos levaram militares, como Rondon, a inaugurar uma Política Indigenista, em que seria criada a primeira instituição de origem governamental: o Serviço de

Proteção aos Índios,<sup>1</sup> originado a partir do Decreto nº 8072, de julho de 1910, com o papel de gerenciar os povos indígenas. O intuito era a pacificação indígena em detrimento à sua identidade cultural, adotando hábitos civilizados com o objetivo de fixá-los em um espaço, garantindo sua sobrevivência. Além desses aspectos, o SPI desempenhava o papel de articular o povoamento das áreas mais distantes do país, além de aumentar a produtividade agrícola com mão de obra indígena e o desenvolvimento integracionista da época, que buscava fortalecer o sentimento indígena de pertencimento a uma nação, visando ainda a expansão territorial Brasil adentro.

A educação era vinculada ao projeto Republicano com o objetivo de integrar o índio à sociedade nacional por meio do trabalho. Nesse período, além da leitura e escrita, são ensinados: higiene básica, saneamento, aritmética, técnicas agrícolas, marcenaria, mecânica e costura.

A metodologia educacional utilizava o ensino bilíngue da seguinte forma: os índios eram alfabetizados na língua materna e na língua portuguesa, quando o ensino da segunda língua era dominado, o estudo era exclusivamente em língua portuguesa.

Nesse processo, foi significativa a atuação do SIL – Summer Institute of Linguistics,<sup>2</sup> que ofereceu orientação para a estruturação do ensino bilíngue, como preparação do material de didático e a capacitação de professores. A instituição tinha como um de seus objetivos a aproximação das populações indígenas com a religião protestante, gerando assim várias críticas a respeito de sua atuação.

Em 1967, o SPI (Serviço de Proteção aos Índios) foi substituído pela Fundação Nacional do Índio, então intitulada como tutora dos índios. A educação, nas décadas de 1960 e 1970, continuava a reproduzir o que foi iniciado no Brasil Colônia: a integração dessas comunidades junto à sociedade nacional, significando também seu extermínio simbólico, desvalorização de seus saberes tradicionais e a adaptação a novas crenças, costumes, língua e religião. As construções educacionais para as populações indígenas sofrem mudanças importantes nas décadas posteriores, que vão desde a ampliação da oferta do Ensino Básico e diferenciado até o ingresso às universidades por meio de Políticas Públicas.

O início das mobilizações em prol das populações indígenas ganha força em meados da década de 1970, por meio de manifestos e sustentado por antropólogos, linguistas,

---

<sup>1</sup> O Serviço de Proteção aos Índios (SPI) foi criado em 1910 e operou em diferentes formatos até 1967, quando foi substituído pela Fundação Nacional do Índio, que vigora até os dias de hoje

<sup>2</sup> A SIL International (anteriormente conhecida como *Summer Institute of Linguistics*) é uma organização científica de inspiração cristã sem fins lucrativos cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de se traduzir a Bíblia

indigenistas, missionários e por organizações defensoras dos direitos humanos, momento esse considerado por alguns estudiosos como período pré-constituente.

Um ganho determinante para essas populações foi adquirido com a definição da Constituição Brasileira de 1988 junto aos poderes Legislativo e Judiciário. Conforme salientam Oliveira e Freire:

[...] As décadas de 70 e 80 foram os momentos de maior visibilidade dessa modalidade de ação política, que se constituía à margem da política indigenista oficial, opondo Estado e sociedade Civil, delineando progressivamente novas modalidades de cidadania indígena (OLIVEIRA; FREIRE, 2006, p. 187).

Nesse contexto, ocorrem as primeiras ações que posteriormente fomentariam a Educação Indígena com reconhecimento sociocultural.

Essa condição está explicitada na Constituição Federal Brasileira no Artigo nº 231, que assegura a particularidade e o respeito cultural e no Artigo nº 210, que institui o ensino da língua materna na educação elementar. A educação passou assim a ter projetos educacionais definidos, que buscavam atender reivindicações dos indígenas. Nesse momento, a educação diferenciada passou a dar os primeiros passos, inserindo assim os seguintes aspectos pedagógicos: a alfabetização respeitando as demandas políticas, culturais e linguísticas das populações indígenas, além da autonomia quanto ao preparo de docentes, material didático, sistematização e regulamentação desses currículos. Nesse sentido, a educação é responsável por alterações nos currículos educacionais aliada à formação de professores indígenas que irão atuar em suas aldeias de origem.

## **1.2 Educação indígena: da formação à prática**

Ao abordar a formação docente, é importante destacar projetos educacionais voltados à formação de professores indígenas da etnia Terena no Estado de Mato Grosso do Sul, formação de professores das séries iniciais ainda com a nomenclatura do primeiro grau, o Normal Médio Indígena, além de cursos de formação com o foco na formação docente de indígenas para lecionarem em seus territórios de origem. Essa formação começa a caracterizar as reivindicações dessas populações como um dos objetivos da modalidade Educação Indígenas como explica Carvalho:

No que se refere à educação indígena e à formação dos seus professores, que em Mato Grosso do Sul começam a ser organizadas, há a necessidade de intensificar pesquisas para a construção conjunta de um currículo escolar indígena que não penda aos modelos convencionais. O saber escolar, por ele dinamizado, deverá trabalhar um conhecimento que priorize a justiça social e esteja voltado para a defesa da terra, para a busca de alternativas econômicas, a assistência à saúde, a par da valorização da cultura indígena e das formas como cada povo decide e enfrenta os próprios problemas (CARVALHO, 1998, p. 208).

No bojo da educação indígena, com o aumento da oferta do ensino fundamental e principalmente do Ensino Médio para a juventude, o histórico do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul acontece com confluência da formação de professores. Carvalho (1998, p.72) descreve a ação da seguinte forma: “a lei nº 5.692/71 que trata a formação de professores como curso de 2º (segundo) grau”. A formação no magistério, que habilitava os indivíduos para aulas de 1ª a 4ª série do Ensino do 1º grau no contexto indígena.

O processo educativo que envolve a escolarização das sociedades indígenas no Brasil perde então seu caráter historicamente civilizatório e integracionista e passa a ser compreendido como exercício da autonomia indígena.

A partir de 1991, segundo Baniwa (2006, p. 153), o Ministério da Educação fica responsável em oferecer essa modalidade de ensino: “[...] o decreto nº 26 de 1991 transfere da FUNAI para o MEC a responsabilidade de coordenação das ações de educação escolar indígena e aos estados e municípios a sua execução”. Essas políticas foram pensadas com os representantes advindos dessas populações e com base em experiências bem-sucedidas.

Com a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, foi possível, pois, entender e ouvir que tipo de escola cada etnia indígena desejava, de acordo com sua necessidade e interesse. As discussões que envolviam a ação pedagógica diferenciada<sup>3</sup> garantiram: independência na proposta pedagógica e gestão administrativa diferenciada, currículos flexíveis, processos avaliativos considerando a pluralidade cultural e a preparação de um calendário diferenciado, com os dias letivos respeitando a noção de tempo de cada etnia.

Nesse caminho, a escola – outrora imposta aos índios e por eles vivenciada como uma ameaça à sua maneira de ser, pensar e fazer – tem sua presença hoje reivindicada por esse mesmo índio. Os povos indígenas contemporâneos vêem a escola por eles construída como instrumentos para

---

<sup>3</sup> A Ação Pedagógica Diferenciada refere-se à Educação Escolar Indígena diante do desenvolvimento de processos político-pedagógicos formulados a partir da realidade social e histórica das diferentes etnias. A execução da Escola Diferenciada enfrenta várias dificuldades e obstáculos, entre eles, condições administrativas e técnicas, capacitação de não indígenas envolvidos nesse processo, além do apoio efetivo municipal, estadual e financeiro.

a construção de projetos autônomos de futuro e como construção de novos caminhos para se relacionar e se posicionarem perante a sociedade não indígena em contato mais estreito (BRASIL, 2007, p.17).

A Educação Indígena surge como resultado das lutas indígenas diante do protagonismo do ensinar para as futuras gerações. Esse é um movimento que tem conquistado espaço nos últimos vinte e cinco anos, articulado por povos de diferentes etnias, lideranças, professores e jovens indígenas. O caminho da escola indígena é consequência de diálogos, experiências e construção sistemática de projetos pedagógicos em entendimento com realidade indígena conforme apresenta Silva:

A identificação do tempo presente como um momento de ebulição neste movimento se justifica: as reivindicações indígenas pelo reconhecimento de seu direito à manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de produção, reelaboração e transmissão de conhecimento, uma vez acolhida pela Constituição de 1988, abriram caminho para a oficialização de escolas "escolas indígenas diferenciadas" e para a formulação de políticas públicas que respondessem aos direitos educacionais dos índios a uma educação intercultural, bi ou multilíngue, comunitária e voltada para a autodeterminação de seus povos (SILVA, 2001, P.10).

É possível aproximar-se de três momentos distintos em relação aos povos indígenas e à educação. Segundo Tassinari, as abordagens da escola são analisadas da seguinte forma:

1) ora como espaço ocidental que ameaça a sobrevivência indígena, 2) ora espaço ressignificado de acordo com a cultura indígena e a terceira como espaço de contato, onde as diferenças interétnicas emergem e adquirem novos contornos. 3) momento são as trocas do diferentes conhecimentos e tradições que são trocados e passam a ser reinventados dentro das relações Interétnicas (TASSINARI, 2001, p. 56).

A educação indígena é a combinação de práticas sistemáticas e informais de ensino com foco na transmissão oral, no aprender fazendo, no valor do exemplo, na integração dos conhecimentos e na totalidade cultural. Como ações atuais que buscam fortalecer e organizar e principalmente executar a Educação indígenas, o Ministério da Educação (MEC) cria o projeto: Saberes Indígenas, uma ação que se constitui como amparo pedagógico e metodológico em parceria com comunidades Indígenas, assim, os objetivos dessa proposta visam:

I - promover a formação continuada de professores que atuam na educação escolar indígena na educação básica; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e

conhecimentos dos povos indígenas; IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena (BRASIL, 2014, p. 01).

Os impasses e desafios enfrentados pela educação indígena são inúmeros, mesmo com ações no contexto nacional. A implementação dos direitos educacionais indígenas sofre discordância, por um lado, é possível reconhecer um projeto desenhado diante dos anseios das populações indígenas com parâmetros e bases definidos e, principalmente, com o cumprimento legal e institucional validado. Por outro lado, a educação diferenciada luta contra a ação homogeneizadora do Estado e pela garantia na qualidade de ensino. Segundo Silva, para uma educação para a diversidade sociocultural e para alteridade, é preciso a:

Educação tomar uma referência empírica e teórica, com diálogo interétnico e intercultural entre índios e não índios no Brasil, reconhecendo a escola como lugar de manifestação de confrontos interétnicos, mas compreendendo-a também como espaço privilegiado para a criação de novas formas de convívio e reflexão no campo da alteridade (SILVA, 2001, p. 11).

As escolas nas aldeias não podem ser um corpo estranho, distante da comunidade. Precisam ser a própria vida da aldeia, há necessidade de transpor séculos de uma educação civilizatória, pautada em situações de ensino artificiais e descontextualizadas por um fazer pedagógico que realmente reflita as necessidades das populações indígenas e os documentos oficiais.

A Educação para as sociedades indígenas no século XXI, segundo Grupioni (2003, p. 112), possui dois sentidos aliados: a educação como processos e práticas tradicionais de socialização e a transmissão de conhecimento de cada etnia. Ou seja, processos inerentes às sociedades em relação ao seu modo próprio e específico de ser que garantam às futuras gerações sua sobrevivência e o estreitamento com a educação formal, a chamada escolarização, como ferramenta de diálogo e autonomia. O autor, nesse sentido, reforça a importância da formação educacional em todas as etapas, da Educação Básica até o Ensino Superior, juntamente com a valorização da identidade e a preservação dos saberes tradicionais, em que os jovens possam ser agentes importantes diante desse novo cenário educacional.

Essa nova relação entre Estado e povos indígenas passa a se refletir nas Políticas Públicas, por meio do direito à educação diferenciada e à formação de professores indígenas no Ensino Superior, é possível observar o movimento cada vez mais crescente da presença de jovens nos espaços acadêmicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394, de 1996, vem para validar as ações de cumprimento que viabilizam o dever do estado de prover a educação indígena, inclusive transferindo da FUNAI para o MEC a responsabilidade sobre a educação desses povos. A LDB assim se pronuncia a respeito da educação para os povos indígenas:

## Capítulo II - Da Educação Básica

### Seção I - Disposições Gerais

[...]

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

[...]

§ 4º - O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígenas, africana e européia.

[...] Seção III - Do Ensino Fundamental

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.

[...]

### Título VIII - Das Disposições Gerais

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 pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngüe 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:

- fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

- manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

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

- elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado (BRASIL, 1996, p. 29, 32 e 45).

A LDB possibilita fortalecer e organizar essa modalidade educacional. Assim, as expectativas, nesse sentido, são positivas, envolvendo todos os aspectos pedagógicos: Currículo, Projeto Político Pedagógico, Capacitação e Formação de Profissionais Indígenas, Material Didático Diferenciado e Alfabetização na Língua Materna. Dessa maneira, discutir a identidade e os elementos culturais dos povos indígenas reforça a importância dos espaços escolares e educativos diante da função de garantir a cidadania e debater o conhecimento para além dos imaginários pré-concebidos sobre os ameríndios brasileiros.

A presença indígena na universidade é um ganho oriundo da educação indígena. Essa relação entre indígenas e academia pressupõe mudanças diante das relações vivenciadas no contexto urbano e, para isso, é preciso conhecer e compreender os desafios enfrentados por esses jovens, que Urquiza, Nascimento e Espíndola definem da seguinte forma:

Estar em uma Universidade implica, para estes jovens, vários processos (vestibular, transporte, alimentação, moradia, gastos extras com apostilas e livros, mudança nas relações sociais, entre outros), envolvendo diversas pessoas, particularmente a família extensa, a sua rede de parentela nas cidades de acolhida, cuja base quase sempre está localizada nas aldeias. (URQUIZA; NASCIMENTO; ESPÍNDOLA, 2011, p. 81).

A formação da juventude em diferentes etapas do Ensino Básico até o Superior tem um equilíbrio entre o mérito individual e aquilo que o jovem vai compartilhar com sua aldeia. Grupioni (2008, p.190) considera que “nesse processo o que havia sido pensado como um direito coletivo se realiza como um direito individual”. A formação docente precisa refletir sobre práticas pedagógicas significativas diante da realidade indígena.

### **1.3 A presença dos acadêmicos indígenas Terena no Ensino Superior**

O ponto primordial da pesquisa é, diante das narrativas, identificar o jovem Indígena, sua formação e trajetória no Ensino Superior, verificando quais as perspectivas e desafios enfrentados por acadêmicos pertencentes à etnia Terena. Foi possível diagnosticar que a ação individual, ou seja, o ingresso do acadêmico indígena na Universidade, é compreendido como um ganho coletivo e que tem o apoio e incentivo das comunidades, famílias e, principalmente, de suas lideranças. Esses jovens são referência e agentes de novos conhecimentos que, inseridos no contexto indígena, são repassados para a comunidade e aplicados em busca de melhorias.

Assim inaugura-se um novo momento educacional: a presença de jovens indígenas no Ensino Superior. Segundo estimativas, o número de indígenas, atualmente, que chegam

nessa fase de ensino equivale a 2.000 indivíduos (BANIWA, 2006, p. 162) em todo território nacional, informações advindas da Fundação Nacional do Índio (2004). Só em Mato Grosso do Sul, estima-se que há 700 (setecentos) acadêmicos, mas a apuração desse dado encontra-se desatualizada se comparado à demanda atual.

Ainda de acordo com Baniwa (2006, p. 162), “[...] o ingresso nas universidades é articulado com políticas públicas, por meio das ações afirmativas envolvendo Estado, instituições públicas e privadas”. A formação no ensino superior para o indígena tem seu início marcado pela formação docente seguindo para outras áreas de formação e conhecimento. O Ensino Superior é resultado de mobilizações e reivindicações advindas das populações indígenas, refletindo o desenvolvimento educacional que surge no interior da educação indígena. Nesse sentido, as ações afirmativas contribuíram muito para o ingresso desses jovens na universidade, porém, garantir sua permanência é outra questão importante a ser discutida.

As primeiras iniciativas nesse sentido, segundo Cordeiro (2008), ocorrem ainda na década de 1990. Para uma compreensão maior da política pública de ações afirmativas, é preciso compreendê-la como uma decisão governamental que busca a democratização do Ensino Superior diante da ausência de determinados grupos sociais nesses espaços.

A ação afirmativa, no cenário mundial, não é uma algo atual, ocorre como reflexão pela igualdade entre os homens:

A luta do homem contra a discriminação racial tem suas origens nas ideias defendidas pela independência americana, em 1776, e na Revolução Francesa, em 1789, no surgimento dos ideais democráticos e, essencialmente, na luta dos homens pelos seus direitos naturais (CORDEIRO, 2008, p. 28).

Cordeiro (2008, p. 30) também menciona outras iniciativas da mesma natureza em diferentes lugares no mundo, “[...] como na Índia, para combater o sistema de castas e a exclusão dos intocáveis e castas inferiores, e nos Estados Unidos, na década de 1960”, com a aplicação das Ações Afirmativas para negros que conviviam com a discriminação pós-regime escravocrata, e também na Malásia, em 1970, para combater a submissão econômica dos Malaios.

Para garantir tais ações, foi instituído o sistema de cotas nas universidades brasileiras, e já existem experiências satisfatórias, porém com ressalvas passíveis a discussões e críticas, como salienta Baniwa:

Essa resistência já era esperada, se considerarmos o secular sistema educacional brasileiro profundamente excludente, discriminatório e colonizador. A cultura política e acadêmica sempre foi o baluarte do

processo dominador e colonizador das sociedades ocidentais europeias, razão pela qual sempre mantiveram as portas das universidades cerradas para os povos colonizados. Daí a forte reação ao sistema de cotas como possibilidade de ingresso de negros e índios (BANIWA, 2006, p. 165).

É preciso salientar que o sistema de cotas oportuniza o acesso a estudantes oriundos de escolas públicas, índios e negros, de acordo com a demanda em cada estado brasileiro, sendo imprescindível atingirem uma pontuação mínima, e sendo avaliados como qualquer outro estudante. Sem dúvida, essa medida é um reconhecimento da importância desses grupos sociais na história e na construção do nosso país, considerando a diversidade cultural brasileira dos diferentes povos que já habitavam e que vieram a habitar o território pindorama.

Cordeiro (2008, p. 09) destaca que a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul adere ao sistema de cotas de acordo com a Lei nº 2.589, de 26 de dezembro de 2002, como medida de compensação e inclusão social, com o objetivo de promover a equidade e a democratização do Ensino Superior. A implantação do sistema foi acompanhada por representantes das comunidades indígenas e pela comunidade acadêmica. Pioneira na disposição de cotas como processo seletivo, a UEMS passou, em 2003, a reservar 10% das vagas para indígenas. Nesse sentido, a universidade exerce o papel legítimo de instituição de ensino, proporcionando o desenvolvimento do ser humano:

Como instituição de Ensino Superior, [a UEMS] tem por objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano nos diversos campos de conhecimento, em todo o estado de Mato Grosso do Sul, devendo para tanto, entre outros, harmonizar a educação superior com educação básica e profissional, propiciando a incorporação de inovações que contribuam para o desenvolvimento e a melhoria da aprendizagem e, ainda, interagir com a sociedade num sistema aberto, participativo e cooperativo, catalisador, transformador, facilitador e distribuidor do uso da ciência e da cultura, tendo no homem o seu ponto de partida e seu objetivo último (CORDEIRO, 2008, p. 53).

Com base na experiência do curso de licenciatura Normal Superior indígena em 2001 e 2002, a UEMS passa a oferecer cursos de licenciatura com diferencial nos projetos pedagógicos, considerando as especificidades indígenas, assim contemplando a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que sugere o ensino obrigatório da história e cultura afro-brasileira e indígena articulado com a formação de professores nos cursos de licenciatura. De acordo com Cordeiro (2008, p.86), é de responsabilidade do docente do Ensino Superior a elaboração de um novo currículo, assim como sua relação com o aluno, para que esta seja pautada no bom senso e livre de preconceito, tendo como foco a aprendizagem.

O Estado de Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena de todo o país, sendo real a presença indígena no ensino superior, principalmente nas unidades da UEMS. Por esse motivo, a presente pesquisa é de extrema relevância proporcionando um encontro entre conhecimento, aprendizagem e práticas pedagógicas.

O ingresso no Ensino Superior revela duas formas de gerar a educação para a população indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, uma tão importante quanto a outra, sendo ambas compreendidas como instrumento de sobrevivência e autonomia para traçar novos caminhos e apropriação do conhecimento formal, com a formação e capacitação de profissionais indígenas que posteriormente atuarão em suas comunidades.

O novo cenário educacional demonstra que o Ensino Superior passa a ser compreendido como espaço de diálogo e de troca entre diferentes culturas, em que os saberes ocidentais e os conhecimentos tradicionais indígenas encontram-se, como destacam os autores Urquiza, Nascimento e Espíndola:

Pode-se ressaltar, inclusive, como aspecto relevante para as aspirações dos povos indígenas, o fortalecimento da presença de seus jovens nas Universidades mediante políticas públicas adequadas – a articulação crescente entre as Universidades, os acadêmicos indígenas e as suas respectivas comunidades, através da participação direta de suas lideranças. Não se trata apenas de universalização da escolarização genericamente para cumprimento do direito prescrito pela legislação ou pelos acordos internacionais, mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, em especial com a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, que inclui a gestão dos territórios e o fortalecimento de suas organizações (URQUIZA; NASCIMENTO; ESPÍNDOLA, 2011, p. 89).

O processo de valorização dos saberes tradicionais indígenas articulados nas universidades é retratado em um contexto histórico, pois, durante séculos, as populações ameríndias sobreviveram atendendo a necessidades de cada grupo. Como salienta Baniwa (2006, p. 169), “os saberes indígenas foram internalizados por meio de um conhecimento comunitário baseado na prática e na experimentação”, o legítimo empirismo, por meio das crenças, valores e tecnologias que buscam assegurar a manutenção do modo de vida específico de cada etnia.

O conhecimento para as populações indígenas está disponível para todos os seus integrantes, estreitamente relacionado com a natureza e presente em vários segmentos, como: medicina, arquitetura, expressões artísticas e gastronomia, que ganham significado a partir de três eixos: natureza, mundo e a possibilidade de vida. Sendo a cosmologia ancestral, a

responsável pela estruturação sociopolítica de cada etnia, Baniwa define a metodologia da ciência indígena da seguinte forma:

O indivíduo deve buscar compreender e conhecer ao máximo o funcionamento da natureza, não para dominá-la e controlá-la, mas para seguir sua lógica, seus limites e potencialidade em benefício de sua própria vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação (BANIWA, 2006, p. 171).

A promoção da troca de saberes entre Universidade e sociedade indígena demonstra a importância do aprender nas ações individuais, transformado posteriormente em ações coletivas, e cada segmento social tem muito a contribuir, como apreender diante das dinâmicas das relações humanas, entendidas como alteridade.

A presença de jovens indígena no ensino superior é considerada fenômeno recente, a partir das últimas décadas, com a ampliação do ensino básico e pelas reivindicações advindas desses grupos sociais. Contudo, a chegada ao Ensino Superior e a profissionalização desse jovem consiste em vivenciar grandes desafios, tanto no universo acadêmico como na mudança para os espaços urbanos. Como esses jovens absorvem essas mudanças? Como se constituem as relações de troca? Como se dá a construção de identidade étnica nos espaços educacionais?

Este estudo busca, sobretudo, compreender os elementos presentes nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas estabelecidas por esses jovens indígenas no espaço acadêmico e o direito à identidade étnica, a fim de compreender a trajetória e os desafios do jovem indígena refletindo-se posteriormente em sua prática pedagógica.

## CAPÍTULO II

### CONCEPÇÃO SOBRE IDENTIDADE E ELEMENTOS ETNOGRÁFICOS DOS TERENA DE MATO GROSSO DO SUL

Este capítulo tem como objetivo descrever o conceito de identidade e apresentar elementos culturais da etnia Terena que habita o estado de Mato Grosso do Sul. Para isso, foram utilizados estudos das professoras Circe Maria Bittencourt e Maria Elisa Ladeira (2000), Levi Marques Pereira (2009), Gilberto Azanha (2000), Bonin (2008), Nincao (2008), Souza (1986), Baniwa (2006), Vaz Filho (2010), Ferraz, Nunes e Alonso (2011), Oliveira e Freire (2006) e Cardoso (2004).

As variações culturais indígenas, dentro de todo território nacional, são extremamente ricas, com cerca de 220 povos e 180 línguas faladas atualmente, e cada grupo com aspectos culturais específicos, como: organização social e política, relação com a terra e com a natureza, estruturas linguísticas, crenças, costumes, tradições particulares e formas diferentes de se relacionar com a sociedade não indígena e criar novos rumos para velhos dilemas.

Mas, afinal, passados quinhentos anos entre os primeiros contatos com não indígenas, o que é ser índio no Brasil na atualidade? Por alguns séculos, a concepção que se tinha dos povos indígenas era aquela que povoava o imaginário europeu estereotipado, do ser animalesco, exótico e selvagem, e a dinâmica da cultura não era considerada. Conforme Bonin (2008, p.319):

[..] O posicionamento dos sujeitos em discursos estereotipados nega-lhes a possibilidade de movimento e dinamismo, impede a produção de outros sentidos, a não ser aqueles fixados de certo modo, em certa ordem, fundamentando as generalizações tão comuns em narrativas sobre as diferenças.

No imaginário do europeu, o nativo brasileiro não era visto como um ser humano com cultura, costumes, tradições, crenças e biótipos diferentes, mas como um ser animalesco, e que somente a Igreja seria capaz de domestica-lo, conforme sugere Souza:

A percepção dos índios como outra humanidade, como animais e como demônios corresponde a três níveis possíveis através dos quais se expressam as considerações européias acerca dos homens americanos. Não seguem uma ordenação cronológica - os índios não foram primeiramente percebidos como outra humanidade e depois como animais, mas se alternam no mesmo tempo (SOUZA, 1986, p.56).

A compreensão sobre a identidade dos povos indígena precisa ser repensada a partir da complexidade do modo de ser e viver das diferentes etnias. A imagem originária dos povos autóctones sofreu várias mudanças, podendo se dizer que ser índio passa pela própria construção da subjetividade indígena e, por isso, há relevância em investigar e conhecer a identidade dessa juventude, matéria prima para esta pesquisa que, partindo das narrativas, busca desvendar e apresentar a identidade do jovem indígena Terena. Vaz Filho sugere o entendimento do Estado sobre identidade da seguinte maneira:

No Brasil, o Estatuto do Índio de 1973 diz que é indígena “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. A Constituição Federal de 1988 não coloca critérios de identidade indígena, apenas estabelece a competência do Estado em demarcar as terras dos povos indígenas e garantir os seus direitos básicos (VAZ FILHO, 2010, P. 03).

O ser índio está muito além das concepções de fenótipos, passa pela construção simbólica de cada povo e, na atualidade, é possível ver o resgate de tradições ressignificadas e valorizadas, terras tradicionais reivindicadas ou reocupadas e línguas sendo reaprendidas como sinônimo de pertencimento.

Discutir o modo de ser índio pode ser considerado um ensaio para a cidadania daqueles que um dia foram privados de suas culturas e tradições por serem considerados inferiores. Os povos indígenas são diferentes em si. Segundo Baniwa (2006, p.41), “[...] a dinâmica e a intensidade da relação com a identidade variam de povo para povo e de região para região, de acordo como o processo histórico de contato”.

Assim, torna-se necessária uma ideia esclarecedora sobre o que é ser índio, como se organizam suas sociedades e de que forma estas se apresentam. A identidade indígena passa a ter relevância principalmente na posição de Políticas Públicas e na luta por direitos humanos prioritários: território, garantia à cultura e processos tradicionais de saberes, saúde e educação. Dessa forma, o ser indígena passa por ressignificação, e a identidade indígena é construída pelas dinâmicas culturais de um grupo e como este se reafirma diante das relações humanas. Bonin faz a leitura da situação da seguinte forma:

Esse índio, objeto de conhecimento e de celebração num espaço delimitado nos calendários escolares, é quase sempre amalgamado à natureza e reconhecido por atributos como alegria, ingenuidade, liberdade. Um efeito dessas representações é o estranhamento que nos causa o encontro com indígenas em contextos urbanos, participando de atividades comerciais, ou em noticiários que deixam ver, de relance e de modo fugaz, à situação de

miséria e violência a que estão submetidos muitos povos indígenas na atualidade brasileira (BONIN, 2008, p. 318).

Todo conceito de categoria transitória ou aculturada vem sendo superado e a imagem discriminatória e estereotipada vem sendo compensada nas últimas décadas pelo peso da igualdade de direito. O número de indivíduos que se identificam como indígena tem aumentado em relação às últimas décadas, fazendo com que a presença indígena se constitua dentro de espaços urbanos, tornando necessário se pensar nessa relação entre indígenas e não indígenas que supere a falta de conhecimento sobre as imagens pré-coloniais ainda existentes no pensamento brasileiro.

A identidade não é estática, mas é construída diante das relações de trocas. Nesse sentido, a etnicidade é uma construção social que ocorre também nas diferenças culturais e na capacidade de sua manutenção. Isso pode explicar o aparecimento de novas etnias, no estado de Mato Grosso do Sul, como os Kinikinau que, após anos de silêncio, ainda como resquício do período pós-colonial, ressurgem.

Reconhecer a identidade indígena somente pelo aspecto primitivo ou biológico é realmente reduzi-la a representações genéricas e estereotipadas. No censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), por exemplo, indica-se que, de 817.963 indivíduos indígenas, 315.180 residem em áreas urbanas. Portanto, os indígenas são uma realidade em espaços urbanos, fazendo com que sua juventude vivencie novos rumos para antigos dilemas, viva experiências distintas e frequentem espaços de troca, construindo novas imagens sobre o que é ser índio na atualidade.

O conceito de identidade é resultado de símbolos e seus significados, em que a cultura é concebida por meio das ações no interior de cada grupo. Desse ponto de vista, podemos considerá-la como significados e construções históricas e em que se diferem as culturas em contato com a variedade das relações humanas.

A identidade é, sobretudo, a noção que o grupo ou o sujeito tem construído sobre si próprio diante das dinâmicas das relações e, portanto, pode ser apresentada como a consciência de si e seu pertencimento pressupõe mudanças e transformações. Nessa seara, os estudos antropológicos e históricos contribuem para o entendimento da diversidade humana, tão inerente ao homem.

Ao discutir a identidade indígena Terena, será utilizado o conceito índio para nomear os povos originários americanos (nativos). Para a etnia Terena, por seu turno, o termo índio, em suas raízes históricas como povo, está relacionado à reserva como local de confinamento no cenário pós-guerra do Paraguai e sítio de mão de obra. Ao discutir o que é ser

índio Terena no século XXI, buscaremos compreender questões históricas, econômicas, políticas e sociais próprias ao grupo diante da atual conjuntura, que pode suscitar transformações.

## 2.1 Aspectos etnográficos do povo Terena

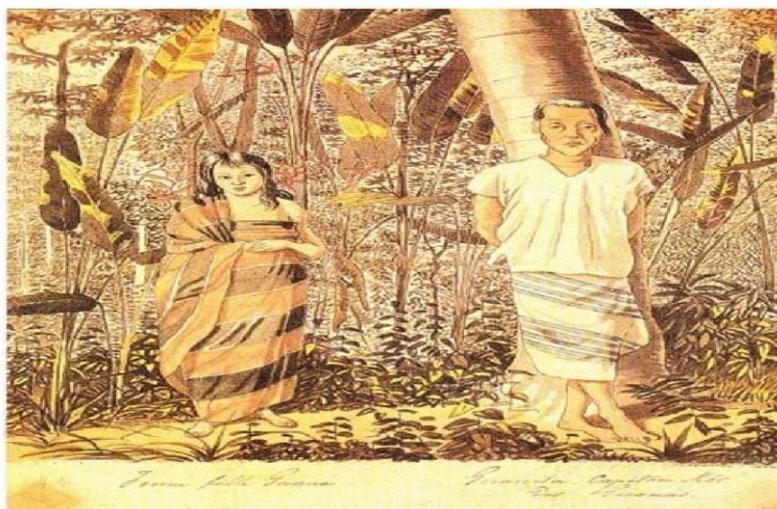
A língua falada pelos Terena pertence à família linguística Aruak, que define um conjunto de línguas faladas no interior do continente Sul-Americano. Azanha define sua origem da seguinte forma:

Os Terena falam uma língua da família linguística Aruak e descendem dos famosos Txané-Guaná dos cronistas setecentistas. Até o final do século XIX, estavam separados e se distinguiam entre si, em vários povos: Terena (ou Etelenoé), Echoaladi, Quiniquinau (Equiniquinau) e Laiana. Os índios mais velhos reconhecem ainda hoje os termos Etelenoé, Laiana e Quiniquinau, e distinguem, quando inquiridos, os descendentes de "Liana" ou "Quiniquinau". Mas, para o público externo, todos atualmente se reconhecem como "Terena". (AZANHA, 2000, p. 73.).

O povo Terena descende do povo Guaná, que veio da Êxiva, região denominada também Chaco Paraguai. Há vários relatos de viajantes e exploradores mencionando a presença dos Guaná, como Sanches Labrador relatou em 1767: “[...] Em várias partes do Paraguai Católico se tem notícia da nação Guaná. Nome que engloba todos os subgrupos. Estes subgrupos usam nomes para se distinguirem entre si” (LABRADOR, 1767, *apud* BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 35).

O local identificado como Êxiva ou Chaco, ainda segundo Bittencourt e Ladeira (2000), era uma área próxima às minas de metais preciosos, onde eram constantes disputas pela riqueza ali presente, sendo cenário de conflito entre várias etnias, situação agravada pela presença do colonizador. Em consequência dessas lutas e perdas, os Guaná vieram para o território brasileiro no século XVIII, assim como outros povos, a exemplo dos Guaicuru. Os Terena construíram suas aldeias perto do Forte Coimbra e da Vila de Albuquerque, entre os rios Paraguai e Miranda. Nesses tempos, a região de Miranda era totalmente desabitada, sendo os Terena os primeiros a ocuparem e habitarem a região do Pantanal Sul-mato-grossense. Segundo Bittencourt (2000, p. 41), “[...] A ocupação da região pelos portugueses começou depois da descoberta do ouro na região de Cuiabá; várias povoações foram fundadas, como Cuiabá (1727), Albuquerque e Vila Maria (1778)”.

**Figura 1:** Moça Guaná e Guanitá, chefe dos Guanás.



Fonte: (BITTENCOURT E LADEIRA, 2000, p.43)

Outro marco significativo na história Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Esse conflito armado, que envolveu Brasil, Paraguai, Uruguai e Argentina, inaugura ainda tempos difíceis, também conhecidos como tempos de servidão. Os Terena participaram da guerra, assim como os índios guerreiros Guaicuru, com o objetivo de defesa e preservação de seu território. Bittencourt e Ladeira, fazendo referência à presença Terena na guerra, afirmam que:

[...] O governo brasileiro também chamou índios de Mato Grosso para combaterem os paraguaios. Os guaicurus lutaram ao lado do exército brasileiro, enquanto os Terenas, que sempre foram grandes agricultores, além de enfrentar o exército paraguaio, também participaram da guerra fornecendo alimentos para os combatentes (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 56).

Para Bittencourt e Ladeira (2000), a participação na guerra implicou grandes mudanças no cenário da época, e a perda territorial talvez seja a mais significativa: as terras que antes pertenciam aos índios passaram a ser disputadas por não indígenas, como homens desmobilizados do Exército Brasileiro e comerciantes que lucraram com a guerra e permaneceram na região.

Nesse contexto, as autoras registram como ficou o cenário pós-guerra para essa etnia: “[...] Os Terena haviam lutado na guerra para garantirem seus territórios que ocupavam, mas este direito não foi garantido pelo governo brasileiro e a vida do povo Terena seria, a partir daí, bem diferente” (BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p. 58.). As fazendas começaram a

aumentar na região, tornando-se a vida muito difícil e, como consequência dessa situação, a exploração de mão de obra indígena tornou-se inevitável.

Outro ponto relevante, nesse cenário, de acordo com Oliveira e Freire (2006, p.107), “[...] é a chegada da comissão construtora das linhas telegráficas comandada por Rondon”. Os primeiros índios a participarem dessa comissão foram os Bororo, que não quiseram mais continuar seu trabalho. Diante da proximidade com as terras Terena, os índios dessa etnia passaram a dar continuidade ao serviço até sua conclusão e, posteriormente, com a construção da estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Como elucidam Oliveira e Freire (2006, p.107), “[...] naquele momento, Rondon acreditava que índios ainda não contatados poderiam se tornar bons brasileiros, mão-de-obra empregada tanto na defesa das fronteiras como no desenvolvimento econômico de Mato Grosso”. A imagem abaixo ilustra Tibúrcio Sobrinho, índio Terena maquinista da extinta Companhia Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NBO).

**Figura 2:** Entrevista concedida por Tibúrcio Sobrinho em Jornal da Cidade



Cacique Tibúrcio de terno posa em frente da antiga Maria-Fumaça

Fonte: Jornal da Cidade (2014)

Em 1905, o governo brasileiro faz as primeiras delimitações do território Terena: Bananal, Cachoeirinha e Ipegue, reconhecidas posteriormente em 1911 pelo Serviço de Proteção ao Índio, espaço definido como reserva. É importante ressaltar que os territórios indígenas sul-mato-grossenses foram marcados pelo processo histórico da formação de nosso Estado, com a expulsão de grupos indígenas de seus territórios tradicionais e formação ideal da sociedade brasileira.

De acordo com Bittencourt e Ladeira (2000), os Terena são índios lavradores em sua essência e, no interior de seu grupo, ocorrem divisões entre atividades masculinas e femininas em relação a afazeres domésticos do dia-a-dia. A conhecida cerâmica Terena é um

elemento cultural que representa linguagem da vida, e a coleta de frutos e a organização de matéria prima para confecção de utensílios ficam sob a responsabilidade da mulher e, como tarefa masculina, reservam-se a caça e a pesca, a preparação de cestaria e a plantação. Há mudanças comportamentais devido ao esgotamento dos meios naturais de sobrevivência e a redução territorial, tornando-se comum observarmos índios Terena vendendo seus produtos pelo centro da capital de Campo Grande.

Para os Terena, a dança é outra manifestação cultural com sentido social, religioso, bélico e político. O Bate-pau, dança masculina, e a Siputrena, dança feminina, reforçam a essência de ser Terena, sendo dançadas em festividades e encontros especiais. O ensino dessas danças está sendo retomado pela escola como parte do processo de revitalização cultural.

Com relação à língua, muito foi perdido por essa etnia, resultado dos primeiros contatos com o não índio, e essa relação pode ser descrita como a naturalização da força de coação social existente, em que as ideias sociais dominantes usam-se da violação simbólica sustentada por elementos que agem por meio da utilização da autoridade.

Nesse cenário, é possível estabelecer uma aproximação entre a violação e dominação simbólica discutida por Pierre Bourdieu<sup>4</sup> e a escola, nesse sentido, torna-se processos vividos nessa instituição pode ser um instrumento da dominação simbólica "[...] Quando ia para escola, não sabia falar o português nem eu nem meus patrícios ainda kalivonó, quando íamos ao banheiro se não pedíssemos em português não podíamos ir, os mais velhos decidiram em então que aprenderíamos o português e falaríamos em nosso dia-dia para não sofreremos" (TS, Terena, 85anos, 2014).

Esse relato é a narrativa de meu avô em uma de nossas conversas que tivemos sobre o porquê de não falarmos (as gerações mais novas) nossa língua materna em espaços públicos e, sobretudo na escola.

Hoje, ocorre um movimento inverso, garantido por meio das legislações e documentos oficiais, como: o uso da língua Terena, incluindo o ensino da língua materna para crianças e jovens desde as séries iniciais até a universidade. Na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande, há projetos para abertura de uma especialização na Língua Terena em parceria com professores, acadêmicos indígenas e lideranças. Nesse sentido, é possível reconhecer e compreender a necessidade de revitalização da língua materna dentro do processo de autoafirmação identitária e cultural.

---

<sup>4</sup> Pierre Bourdieu foi um destacado sociólogo francês do século XX. Tornou-se referência na Antropologia e na Sociologia publicando trabalhos sobre educação, cultura, literatura, arte, mídia, linguística e política. Bourdieu argumentava que há estruturas objetivas no mundo social que podem coagir a ação dos indivíduos.

A cosmovisão Terena está relacionada à forma de ver, sustentar e interpretar o mundo. Sua divisão social é organizada em duas partes distintas: a Sukiriki-onó, caracterizada pela maturidade e tranquilidade, e os Chumo-onô, caracterizados pela inquietação. A estrutura social Terena sofreu profundas mudanças diante do contato com diferentes etnias, culturas diferentes e a troca de saberes.

A organização social está fixada no espaço atual conhecido como aldeia, mas é possível a migração ente outras aldeias e grupos devido ao elo familiar. A organização da aldeia é sustentada pelo cacique, cuja liderança pode ser vitalícia ou por eleição. Em relação às decisões sociais, é possível perceber conselhos cooperativos com a participação de anciões e professores.

Dados da Fundação Nacional de Saúde (2009) apontam uma população estimada de 24.776 indivíduos Terena no Estado do Mato Grosso do Sul, distribuída entre os municípios de Campo Grande,<sup>5</sup> Aquidauana,<sup>6</sup> Miranda, Nioaque, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti,<sup>7</sup> além de grupos localizados no interior de São Paulo e Mato Grosso.

A relação política entre índios Terena e os *purutúyes*<sup>8</sup> tem se ampliado: esse povo tem elaborado estratégias políticas e de enfrentamento. Seu deslocamento para regiões urbanas tem fomentado essa nova postura, como resultado de diferentes acontecimentos conforme Cardoso apresenta:

Inquestionavelmente a terra, enquanto espaço vital é o principal indicador de desenvolvimento local para os Terena. No entanto, a drástica redução de suas terras e a conseqüente degradação do pequeno espaço físico que lhes restava, somado ao crescimento populacional, o contato com o entorno e o mundo globalizado que, inevitavelmente, se faz presente nas aldeias, obrigou-os a buscar outros “espaços de vida”, construindo alternativas que deem conta de atender as demandas surgidas (CARDOSO, 2004, p. 05).

Com o problema gerado com a escassez de terra, solos improdutivos e falta de trabalho, há um movimento de deslocamento das aldeias para os municípios, a exemplo de Campo Grande, com a primeira aldeia urbana: o aldeamento Marçal de Souza, seguido por outros bairros periféricos: Água Bonita, Darcy Ribeiro, Tarsila do Amaral e Jardim Noroeste, nos quais vivem indígenas Terena.

---

<sup>5</sup> Os Terenas vivem em Campo Grande residindo em bairros periféricos ou aldeias denominadas aldeias urbanas.

<sup>6</sup> Aldeia Bananal localizada em Aquidauana–MS. Terras tradicionais históricas.

<sup>7</sup> É um conjunto de diversas aldeias denominado Aldeia do Buriti. Encontra-se na divisa com Sidrolândia, onde ficam as aldeias Córrego do Meio e Lagoinha.

<sup>8</sup> *Purutúyes* como é denominado o não índio pelo grupo Terena.

A variabilidade Terena é um fenômeno, com o surgimento de novos grupos e núcleos resultando na formação de novas aldeias. Essas mudanças para áreas urbanas são motivadas pela atual conjuntura, em busca de melhores condições de vida e, nesse sentido, ganham novos significados. Para elaborar um conceito de mudanças geográficas e identidade, é preciso aproximar-se da leitura geográfica conforme Ferraz, Nunes e Alonso detalham: “[...] a leitura geográfica dos elementos culturais admite que a cultura esteja imbuída de significados e de valores capazes de gerar novos olhares sobre o conceito e identidade” (FERRAZ; NUNES; ALONSO, 2011, p.101).

É imprescindível também falar do caráter diplomático desse grupo que hoje tem sua inserção em diferentes segmentos sociais: na política, na educação, na saúde e na justiça, assim como em tempos idos já demonstrava sua força: “[...] o Terena é ágil e ativo: o seu todo exprime mobilidade [...] e conserva arraigados os usos e tradições de sua raça, graças talvez a um espírito mais firme de liberdade (TAUNAY, 1866 *apud* BITTENCOURT; LADEIRA, 2000, p.58)”.

O ideal Terena, segundo Pereira (2009, p. 79), é fruto da criatividade em se conceber a lógica social para superar a história de massacre, e esse ideal passa a ser vivenciado nas ações do dia a dia.

O ideal Terena é, pois, viver entre parentes, e a aplicação desses mecanismos de ordenamento sociológico permitiu trazer o ideal para a prática social, efetivando o modelo de estrutura social, mesmo com os eventos históricos inerentes ao contato e ao processo de esbulho de suas terras. Ficou evidente que as novas circunstâncias históricas alteraram as formas de territorialização e a dimensão demográfica dos assentamentos, mas foi possível demonstrar também que os Terena lograram, com disposição e criatividade, seguir reproduzindo figurações sociais identificadas à sua própria formação social (PEREIRA, 2009, p. 79).

Sem dúvida, essa etnia tem se organizado na atualidade, reafirmando sua identidade cultural e buscando novos rumos quanto à vida comunitária nas aldeias.

Se, na perspectiva pós-moderna, o “retorno à etnia” se constitui em um momento novo e produz identidades complexas, os processos de construção identitária se complexificam, ainda mais quando refletimos sobre as consequências da globalização nesses tempos pós-modernos. Em primeiro lugar, há que se considerar que o estreitamento da relação entre o local e o universal, ao contrário do efeito homogeneizador que se imaginava, vem levando à valorização das culturas locais, à reafirmação de identidades étnicas (NINCAO, 2008, P.62).

Essa etnia tem muito a contribuir e revelar sobre a história sul-mato-grossense, uma vez que esteve e está presente em momentos importantes da história nacional. Sua contribuição é perceptível, seja nas aldeias ou em áreas urbanas, fazendo-se valer por meio da reafirmação de sua identidade cultural e na construção de sua nova história.

### **CAPÍTULO III**

#### **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO NA PESQUISA**

O percurso teórico adotado é o traçado fundamental do caminho da pesquisa científica, é validação da segurança que norteia um trabalho. Dessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida com enfoque qualitativo, diante das especificidades do fenômeno apresentadas. Essa abordagem tem como prerrogativa fenômenos sociais e etapas de observação, e a escolha quanto ao uso da metodologia foi para se desenvolver a partir de narrativas autobiográficas, de uso comum em pesquisas educacionais e formação de professores. As condições que amparam o método sujeitam-se ao confronto real da subjetividade e o conhecimento da singularidade do indivíduo e, com isso, busca-se descrever o comportamento individual.

Dentro dessa proposta metodológica, a pesquisa apresenta as narrativas como ferramenta de autoformação docente. Para fundamentar a nossa discussão, trabalhamos com as contribuições teóricas de Bonin (2008), Haguette (2000), Alami, Desjeux e Moussaoui (2010) Loizos (2004) Grubits e Harris (2004), e Chizzotti (2001) Passegi e Souza (2008), autores que embasam a metodologia da pesquisa oferecendo assim um caminho no aprofundamento das investigações.

As pesquisas com narrativas foram desenvolvidas por meio do registro das vivências no espaço acadêmico da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, evidenciando as vozes dos acadêmicos indígenas da etnia Terena, propiciando troca entre as dinâmicas sociais. Para o levantamento de dados, a pesquisa seguiu um protocolo ético, com a apresentação dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido aos participantes, Autorização, bem como os demais documentos que viabilizam o uso dos dados apresentados nos registros das narrativas dos jovens Terena que cursam os cursos

de Pedagogia, Letras e Geografia, devidamente matriculados na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade universitária de Campo Grande.

Os encontros ocorreram dentro dos espaços acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, na Unidade Universitária de Campo Grande- MS, e foram divididos em três momentos: 1) apresentação do projeto e definição da participação do sujeito; 2) aplicação do questionário com perguntas fechadas diante de um roteiro pré-definido e roda de conversas sobre as histórias de vida do sujeito da pesquisa e 3) apresentação dos slides como ateliê de imagens: Imagens, Janelas e Memórias de Formação. A sequência de imagens usadas nos slides é relacionada à história de vida e ao conhecimento de si. Sobre o uso desse instrumento, Loizos (2004, p. 137) esclarece: "é que a imagem, com ou sem acompanhamento de som, oferece um registro restrito, mas poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais, concreto e materiais".

As imagens e janelas evocam no sujeito uma análise mais profunda para sua existência e especificidades de mudanças históricas, desencadeando assim memórias lembradas espontaneamente ativas e passivas do entrevistado:

[...] As imagens fazem ressoar memórias submersas e podem ajudar entrevistas focais, libertar suas memórias, criando um trabalho de "construção" partilhada, em que o pesquisador e entrevistado podem falar juntos, talvez de uma maneira mais descontraída do que sem tal estímulo (LOIZOS, 2004, P.143).

Com essa intenção, as narrativas foram acontecendo dentro do espaço da entrevista para além do questionário pré-estabelecido, de forma natural e espontânea. A partir delas, os acadêmicos foram relatando suas vivências pessoais e acadêmicas ao longo do encontro. As

narrativas nortearam pontos importantes da pesquisa, caracterizando esse jovem Terena e o compreendendo como agente diante da relação dinâmica com a pesquisa. Dessa perspectiva, o estudo se encaminha com enfoque qualitativo, como já mencionado, diante das especificidades do fenômeno apresentadas em termos de suas origens e de sua razão de ser, metodologia muito comum em pesquisas educacionais e formações de professores. As condições estabelecidas pelo método atendem a necessidade do concreto, da subjetividade, do valor do conhecimento e das práticas diante da singularidade do indivíduo, dificuldade e contradições a fim de, com isso, descrever o comportamento individual. Essa causalidade é descrita da seguinte forma:

A causalidade também remete a um sistema explicativo do sentido que o sujeito atribui a sua ação, ainda que sentido ou a intenção declarada pelo indivíduo consista apenas em um dos elementos do sistema de causalidade, um elemento que se integra na dinâmica de coações da ação coletiva dentro do qual o indivíduo está inserido (ALAMI; DESJEUX; MOAUSSAOUI, 2010, p.18).

A pesquisa com base nas narrativas autobiográficas tem a participação ativa dos indivíduos, de modo a contribuir para a reflexão sobre a identidade da juventude Terena que se descoloca de suas aldeias na busca pela formação acadêmica.

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização (PASSEGI; SOUZA, 2008, p. 371).

Assim, busca-se fomentar subsídios quanto à receptividade dentro dos espaços acadêmicos e novas formas de ensinar para diversidade nos cursos de licenciatura e formação de professores. O olhar diante das práticas didático-pedagógicas e das relações entre alunos e professores dentro do espaço acadêmico precisa ser desconstruído, a voz dessa juventude ecoa sobre seu direito de ser índio e, principalmente, visando à superação das mentalidades e imaginário colonial construídos e estereotipados usuais quanto se trata de discussões sobre povos indígenas. A autora Bonin, sobre o assunto, posiciona-se da seguinte maneira:

Seria oportuno indagar sobre os discursos a partir dos quais certas representações se tornam pensáveis e enunciáveis e sobre os efeitos na produção daquilo que pensamos dos outros e de nós mesmos. Ao afirmar que os índios são indolentes ou que lhes falta vontade, afirmamos também que nós somos propensos ao trabalho (BONIN, 2008, p.322).

Esse conceito usual em relação aos povos indígenas deve ser combatido e superado diante de sua presença nos diferentes espaços sociais. A ideia de inferiorização deve ser superada a partir das contribuições culturais das populações indígenas. As narrativas, nesse sentido, são importantes e ajudam a dar voz àqueles que, por décadas, viram-se à margem excludente da sociedade. Além disso, o valor do método qualitativo é imprescindível para o êxito da pesquisa que busca, nas narrativas, oportunidades de se centralizar o sujeito.

A abordagem qualitativa foi necessária para se considerar a relação dinâmica entre o sujeito e o meio, nas trocas e na interpretação de fenômenos, neste caso, o aumento significativo de jovens indígenas na universidade. Essa postura investigativa oportuniza dar significado a ações e relações escondidas nas estruturas sociais, garantida pela dinâmica entre sujeito e objeto. Nesse sentido, Grubits e Harris (2004, p. 110) enfatizam que, "[...] de acordo

com a fenomenologia é necessário ir além das manifestações imediatas para percebê-los e buscar o sentimento oculto das impressões imediatas, ultrapassando as aparências para alcançar as essência dos fenômenos".

As análises que envolvem esse fenômeno, assim como as experiências pessoais, resultam em reações que foram analisadas e discutidas e, logo, descrevem a identidade do jovem Terena. Compreender suas ações nesse processo e suas experiências é fundamental para a identificação desse jovem professor indígena. Além disso, analisar e conhecer essa juventude passa pelo viés do jogo de diferentes ideias. Segundo Bonin:

[...] A abertura para outras práticas, para discursos articulados desde outros lugares e para narrativas produzidas pelos próprios povos indígenas me parece oportuna. As narrativas dos estudantes analisadas neste texto me fazem pensar na importância de abordar a temática indígena não de modo pontual, mas como parte de um processo de discussão e problematização (BONIN, 2008, p. 323).

Essa problematização nos aproxima da relação estabelecida entre índios e não índios, os espaços ocupados por direito para essas populações, entre outros aspectos vivenciados nessa relação. Para a pesquisa qualitativa, segundo Chizzotti (1976, p. 232), o maior compromisso está na consciência de práticas válidas e necessárias para a construção solidária da visão social.

Esse fenômeno nos remete para o espaço de identificação, interpretação, explicação e ação diante da ação pedagógica. As narrativas, nesse sentido, dão o empoderamento aos acadêmicos indígenas, retirando-os do papel de terceira pessoa em seu processo de ensino e aprendizagem.

## CAPÍTULO IV

### DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS NARRATIVAS

#### 4.1 Espaço, tempo e apresentação: o que vem antes das narrativas?

As questões identitárias são relevantes nos estudos pós-coloniais e pós-modernos uma vez que confrontam a imagem inexorável de identidade. O objetivo é evidenciar a voz desse sujeito para compreendê-lo com profundidade diante das mudanças históricas e sociais.

As narrativas aqui publicadas são de extrema importância, pois refletem memórias, palavras não verbalizadas e a coexistência de si mesmo sobre nossos olhos e ouvidos. O que dizem essas narrativas indígenas aqui apresentadas são resultados da realidade e do enfrentamento cotidiano diante das relações interétnicas. O primeiro momento da pesquisa, como já citado, foi a apresentação do projeto com explicação dos objetivos e metodologias aplicadas na pesquisa, além da escolha dos sujeitos participantes da pesquisa. Os encontros aconteceram no espaço da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade de Campo Grande, situada à Avenida Dom Antônio Barbosa (MS-080), 4.155, Campo Grande – MS, no bloco em que se ministram os cursos de Pedagogia e Geografia, no período noturno, em paralelo com as aulas dos acadêmicos.

**FIGURA 3:** *Campus da UEMS – Unidade Campo Grande*



A apresentação e posterior adesão para participação da pesquisa foram realizadas em grupo conforme a disponibilidade dos alunos, pois, nesse período, as disciplinas aconteciam normalmente com: avaliações, apresentações de trabalho, seminários, apresentação da monografia de conclusão de curso, entre outras atividades pedagógicas. Dessa forma, fiquei à disposição dos entrevistados durante o período de aula para que pudessem atender-me de acordo com seus espaços entre as aulas: entrada, intervalo e saída.

O primeiro contato foi estabelecido com muita cautela, pois, embora seja uma pesquisadora Terena, o olhar sobre a pesquisa acadêmica é, sobretudo visto com receio pelos acadêmicos indígenas. Quando optei em estudar as narrativas dos jovens Terena e no Ensino Superior, meu primeiro questionamento foi saber qual retorno meu trabalho acadêmico daria para minha etnia? E qual a contribuição pedagógica que a pesquisa fomentaria diante da minha formação como pedagoga?

Foram espontâneas as conversas sobre a origem de minha família e experiência como professora antes das apresentações da pesquisa, algo que nos aproximou diante da relação objeto e pesquisa, proporcionando também um espaço de reconhecimento do outro e troca de experiências.

#### **4.2 Falando de si: apresentação dos participantes da pesquisa**

No segundo momento, foram aplicados os questionários para escolha dos sujeitos a partir da leitura prévia do termo de consentimento livre esclarecido.

O primeiro questionário foi destinado a levantar o perfil do acadêmico, sem identificação dos sujeitos participantes. No decorrer da pesquisa, os acadêmicos serão representados com as siglas (A1, A2, A3...) conforme apresentado na Tabela 1, garantindo assim o protocolo de sigilo estabelecido na pesquisa.

As narrativas foram transcritas em sua totalidade e confiabilidade, validando assim o método qualitativo.

Dessa perspectiva, os discursos levantados salientam o poder das narrativas, porém, é natural, nesse tipo de levantamento, a dificuldade ou a resistência ao evocar experiências próprias dos sujeitos participantes. Sendo assim, a presente pesquisa com narrativas utilizou-se de imagens por meio das metáforas.

A representação da metáfora se configura em sair do campo das representações de imagens figurativas para a verbalização dos sentimentos vivenciados a partir da reflexão. O uso desse recurso facilita ao sujeito analisar, refletir sua trajetória escolar desde o Ensino Básico até o Ensino Superior, revelando assim suas memórias do passado e as articulando com seu presente, sobretudo conferindo uma profundidade à narrativa. Para isso, foi elaborada uma sequência com

23 imagens com o título: Imagens, Janelas e Memórias de Formação. Todas elas fazem referência à história de vida, seu olhar sobre o mundo, suas escolhas, sua formação docente e identidade indígena.

A exibição dos slides foi feita de acordo com a disponibilidade dos acadêmicos, tendo sido algumas realizadas em trio em salas do curso de Pedagogia. As apresentações das imagens serão apresentadas na pesquisa juntamente com as narrativas transcritas para uma maior compreensão da dinâmica, demonstrando o significado construído pelos sujeitos.

**Tabela 1** - Perfil dos participantes da pesquisa

Identificação dos acadêmicos	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A 10	A11
Etnia	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T	T
Idade	28 A	30 A	23 A	32 A	26 A	44 A	25 A	25 A	24 A	20 A	24 A
Sexo	F	F	M	F	F	M	F	F	F	F	F
Reside	CG	AL	AL	AL	AL	AL	AL	CG	CG	CG	CG
Quantas pessoas residem em sua casa?	5 P	5 P	3 P	3P	4P	2P	3P	4P	4P	7 P	5P
Renda familiar?	1 a 3 SM	1 a 3 SM	1 a 3 SM	RIM	1 a 3 SM	1 a 3 SM	1 a 3 SM	3a6 SM	1 a 3 SM	3 a 6 SM	3 a 6 SM

Fonte: Elaborado pela autora (2015)

Legenda:

T: Terena                    A: Anos  
 F: Feminino                M: Masculino  
 AL: Aldeia                 CG: Campo Grande  
 P: Pessoa                 SM: Salário Mínimo  
 RIM: Renda Inferior ao Salário Mínimo

O Quadro 1 (um) aponta o perfil dos acadêmicos participantes da pesquisa e foi organizado com a identificação do sujeito: idade, etnia, sexo, renda familiar, quantidade de integrantes na família e a cidade onde reside. O objetivo da ilustração é identificar quem são os participantes que forneceram os dados para esta pesquisa.

O detalhamento socioeconômico revela o perfil do acadêmico Terena, em que a presença feminina se faz marcante no cenário da docência. Outro fator importante analisado é o equilíbrio entre o viver na aldeia e o viver na cidade. Entre os participantes da pesquisa, 5 (cinco) residem em bairros periféricos de Campo Grande, sendo 2 (duas), destes em aldeias denominadas urbanas, localizadas em bairros periféricos, e 6 (seis) em aldeias na região de Dois Irmãos do Buriti, localizada a 106 quilômetros da cidade de Campo Grande.

#### **4.3 Narrativas e memórias: análise das narrativas**

O ponto de partida da pesquisa tem como prioridade o uso da história e da memória do sujeito. A história nesse sentido é considerada uma prática social, segundo Le Goff (1990, pg. 07) “é legítimo observar que a leitura da história do mundo se articula com a vontade de transformá-lo”, a reflexão diante das narrativas e memórias são representações que possibilitam compreender e respeitar as especificidades apresentadas, remetendo a uma realidade parcialmente desconhecida até então. A importância da memória é descrita da seguinte forma por Le Goff:

Esta assumiu formas diversas: história das concepções globais da sociedade ou história das ideologias; história das estruturas mentais comuns a uma categoria social, a uma sociedade, a uma época, ou história das mentalidades; história das produções do espírito ligadas não ao texto, à palavra, ao gesto, mas à imagem, ou história do imaginário. (LE GOFF, 1990, p.8)

Em relação à formação de professores, buscamos, em nosso repertório individual, ações vivenciadas em toda nossa vida escolar e assim as usamos como referências de possíveis ações como professor na constituição da própria formação docente. O terceiro momento do estudo teve como pano de fundo revelar as vivências em sua trajetória escolar, dialogando com sua caminhada e formação.

**Temática: *Trajetória na Educação Básica***

[...] Foi bastante proveitoso, pois a educação não era ruim, mas sim foi uma educação que me ajudou muito educacionalmente (A3, aluno do curso de Pedagogia, 23 anos, 16/11/2015).

[...] Das séries iniciais até o Ensino Médio estudei em minha aldeia, casei, parei de estudar por 10 anos, voltei fiz o ENEM e agora estou aqui (A2, aluno do curso de Pedagogia, 30 anos, 16/11/2015).

[...] Entrei com 7 anos na primeira série. Não cursei a pré-escola, por isso, entrei sem conhecer as letras, os números e reprovei. Todo meu ensino foi na aldeia até o Ensino Médio (A1, aluno do curso de Pedagogia, 28 anos, 16/11/2015).

A oferta da Educação Básica para as sociedades indígenas tem aumentado nas últimas décadas, porém, a educação indígena está ainda em fase de gestação, com desafios e contradições a serem superadas. Dessa maneira, são importantes as discussões em torno da escola básica brasileira quanto à qualidade da oferta de ensino e a efetividade dos processos da educação indígena. Paladino e Czarny (2012, p.08) fazem apontamentos relevantes sobre a oferta do ensino básico e sobre o processo educacional para os indígenas: “[...] no Brasil, a educação escolar indígena está em processo de institucionalização, que, passa do afã inicial de sua implantação nestes últimos quinze anos, se embate com suas contradições, mas que ainda mantém o tom de um projeto promissor, se bem implantado”.

Os acadêmicos entrevistados, em sua maioria, cursaram toda sua educação básica em suas aldeias de origem, referindo-se como boas lembranças do período escolar, além de a julgarem necessária para o êxito futuro. Defendem também o ensino de elementos culturais próprios Terena na educação, reforçando assim a importância de ensinar para próximas gerações. Outro indicativo, o ingresso no ensino superior, é tido como a primeira vez que saem de sua aldeia em busca de conhecimento: “[...] nunca estudei na cidade, fui para a cidade quando iniciei a universidade” (A5, aluna do curso de Pedagogia).

#### **Temática: *Da aldeia para cidade o fixar da residência***

[...] Hoje os indígenas vêm para a cidade por falta de emprego dentro da aldeia, onde a maior dificuldade foi a distância da família (A9, aluno do curso de Pedagogia, 24 anos, 18/11/2015).

[...] as dificuldades foram me habituar. Dividir o tempo entre trabalho família e estudo (A7, aluno do curso de Pedagogia, 25 anos, 20/11/2015).

A presença indígena nas áreas urbanas é uma realidade. Muitos vêm para cidade em busca de novas oportunidades fixando moradia e construindo novos núcleos familiares. Em nossas conversas, foi possível compreender que inúmeros são os motivos: oportunidade de trabalho, continuação os estudos, ou até mesmo conhecer a capital. “[...] Primeiro veio o meu

marido, que trabalha em obras da prefeitura, depois veio eu e me filho de cinco anos. Tenho muitas saudades de minha aldeia. Mas aqui é melhor para trabalhar” (A7, 25 anos Pedagogia).

Alguns já vivem há anos na cidade “[...] sempre morei na cidade, minha mãe veio para cá em busca de trabalho” (A8, curso de pedagogia); “[...] Meu avô trabalhou na Ferrovia e meu pai também, sempre vivemos entre a aldeia e cidade” (A11, curso de Geografia).

Ocorre também o deslocamento diário dos acadêmicos que vêm da região de Dois Irmãos do Buriti. Os relatos mostram as dificuldades encontradas pelo grupo no percurso. Nesse sentido, muitos se sentem prejudicados, pois os obstáculos são inúmeros: a qualidade da estrada, tempo de viagem (quando o ônibus quebra, por exemplo, ocorrem faltas e atrasos na chegada da aula devido à viagem entre aldeia e universidade).

[...] O deslocamento é um dos fatores mais difíceis para mim porque dependemos do transporte municipal e viajamos 110 KM ida e volta totalizando 220km todos os dias. As dificuldades são muitas e mudanças também (A6, aluno do curso de Letras, 44 anos, 05/11/2015).

[...] Em relação ao deslocamento é muito cansativo porque sai cedo e longo o caminho percorrido, a dificuldade é quando a estrada está ruim, chove o barro com toda a estrada e o horário que chega é muito tarde (A5, aluno do curso de Pedagogia, 26 anos, 10/11/2015).

[...] O nosso deslocamento para a cidade é cansativo, mas vale a pena porque no final temos a certeza que temos uma recompensa. As dificuldades são tantas, mas vale a pena (A4, aluno do curso de Pedagogia, 32 anos, 17/11/2015).

É importante relatar que esses ônibus estão em condições precárias, são fornecidos pela prefeitura de Dois Irmãos do Buriti e, muitas vezes, os alunos correm riscos ou até mesmo precisam ajudar financeiramente em sua manutenção: “[...] Estamos realizando um bingo em nossa comunidade para abastecer e na compra de pneus, a comunidade colabora comprando as cartelas” (A6, aluno do curso de letras).

Diante desse cenário, foi possível perceber os motivos de algumas evasões durante o curso. Em todos os relatos, pode-se sentir a vontade de transpor esses desafios em busca do sonho da formação superior.

### ***Temática: Como a escolha de vir para cidade é compreendida por você***

[...] Para mim é tudo normal uma vez que nasci na aldeia e cresci na cidade. Após sair do exército brasileiro retornei à aldeia e comecei a participar do movimento indígena e assim passei a compreender minhas origens. O ingresso na UEMS foi porque vi que ser líder, representar ou falar de direito

ou defender a causa tem que agregar conhecimento científico junto com o tradicional (A6, aluno do curso de Pedagogia, 44 anos, 05/11/2015).

[...] Nós indígenas não temos escolhas, temos que optar para ir para cidade porque aqui na aldeia não tem faculdade (A7, aluno do curso de Pedagogia, 25 anos, 20/11/2015)

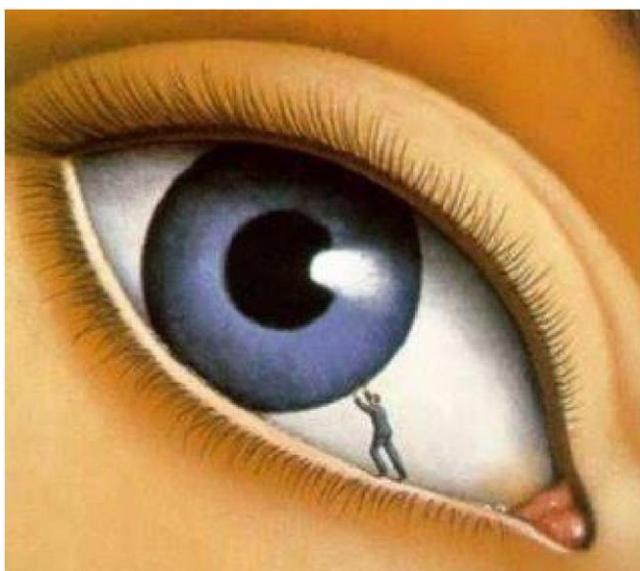
Vir para a universidade é uma escolha apoiada pela família, e alguns dos entrevistados são os primeiros a terem a oportunidade de fazer o ensino superior entre seus parentes. Vir para a cidade, muitas vezes, é uma escolha difícil, porém necessária.

#### **4.4 Da representação da imagem à verbalização: construção das narrativas da memória de história de vida**

As imagens e janelas evocam, no sujeito, uma análise mais profunda para sua existência e especificidades de mudanças históricas, desencadeando assim memórias relembradas espontaneamente, ativas e passivas, do entrevistado.

A imagem abaixo faz com que o sujeito fale a respeito de seu olhar perante a universidade:

**Figura 4:** Obra de Salvador Dali



<http://wp.clicrbs.com.br/julianawosgraus/tag/pinturas>

#### **Temática: meu olhar obre a universidade**

[...] O indígena hoje vê a universidade como uma oportunidade de melhoria de vida, comigo não é diferente, hoje a UEMS tem ajudado muito o acadêmico indígena com oportunidades de formação, com estruturas e

bastante apoio e base para uma melhor formação para indígenas e não indígenas (A3, aluno do curso de Pedagogia, 23 anos, 05/11/2015).

[...] é uma porta que se abriu para que eu possa ver e conhecer novos horizontes, eu me sinto caminhando rumo à vida melhor e realizar um sonho (A2, 30 anos, 17/11/2015).

Nesse sentido, as populações indígenas compreendem a universidade como espaço de aprendizagem, onde se apropriam dos conhecimentos universais reconhecendo-os como importantes para sua sobrevivência e primordiais para a garantia de seus direitos diante do presente contato com o não indígena. A formação superior também possibilita a capacitação profissional em outras áreas do conhecimento, entre outras profissões, o que, indubitavelmente, irá gerar novas conquistas e melhorias para sua vida.

**FIGURA 5:** Obra de Rene Magritte “Key to be Fields” (Chave para o campos)



### **Temática: Os diferentes tipos de janela diante de sua formação educativa**

[...] As janelas e caminhos me lembra todos os obstáculos e alegrias que encontrei na universidade. Os medos e desafios que encontrei e superei com o foco sempre voltado para meu futuro (A5, aluno do curso de Pedagogia, 26 anos, 16/11/2015).

[...] Que as janelas observada de dentro para fora de diferentes imagens, posso imaginar o frio ou sol. Possa ter algo bom lá fora para ser pego e aplicar alguma coisa. Hoje a formação científica para mim foi algo que eu quero ou estou tentando pegar e trazer para dentro da comunidade para ser aplicada. Sendo assim, eu quebrei essa janela e estou em busca desse conhecimento (A6, 44 anos, 05/11/2015)

A busca por novos conhecimentos causa uma ruptura com os paradigmas do passado e as mudanças são reais diante da realidade acadêmica. Quando as imagens de janelas foram projetadas, foi comum a narrativa de transpor novos horizontes. A formação docente significa também um futuro melhor com oportunidade de emprego, em que o conhecimento é compreendido como algo imprescindível para lidar com questões do atual cenário nacional.

A discussão sobre identidade revela ainda a compreensão do ser índio para esses jovens. O ser índio está muito além das concepções de fenótipos, passa pela construção simbólica de cada povo, com elementos culturais vivos na memória e em seu dia-dia. Nincao (2008, p. 60) reforça a formação da identidade pelo seguinte viés: “identidades étnicas são entendidas como construções discursivas feitas em determinados contextos sociais e históricos”.

Fica claro que a imagem pós-colonial precisa ser superada e discutida. O Terena orgulha-se da sua etnia. Ainda sobre identidade, Ferraz, Nunes e Alonso pontuam que esta:

Estabelece relação com o “modo de vida” elaborado pelas relações humanas em cada lugar em que as mesmas se territorializam, permitindo, assim, construir ao longo do tempo histórico e pelas rotinas cotidianas, o sentido de pertencimento de cada indivíduo a seu grupo e seu meio (FERRAZ; NUNES; ALONSO, 2011, p. 102).

**FIGURA 6: Pintura Clóvis Irigaray****Temática: o que é ser índio no tempo histórico atual**

[...] A sociedade ainda vê o índio como um ser humano primitivo, que anda nu e mora em meio à selva, mas ser índio hoje é você competir de igual para igual com o não índio tanto em termos de conhecimento entre outros (A3, aluno do curso de Pedagogia, 23 anos, 10/11/2015).

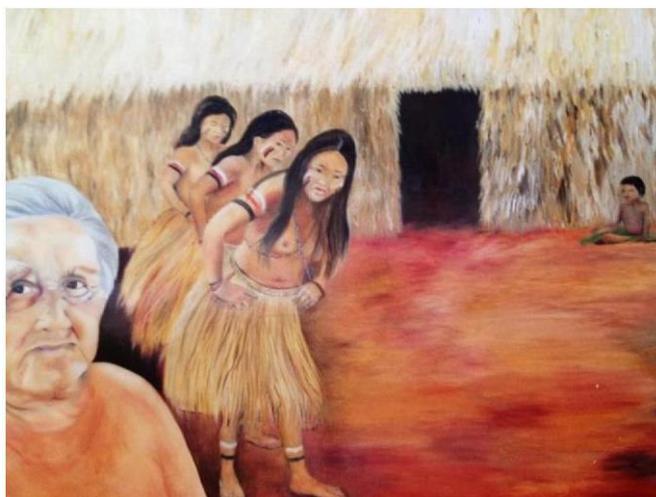
[...] Como sou uma índia Terena sem muitos traços característicos, eu sou discriminada por não parecer com minha mãe e avô índias. Mas tenho muito orgulho da minha etnia e da minha essência (A8, 25 anos, 14/11/2015).

[...] A dança e a língua são elementos importantes não podemos deixar que nossas crianças esqueçam disso (A4, 32 anos, 02/12/2015).

**Figura 7: Bate Pau, dança Terena**

Os elementos culturais também compõem a identidade Terena. Nas narrativas, é possível perceber a importância desses elementos que caracterizam a etnia, mesmo para os que vivem na cidade. A revitalização cultural toma novos rumos na atualidade a fim de elaborar a identidade Terena “posso ser igual a você sem deixar de ser quem sou”. Isso demonstra a capacidade de os indivíduos estabelecerem relações e articulações interétnicas conforme aponta Ribeiro (1995, p. 258): “sob qualquer instância um povo pode ser transfigurado. Vale dizer, morrer ou renascer por meio de alterações estratégicas que tornem sua sobrevivência maleável”.

**Figura 8:** Siputrena (Dança da Índia Terena)



Os Terenas têm muito a contribuir diante da história para o enriquecimento cultural da história sul-mato-grossense. As narrativas reforçam elementos culturais entre os acadêmicos indígenas entrevistados, além de evidenciar a valorização cultural resgatada em suas práticas pedagógicas futuras, demonstrando o papel social do professor.

O conceito de identidade se faz presente no discurso e facilmente é projetado na fala dos acadêmicos em relação a sua origem étnica: muitos compartilharam suas memórias a partir de vivências familiares, demonstrando assim a significância de ser Terena e ser respeitado por isso.

#### 4.5 Índio professor: educar para diversidade

**Figura 9:** Professor Indígena (2013)<sup>9</sup>



Para discutir elementos da formação do professor e a escola indígena, recorreu-se aos estudos da professora Aracy Lopes da Silva (1978), Silva, Lacerda e Nincao (2011) Paladino e Czarny (2012), Laraia (2004), Libâneo, Oliveira e Toshi (2009). Os autores apontam ações pedagógicas como ferramenta de equidade dentro dos espaços escolares, como a utilização de currículos, metodologias e materiais didáticos que contemplem a valorização cultural dos índios, suas peculiaridades e importância histórica, inserindo textos de forma esclarecedora e conscientizadora quanto à realidade desses grupos.

Ao se falar do que é ensinado para os alunos da educação básica, pode-se detectar que, durante muito tempo, foi desconsiderado o fato de existirem populações milenares no Brasil. Assim, foram construídas e tratadas, ao longo dos anos, as populações autóctones com o desmerecimento de sua presença no “Descobrimento do Brasil”.

É possível ver uma educação construída a partir de estereótipos e rechaçamento cultural nos manuais didáticos de décadas anteriores. Nos anos de 1990, por exemplo, fica evidenciado o tratamento dado às populações indígenas, como aponta Silva (1978, p. 57): “[...] esses livros se referem aos índios e um quadro de declínio e extinção ‘triste’ com a representação de figuras que não são tidas como integradas a sociedade”. A autora ainda classifica essas imagens como negativas e excessivamente folclóricas. Nas ilustrações, a

<sup>9</sup> Professor indígena: Fotografia que ilustra a reportagem informa abertura do edital de concurso público para Magistério Público do Estado da Bahia. Este é o primeiro concurso público para indígenas realizado no país com atividade específica à etnia: o candidato deve ser indígena e pertencer à aldeia onde deverá exercer as atividades. 30/11/2013. Fonte: [Jornalsportnews.blogspot.com.br/2013/11/edital-de-concurso-publico-para.html](http://Jornalsportnews.blogspot.com.br/2013/11/edital-de-concurso-publico-para.html).

presença de índios é inexistente ou, quando aparecem, estão esses ligados a imagens marginalizadas, como arredios e inimigos da colonização.

[...] Existe discriminação: alguns acadêmicos brancos não querem formar grupos com o índio para fazer o trabalho. Sinto como uma discriminação (A4, curso de Pedagogia).

[...] Por ser índios enfrentamos vários preconceitos, principalmente na cidade (A6, curso de Letras).

[...] As pessoas acham que porque sou indígena não devo usar roupas ou celular (A11, curso de Geografia).

O preconceito e a discriminação foram citados no momento das conversas, sendo ainda necessário o debate sobre a presença indígena em meios urbanos e nas universidades. Existem meios que garantem a inserção desse grupo, mas ainda é possível ver essa inserção sem mecanismos pedagógicos e didáticos que oportunizem a aprendizagem real desses acadêmicos ou até mesmo que garantam seu bom convívio com os demais estudantes.

O desconhecimento por parte de alunos ou até mesmo a falta de preparo docente acabam por reforçar o preconceito social ainda existente. Foram observadas, nas conversas informais com acadêmicos diante do convívio em sala de aula, como por exemplo, as dificuldades na realização de trabalhos em grupos, refletindo o imaginário dos alunos não indígenas em relação à capacidade do acadêmico indígena de absorver e debater conteúdos aprendidos na universidade, pautado principalmente em sua variação linguística. É muito comum, durante as visitas, observar pequenos grupos de acadêmicos indígenas juntos em momentos fora sala de aula, mostrando que é preciso desenvolver trabalhos efetivos que envolvam todos os acadêmicos.

Por outro lado, Silva coloca a importância de conscientização desde a infância como forma de combater o preconceito e a discriminação, pois as referências apreendidas nessa fase são carregadas por toda vida. As ações pedagógicas que auxiliam esse processo são: “elaborações de textos que relatem a forma cotidiana dessas populações, seus costumes, suas influências em contextos brasileiros como língua, alimentação e como formadores de sua própria história” (SILVA, 1978, p.58). Isso ocorreria também nas universidades, com a inserção da disciplina de Antropologia, que fomentaria subsídios para a confecção de materiais educativos, como vídeos, livros paradidáticos e palestras. A caracterização das sociedades indígenas no Brasil é feita por meio de informações relativas, com aponta a autora:

1) sistema de propriedade da terra e organização do trabalho, divisão sexual do trabalho e reciprocidade, atividades de subsistência e padrões de redistribuição de alimentos, habitat, adaptações ecológicas e a noção de território tribal.

2) sistema de transmissão do conhecimento e das técnicas, padrões de educação das crianças índias.

3) intensidade da vida social e das relações humanas nas aldeias indígenas, solidariedade e individualidade, grupos sociais (classes de idade, grupos domésticos, grupos cerimoniais, etc.).

4) organização política e natureza do poder em sociedades indígenas.

5) o lugar da mitologia: noção de tempo mítico e história, o mito como depositário do saber ancestral, mito como produto de reflexão de um povo sobre sua história.

6) rituais: sua função educativa e seu aspecto de dramatização de verdades ou referências essenciais a cada povo. O tratamento do corpo: pinturas, marcas e ornamentos. Ritos de passagem (SILVA, 1978, p.130).

Dentro dessa perspectiva, há a necessidade de se fazer uma abordagem histórica, jurídica, social e política sobre a organização social dos povos indígenas. A autora trata a exploração dessas diretrizes para uma abordagem coerente e perceptiva no tratamento da questão indígena dentro da sala de aula. É coerente verificarmos as leituras desses manuais didáticos mais justos e esclarecidos na atualidade, contribuindo assim para a formação humana e cidadã de crianças indígenas e não indígenas. Há uma concreta dificuldade em afastar o índio da figura romântica e fragmentada, além disso, há a apresentação equivocada recorrente de inúmeras populações indígenas, conforme apontam Silva, Lacerda e Nincao (2011, p. 88):

As dificuldades de professores e demais profissionais da Educação Básica consistem, particularmente, em responder à questão de como caracterizar com clareza e correção as sociedades indígenas em seus aspectos comuns (comum a todas, por serem os que as distinguem de outras sociedades), ressaltando, entretanto, a singularidade de cada uma delas, sem reforçar estereótipos e preconceitos.

Os desafios para a aplicação de fato da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), são inúmeros, segundo as autoras Paladino e Czarny (2012, p.12), “[...] A Educação Indígena da regularização e orientação quanto à aplicação de projetos específicos para cada etnia ao mesmo tempo em que a legalidade garante o direito ainda não se encontrou um consenso para a efetividade de projetos para a educação indígena”.

As políticas afirmativas garantem a chamada Educação Indígena que, por sua vez, é revelada ainda nas contradições do ser índio na atualidade, principalmente em espaços privilegiados de saberes como a academia. Por isso, apresentar a identidade desse jovem é extremamente relevante dentro do processo do educar para as relações etnicoraciais. Essa relação está explícita em Paladino e Czarny (2012, p.11), que discutem a imagem dos povos indígenas: “[...] a continuidade da imagem dos indígenas nos livros didáticos, que revela um indígena ‘festejado e ao mesmo tempo negado’, fruto da ambiguidade e na maneira como o racismo historicamente se expressa no Brasil”.

Em relação à sala de aula do Ensino Superior, é preciso continuar com a descolonização do conhecimento, assim também como promover mudanças sobre a concepção que a sociedade não indígena tem a respeito dos povos indígenas na atualidade. Assim, é preciso incentivar o diálogo, a troca de saberes entre os acadêmicos e a valorização cultural. Nesse sentido, a Universidade realmente exerceria seu papel: a formação humana e social, se consideramos a ideia de trocas no contexto acadêmico.

A busca por alternativas que realmente imprimam a ideia de educação e interculturalidade nos leva ao debate e à discussão sobre o que é a cultura, caminho que poderia ser promissor em nossas reflexões.

Antes, o conceito de cultura era tido como superior à realidade a qual se aplicava. Na atualidade, a concepção de cultura é assumida como delineamento inicial simbólico de um dos grupos sociais e se atribui aos demais a mesma capacidade de significar as diferenças e de pensar sobre as relações humanas. Laraia (2004, p. 98) demonstra o caráter de mudança sobre o conceito de cultura: “[...] são mudanças que comprovam de uma maneira mais evidente o caráter dinâmico da cultura”. Considerar essa dinâmica é um ponto sensível a ser destacado nesta pesquisa, tratando-se do deslocamento de jovens para o cenário urbano.

Compreender e entender essas mudanças nas dinâmicas de cultura têm um saldo positivo ao se identificar a cultura dos povos indígenas e sua proximidade com o meio urbano. As discussões, nesse sentido, devem contribuir para com a redução do discurso de preconceito. Nesse contexto, Laraia pontua que:

[...] Cada sistema cultural está em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre os povos de cultura diferente, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o

homem para enfrentar serenamente esse constante e admirável mundo novo do porvir. (LARAIA, 2004, p.101).

Nesse sentido, os espaços educacionais devem se constituir em um palco de discussões e correções para a ótica de que diferença em sempre representa desigualdade. As universidades ganham espaço de destaque na garantia de troca entre essas diferentes concepções culturais que circulam em seu interior.

É também nesses espaços cotidianos que os sujeitos constroem suas respostas, suas resistências, suas adesões. Se, em práticas pedagógicas, a temática indígena é pontual e fragmentada, ocupando um lugar subordinado e complementar, isso servirá para naturalizar a ordem partir da qual se institui o que deve ser perpetuado e o que deve ser descartado. No cotidiano escolar são produzidas narrativas distintas; algumas delas convergem, outras operam sentidos diferentes, mas essas narrativas têm distintas condições de produção, de circulação, constituindo-se a partir de certos regimes de verdade e certas condições de enunciação (BONIN, 2008, p. 321).

Essa trajetória de formação profissional no contexto acadêmico envolve as situações de conflito e desafios de ordem cultural e social, e a concepção de identidade étnica dessa juventude deve ser discutida pelo viés da presença desse grupo cada vez mais próximo de meios urbanos.

A formação docente indígena, nesse sentido, requer que as universidades elaborem currículos que valorizem principalmente a tradição oral dos povos indígenas, e que fomente práxis que auxiliem no fazer pedagógico como futuro professor: “[...] pretendo ser um professor que domina a sala de aula. Pretendo conhecer meu aluno e ver se ele tem dificuldade. Assim posso ajudar mais” ( A2, curso Pedagogia).

O exercício docente revela a necessidade também da inserção do professor em seu ambiente de trabalho e na construção coletiva, e seu desempenho com qualidade deve ser baseado no diálogo e encontro entre políticas e diretrizes. Nesse sentido, os futuros professores indígenas precisam ter como base para seu fazer pedagógico, uma ação em que transpareçam as necessidades das populações indígenas por meio do conhecimento de documentos oficiais que regem essa modalidade educacional: Educação Indígena. Líbano, Oliveira e Toshi reforçam essa ideia:

Ao nosso ver, o exercício da profissão professor ganha mais qualidade se o professor conhece bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legis, as relações entre escola e

sociedade, etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre essas duas instâncias (LÍBANELO; OLIVEIRA; TOSHI, 2009, p. 289).

Nessa perspectiva, a escola deve ser tomada como ambiente educativo, em que as aprendizagens são construídas por seus componentes, sujeitos e saberes que buscam condições que favoreçam a qualidade de ensino. Discutir a formação de professores indígenas é aproximar-se das atuais lutas dessas populações e da visão de que o ato educativo busca estabelecer relação entre diferenças culturais, econômicas, políticas e científicas:

Há um complexo vínculo coletivo entre os diversos agentes que atuam na escola. Compreender essa complexidade significa ampliar a concepção do papel histórico e cultural da instituição no mundo contemporâneo e buscar definir a identidade profissional do professor (LÍBANELO; OLIVEIRA; TOSHI, 2009, p. 289).

A educação deve ter como finalidade a produção de conhecimento e deve ser compreendida como espaço para diálogo e construção das diferentes e inúmeras identidades. Heimbach confere a essa formação o seguinte caráter: “nesse sentido, é de fundamental importância a formação dos profissionais da educação, em especial o professor, visto ele o agente direto na mediação do processo de educação”. Nesse sentido, o professor fornece o ajuste constante para o encontro da diversidade e a construção do sujeito. O professor deve reconhecer o aluno como sujeito que aprende, como protagonista de seu próprio conhecimento, quando a aprendizagem seja significativa, contemplando a realidade na qual o aluno está inserido.

Discutir a diversidade nos espaços escolares é falar de atuais preocupações que ocorrem no chão da escola, provocando que devem estar presentes em vários aspectos pedagógicos, como: o desenvolvimento de currículos, envolvimento docente e comunidade escolar, a fim de alcançar as finalidades desejadas. Nesse sentido, uma apresentação antropológica e histórica que permeia a educação indígena garante uma aprendizagem significativa.

Esse fazer deve estar muito além do livro didático, já apresentado nesse texto e discutido amplamente, a sequência didática é um caminho promissor com a organização de

projetos escolares. Essas atividades podem envolver conhecimentos práticos do cotidiano indígena.

Ao se discutir o ensino da diversidade em sala de aula, é preciso refletir sobre o caráter de temas desconhecidos no interior da sociedade não indígena, como ambiguidade e negação, conforme apresenta Fazenda (1998, p. 11): “[...] dizia na ocasião de ensino que o exercício da ambiguidade remete-se inexoravelmente à questão da diversidade, da necessidade de recuperações de concepções unilaterais e disciplinares de educação, que felizmente hoje ocupam um lugar nas discussões sobre o tema”. Nesse sentido, a educação requer um esforço para atender demandas educacionais existentes na escola em prol do tratamento mais justo e real diante da importância cultural indígena em nosso Brasil.

A formação e a constituição docente são indissociáveis do papel ideológico frente à sociedade que desejamos. Assim, deve-se definir o papel da formação docente indígena e não indígena a fim de discutir e estabelecer relação entre saberes, cultura, sociedade, ação pedagógica e didática.

**Figura 10:** Acadêmicos Indígenas



Fonte: SOBRINHO, Tanaíra Silva. Em Seminário de Estudantes Indígenas do Ensino Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Seminário de Estudantes Indígenas do Ensino Superior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul realizado em Dourados (11/10/2015). O encontro reuniu aproximadamente 150 (cento e cinquenta)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elaborar o conceito de identidade do jovem indígena Terena, etnia presente no Estado de Mato Grosso do Sul, faz-se necessário compreender vários elementos que passam pela construção do ser indígena na atualidade. Fazer o resgate do discurso por meio das narrativas é considerar a força da palavra diante da construção do sujeito e o uso da memória viva.

O estudo foi articulado em narrativas obtidas junto aos jovens Terena que frequentam cursos de licenciaturas: Pedagogia, Letras e Geografia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande. A atenção da pesquisa esteve voltada para apresentar a identidade desse jovem fora de espaços tradicionais indígenas sob a ótica de como se constituem essa identidade e as relações de trocas inerentes a todo ser humano.

Na primeira etapa, este trabalho revelou as lutas e mobilizações vivenciadas por povos indígenas em todo território brasileiro e a apresentação do conceito de identidade pelo viés antropológico. Ao se falar em garantir a cultura, é importante destacar dois marcos temporais: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que passam a considerar o direito dos povos indígenas.

Mesmo com essas regulações, garantir o direito à identidade indígena não é uma tarefa fácil: o desdobramento dessa garantia passa pelo significado forjado pelo Estado, que permeia a visão pós-colonial sobre os povos indígenas e questões antropológicas, em que considerar a cultura como estática seria um equívoco.

Refletir sobre o caráter dinâmico cultural dessas populações, principalmente diante da ressignificação cultural e das relações de troca, foi fundamental para o enriquecimento da pesquisa. Conferir o caráter primordial as narrativas é dar voz a esse sujeito que, por séculos, viveu às margens dessa sociedade excludente, ausente em espaços privilegiados do saber, como a academia.

A promoção da troca de saberes entre Universidade e sociedade indígena demonstra a importância do aprender nas ações individuais, transformado posteriormente em

ações coletivas, e cada segmento social tem muito a contribuir como a apreender diante das dinâmicas das relações humanas.

A etnia Terena tem muito a contribuir e a revelar sobre a história sul-mato-grossense, pois esteve e está presente em momentos importantes da história nacional. Essa presença é perceptível, tanto nas aldeias espalhadas pelo estado de Mato Grosso do sul, quanto em áreas urbanas, fazendo-se valer por meio da reafirmação de sua identidade cultural e na construção de sua história. Discutir o que é ser índio Terena no século XXI é compreendermos questões históricas, econômicas, políticas e sociais próprias desse grupo diante da atual conjuntura, que é suscetível a transformações. O ser Terena está relacionado aos indivíduos com características sociais em comum, com elementos tradicionais vivos na memória e no dia a dia do sujeito que, mesmo diante das relações interétnicas, ressignificam suas práticas culturais e sociais como garantia de sua sobrevivência étnica.

Os elementos culturais que compõem a identidade Terena são bem estabelecidos e reconhecidos pelo grupo, onde na atual conjuntura, são ressignificadas diante dos próprios modos de ser Terena.

É possível reconhecer também a mobilidade Terena ou o modo Terena de circular por diferentes lugares e manter contato com outras etnias, o que é comprovado com o aumento significativo de sua presença nas áreas urbanas a fim de buscar melhorias na qualidade de vida. As narrativas utilizadas por esta pesquisa demonstram o desejo de compreender e competir com o outro diante das novas possibilidades. Nesse sentido, é possível observar a formação Terena nas mais diferentes áreas do conhecimento, inclusive com engajamento político.

O Ensino Superior tem significado o empoderamento e a capacidade de apropriação dos conhecimentos não indígenas necessários para sua sobrevivência. A formação de professores é de grande importância, pois esse se torna um agente de transformação ao buscar um diálogo intercultural, provocando uma ruptura e estabelecendo novas relações. A pesquisa constata o papel exercido pelo professor, considerado um mediador cultural entre as mediações interétnicas.

As relações entre acadêmicos, universidade e o fazer pedagógico devem ser estreitadas diante dos desafios enfrentados pelos indígenas ao ingressarem no Ensino Superior. Em primeiro lugar, com a descolonização do conhecimento, com vistas à didática que faça do indígena protagonista de sua aprendizagem e sua relação com os outros acadêmicos indígenas.

Para isso, é necessário um aprimoramento das práticas pedagógicas pautadas no viés histórico, antropológico e linguístico.

A formação docente precisa discutir a diversidade que compõe o chão da escola, mediando e oportunizando aprendizagens que combatam o preconceito em relação às populações indígenas. A discriminação é ainda muito forte inclusive quanto ao direito indígena de frequentar a universidade, assim como em relação ao nivelamento por baixo no que diz respeito à capacidade de produção dos acadêmicos indígenas.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul tem contribuído muito para essa construção da cidadania indígena e, principalmente, no esclarecimento quanto à diversidade étnica brasileira. Nessa seara, Ribeiro (1995, p. 56) salienta que “[...] os brasileiros se sabem, se sentem e se comportam como uma só gente, pertencente a uma mesma etnia. Essa unidade não significa nada, porém nenhuma uniformidade”.

Discutir essa juventude dentro de tal perspectiva é compreender as contradições e dilemas enfrentados por esse jovem professor e dá visibilidade a um conjunto de experiências vividas no ensino superior a fim de construir caminhos para uma educação que contemple a rica diversidade cultural brasileira.

## REFERÊNCIAS

ALAMI, Sophie; DESJEUX, Dominique; MOUSSAOUI, Isabelle Garabau. **Os Métodos Qualitativos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

AZANHA, Gilberto. **Relatório GT 553/FUNAI**. Brasília: FUNAI, 2000. **As Terras Indígenas Terena no Mato Grosso do Sul**, DF. Disponível em: [http://www.funai.gov.br/projetos/Plano\\_editorial/Pdf/REP2-1/cap\\_03.pdf](http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/REP2-1/cap_03.pdf). Acesso em: 10 mar 2015.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília, DF: MEC, 2006.

BIASE, Helena d. A Contribuição da Pedagogia Freinet na Construção de Escola Indígena Diferenciada na Grande Metrópole. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p.87-106.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A História do Povo Terena**. Brasília, DF: MEC, 2000.

BONIN, Iara Tatiana. Narrativas sobre diferença indígena: como se produz um "lugar de índio" no contexto escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, 2008, n° 222, Vol. 89. p. 312 – 324. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/703>. Acesso em: 15 de agosto 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n 9.394, de 20 de dezembro 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação Escolar Indígena: Diversidade Sociocultural Indígena: Ressignificando a Escola**. Brasília, DF: Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008.

\_\_\_\_\_. **Fundação Nacional de Saúde**. Brasília, DF: MS, 2015. Disponível em: <http://www.funasa.gov.br/site/busca/?q=Indios%20Terena>. Acesso em: 10 ago 2015.

\_\_\_\_\_. **SIMEC – Saberes Indígenas na Escola**. Disponível em: [http://simec.mec.gov.br/cadastrar\\_usuario\\_2.php?sisid=166&modid=&usucpf=003.903.331-74](http://simec.mec.gov.br/cadastrar_usuario_2.php?sisid=166&modid=&usucpf=003.903.331-74). Acesso em: 10 ago 2015.

CARDOSO, W. D. **Aldeia Indígena de Limão Verde**: escola, comunidade e desenvolvimento. 2004. 76f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande/MS, 2004.

CARVALHO, Ieda Marques. **Professor Indígena**: um educador do índio ou um índio educador. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 1998.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5°. Ed. São Paulo, 2001.

COHN, Clarice. Escolas Indígenas no Maranhão: Um Estudo Sobre a Experiência dos Professores Indígenas. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p.107 - 122.

CORDEIRO, Maria José. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul**: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão do curso. 2008. 260 p. Tese (Doutorado em Educação-Currículo). PUC: São Paulo, 2008. Disponível em: [http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucsp\\_tese\\_2008\\_MJdeJACordeiro.pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/pucsp_tese_2008_MJdeJACordeiro.pdf). Acesso em: 10 abr 2015.

FAZENDA, Ivani. C.A. Aquisição de uma formação interdisciplinar de professores. In: FAZENDA, Ivani.C.A (Orgs). **didática e interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998, p. 11-20.

FERRAZ, Cláudio Benito Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti; ALONSO, José Lázaro Junior. **Identidade Cultural e a construção do “outro” em Mato Grosso do Sul – O conflito entre indígenas e fazendeiros**, artigo B. Goiânia de Geografi,n. 2 , v.31, 99-112, jul/dez 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/3824300.pdf>. Acesso em: 15 agosto de 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Conhecimentos Matemáticos de Povos Indígenas de São Paulo. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p. 211- 235.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi. Reivindicações Indígenas Versus Modelo Escolar. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001, p.25- 46.

GRUBITS, Sônia; HARRIS, Ivan Darrault. Método Qualitativo: um importante caminho no aprofundamento das investigações .In: GRUBITS, Sônia; NORIEGA , José Angel Vera. **Método qualitativo**: epistemologia, complementaridades e campo de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **A Educação Indígena na Academia**: inventário comentado de dissertações e teses sobre educação escolar indígena no Brasil (1978-2002). In: **Em Aberto**, Brasília, DF v. 20. f 238, fev. 2003.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. **Olhar Longe, Porque o Futuro é Longe**: cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2008. 240 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Universidade de São Paulo: São Paulo, 2008.

HAGUETTE, Maria Frota Teresa. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEIMBACH, Nilva. Sujeitos e Saberes da Educação Indígena In: LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda (Orgs) **Educação, Diversidade e Cidadania**: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas. Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul , 2011.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.**, Brasília, DF: IBGE, 2015. Disponível em : <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 10 ago 2015.

LACERDA, Léia Teixeira; SILVA, Giovane José da; NINCAO Onilda Sanches. Sujeitos e Saberes da Educação Indígena In: LACERDA, Léia Teixeira; PINTO, Maria Leda (Orgs) **Educação, Diversidade e Cidadania: sujeitos e saberes dos processos e das práticas pedagógicas**, Dourados, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul , 2011

LARAIA, Roque Barro de. **Cultura um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

LE GOFF, Jacques, **História e memória** Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

LIBANÊO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Editora Cortez, 2009.

LOIZOS, Peter. Vídeo, Filmes e Fotografias como Documento de Pesquisa.. In: BAUER, Martin. W; GASKELL. **Pesquisa Qualitativa com Texto: imagem e som um manual prático**. Trad. Guareschi de Pedrinho A. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NINCAO, O. S. **Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o sapo: Biletramento, Identidade e Política Lingüística na Formação Continuada de Professores Terena**. 2008. 245 p. Tese (doutorado em Linguística. UNICAMP: Campinas, 2008. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000437814>. Acesso em: 15 de agosto 2015.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A Presença Indígena na Formação do Brasil**. Brasília, DF: MEC, 2006.

PALADINO, Mariana; CZARNY Gabriela. **Povos Indígenas e Escolarização: discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas**. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

PASSEGI, Maria Conceição de; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs). (Auto)biografia: formação, territórios e Saberes. Natal, RN: Paulus, 2008.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Terenas de Buriti: Formas Organizacionais, Territorialização e Presença da Identidade Étnica**. Dourados: Universidade Federal da Grande Dourados, 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios e a Civilização: A integração das populações indígenas no Brasil moderno**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

SILVA, Aracy Lopes da (Org.) **A Questão da Educação Indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1978.

\_\_\_\_ ; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Práticas Pedagógicas na Escola Indígena**. São Paulo: Global, 2001.

\_\_\_\_ . Uma “Antropologia da Educação” no Brasil? Reflexões a partir da escolarização indígena. SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.29-69.

SOUZA, Laura de Melo. **O Diabo e a Terra de Santa Cruz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs.). **Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, 2001, p.44-69.

URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera; NASCIMENTO, Adir Cassaro; ESPÍNDOLA, Michely Aline Jorge. Jovens Indígenas e o Ensino Superior em Mato Grosso do Sul: Desafios e Perspectivas na Busca por Autonomia e Respeito à Diversidade. **Tellus**, Campo Grande, ano 11, n. 20, p. 79-97, jan./jun., 2011.

VAINFAS, Ronaldo. **A Heresia dos Índios: Catolicismo e Rebeldia no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. **Identidade indígena no brasil hoje**.471 p. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Universidade Federal da Bahia, 2010.

## REFERÊNCIAS ICONOGRÁFICAS UTILIZADAS

Janela 2: Reprodução da tela, sem identificação, de Salvador Dali. Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/julianawosgraus/tag/pinturas/> . Acesso em: 18 out 2015.

Janela 9: Reprodução da tela, Obra de Rene Magritte “ Key To Be Fields” (Chave para os campos). Disponível em: <http://wp.clicrbs.com.br/julianawosgraus/tag/pinturas/>. Acesso em: 18 out 2015.

Janela 17: Reprodução da tela, sem identificação, Clóvis Irigaray. Disponível em: <http://billyeomagro.blogspot.com.br/2014/01/clovis-irigaray-grandioso-icone-da.html>. Acesso em: 18 out 2015.

Janela 18: Reprodução da tela, Siputrena (Dança da Índia Terena), Neli Guimarães Silva. Disponível em: <http://quadrosindigenas.blogspot.com.br/2014/02/siputrena.html>. Acesso em: 18 out. 2015.

Janela 19: Reprodução da tela, Bate Pau, Neli Guimarães Silva. Disponível em: <http://quadrosindigenas.blogspot.com.br/2014/02/siputrena.html>. Acesso em: 18 out 2015.

Janela: imagem sem identificação, Professor Índigena, Jornal Sport New Disponível em: <http://jornalsportnews.blogspot.com.br/2013/11/edital-de-concurso-publico-para.html>. Acesso em: 18 out 2015.

## FONTES ORAIS

Entrevista com Indígena nº 1 — T.S, Terena, Bauru-SP, 85 anos, concedida em [2014]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2014.

Entrevista com a acadêmica nº 1 — C.C.M, Pedagogia, Terena, Campo Grande, 28 anos, concedida em [18/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a acadêmica nº 2 — NF, Pedagogia, Terena, Aldeia Bananal, Aquidauana, 30 anos, concedida em [16/11/16]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo grande, MS, 2015.

Entrevista com o acadêmico nº 3 — DG, Pedagogia, Terena, Aldeia Córrego do Meio, Dois Irmãos do Buriti, 23 anos, concedida em [16/11/13]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a acadêmica nº 4 — J.J.G.D., Pedagogia, Terena, Aldeia Córrego do Meio, Dois Irmãos do Buriti, 32 anos, concedida em [06/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a acadêmica nº 5 — Q.A.CL.C., Pedagogia Terena, Aldeia Aldeia Córrego do Meio, Dois Irmãos do Buriti, 26 anos, concedida em [06/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com o acadêmico nº 6 — S.S., Letras com habilitação em espanhol, Terena, Aldeia Água Azul, Dois Irmãos do Buriti, 44 anos, concedida em [05/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a Professora nº 7 — C.M.M, Pedagogia, Terena, da Aldeia Bananal, Aquidauana, 25 anos, concedida em [10/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a professora nº 8 — L.E.P, Pedagogia, Terena, Campo Grande, 25 anos, concedida em [10/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a professora nº 9 – M.J.M, Pedagogia, Terena , Aldeia Marçal de Souza Campo Grande, 24 anos, concedida em [16/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a professora nº 10 –T.S.L, Geografia , Terena , Campo Grande, 20 anos, concedida em [17/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

Entrevista com a professora nº 11 –T.S.S, Geografia , Terena , Campo Grande, 24 anos, concedida em [05/11/15]. Entrevistadora Karine Silva Sobrinho. Campo Grande, MS, 2015.

## APÊNDICES

## **Apêndice A- Proposta de Intervenção: Caminhos para Repensar Conexões entre Povos Indígenas, Formação de Professores, Universidade e Subsídios para as Práticas Pedagógicas**

### 1 Introdução

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, tem como foco o desenvolvimento profissional docente. Com esse objetivo, foi elaborado o presente plano de intervenção, que busca subsidiar reflexões e ações pedagógicas a fim de apontar possíveis caminhos a serem trilhados.

A linha de pesquisa: Formação de Professores e Diversidade visa colaborar com a formação continuada docente, diante da diversidade e complexidade escolar presente na educação básica. A escola, nesse sentido, é um lugar privilegiado para diálogos e ampliação do conhecimento, considerando as diferentes etnias presente no chão da escola.

Ao se falar em povos indígenas, formação e trajetória, é imprescindível compreender as necessidades e anseios de cada etnia, assim estabelecendo a escola indígena como diálogo de saberes locais e domínio dos saberes ocidentais. Essa prática se estende ao ensino superior, em que é possível apropriar-se de conhecimentos universais, como novas alternativas no desenvolvimento em seus processos de autonomia.

Tratando-se das diferentes experiências que compõem a escola indígena existente na prática, é indispensável a fomentação de reflexões de como a educação tem impacto em diferentes âmbitos, sejam eles: políticos, sociais, econômicos, simbólicos e organizacionais, demonstrando-se a construção e a experiência da educação diferenciada e considerando-se que muito há por ser feito na história da educação escolar indígena no país e que ela precisa ser plenamente retirada do papel.

Apresento, portanto, a proposta, destinada à prática docente em escolas indígenas ou que atendam essa clientela, diante da mobilidade cada vez mais expressiva dessas populações em área urbana. É necessária a efetivação de didáticas voltadas para a valorização cultural e da identidade indígena dentro e fora do ambiente escolar.

Distanciar a imagem estereotipada do indígena e considerar sua contribuição para a formação cultural brasileira são elementos a serem discutidos e repensados como conexão entre ensino e aprendizagem e o enfrentamento para ações de preconceito e discriminação reproduzidos no espaço escolar. Nesse contexto, a proposta é que os professores indígenas e não indígenas realizem, organizem sua prática pedagogia promovendo as seguintes reflexões:

a) O Ensino história e cultura da comunidade Terena, a importância dessa etnia para a formação do Estado de Mato Grosso do Sul. Abordar elementos culturais: dança, cosmologia, idioma, organização social. Objetivos: Promover a revitalização cultural, garantindo a transmissão de conhecimento; Refletir sobre a identidade Indígena diante da aprendizagem significativa, ver o aluno indígena como protagonista de sua aprendizagem.

Uso de memórias, imagens, poemas e músicas que revelam o ser indígena.

b) Discussões sobre a presença indígena em meios urbanos: realidade atual com a finalidade de debater o direito à cidadania e o respeito ao outro, apresentando as especificidades e as singularidades indígenas. Compreender o contexto de identidade e território e o crescimento das populações indígenas.

Visitas a aldeias urbanas e comparação entre os diferentes espaços.

c) Apresentar a variedade étnica brasileira pautada na antropologia e História do Brasil, evitando assim a educação homogeneizadora e garantindo uma educação de qualidade.

Uso de audiovisual, documentos oficiais e clássicos que apresentem os povos indígenas.

d) A valorização da oralidade em consonância com a escrita. Desenvolver práticas de leitura e escrita.

Produção de diferentes gêneros textuais.

c) Uso de jogos e brincadeiras tradicionais indígenas

Produção de textos instrucionais, comparação entre o passado e o presente e o uso da memória dos indígenas.

Tabela II – Sequência Didática

Habilidades e competências	Aspectos pedagógicos
Conceituais	Conhecer as diferentes etnias presentes em todo território nacional. Compreender a riqueza cultural indígena. Identificar as contribuições das sociedades indígenas na formação do Brasil.
Procedimentais	Coletar informações Pesquisa e fichamento Texto, vídeo e canção Seminários para estudos sobre as diferentes etnias presentes em nosso estado.
Atitudinais	Estabelecer respeito diante das relações humanas. Interesse pela proximidade social. Contribuir para formação cidadã.

A Tabela II sugere uma sequência didática que oportunize o trabalho interdisciplinar diante do fazer pedagógico, abordando atividades que esclareçam as sociedades indígenas e suas realidades atuais. Essa didática reflete uma abordagem coerente e para além das datas comemorativas que contribuem para a fixação do indígena folclórico e descolado de sua realidade.

A formação de docente para as comunidades indígenas ajuda a desenvolver e fortalecer as escolas diferenciadas, tendo em vista que esse profissional faz parte da história dessa comunidade, conhecendo os desafios e dificuldades enfrentados por sua aldeia ou nas relações interétnicas vividas no contexto urbano.

Para demonstrar como a Educação Indígena vem se construindo, apresento algumas experiências que possibilitam reflexões sobre didática e metodologia. O intuito é compartilhar essas experiências que se organizam em possibilidades de experiências na educação indígena.

A primeira experiência é a partir do programa Waiãpi, etnia que habita o Estado do Amapá conforme relata Gallois (2001, p. 29). A autora, em seus estudos, aponta “como acontece o programa de educação Waiãpi, uma instrução própria indígena e a educação não indígena com auxiliar ou complementar ao seu sistema de educação tradicional”. Um exemplo citado pela autora são as aulas de português e matemática com a finalidade de orientar melhor os alunos quanto às seguintes situações: compra de mercadorias para a aldeia, questões jurídicas, relacionamento com missionários, agentes de saúde e governo, entre outros.

Outra questão prioritária para os Waiãpi é a alfabetização na língua materna e posteriormente a introdução da língua portuguesa, com a intenção de possibilitar a continuidade dos estudos.

Outra experiência de educação indígena está relacionada à utilização de novas abordagens teóricas, como demonstra Biase (2001, p. 87): “neste trabalho apresenta-se uma construção de escola diferenciada, norteadas pelos princípios da pedagogia de Freinet”. A autora demonstra como ocorre a construção de escolas indígenas na grande capital, uma realidade evidente pois é possível observar a migração dessas populações cada vez mais para áreas urbanas.

O estudo foi realizado com a população Guarani M’byá, que, aliada ao construtivismo, valoriza a livre expressão, a oralidade e a criação, oportunizando a valorização e o resgate dos saberes locais e auxiliando no contato mais igual ao não índio.

Dentro dos conteúdos educacionais, viabilizam-se a questão religiosa, a língua e a história guarani contada pelos mais velhos. Outra preocupação apontada é a preparação dos mais jovens para que possam aprender algo útil, para a ligação com o mundo externo ao da aldeia e para atividades criativas que realizam na aldeia com a supervisão da comunidade.

A terceira experiência é demonstrada pela pesquisadora Clarice Cohn (2001, p. 107). A autora faz considerações importantes, “traz a experiência de escolas no Maranhão e a formação de professores indígenas. O estudo foi desenvolvido com as etnias Gavião, Guajajara, Krikati, Canela e Urubu-Kaapor”. Ela aponta ainda o perfil desses professores e como são selecionados: “nas entrevistas, os professores dizem, na maioria, terem sido escolhidos e apresentados pela comunidade”.

O ensino é bilíngue na maioria das escolas da região, e o principal aspecto desse ensino apontado pelos professores é o respeito ao ritmo do índio, visto que as escolas não promovem castigos nem punições, pois vários desses professores passaram por essa situação em alguma parte de sua aprendizagem que compreenda os aspectos culturais. Segundo Cohn (2001, p.113), “aos alunos, em geral, é necessário um tempo para o plantio e a colheita das roças, e para a participação em festas e rituais”.

Outro ensaio faz parte de estudo dos pesquisadores Lopes & Silva (2001, p. 161), “que fomenta reflexões acerca de um curso supletivo (ensino fundamental) realizado com várias etnias do Maranhão, com a metodologia do uso da linguagem fílmica e teatral”. Respeitando os conhecimentos sobre o universo peculiar aos índios, além de leituras de mapas etno-históricos e reflexão de crônicas como “O encontro das diferenças”, de Jean de Lery (1534-1611), “outro movimento a destacar é a formação de pesquisadores índios, na região do Icatu (oeste do estado de São Paulo) com as etnias: Terena, Kaingang e Krenak”. Com o objetivo de explorar a história, trabalhando-a na forma oral e documental, proporcionam-se diferentes óticas, demonstrando a diversidade cultural e a história como refletiva e crítica, auxiliando no processo de autonomia.

A última experiência é uma reflexão sobre o ensino da Matemática utilizando considerações da pesquisadora Ferreira (2001, p.211) que, por sua vez, “trata da matemática

como a concretização de idéias matemáticas dos povos guarani M'byá, Guarani Nhandeva, Terena, Kaingang, Krenak, Pankararu". O trabalho foi concebido na formação de professores, e entre os participantes havia índios e não índios. As oficinas acabaram fomentando a reflexão sobre as trocas culturais e a sociodiversidade, uma ligação entre o conhecimento dos diferentes povos e suas ideias matemáticas.

As soluções matemáticas dos não indígenas são evidentemente importantes para a ampliação de suas autonomias e, entre os aspectos defendidos, nesse tocante, estão os conhecimentos aliados: adquirir técnicas para melhorar a qualidade de vida, garantir o direito à demarcação de terra, defender os direitos e desenvolver técnicas de plantio. Esse é um caminho que também deve ser trilhado no ensino superior, aquilo que é apreendido no contexto acadêmico é compartilhado no interior das comunidades indígenas, possibilitando melhorias no cotidiano das aldeias.

As experiências citadas acima evidenciam a necessidade de se garantir um currículo que contemple o ensino próprio dessas populações, além de mudanças relacionadas ao ensino e aprendizagem, coordenadas pelo estado ou municípios, onde, sem dúvida, ocorra a formação de professores visando a um profissional indígena que faça parte da construção de uma escola diferenciada.

A escola e o conhecimento devem caminhar juntos, considerando o conhecimento como resultado da ação pedagógica com a capacidade de transformar a si e o mundo que se está inserindo. A abordagem pedagógica deve nortear o processo de ensino- aprendizagem com o objetivo de propiciar ao aluno a elaboração de questões e soluções de seu interesse. O professor pode fazer uma aproximação com a base teórica metodológica Sociointeracionismo, que discute a formação de esquemas da consciência por meio da linguagem e símbolos, representados assim por elementos sociais e culturais qual o aluno está inserido.

Na discussão ainda mais ampla do ser professor na sociedade contemporânea, faz-se necessário promover o papel mediador contribuindo para cidadania dos alunos, sobretudo como combate à desigualdade escolar e para o enfrentamento de preconceito, garantindo assim

uma educação para todos. Nesse contexto, faz-se necessário ressignificar os processos de formação docente, que envolvem os saberes docentes e práticas pedagógicas.

## **Apêndice B -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

### 1. Título do Projeto

Pesquisa: Jovem Indígena Terena: Identidade, Formação e Trajetória

Pesquisador: Karine Silva Sobrinho

Orientadora: Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande)

### 2. Delineamento do Estudo e Objetivo:

A presente pesquisa propõe descrever e apresentar a identidade do Jovem Indígena da Etnia Terena que frequenta a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS. Participaram da pesquisa acadêmicos dos cursos de: Letras, Pedagogia e Geografia. O estudo será pautado na trajetória e formação desses jovens no contexto acadêmico e nas dinâmicas étnico-raciais, compreendendo o jovem diante da escolha pelo caminho da escolarização formal como acesso à formação profissional, considerando experiências pessoais e profissionais vivenciadas.

#### Objetivo Geral

Descrever e apresentar a Identidade do Jovem indígena Terena, analisando suas narrativas diante do fenômeno de deslocamento para cidade na busca pelo Ensino Superior e, com isso, fornecer subsídios para discussões sobre o educar para relações étnico-raciais e novas possibilidades de ações pedagógicas.

### 3. Procedimentos de Pesquisa:

A metodologia utilizada na pesquisa foram os registros de narrativas por meio da abordagem qualitativa. Essa metodologia busca interpretação do sujeito, evocando memórias e história de vida.

Na abordagem qualitativa, valoriza-se a relação dinâmica entre o sujeito e o meio nas trocas e na interpretação de fenômenos, nesse caso, o aumento significativo de jovens indígenas na universidade. O objeto deste estudo não é passivo diante do processo de troca com o outro, mas, ao compreender o fenômeno vivenciado, faz-se atribuição de significados. A pesquisa

seguirá uma linha investigativa para compreender a relação dos jovens Terena diante do contexto acadêmico, realçando novos rumos para antigos dilemas.

Para fundamentar a pesquisa qualitativa, a metodologia usada foi investigativa, diante das narrativas advindas desses jovens. Compreender suas ações nesse processo e suas experiências é fundamental para a discussão sobre juventude indígena.

#### 4. Garantia de acesso ao Protocolo de Pesquisa:

Em qualquer etapa de desenvolvimento do protocolo, os sujeitos participantes terão acesso à pesquisadora e à coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora do protocolo de pesquisa é a Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, que pode ser encontrada pelos telefones (67) 3901-4614. Se, porventura, você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queira entrar em contato com a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Profa. Dra. Celi Correa Neres: [celi@uems.br](mailto:celi@uems.br) (67) 3901-4600.

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos à pesquisa advindos dos depoimentos descritos serão analisados conforme a metodologia da pesquisa exploratória, sem identificação dos sujeitos participantes.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes e dever da equipe de pesquisadores mantê-los informados sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

Caso haja alguma despesa adicional, esta será integralmente absorvida pelo orçamento da pesquisa.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto à preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora, o pesquisador entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo da Secretaria da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Unidade Universitária de Campo Grande.

Eu, \_\_\_\_\_,  
declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Karine Silva Sobrinho. Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa e que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Campo Grande, 23 de julho de 2015.

Assinatura do Sujeito Participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura Legível do Pesquisador

\_\_\_\_\_

### Apêndice C - AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM, ÁUDIO E DADOS PESSOAIS E BIOGRÁFICOS

Autorização para uso de imagem, áudio e dados pessoais e biográficos. Autorizo à Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) a utilização, a divulgação e a reprodução de imagens, áudio e dados pessoais e biográficos por mim relatados, incluindo todo e qualquer material gravado, objetos e documentos por mim apresentados, para a realização e a divulgação de pesquisas em andamento e futuras que houver relacionadas à Educação Indígena. A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) poderá, a qualquer momento, utilizar, divulgar e reproduzir as informações citadas em mídia impressa (livros, catálogos, jornais, revistas, entre outros); mídia eletrônica (internet) e demais meios de comunicação (TV, cinema e rádio), bem como em banco de dados informatizado, relatórios institucionais e eventos de divulgação acadêmicos e científicos.

Nome \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_ Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinaturado Sujeito Participante

**Apêndice D - QUESTIONÁRIO PARA ESCOLHA DOS SUJEITOS**

Solicitamos a gentileza de nos responder as perguntas abaixo relacionadas. Suas informações são de extrema relevância para presente pesquisa.

1. De acordo com a classificação do IBGE, como você autodenomina?

Amarela  Branca  Indígena  Parda  Preta

2. Qual sua Idade? e etnia?

3. Reside na cidade Campo Grande?

---

sim  não

4. Renda por salário mínimo de toda família:

1 a 3 salários mínimos

3 a 6 salários mínimos

Acima de 6 salários mínimos

Renda Inferior a 1 salário mínimo

5. Quantas pessoas vivem em sua casa?

4. Possui alguma renda? Qual?

---

5. Qual é a escolaridade de seus familiares?

---

---

---

6. Onde cursou o Ensino Médio?

---

---

7. Qual foi a forma de ingresso na Universidade?

---

---

---

8. Qual o Curso que frequenta na Universidade Estadual de Mato Grosso Do Sul? Qual a motivação para a escolha desse curso?

---

---

---

9. Você considera importante a política de cotas para indígenas nas universidades públicas?

( ) Sim ( ) Não

Solicito sua identificação.

Nome: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Agradeço muito a sua participação para com a presente pesquisa.

**Apêndice E - QUESTIONÁRIO PARA ANÁLISE DE TRAJETÓRIA**

1. Descreva sua trajetória no Ensino Médio?

---

---

---

2. Já teve a oportunidade de estudar na cidade?

---

---

---

3. Como você observa essa alteração da aldeia para cidade?

---

---

---

4. Como sua família vê esse deslocamento para cidade?

---

---

---

5. Como a escolha de vir para a cidade é compreendida por você? Quais as motivações que fizeram você ingressar na Universidade Estadual De Mato Grosso Sul?

---

---

---

6. São os desafios e dilemas enfrentados no contexto acadêmico?

---

---

---

6. Qual é seu objetivo após a formação?

---

---

---

Solicito sua identificação.

Nome: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Telefone para contato: \_\_\_\_\_

Agradeço muito a sua participação por colaborar com a presente pesquisa.

**Apêndice – F** DESCORDINANDO NARRATIVAS POR MEIO DE MEMÓRIAS,  
JANELAS E IMAGENS

Apresentação das imagens: Busque reflexões em suas memórias e em sua história de vida.

1. Observe as primeiras imagens e reflita busque em si: Como você se reconhece? Qual é seu olhar sobre a universidade?

---

---

---

2. O que remete as imagens dos diferentes tipos de janelas e caminhos diante de sua formação educativa?

---

---

---

3. Como você vivenciou o período da sua formação no Ensino Médio até o Curso de Graduação? Relate sua caminhada.

---

---

---

4. Quais valores foram construídos ou desconstruídos nessa trajetória? Isso te ajudou ou te prejudicou?

---

---

---

5. Qual tipo de educação você recebeu em casa e na Escola? Comente.

---

---

---

6. Qual sua percepção sobre o Ensino Superior?

---

---

---

7. O que é ser índio na atual sociedade?

---

---

---

8. Quais elementos você considera importante em sua identidade indígena?

---

---

---

9. Índios e cidade como se constitui essa relação? Descreva suas experiências.

---

---

---

10. Sua formação acadêmica poderá trazer mudanças em sua vida? Quais? Novas relações?

---

---

---

11. Como você se reconheceu como futuro professor?

---

---

---

12. Que tipo de Professor você almeja ser? Como será prática?

---

---

---

13. Faça uma relação sobre o professor que você será e os professores que passaram pela sua trajetória escolar.

---

---

---

14. Quais são os caminhos que serão traçados por você após sua formação como professor? Novos caminhos a serem construídos e outros esquecidos?

---

---

---

Nome:

---

Telefone para contato:

Agradeço muito a sua participação por colaborar com a presente pesquisa.