



A FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO ALTERNATIVA NA DIVULGAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO ETNOCONHECIMENTO TERENA

Academic Training as an Alternative in the Dissemination and Preservation of Terena Ethnoknowledge

Paulo Roberto Vilarim¹
Décio Ruivo Martins²
Sérgio Paulo Jorge Rodrigues³

Resumo: Este artigo se propõe a analisar a formação acadêmica, através das falas de entrevistas realizadas com professores Terena, nas escolas das aldeias do Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. O objetivo é analisar o percurso da formação acadêmica dos professores interlocutores e suas consequências na prática pedagógica. Através das interlocuções, os professores Terena falam das suas trajetórias, suas dificuldades, ajustes dentro da sua formação acadêmica, assim como de formação continuada. A trajetória acadêmica do professor indígena que se apresenta, problematiza parte da formação docente que vem sendo oferecida pelas instituições de ensino superior no Brasil. Ao lançar um olhar sobre a formação do professor indígena, importa repensar a cadeia de informações para a formação de professores, pois as ressalvas transcritas desses interlocutores refletem muito das falas de quem se sente à margem da sociedade ou que enfrenta dificuldades na sua formação.

Palavras-chave: Formação de professor Terena. Práticas pedagógicas. Educação escolar indígena.

Abstract: This article proposes to analyze the academic formation through the speeches in interviews carried out with Terena teachers from schools in villages in Mato Grosso do Sul (MS), Brazil. The objective is to analyze the course of the academic formation of the interlocutor teachers and their consequences in the pedagogical practice. Through interlocutions, Terena teachers talk about their trajectories as well as their difficulties, adjustments within their academic training as well as continuing education. The academic trajectory of the indigenous teacher that presents itself problematizes part of the teaching training that has been offered by higher education institutions in Brazil. Looking at indigenous teacher training means rethinking the chain of information for teacher training. For the

¹ Professor de Física do Instituto Federal (IFMS). Bacharel em física pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), Licenciado em física pela Universidade Tecnológica Federal (UTFPR), Mestre em Física da Matéria condensada pela UEM e Doutorando em História da Ciência e Educação Científica pela Universidade de Coimbra (UC).

² Doutoramento em História e Ensino da Física pela Universidade de Coimbra. Tem diversos trabalhos publicados sobre História da Ciência e Etnociência. Pertenceu à Comissão científica do Museu da Ciência da Universidade de Coimbra. É coordenador do Curso de Doutoramento em História das Ciências e Educação Científica da Universidade de Coimbra - CFisUC - Centro de Física da Universidade de Coimbra.

³ Doutorado em química e professor da Universidade de Coimbra. A sua área de investigação é a química teórica e computacional e as suas aplicações em química ambiental, astroquímica e química medicinal. Tem também interesse pelo ensino e história da química, assim como pela divulgação e comunicação de ciência - Universidade de Coimbra, CQC, Departamento de Química.



reservations transcribed by these interlocutors reflect much of the speeches of those who feel on the margins of society or who face difficulties in their training.

Keywords: Terena teacher training. Pedagogical practices. Indigenous school education.

1 Introdução

Este artigo buscou debater a formação acadêmica dos professores Terena e sua importância para a propagação e preservação do etnoconhecimento no contexto da educação escolar indígena. Os professores indígenas carregam, muitas vezes, o peso da família e da sua comunidade ao ingressar num curso universitário ou técnico. Este peso provém da expectativa das famílias, sejam elas indígenas ou não. Contudo, suas lideranças expectam nesses jovens o retorno à comunidade com novos conhecimentos, para benefício de todos os Terena.

O recorte elaborado para este trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento por meio da qual foram realizadas visitas a seis comunidades Terena, etnia de matriz linguística aruák, todas localizadas em terras tradicionalmente ocupadas no estado do Mato Grosso do Sul (MS) – Brasil. Por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987), coletou-se informações de trinta e um docentes Terena, durante o segundo semestre de 2021. Do *corpus* formado pelas transcrições retirou-se alguns descritores para análise, e utilizando-se da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) foi realizado um estudo sobre formação acadêmica (BERGAMASCHI; DOEBBER; BRITO, 2018; CAVALCANTE, 2003; GRUPIONI, 2003) dos entrevistados.

Durante as entrevistas, os professores Terena falaram de diversos assuntos, cujo foco era o conhecimento tradicional Terena e de que maneira os professores transmitem esse conhecimento aos seus estudantes. Não obstante, em suas memórias, a formação acadêmica e as diversas relações estabelecidas no ambiente acadêmico são discutidas neste trabalho. O intuito é discutir os caminhos da sua formação acadêmica e o retorno à sua comunidade (na sua maioria) para a transmissão de seus conhecimentos aos estudantes indígenas. Ou seja, como a sua formação acadêmica pode influenciar na sua prática pedagógica e na transmissão do etnoconhecimento.

A partir dos relatos dos professores interlocutores⁴ sobre sua formação acadêmica, observou-se vários aspectos na sua trajetória: a chegada e as primeiras impressões; sua caminhada dentro das universidades; e, por fim, a influência do projeto *Ação Saberes Indígenas* na formação continuada dos interlocutores. Estes são os três subtemas em que se organizam as seções deste trabalho.

2 Chegada e recepção na universidade e a construção de uma jornada

O jovem indígena, ao ingressar na faculdade, carrega consigo uma formação diferenciada nos costumes, na ancestralidade e na educação. Esse ingresso é carregado de ansiedade quanto ao novo, ao preconceito e, às vezes, ao sofrimento. Tudo isso causado pelo

⁴ A pesquisa foi submetida ao comitê de ética da Universidade de Coimbra e na Plataforma Brasil. Todos os professores assinaram um termo de aceite à entrevista, assim como os líderes das comunidades, respeitando suas individualidades e sua cultura.



distanciamento familiar e da comunidade – que o educou e o forjou como cidadão indígena –, pelo preconceito em relação à sua origem ou à sua formação escolar, que por vezes pode acarretar dificuldades acadêmicas. Segundo Silva e Vergolino (2020, p. 34), “[O] desejo de muitos estudantes indígenas é possuir uma graduação e voltar para sua aldeia para oferecer auxílio a sua comunidade”.

Dos relatos dos professores interlocutores, é possível identificar parte desse processo em que o preconceito impera ou imperou na sua vivência. Esse processo de acolhimento e os percalços que os professores indígenas sofreram nas universidades, e que serão relatados a seguir, são uma parte importante na formação do futuro professor e um alerta para que nas suas formações acadêmicas sejam amenizados estes problemas. Borniotto e Faustino (2017, p. 5072) alertam que esta dificuldade do estudante indígena dentro da universidade afeta seu processo de formação, que interfere em sua ascensão nos estudos e, conseqüentemente, corrobora com a elevada taxa de evasão, pois o “preconceito que está presente nas relações sociais, advindas das desigualdades econômicas, étnicas, raciais, de gênero, dentre outras, que desencadeiam o processo de discriminação social, os indígenas quando ingressam na universidade”.

Nesse sentido, Amado (2016, p. 9) nos informa que os indígenas têm “buscado, cada vez em maior número, o acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam um longo e histórico processo de relações inter-étnicas, marcado por todos os tipos de exclusão e preconceito”. Nos relatos, observou-se o espanto da sociedade acadêmica em ver um indígena na universidade e o preconceito enfrentado por eles no dia a dia nas universidades. Este distanciamento ressoa no espanto dos colegas de faculdade, ao ver o indígena com bens materiais ou evoluindo nos estudos:

[...] **Mas indígena tá aqui na academia, o que vocês estão fazendo aqui? [...] - Vocês deveriam estar na aldeia! [...] E próprio dentro da universidade, com os professores, eu senti muito isso!** Mas eu tenho na minha mente que eu devia passar por essa problemática né, mas superar. (JABEZ, grifo nosso).⁵

[...] Uma vez eles perguntaram se queria vim. E ai nós falamos! - Vocês arrumam o ônibus e a gente recebe vocês lá! Quando eles chegaram aqui, eles assustaram: **Mas onde é a aldeia? Cadê os índios que anda pelado? Cadê as oquinhas que vocês moram? Cara! Vocês têm casa melhor que nossa! Olha o tamanho da casa de vocês! Vocês têm até carro! Sabe?! Como se nós fosse aquele indígena de 1.500!** E isso é um conceito de universidade. [...] E de certo eles achavam, que de certo, **a gente chegávamos aqui e se despia pra andar.** Mas foi muito legal, nesse sentido. **Agora se você falar que na universidade a gente ver coisas em indígenas?! Não! Nem perto.** (MARIA, grifo nosso).

Acerca do preconceito enfrentado na vida do indígena, o pesquisador e professor Terena Wanderley Cardoso (2011) discorre, em sua tese, que a partir do comentário maldoso de uma professora de História, o pesquisador se desestimulou e acabou por ser reprovado por dois anos consecutivos. No terceiro ano, a postura da professora foi diferente e a turma era, também, diferente, com a presença de mais estudantes indígenas. O pesquisador tomou gosto pelo estudo e superou os traumas a ele causados, sendo um dos primeiros Terena a ter o título de Doutor. Em uma das suas falas, ele relembra alguns fatos traumáticos:

⁵ Importa registrar que os trechos transmitidos neste artigo respeitam o vernáculo do locutor e eventuais “erros” gramaticais significam, dentre outras coisas, a existência e o uso de uma língua portuguesa que se apresenta como língua franca, porém com características próprias da região, haja visto que a maioria dos interlocutores é bilíngue, o que sugere a existência de um português Terena.



Continuei sendo um estranho no ambiente escolar e este continuava diferente e amedrontador. Eu era um dos poucos ou quem sabe o único índio declarado a estudar naquela sala e isso era motivo de piadas. Tinha, porém, a solidariedade dos alunos oriundos da zona rural. (CARDOSO, 2011, p. 94).

Amado (2016, p. 8) discorre que, para as aldeias, é de suma importância que esses jovens se capacitem em diversas áreas: “Essa nova geração vem com força para desconstruir tudo o que o *purútuye* (homem branco) construiu e ainda constrói sobre os índios até os dias atuais.” Como eles já passaram por limitações nas universidades, podem, por experiência, transmitir aos mais jovens suas histórias e sabem do seu valor cultural. Para o professor Armando, de Língua Portuguesa,

[...] **é importante que os alunos, eles entendam que nós dentro da aldeia, nós temos um, mas somos importante, né! Mas somos importante, porque assim, quando o aluno, o meu aluno. Eu já tenho aluno na faculdade! É importante que ele chegue lá, ele vê que somos importantes lá fora. Lá fora na construção do Brasil, nós somos importante fundamental, né! E aí tem muitos alunos que têm medo de ir para faculdade.** Tem muito aluno meu, do ensino médio, que eu trabalho à noite, **tem medo de mudar.** Assim, não por discriminação, mais assim né. **É tudo novo,** vai ser novo, é diferente, né! [...] Profissões não é só as profissões que tem dentro da comunidade. Fazemos um levantamento, e lá fora tem o advogado. Hoje aqui já tem, né! Lá fora tem um médico. Aqui não tem ainda! **Mas dentro dessas salas aqui, pensamentos são grandes, né!** (ARMANDO, grifo nosso).

A limitação está por não ser compreendido por seus colegas universitários ou pelos professores formadores, que por sua vez também não tiveram formação para lidar com os indígenas, ou por acreditar que são os acadêmicos que devem se ajustar ao novo, sem buscar um nivelamento adequado para os acadêmicos que vêm de outra realidade. Borniotto e Faustino (2017, p. 5067) afirmam que quando um

[...] indígena ingressa em uma instituição ocidentalizada da sociedade envolvente, passa a conviver com grupos de pessoas com comportamentos e costumes culturais diferentes do seu e, essas diferenças podem se chocar e causar estranheza em ambas as partes e, conseqüentemente, desencadear no estudante indígena, um sofrimento psicológico, que afeta a sua subjetividade, sua identidade étnica e seu rendimento escolar [...]

Aguilera Urquiza e Nascimento (2013) falam da luta dos povos indígenas contra a exclusão e o preconceito, e do anseio de verem as novas gerações obtendo novos conhecimentos:

Percebemos que os acadêmicos indígenas, que na atualidade demandam por acesso às universidades, vêm de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, fato que marca a sua relação com o entorno regional e aumenta o anseio em ver as novas gerações dominando as ‘ferramentas dos brancos’, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios. (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 35).

Nesse sentido é que, às vezes, esse estranhamento e preocupação vêm de dentro de casa, como na fala da professora Marilza (história, matemática, geografia e língua portuguesa): “[...] nós perdemos muito mesmo, a minha mãe era falante, a minha família toda. Mas ela tinha muito medo desse preconceito que vão sofrer lá fora a minha mãe não deixou eu aprender o Terena.”



Ou no relato da professora Devani (história, sociologia e língua materna) ao falar da cultura que vem de fora e influencia as novas gerações, e a necessidade de se orgulhar da sua cultura:

A gente **observa no brincar das crianças**. É que elas vêm, as crianças que estão **todo tempo no celular**, que jogam muito joguinho. E outras coisas que ela vem falar às vezes. Vão brincar na brincadeira do dia a dia, começa a brincar de tiro né. – tá, tá, tá vou matar o outro, vou matar! [...] **Então eles têm um acesso muito rápido, muito fácil a essas notícias do outro mundo, do mundo do branco**. Mas quando se trata a nós, a nossa cultura. **Nós somos uma resistência muito grande, o grupo de professor**. Porque tem aluno que está com formação ou com a mente já formada na questão do...! Como é que eu posso dizer a palavra? É na resistência! **Na questão de não dançar, de não pintar**. [...] **Mas esse sentimento precisa vir de dentro!** A gente fala pra eles! - Isso você precisa sentir de dentro, para você acreditar que aquilo te dá força. (DEVANI, grifo nosso).

Na continuação, a professora relata a importância da formação e do exemplo para criar o pertencimento da cultura:

[...] **Porque eu fui uma pessoa que aprendi na faculdade essa, esses valores. Foi a faculdade que me fez enxergar a comunidade. Porque dentro do meu lar, os meus pais não foram de contar histórias. Quem contava era os meus avós! Mas eu era muito criança dentro do meu lar, meu pai não me ensinou o que era história do nosso povo!** Até porque ele não cresceu aqui. Ele veio de outro lugar! A história do meu pai é muito complexa, até chegar hoje no que ele representa dentro da comunidade. Uma grande liderança dentro da Comunidade! Mas disso também, ele aprendeu acompanhando os movimentos da comunidade! **E a minha mãe nunca foi de dançar nossa dança da Siputrema, ela nunca foi dançar e por ela não dançar, ela não fazia assim!** (DEVANI, grifo nosso).

É nesse sentido que Cardoso (2011, p. 84) relata que “a proximidade dos Terena com o ambiente urbano e o intenso e longo contato dessa sociedade indígena com o entorno regional provocaram um dualismo de comportamentos e relações conflituosas e ambíguas em relação a si próprios e aos outros”.

Historicamente, os estudantes indígenas, para ingressarem nas universidades brasileiras, disputavam no mesmo patamar com os demais estudantes de todo o país. Somente a partir de 2005 a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), com a Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), adotou um sistema de cotas, seguido por outras universidades. Posteriormente, os vestibulares indígenas foram adotados por diversas universidades do Brasil. Este processo de ingresso na universidade está na memória dos interlocutores:

Quando eu entrei na minha graduação, que era de letras. A gente era cinco indígena lá dentro da sala. Que era quando eu entrei pelo vestibular. [...] Aí o professor, ele, a gente debatia mesmo os indígenas, dentro da sala de aula! (DAIANE).

Sim, porque nós fizemos a escola, uma faculdade diferenciada. Fizemos licenciatura indígena, povos do Pantanal. Tinha 120 alunos, só indígena, a divisão era em etapas diárias e é linguagem, ciência da natureza, ciências sociais e matemática que abrangia. Matemática, é física, química e biologia da natureza também. (MARINILDES).

Os sistemas de cotas foram, assim, uma nova estrutura de acesso do estudante indígena e possibilitaram um número maior de alunos nas universidades brasileiras. Com isso, novos desafios surgiram para os estudantes provenientes das aldeias em todo o país. Segundo Salviano



(2011, p. 65), “apesar do discurso politicamente correto da inclusão e da aceitação das cotas, a representação que o docente faz do cotista indígena é estereotipada, folclórica, e sua postura com relação ao mesmo ainda é de rejeição”.

Os programas que são voltados somente para as comunidades indígenas, que às vezes têm no seu quadro professores indígenas, aproximam-se mais da realidade dos acadêmicos. Apesar disso, esses cursos de formação voltados para indígenas são, na sua maioria, formação de licenciatura básica, como o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND),⁶ entre outros. Contudo, quando o jovem ingressa em cursos de formação geral nas universidades de todo o território brasileiro, ele pode encontrar resistência e falta de resiliência por parte das instituições de ensino, professores e colegas de turma.

Desse modo, o estudante indígena pode se sentir um estrangeiro dentro do próprio país. Pode existir um abismo entre a vida na aldeia e a vida nas universidades ou no mundo social fora da sua comunidade. Muitos desses indígenas foram criados em aldeias pequenas, onde todos se conhecem ou fizeram toda a formação escolar. Segundo o relato da professora Bastiana (Língua Materna), criada nos costumes Terena, ela aprendeu primeiramente a falar Terena e depois, na escola ocidental, aprendeu a Língua Portuguesa. Ela relata este preconceito linguístico e de aceitação dos professores nas universidades:

Na faculdade, eu tive muita dificuldade. Porque não faltava palavra pra mim falar assim. E expor a minha opinião. Só que na hora, eu não tinha palavras para falar. Só que a minha ideia, eu tinha muito! Aí, naquela época que eu estudei em Maracaju, em curso de Administração. Tinha uma professora, que tipo, criticou tipo, é ele não aceita assim a gente errar, né! Aí tinha um aluno, falou para mim, professor. O amigo falou assim: - Você tem como traduzir, trazer tradutor para você! Porque tem várias aí! **Eu vejo assim! Japonês, aquele que não fala português. E eu, quando eu trabalhava na Seara, sempre ia lá Japonês lá, só que trazia tradutor. Mas se um indígena levar tradutor lá onde vai, às vezes ele discrimina, né! O indígena. Eu dou graças a Deus porque eu sei duas línguas.** (BASTIANA, grifo nosso).

Pode causar estranheza aos estudantes indígenas o fato de terem em sua companhia estudantes com perfis diferentes no que se refere às condições culturais, religiosas, educacionais, etárias e financeiras. Entretanto, essa diferenciação, que à primeira vista provoca uma barreira para o acolhimento desses estudantes, é uma possibilidade de aprender novos costumes e novas culturas. E pensar na formação do professor indígena é pensar que este brasileiro está retornando à sua comunidade para formar outros. Grupioni (2003, p. 14) afirma que em muitas situações “cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. Nesse sentido, a formação acadêmica do professor indígena reverbera por toda a sua comunidade.

3 Os caminhos dentro da formação do professor indígena e sua experiência na universidade

Como é a recepção destes “estrangeiros” na universidade? As universidades estão preparadas para recebê-los? Programas direcionados aos professores indígenas possibilitaram

⁶ O PROLIND é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, idealizado pelo MEC.



um diálogo mais próximo das comunidades e uma formação diferenciada para os professores indígenas, possibilitando que os conhecimentos tradicionais fossem incorporados aos conteúdos científicos, tornando-os naturais à própria didática do professor. A fala do professor Jabez, de Língua Portuguesa, exprime sua preocupação com o que ele chama de “Olhar Científico” na formação dos seus alunos:

Nós não deixamos também de **um olhar científico**, né! É! Porque **precisamos no mundo globalizado de hoje**, precisamos! E não quer dizer, que como sou Terena, não posso usar o celular! De maneira nenhuma deixei de ser indígena! Por incrível que pareça, e ainda se tem essa ideia errônea da questão, né! Mas trabalhamos em paralelo, **nunca deixando que esse conhecimento científico**. [...] **Muita resistência professor!** E como você disse anteriormente, precisa... Na verdade eu disse anteriormente! Precisamos deste conhecimento científico. **Por que nossos alunos estão indo para academia, certo, e nós devemos ter isso!** (JABEZ, grifo nosso).

Assim, Grupioni (2003, p. 14) ressalta que, em muitas situações, “cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas”. Esse autor nos informa ainda que é do professor indígena a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar. Para Vargas (2011, p. 137), os professores indígenas têm contribuído, em suas aldeias, para a “formação de um novo processo para a discussão por direitos, fortalecendo-o à medida que ampliam o diálogo entre aldeia/universidade, universidade/aldeia”. Estratégia que alguns formadores não conseguem produzir nas suas interações com os indígenas, pois desconhecem sua realidade, como no relato da professora Edineide:

[...] no começo assim, eu vi, vejo, que foi um projeto que **orientado totalmente por um professor universitário que precisava das aldeias!** Ali se perdeu muito, por conta. **Ele sabe orientar lá na universidade, lá no centro urbano! Mas e quando chegou para cá, mas ele avaliar! Ele não conseguia!** Trabalhava, tinha assim a equipe do comitê científico, **mas não sabia como avaliar!** Então ficou um pouco desorientado nessa parte, mas a gente foi produzido, produzindo textos, textos que são de fatos da nossa realidade! Quem produziu esses textos, esse material, foi nós os professores indígenas. [...] E eu sempre gostei, como sempre disse para você, que **nós somos professores pesquisadores** e a gente trabalhou. Deu muito certo! (EDINEIDE, grifo nosso).

Alguns interlocutores apontaram o currículo como o responsável por não conseguirem propagar o conhecimento tradicional da maneira que gostariam. O que é currículo, neste caso, para os professores? Cada um pode ter uma visão do que representa o currículo; por exemplo, o currículo pode representar os conteúdos de cada disciplina; pode ser a proposta pedagógica da escola, a proposta que o Estado propõe como diretriz, ou o currículo como “o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim” (SAVIANI, 2016, p. 55) ou, por fim, a própria escola. Cardoso (2011, p. 123) afirma que o currículo deve conter os conteúdos da vida na aldeia:

É importante, também, que a escola indígena leve em conta outros aspectos da cultura local, incluindo em seu currículo os conteúdos da vida na aldeia, como a educação familiar, a terra, a economia, entre outros, nas diversas áreas do conhecimento. Pois, além de fortalecer o laço étnico socializando o conhecimento a respeito da



organização coletiva Terena, o aluno terá na sala de aula um ambiente que represente a continuação de sua prática cotidiana e não como ela é hoje, uma cisão do seu mundo real, projetando uma escolarização descontextualizada.

Não há como negar que o currículo integrado para a escola indígena tem uma conotação mais conciliativa entre os conhecimentos científicos e tradicionais e foi inicialmente estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que nos artigos 78 e 79 tratam, especificamente, da educação escolar indígena. Também na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) foi assegurado, através da elaboração do documento oficial, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Em especial no artigo 79 da LDBEN (BRASIL, 1996), no inciso 1º, ao estabelecer que os programas sejam planejados com audiência das comunidades indígenas, o que possibilita a articulação entre os membros da comunidade para definir suas prioridades.

Nesse aspecto, ao definir o currículo, as comunidades indígenas começam determinando uma direção aos anseios e desejos da comunidade acadêmica, em produzir quais diretrizes seguir, conforme as necessidades das comunidades. Aos professores caberia determinar o que se pretende ensinar e quais artifícios estão dispostos para isso. Não há uma rigidez em se definir algo que não deu certo ou que não se encaixa nos parâmetros curriculares vigentes em cada escola indígena em determinada aldeia. Isso dá uma liberdade aos educadores de irem ajustando suas necessidades às suas práticas acadêmicas e ao passar do tempo, chegar a um denominador que melhor proporcione um resgate do conhecimento tradicional na sua práxis. Para os professores interlocutores, o currículo pode representar um entrave para as suas práticas pedagógicas:

Ele não dá essa brecha[currículo]! Pra gente trabalhar a questão de indígena né, no município tem! Mas o estado quer que a gente segue aquela, **aquele currículo** que eles falam. Que já tem um currículo pronto, mas não vêm especificando isso tem que trabalhar com a questão [indígena]. (RAMÃO, grifo nosso).

É usado assim, mas só que assim, é pequena quantidade, né! Até porque hoje nós não temos a formatação da escola indígena, nas escolas estaduais, nem nas escolas municipais. **Nós seguimos o currículo do não índio.** [...] só que essa questão de nós temos aula de língua Terena, de arte e cultura Terena. Só que o sistema mesmo ainda está com relação ao não índio, então dá pra você acrescentar algo a mais do que tem. (ARCENIO, grifo nosso).

Nesse contexto, observa-se que as formações propostas nas universidades podem pender para uma formação geral e ocidentalizada. O professor Jailson (Física e Química), assim como outros professores, somente ao ter contato com uma nova perspectiva pôde repensar sua maneira de trabalhar e a importância do resgate da sua cultura. Na própria fala do professor Jailson: “Tive uma educação bem crua, enquanto a questão indígena, né!” Isso parece ficar mais evidente em cursos na área de exatas do que na de humanas.

Contudo, na maioria das vezes, o professor só terá uma real consciência das aplicabilidades e importância de resgate da sua cultura no contato direto com outros profissionais que já trabalham de certa forma, ou no processo diário que o próprio meio reverbera na sua práxis. Tardif (2014, p. 20) afirma que “antes de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior”. Esta fala corrobora o que é reportado pelos professores, que afirmam que na sua prática diária e na concepção de um conteúdo a ser trabalhado, é acionada



primeiramente uma concepção de mundo constituída pela vivência Terena e a adaptação dos conteúdos:

A gente utiliza, por que a **nossa mentalidade é Terena**. A gente pegar um conteúdo. Por exemplo, do não indígena. A gente pega esse conteúdo, **e primeiramente o que vem na nossa mente é a mente indígena pra explicar e entender esse conteúdo do não indígena**. Só que é, às vezes tem uma dificuldade pra nós. (AMARILDO, grifo nosso).

Sim! É, porque, assim, **a escola é indígena!** Então a maioria, a grande maioria dos alunos, ela é, são indígena, né! Então eu penso assim, que tem que haver relação, né! **Por mais que a há o conhecimento científico**. Mas **a gente tem sempre que relacionar**. Eu trabalho assim na área de ciências, biologia. relacionando né, **ossos conhecimentos tradicionais com conhecimentos específicos**, né. (DORCAS, grifo nosso).

O mesmo é vivenciado pela professora Brenda (Línguas Portuguesa e Inglesa): “Vai tudo, depende da área. Por exemplo, o professor de matemática: Ele vai falar sobre a questão da lua, ele vai ter que explicar ali e colocar atividades também voltada a questão matemática.” Cardoso (2011, p. 122) nos fala que a pedagogia Terena traz em sua essência o não fechamento em seu próprio cosmo, mas sim a busca da interação de “valores de outros povos com extraordinária capacidade de apropriação e ressignificação dos elementos culturais do entorno”.

Essa *expertise* só se adquire com a prática, com a vivência diária e com muito estudo por parte dos professores. Segundo a professora Edineide:

Mas aqui nós incorporamos os dois, outra forma, aqui dentro da comunidade, dentro da escola, **todo professor indígena é professor pesquisador**. Que quanto mais nós estudamos a nossa própria cultura, ainda assim, aí se a gente precisa conhecer ela sempre mais através da nossa ancestralidade, principalmente relacionadas a questão da religiosidade. (EDINEIDE, grifo nosso).

Pode existir dificuldade em ser um professor pesquisador, pois a pesquisa depende do olhar crítico, da experiência e da formação acadêmica. Para D'Angelis (2003, p. 35), “o professor educador pode ser o professor-investigador, porque é capaz de olhar o mundo também através dos olhos dos seus próprios alunos.” Já para Cavalcante (2003, p. 19), “os professores indígenas têm de ser pesquisadores de suas culturas, alfabetizadores em suas línguas maternas, autores e redatores de seus escritos, baseados na transmissão do saber coletivo e na construção, também coletiva, de novos saberes, de novas práticas”.

Dificuldades são também experimentadas por outros professores ao se depararem com a produção de uma aula inter ou multidisciplinar, pois na maioria das universidades não existe essa formação. A dificuldade, às vezes, se apresenta quando o professor assume(iu) outra(s) disciplina(s) que não é (são) da sua formação original ou por falta de experiência. Vejamos algumas dessas falas:

É uma dificuldade muito grande que eu tenho em matemática, sabe! Eu consigo conversar com eles, dar exemplo. Mas eu ainda **não consegui converter ele em metodologia de ensino**, acredito que essa seja a palavra! Mas quando a gente tá trabalhando algum tipo de conteúdo que eu consigo, englobando exemplos que nós temos hoje, vai. Aí eu consigo. (MARIA, grifo nosso).

Na química, eu não vou conseguir pensar né! Qual o modelo assim, que a gente **pode trazer esse conhecimento para dentro de sala de aula**. Não sei se é porque na minha



formação inicial, porque a **minha formação inicial é na física**. A partir do momento que eu consegui mostrar, desenhar um caminho na física, eu acredito que eu possa visar pra essa outra disciplina, na química, na física, na matemática e poder aperfeiçoar essa ferramenta que a gente tem. (JAILSON, grifo nosso).

Segundo a professora Devani, a sua dificuldade é encontrar autores indígenas que auxiliem seu planejamento das aulas e reforcem os conteúdos a serem trabalhados. É a busca da voz e do olhar de quem sabe ou viveu na pele as mesmas experiências:

Então, hoje foi um desafio muito grande pra mim, trabalhar sociologia! Trazer de acordo com a realidade. Porque a sociologia é bem complicadinha na questão de trazer, por exemplo, **eu não consegui ainda encontrar um autor indígena**, como que ele trabalhou a questão sociológica ou social dentro de uma comunidade. (DEVANI, grifo nosso).

Os professores interlocutores falam do protagonismo em inserir a pauta indígena nas suas experiências dentro da universidade e mostrar aos colegas o que representa aquilo que é diferenciado na sua formação escolar:

[...] **às vezes eu é que acabava inserindo nos seminários** que é, que tinha que participar, aí eu inseria! Porque toda a minha atividade, o TCC por exemplo, eu fiz assim com base na história que, claro que é uma história curta, né. Mas foi na graduação e eu já comecei a lecionar. No mestrado eu fiz em desenvolvimento local, mas era uma área multidisciplinar. Então eu fiz sobre a história do ensino fundamental, a implantação aqui do ensino fundamental e no doutorado o ensino médio. **Então sempre puxei né, a questão local!** (WANDERLEY, grifo nosso).

[...] fui muito feliz com a minha disciplina. Que ela também me deu a oportunidade de eu mergulhar na história indígena. Dos professores que eu tive, eles foram muito, muito conscientes da necessidade de, e **eles me deram a oportunidade de poder atuar** isso, **com os meus colegas acadêmicos que não conheciam o que é ser indígena**. Então, na minha graduação eu tive a oportunidade de mostrar enquanto indígena e enquanto pesquisador algumas coisas voltadas sobre o meu povo. (VALDERVINO, grifo nosso).

Assim, Cavalcante (2003, p. 23) afirma que o educador indígena deve ter clareza do seu papel “político-cultural, como alguém capaz de transformar a realidade à sua volta, respeitando-a sempre”. A inserção dos indígenas em turmas regulares nas universidades em todo o país assegura a contenda sobre temas que fugiriam aos debates se esses estudantes não estivessem presentes.

A universidade tem um papel fundamental para as comunidades indígenas, pois não somente forma esse novo profissional – o que direta ou indiretamente provoca a mudança no conhecimento adquirido –, que ao retornar à sua comunidade pode aplicar esses conhecimentos nos problemas diários vividos. Isso pode ocorrer no melhoramento genético das criações de animais, na agricultura familiar, no conhecimento dos direitos legais, assim como outros benefícios. As lideranças indígenas anseiam pela volta dos seus parentes, pois esse retorno vem impregnado de novos conhecimentos, como relatado a seguir:

O científico, quando a gente conhece lá, a gente vê que é uma coisa que a gente já via e já vivia só que a gente não tinha aquele conhecimento científico sobre ele, né! [...] Eu estou trabalhando a questão dos rios, que eu aprendi, depois de aprender bastante na Universidade, quando se fala sobre a eutrofização. **E é o que aconteceu**



aqui no nosso Rio, né! Só que não foi a gente, **não teve oportunidade ainda de fazer prática, né!** Trazer esses materiais para ver a água, quantidade de nitrogênio que tem na água aqui no nosso rio. Mas esse foi, eu fui contemplado sim. **Eu pude entender o que estava acontecendo no nosso rio, que às vezes eu via. Só que eu não conseguia compreender, porque aquilo estava acontecendo, né!** **E quando eu estudei é que pude compreender!** Porque que o rio estava daquele jeito! (DORCAS, grifo nosso).

Existe um empenho grande dos professores indígenas na busca do aperfeiçoamento profissional. Há também por parte dos professores a busca por criar um ambiente escolar que propicie a transmissão do conhecimento tradicional nas suas práticas pedagógicas. Parte dessa busca está no contato dos professores com as universidades e os programas de formação continuada.

4 Formação continuada e o projeto Ação Saberes Indígenas na Escola no Mato Grosso do Sul (MS) e as repercussões no trabalho diário dos professores Terena

Nesse caminho de uma formação continuada, o projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* é citado pelos interlocutores como um dos programas de maior relevância na sua formação continuada.

O projeto Ação Saberes Indígenas na Escola foi regulamentado pelo MEC, Portaria nº 98, de 6 de dezembro de 2013, e no estado do Mato Grosso do Sul pela Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. À frente deste projeto estavam quatro instituições de ensino do Mato Grosso do Sul que, originalmente, estão organizadas em dois Territórios Etnoeducacionais: Cone Sul (povos de língua Guarani e o grupo Terena que vive na aldeia Jaguapiru, em Dourados/MS) e Povos do Pantanal (com as demais etnias do Estado: Ofaié, Guató, Terena, Kadiwéu e Kiniquina) (AGUILHERA URQUIZA, 2022).

O projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* tem como objetivo principal promover os direitos dos povos indígenas à educação escolar e, conseqüentemente, apoiar os professores indígenas no aprimoramento das atividades didático-pedagógicas, na elaboração de um currículo, na pesquisa e na construção de material didático específico para cada realidade nas comunidades assistidas. A formação inicial de professores indígenas em Mato Grosso do Sul aconteceu através de dois cursos de magistério: Ára Verá, para os Guarani e Kaiowá e os Povos do Pantanal; e para os demais povos, dois cursos de Licenciatura Intercultural: Teko Arandu (Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD) e Povos do Pantanal (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS). O projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* ocupa o espaço da formação continuada (AGUILHERA URQUIZA, 2022).

A formação continuada, que a princípio foi protagonizada pelos pesquisadores das universidades em Mato Grosso do Sul, passa a ser um projeto de continuidade dos professores indígenas em reelaborar novas práticas educativas que abracem os conhecimentos tradicionais e científicos, sendo o professor indígena o condutor dessa prática.

Para isso, esse educador necessita ter como prioridade a criticidade e a conscientização da responsabilidade social inerente à sua prática. É preciso, pois, que se invista em programas de formação profissional continuada, em que a reflexão sobre a prática aconteça ao longo do processo de trabalho e não apenas em cursos esporádicos. Estes, quando oferecidos, devem ter ‘formatos’ novos, que reflitam os anseios, necessidades e modos de ser da comunidade indígena, com ênfase nos



etnoconhecimentos, não se apresentando, portanto, como ‘cursos de brancos’ (expressão comum entre os índios) para os índios. (CAVALCANTE, 2003, p. 23).

É nessa perspectiva que o professor, ao se tornar protagonista na construção dos seus projetos didáticos, pode definir quais conhecimentos devem ser trabalhados e em que momento essas inserções devem ocorrer. Os interlocutores falam com orgulho do protagonismo em produzir seu próprio material e da relevância que este material tem na formação dos seus alunos e para a comunidade:

Nós temos os ‘Saberes indígenas’ aqui na escola, então tem muito material que geralmente os professores usam esses materiais em sala de aula. Pega os textos dos saberes, **que foram nós mesmo professor que escrevemos. Então, eles se olham no texto.** – Olha que legal! Esse daqui é o vovô, é o tio! Não é um livro didático pronto, que tá falando uma história que não tem nada a ver conosco! (MARIA, grifo nosso).

Não, hoje estamos no projeto chamados ‘Ação saberes indígenas’ aqui na escola. Nós estamos produzindo o nosso próprio material através desse projeto do Ação Saberes. Só que ele é gradativo, ele tá vindo de lá, do, da educação infantil. [...] **cada comunidade tem a sua realidade**, por mais que são Terena, **mas Terena daqui da região cada um tem a sua especificidade. É diferente, cada local é diferente!** Então, cada local tá produzindo o seu material, mas valorizando o a história do passado. Igual, Buriti vai contar como **é feita a caçada**, Lagoinha aqui que é nosso vizinho **ele falou da roça** como que era a roça do Terena. Aqui nós **falamos dos brinquedos e brincadeiras Terena do passado. Das comidas típicas tem materiais** já produzidos, mas já estamos caminhando pra gradativamente. (JEDER, grifo nosso).

Muito desse trabalho se deu por conta do projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola*, que atualmente, no Mato Grosso do Sul, são em torno de 350 acadêmicos indígenas, em dois cursos de licenciatura específica, e aproximadamente 600 acadêmicos em outros cursos regulares. Ainda é muito forte a procura pela formação inicial de professores indígenas, tendo em vista as demandas de suas aldeias (AGUILHERA URQUIZA, 2022). Essa demanda ocorre exatamente pela busca de sanar alguma deficiência de conhecimento na formação acadêmica ou pela nova possibilidade de reciclagem desses conhecimentos. Parte das etapas desse projeto está inserida na fala do professor Enoque (História):

Olha, nós usamos muito o ‘Saberes Indígenas’, né. Usamos esse material didático e tá em processo de aprovação, né. Ainda não foi!

Pesquisador: E já tá escrito?

Já, ele já tá escrito. Nós fizemos aqui uma capacitação primeiro, depois nós elaboramos as histórias as redações né, da etnia Terena. Juntando a língua né, junto com as histórias, transformando ela numa, num livro pedagógico didático que ainda tá em processo. Ainda não foi é terminado e ainda nós estamos em mãos. Mas espero que a gente tenha informação, tá quase liberado. Escrevemo muito. Nós estamos trabalhando quase 4 anos já. Nós fazemos por semestre. São um material riquíssimo né, já está quase em processo de aprovação. (ENOQUE).

Os processos de formação continuada propostos no projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* proporcionam a reflexão sobre a prática pedagógica e promovem ao educador revisitar suas origens para que possam produzir com seus educandos uma imersão no conhecimento científico em parceria com o conhecimento tradicional. Cavalcante (2003) ressalta que



[Os] professores indígenas, assim como seus ‘parentes’, são os principais responsáveis por essa parte da formação, que envolve as relações sociais no cotidiano da aldeia. No segundo campo, a formação ocorre por meio de um ensino que requer uma mediação mais verbal, isto é, um desenvolvimento de competências que estão ligadas ao letramento. Essas competências, por sua vez, ampliam capacidades tanto cognitivas como linguísticas e dão acesso e domínio a novos tipos de saberes, imprescindíveis na situação de contato com o não-índio. (CAVALCANTE, 2003, p. 16).

Com esse intuito, um dos coordenadores do projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola*, no Mato Grosso do Sul, fala dos desafios de realizar esse projeto e as mudanças proporcionadas por ele:

[...] um dos elementos que desafiam a equipe de coordenação desse projeto é compreender como a formação continuada de alfabetizadores bilíngues e a produção de materiais didáticos para as comunidades indígenas têm influenciado a concepção de língua, cultura e valorização dos saberes entre os professores que atuam na escola, a partir da sua prática em sala de aula, assim como a relação com os territórios tradicionais. Na verdade, ao longo desse período de atuação do projeto, temos constatado significativas mudanças nesses elementos, presentes no cotidiano dos professores e professoras indígenas: maior valorização e visibilidade para elementos da cultura, território, saberes tradicionais etc. (AGUILHERA URQUIZA, 2022, p. 58-59).

Essas mudanças podem refletir no comportamento do professor indígena, podendo ressignificar suas práticas acadêmicas e alguns vícios de aprendizado. Quando o professor sai da universidade, pode carregar as práticas pedagógicas e referenciais acadêmicas que são usualmente utilizados nas faculdades. Pode-se dizer que, em muitos casos, na formação acadêmica não se aprende a produzir um material didático, uma aula interativa ou interdisciplinar. Neste caso, o projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* tem um papel fundamental: trazer uma nova forma de se trabalhar. Segundo a professora Fabricya (Ciências e Mediação curricular), não é da sua prática “[...] colocar no papelzinho! Somos de colocar na prática, né!”. Essa mudança de paradigma só vem com a prática e com a formação acadêmica:

[...] Os pais enquanto parceiros da escola são tranquilos, mas quando vai para a secretaria de educação já não se tem. Tem que ter tudo no papelzinho relatado! E nós indígenas, muita das vezes, não somos de colocar no papelzinho! Somos de colocar na prática, né! [...] Porque nós temos muitas dificuldades em colocar algo que a gente tá pensando no papel, né. Muitos tem dificuldade nisso, né. [...] Mas hoje assim, eu não consigo colocar no meu planejamento essa questão da minha vivência Terena, né. Do viver Terena. (FABRICYA).

Para a professora Edineide, “falar ao vento leva qualquer palavra”, e o seu registro é importante para a posteridade. Suas “Bibliotecas”, os anciãos, ao morrerem, podem levar consigo toda uma história, ciência, cultura que não há como recuperar. Neste sentido, o registro dos anciãos e o intercâmbio entre gerações podem promover um acréscimo nas práticas pedagógicas.

Hoje há muitas, muitas informações, as nossas bibliotecas [anciãos] hoje em dia se perdeu muito! Porque eu observo que aqui na comunidade, nós temos poucos Ancião, pouco mesmo. E graças a Deus o COVID não tem levado, mas por outros motivos a gente tem perdido, né! E aí eu trabalho bastante a questão da oralidade, a verdade como oralidade. Para, para o nosso povo! **Porque às vezes falar, a falar ao vento**



leva qualquer palavra! [...] Porque hoje, para nós indígena, isso é válido, mas para o mundo lá fora, não é! Eu preciso ser registrada! Eu preciso registrar isso, a gente trabalha com a importância da escrita. De todos os relatos as questões orais, os saberes e saberes principalmente da própria educação em si familiar. (EDINEIDE, grifo nosso).

Toda formação continuada propicia aos professores indígenas uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas e promove um debate sobre a condução dos conhecimentos científicos e tradicional. O trabalho de formação continuada deve promover ao professor indígena maneiras de se trabalhar o conhecimento científico sem perder de vista o conhecimento tradicional.

5 Considerações finais

Ninguém sai pronto da universidade, são os caminhos e as práticas que aperfeiçoam os futuros profissionais. A formação acadêmica para um professor indígena está impregnada de obstáculos a serem vencidos. Deve-se vencer a saída de casa e da sua comunidade, os preconceitos pelo seu modo de agir, vestir, falar ou ser e, além de tudo, o professor indígena deve progredir nos estudos. As universidades deveriam estar preparadas para receber a todos e proporcionar a todos a capacidade de conduzir os estudos, além de acolher as diferenças e aprender com elas.

É através das vozes dos professores interlocutores que se percebem falhas e acertos nas formações acadêmicas, e é através deles que se podem moldar outras práticas pedagógicas, seja na recepção, nos nivelamentos dos conteúdos ou dando voz à diferença e enriquecendo culturalmente toda a comunidade acadêmica.

O projeto *Ação Saberes Indígenas na Escola* é um grande exemplo de projeto que vem a somar na formação continuada dos professores indígenas e que pode servir de exemplo para outras práticas acadêmicas. Entretanto, esses programas nascem e morrem muito rapidamente e não há, na maioria dos casos, manutenção e acompanhamento realmente continuado. Outro aspecto é que esses programas são na sua maioria voltados para o ensino fundamental e pré-escola; o ensino médio fica à deriva nesses programas. Para que os professores indígenas possam planejar suas aulas contemplando o conhecimento tradicional somado ao conhecimento científico, necessitam de capacitação diferenciada e do empenho do professor indígena em estudar, debater com seus colegas e com sua comunidade os conhecimentos que possibilitam um maior aprofundamento.

Lançar um olhar sobre a formação do professor indígena é repensar toda a cadeia educacional para a formação de professores, pois as ressalvas transcritas desses interlocutores refletem muito das falas dos que se sentem à margem da sociedade ou que enfrentam dificuldades na sua formação. Deve-se repensar desde o acesso à universidade, a chegada, o acompanhamento e a pós-finalização, quando esse professor retorna à sua comunidade e replica os novos ensinamentos. É entender que existe uma língua portuguesa diferente praticada pelos povos originários e muito conhecimento enraizado na sua formação como indígena a ser mais bem aproveitado nas instituições de ensino.

Espera-se que este trabalho contribua para valorizar a educação escolar indígena e proporcione um novo olhar sobre o acadêmico indígena. Na observação da formação acadêmica dos indígenas, espera-se estimular a produção de novos estudos sobre a temática de relevância para os povos originários.



Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio H. A interculturalidade como ferramenta para descolonizar a educação – reflexões a partir da ação “saberes indígenas na escola”. **Articulando e Construindo Saberes**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 48-70, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>. Acesso em: 25 abr. 2022.

AGUILERA URQUIZA, Antonio H.; NASCIMENTO, Aldir C. **Rede de Saberes – Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO; GEA; UERJ; LPP, 2013.

AMADO, Simone Eloy. **O ensino superior para os povos indígenas de Mato Grosso do Sul**: desafios, superação e profissionalização. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2016.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; DOEBBER, Michele Barcelos; BRITO, Patricia Oliveira. Estudantes indígenas em universidades brasileiras – um estudo das políticas de acesso e permanência. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)**, v. 99, n. 251, p. 37-53, jan./abr. 2018.

BORNIOTTO, Maria Luisa da Silva; FAUSTINO, Rosângela Célia. Estudantes indígenas na universidade: racismo e preconceito étnico. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE, 4.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 6., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), 2017. p. 5061-5073.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2022.

CARDOSO, Wanderley Dias. **A história da educação escolar para o terena**: origem e desenvolvimento do ensino médio na Aldeia Limão Verde. 2011. 143 f. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2011.



CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa. Formação de professores na perspectiva do Movimento dos Professores Indígenas da Amazônia. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, SP, n. 22, p. 14-24, jan./abr. 2003.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Propostas para a formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 20, n. 76, p. 34-43, fev. 2003.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Lei nº 3.524, de 28 de dezembro de 2000**. Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão de estudantes da Rede Pública Estadual de Ensino em Universidades Públicas Estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/90839/lei-3524-00>. Acesso em: 15 set. 2022.

SALVIANO, Dabel Cristina Maria. **A representação do docente e do acadêmico indígena, com relação às cotas indígenas, no curso de direito da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – unidade universitária de Dourados**. 2011. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Niterói, RJ, ano 3, n. 4, p. 54-84, ago. 2016.

SILVA, Vanessa Mirele da; VERGOLINO, Eduardo Barbosa. Os preconceitos vivenciados pelos alunos indígenas nas universidades. **Revista Ouricuri**, Juazeiro, BA, v. 1º, n. 1, p. 31-35, jan./jul. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A dimensão sócio-política do território para os Terena: as aldeias nos séculos XX e XXI.** 2011. 187 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense (UFF), Niterói, 2011.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.