

Educação em direitos humanos e interculturalidade¹

- Education in human rights and interculturality
- Educación em derechos humanos y interculturalidad

Fabíola Renata Caldas²

André Luiz Faisting³

Resumo: O artigo analisa a relação entre educação em direitos humanos e educação intercultural. Tendo como estudo de caso o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados, investiga se o mesmo atende aos requisitos de uma educação intercultural que contribui para a promoção de direitos humanos dos povos indígenas. Para tanto, inicia com uma discussão sobre o significado de uma educação em direitos humanos e sobre o conceito de interculturalidade para, em seguida, discorrer sobre a educação indígena no Mato Grosso do Sul. Posteriormente, baseado em análise documental e em entrevistas com diversos atores envolvidos no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, aborda questões sobre a cultura guarani e kaiowá e sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso. Além dos referenciais teóricos e conceituais sobre educação, direitos humanos e interculturalidade, a pesquisa teve como referência documentos e marcos jurídicos e normativos acerca dos direitos humanos e sobre a educação indígena no Brasil.

Palavras-chave: Direitos Humanos; Interculturalidade; *Teko Arandu*.

1 Texto baseado em dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

2 Mestre em Sociologia pela UFGD. E-mail: fabiolacaldas@ufgd.edu.br

3 Doutor em Ciências Sociais pela UFSCar. É professor dos cursos de graduação em Ciências Sociais e do Mestrado em Sociologia da UFGD. E-mail: andrefaisting@ufgd.edu.br

Resumen: El artículo analiza la relación entre una educación en derechos humanos y una educación intercultural. Teniendo como estudio de caso el Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* de la UFGD, se busco analizar si el mismo atiende a los requisitos de una educación intercultural que contribuye para la promoción de derechos humanos de los pueblos indígenas. Para eso, se inicia con una discusión sobre el significado de una educación en derechos humanos y sobre el concepto de interculturalidad para, en seguida, escribir sobre la educación indígena en Mato Grosso del Sur. Luego, basándonos en el análisis documental y en contacto con diversos actores envueltos en Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, aborda asuntos sobre la cultura guaraní y kaiowá y sobre el Proyecto Político Pedagógico del Curso. Además de los referentes teóricos y conceptuales sobre educación, derechos humanos e interculturalidad, la investigación tiene como referencia documentos y marcos jurídicos y normativos acerca de los derechos humanos y sobre la educación indígena en Brasil.

Palabras clave: Derechos Humanos; Interculturalidad; *Teko Arandu*.

Abstract: The article analyzes the relationship between human rights education and intercultural education. Taking as a case of study the *Teko Arandu* Indigenous Intercultural Licenciature course at Federal University of Grande Dourados, this article investigates whether it meets the requirements of a cultural education that contributes to the promotion of indigenous community human rights. Therefore, it begins with a discussion about the meaning of an education in human rights and about the concept of interculturality. Then we discuss the indigenous education in Mato Grosso do Sul. Based on documentary analysis and interviews with people involved with the *Teko Arandu* Indigenous Intercultural Licenciature Course, we also address issues about Guarani and Kaiowá culture and about the Political Pedagogical Project of the course. In addition to the theoretical and conceptual references about education, human rights and interculturality, the research had as reference documents and legal and normative frameworks about human rights and indigenous education in Brazil.

Keywords: Human rights; Interculturality; *Teko Arandu*.

Introdução

Em tempos de retrocessos no campo dos direitos humanos em geral, e dos direitos indígenas em especial⁴, refletir sobre a importância de uma educação em direitos humanos e de uma educação intercultural torna-se urgente e necessário. O presente artigo busca contribuir com esse desafio ao refletir sobre uma experiência concreta de educação nestes termos, qual seja, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* da Universidade Federal da Grande Dourados. Entre avanços e limites, esse Curso oferece um exemplo de educação intercultural que busca promover os direitos humanos de povos indígenas, já que a demanda para sua criação partiu da situação de vulnerabilidade desses povos na região da Grande Dourados, bem como do histórico de políticas educacionais de imposição de uma cultura não-indígena no ambiente escolar.

Para tanto, o artigo aborda o histórico e o marco normativo da educação como um direito humano para, em seguida, descrever o histórico, a realidade e os desafios da educação indígena no Mato Grosso do Sul. Em seguida, apresenta os resultados do estudo de caso que foi realizado a partir da análise de documentos institucionais da UFGD e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*, bem como de entrevistas com acadêmicos e professores que atuam no Curso.

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, e no enfoque que pretendemos apresentar, é possível verificar que esse modelo de educação promove igualdade com respeito às diferenças. Há, contudo, inúmeros desafios que ainda precisam ser superados para que os princípios de educação intercultural e em direitos humanos sejam efetivamente valorizados e garantidos. Alguns deles foram objetos dessa pesquisa, que longe de pretender esgotar o assunto busca oferecer uma contribuição à discussão sobre o tema, abrindo caminho para novas investigações nesse campo.

Direitos humanos, educação e interculturalidade

Embora os valores ligados aos direitos humanos possam ser encontrados desde a antiguidade clássica (PINSKI, 2008), a construção desses direitos em bases jurídicas está atrelada ao movimento de transformação da sociedade moderna, na luta por direitos civis, políticos e sociais⁵, bem como pela luta

4 Como exemplo desse retrocesso no campo dos direitos humanos dos povos indígenas, destaca-se a tramitação da PEC 215, conhecida como PEC da FUNAI, a qual prevê, dentre outros procedimentos, que o processo de demarcação das terras indígenas passe da competência do Poder Executivo para o Poder Legislativo, tornando tal processo sujeito aos ditames políticos e partidários de ocasião.

5 Sobre gerações de direitos humanos ver Bonavides (1993).

por direitos humanos propriamente ditos após a experiência do holocausto e das atrocidades dele decorrentes no mundo ocidental. Assim foi promulgada, em 1948, a *Declaração Universal de Direitos Humanos*, a qual ainda hoje é a referência dos direitos humanos modernos e inspiração para as constituições de diversos países, incluindo a Constituição brasileira de 1988. Ainda que no Brasil a luta por direitos humanos não teve um alcance amplo, foi justamente durante a ditadura militar (momento de graves violações de direitos) que o discurso sobre sua defesa ganhou força. A partir da Carta de 1988, inúmeros direitos foram formalmente garantidos a diversos segmentos da população brasileira, o que desencadeou um processo de conscientização e de luta contra a violação da dignidade da pessoa humana.⁶

Seguindo a Constituição de 1988, e considerando os vários movimentos sociais que se fortaleceram no período pós-ditadura, o Brasil aprovou três Programas Nacionais de Direitos Humanos (1996, 2002 e 2009), bem como o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003). Sobre a educação em direitos humanos pode-se afirmar que o tema já estava presente na Declaração Universal de 1948.

O objetivo da instrução implica, para além da escolarização, a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 2006, p. 44)

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

Durante o período da redemocratização no Brasil foram ratificados vários instrumentos de proteção dos direitos humanos que, posteriormente, passaram a incorporar a legislação brasileira. Paralelamente, os movimentos sociais organizados lutavam pela instituição da democracia e pela aplicação de políticas de educação em direitos humanos.

A Educação em Direitos Humanos, no âmbito do Estado Brasileiro, durante as décadas de 1960 e 1970, desenvolveu-se informalmente com a participação dos movimentos sociais organizados, considerando que, diante do estado de recessão política em o país vivia, o

6 Importante mencionar o papel da Conferência de Viena de 1993, que buscou o aprofundamento do tema dos direitos humanos no mundo, apontando a responsabilidade do Estado como seu protetor e dando ênfase à necessidade da educação em direitos humanos tanto na educação formal como na educação não formal.

objetivo desses movimentos era a luta contra a ditadura militar e o restabelecimento da democracia. Nos anos 1980, com a retomada do regime democrático, o trabalho da Educação em Direitos Humanos tem início de forma institucional, embora de maneira muito reduzida em âmbito nacional, envolvendo, especialmente, organizações da sociedade civil e da sociedade política, a exemplo dos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. O movimento da elaboração de uma nova Constituição no país trouxe novos elementos que fortaleceram a luta pelos direitos humanos e a educação. (SILVA, 2012, p. 37)

Várias são as legislações brasileiras que versam sobre educação em direitos humanos desde a Constituição de 1988: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos, a partir dos quais elaboraram-se outros documentos que ampliaram várias temáticas relacionadas aos direitos humanos. Acrescenta-se a criação, entre os anos de 1990 e 2000, dos Conselhos de Defesa dos Direitos Humanos, das Secretarias Nacional, Estaduais e Municipais de Direitos Humanos, bem como de organizações não governamentais. Em 2012 o tema de educação e cultura em direitos humanos passou a ser obrigatório na educação básica e nas universidades com a edição da Resolução 01/2012 do Conselho Nacional de Educação. Tal resolução tem força de norma e obriga as instituições a tratarem do tema da educação em direitos humanos em seus currículos, ainda que de maneira transversal.

No que se refere à educação em direitos humanos no ensino superior, é oportuno ainda observar que a terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) dialoga com o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), no intuito de garantir diretrizes para efetivação desse tema na universidade.

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

No que concerne ao conceito de educação em direitos humanos, res-

salta-se que esse não se dissocia do próprio direito à educação, previsto desde as primeiras declarações de direitos. Com efeito, já na *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão*, declarada no âmbito da Revolução Francesa em 1789, no seu artigo XXII dispunha que “a sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos”. Observa-se, contudo, o avanço da Declaração de 1948 em relação à Declaração de 1789, na medida em que prevê não apenas a instrução, mas a educação em direitos humanos para além da escolarização formal. Acrescente-se, ainda, o conceito de Educação em Direitos Humanos previsto no Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (2003), que dispõe o seguinte:

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

Cumprir registrar também, como sugere Candau (2008b), que educar *em* e *para* os direitos humanos requer a escolha de posições e de concepções sobre os mesmos, ou seja,

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

Em texto recentemente publicado, Carvalho (2018) produz uma revisão da literatura sistemática de artigos científicos nacionais e internacionais sobre educação em direitos humanos. O autor identifica doze categorias temáticas nos estudos nacionais (educação em direitos humanos; direitos se-

xuais e reprodutivos; diversidade sexual; segurança pública/justiça; violência; cidadania; saúde; questão racial; democracia; direitos da criança e do adolescente; contexto rural e questão indígena) e cinco categorias nos estudos internacionais (democracia; educação em direitos humanos; direitos sexuais e reprodutivos; sistema prisional; questão indígena). O estudo conclui que a democracia, os direitos da criança e do adolescente, o contexto rural e a questão indígena são as áreas de maior carência de estudos, e sugere a necessidade de pesquisas futuras sobre essas temáticas. No que se refere à temática indígena relacionada à educação em direitos humanos, dentre os poucos estudos encontrados o autor cita Williamson e Colinir (2015), que indicam a necessidade de uma “educação intercultural no ensino superior que considere os direitos indígenas e permita a expressão de sua cultura, promova a interculturalidade” (CARVALHO, 2018, p. 33).

É nesse contexto de carência de estudos sobre a temática indígena que buscamos avançar no diálogo entre a educação em direitos humanos e a educação intercultural. De acordo com Vieira (1999, p. 150), a reflexão intercultural surge inicialmente da necessidade do ensino de migrantes e questões referentes aos trabalhadores estrangeiros, em especial na França. Contudo, observa que a interculturalidade não está ligada apenas às discussões internacionais e interétnicas, mas está vinculada também à convivência entre identidades que podem se caracterizar em classes sociais distintas, grupos religiosos etc.

Segundo Fleury (2003, p.17), o conceito de interculturalidade tem sido utilizado para mensurar realidades e perspectivas divergentes. A interculturalidade refere-se, contudo, à possibilidade de promoção da coexistência entre diferentes culturas, evitando e apaziguando conflitos. Busca relação de igualdade entre as culturas e não a superioridade de uma sobre a outra, incentivando relacionamentos cooperativos e respeitando as identidades culturais de cada uma. Ou, como enfatiza Vieira (1999, p.118), “a interculturalidade não busca a hegemonia, mas o reconhecimento da diversidade”. Considerando que a educação faz parte do arcabouço dos direitos humanos, a visão universalista impõe que ela seja oferecida indistintamente. Tal intenção parece louvável, mas implica na disponibilização de uma educação a todos e a todas. Para Candau (2008),

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

Com efeito, a resposta para o problema do universalismo na educação e dos currículos assimilacionistas está na construção de um modelo intercultural de educação, focado na participação das comunidades, nas peculiaridades e nas diferenças das culturas.

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

Sob o aspecto dos direitos humanos e da interculturalidade, portanto, vislumbra-se que a educação deve promover a igualdade com respeito às diferenças. Além disso, o desafio de uma educação intercultural não deve ficar restrito apenas a alguns grupos e níveis da educação, mas tornar-se um valor para todas as culturas. Nessa perspectiva, a educação intercultural permite superar a atitude de medo e de intolerância frente os diferentes contextos existentes, tornando possível uma pluralidade social e cultural. Trata-se de uma nova maneira de educar baseada no reconhecimento às diferenças.

No que se refere à educação indígena, no Brasil a Constituição de 1988 garantiu aos mesmos uma educação intercultural, tendo em vista que essa previu em seus artigos a proteção a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Dessa forma, foi permitido às comunidades indígenas que desfrutassem de uma educação diferenciada que protegesse sua língua e seu modo de viver. Em seguida, foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que reconheceram a multiculturalidade e a perspectiva intercultural como temas transversais, possibilitando o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas e propiciando o desenvolvimento de currículos mais interculturais. É a partir desse marco legislativo que a educação intercultural inicia-se com o intuito de reduzir a defasagem escolar das comunidades indígenas para, posteriormente, contribuir para alterar a mentalidade dominante e oferecer uma resposta à realidade multicultural do país.

Educação indígena e interculturalidade no Mato Grosso Do Sul

Historicamente os povos indígenas foram alvo de políticas assimilacio-

nistas e integracionistas. A intenção do “colonizador” sempre foi a de dominar o “outro” indígena. Tida como uma maneira mais “gentil” de submeter o “outro” à cultura do dominador, durante muito tempo as missões religiosas estiveram à frente da educação indígena no Brasil, até serem substituídas pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) e, posteriormente, pela FUNAI. Manteve-se, contudo, o modelo de educação integracionista.

No Mato Grosso do Sul os povos indígenas já apresentavam suas demandas antes mesmo da Constituição de 1988, ao criarem, com apoio do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), de organizações não-governamentais e de professores universitários, o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá. Com esse movimento passaram a intervir na gestão escolar e nos currículos indígenas, aproximando-os de sua realidade e oferecendo capacitações aos seus professores. Como enfatiza Souza (2013),

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

O Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá surgiu no bojo de outros movimentos indígenas no Brasil, que acentuaram suas reivindicações a partir de 1988. Contudo, de acordo com Lourenço (2013), no início dos anos 1980 já havia experiências de educação alternativa. A oficialização da criação do Movimento se deu em junho de 1991, com a realização do I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, organizado pelo próprio Movimento de Professores com o apoio do CIMI. Nesse Encontro foram traçadas as principais linhas de entendimento sobre a educação escolar indígena, resumida nos seguintes termos:

Uma escola própria do índio, [...] dirigida por nós mesmos... com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o *Nande Reko* (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição) de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos

[...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (ROSSATO, 2002, p. 88).

Desde 1991 ocorre anualmente os Encontros dos Professores Guarani e Kaiowá com o intuito de avaliar os cursos de formação oferecidos aos professores indígenas (LOURENÇO, 2013). E em 1992 o Movimento passou a se relacionar com a Secretaria Estadual de Educação (SEE) e reivindicar ações por parte do Estado para viabilização da educação escolar indígena. Em conjunto com os professores indígenas foram elaboradas pela Secretaria várias normas para garantir a educação indígena diferenciada, entre elas as “Diretrizes Gerais da Educação Escolar Indígena”, aprovadas pelo CEE nº 4324 de 03/08/95 e acompanhadas do Parecer CEE/MS nº 201/95. Além disso, foram criadas no âmbito do Estado as categorias “escola indígena” e “professor indígena”, por meio do CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002. (NASCIMENTO e VIEIRA: 2011, p. 7)

Ressalta-se que todas essas legislações resultaram de reivindicações das comunidades indígenas. E foi dentro dessa busca permanente de construção de currículos diferenciados para as escolas indígenas em todos os níveis, inclusive na universidade, que foi criado, em 1999, um Magistério específico para os Guarani e Kaiowá, qual seja, o Curso Ara Verá, que teve sua primeira turma formada em 2002. Foi também por meio de demanda apresentada pelo Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá que a Universidade Federal da Grande Dourados criou o Curso *Teko Arandu*.

O Curso de Licenciatura intercultural Indígena *Teko Arandu* foi implantado pela UFGD no final de 2005, numa parceria com a UCDB, a FUNAI, a SEMEDs do cone sul e a SED/MS. As aulas da primeira turma iniciaram em outubro de 2006. O Curso foi oferecido como Licenciatura Plena em Educação Intercultural, por meio da metodologia da alternância e com habilitações em quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou Ciências da Natureza.

O Curso é oferecido para indígenas da etnia Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores ou gestores das escolas indígenas do Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a necessidade social advém da situação escolar da população guarani e kaiowá na região Cone Sul, a qual possui mais de 12 mil pessoas em idade escolar e cerca de 60 escolas nas aldeias com aproximadamente 486 professores indígenas, mas poucos com formação de nível superior. (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 14)

A primeira turma do *Teko Arandu* colou grau em 2011, com 39 formandos. Nos anos subsequentes houve vestibular e novos ingressantes, tendo 218 acadêmicos matriculados no Curso, até 2018. Importa ressaltar, ainda,

que quando iniciaram as atividades, em 2006, o *Teko Arandu* estava locado na Faculdade de Educação, tendo seus professores distribuídos nos demais cursos e faculdades da UFGD. Contudo, em 2012 foi criada, no âmbito da estrutura acadêmica e administrativa da UFGD, a Faculdade Intercultural Indígena, que passou a ter professores lotados na própria faculdade. A seguir, apresentaremos as percepções de professores e acadêmicos sobre o *Teko Arandu*.

As percepções de professores e alunos do *Teko Arandu*

Embora esteja inserido na estrutura acadêmica e administrativa da UFGD, e portanto sujeito aos padrões da legislação educacional comum a todos os cursos, o *Teko Arandu* apresenta aspectos diferentes dos demais cursos da instituição. É nesse sentido que dois professores do curso destacam as práticas realizadas no *Teko Arandu*.

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

Tais práticas, que evidenciam a presença da interculturalidade, foram apontadas pelos entrevistados como características que estão sendo desenvolvidas ou, por outro lado, estão deixando a desejar. No entendimento de alguns alunos entrevistados a principal característica que permite tornar um curso intercultural é a possibilidade de valorização das diversas culturas envolvidas. Nas palavras de um dos alunos,

O que eu acho, assim, fundamental para nossa formação é esse acesso que a gente tem, tanto da nossa cultura, e tanto da cultura não indígena. A gente vai levando as duas coisas juntas e a gente não desvaloriza em nenhum momento as duas coisas né? E isso que prepara a gente bem como professor, como indígena, futuro professor. Esse

respeito, esse diálogo que a gente tem que manter, por as diferenças, assim, sabendo a importância, o valor que tem cada sociedade, cada povo, cada cultura. (Aluno da habilitação em Ciências Humanas)

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

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

Se você tem um curso de formação de professores indígenas que tem um objetivo de sistematizar conhecimentos que não fazem parte da cultura dominante e mostrar que são conhecimentos importantes, que a partir deles você pode resolver problemas dentro da sociedade, não só da sociedade indígena, mas da sociedade como um todo, mostrar que os conhecimentos deles são valiosos tanto para manutenção do povo quanto para solução de problemas advindos do contato, você está caminhando para um curso de formação com essa visão intercultural (...) Um curso intercultural tem que estar sempre pensando que ele está numa luta e numa resistência a uma cultura dominante que subjuga ou desvaloriza o conhecimento do indígena nesse caso. Então, para mim um curso intercultural ele vai quebrar essas barreiras, ele vai ter isso como desafio e ele vai buscar estratégias para quebrar essas barreiras e pensar num diálogo de fato para solução de problemas, não pensando na universidade como solução de problemas, como a ciência como solução de problemas, mas mostrar que o conhecimento indígena tem o seu valor (Professor da habilitação em Linguagens).

Denota-se, portanto, que o discurso dos docentes sobre o que seria

ideal para a efetivação de uma educação intercultural está afinado e em consonância com o descrito na literatura sobre o assunto. Já no que se refere ao que os professores de fato visualizam no Curso as respostas foram relacionadas às práticas realizadas, quais sejam, a presença de indígenas em um espaço geográfico que não é deles: a universidade; a existência de duas línguas sendo faladas e trabalhadas num mesmo espaço, no caso o português e o guarani; e a presença de rezadores tradicionais, que simbolizam a valorização dos conhecimentos indígenas. Podemos vislumbrar, assim, que essas práticas mencionadas se revelam como aspectos de promoção do diálogo intercultural.

Os depoimentos dos acadêmicos nesse sentido foram semelhantes. Em geral eles alegam que antes de entrarem no Curso não compreendiam o que seria uma formação intercultural. Nessa perspectiva, dois dos acadêmicos destacaram que o Curso foi além do que esperavam, que tiveram seus pensamentos transformados pois passaram a reconhecer e valorizar os conhecimentos tradicionais indígenas que tinham sido deixados de lado devido à formação escolar anterior. Uma das entrevistadas observou que quando iniciaram os estudos no *Teko Arandu* a formação relacionada aos saberes indígenas era muito forte, tendo despertado nela também a valorização dos conhecimentos de seus povos. Contudo, a acadêmica indica uma diminuição dessa valorização com o passar do tempo. Tal afirmação se coaduna com a crítica realizada pelos professores, que identificaram um afastamento da participação da comunidade indígena com a alteração do PPC.

Os alunos foram unânimes ainda em afirmar que o Curso transformou suas maneiras de pensar e agir em relação à comunidade, uma vez que ingressaram no mesmo com ideias individualistas.

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

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

Com relação a esse perfil do egresso, os depoimentos dos professores apontaram para mesma direção, qual seja, a de que todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas comunidades. Contudo, também apontaram dificuldades como a inserção dos professores com formação diferenciada e intercultural num contexto de escola tradicional. Ou seja,

Tem esse aspecto positivo de voltar para sua aldeia licenciado, graduado e com esse pensamento de construir uma educação diferenciada de fato, com propostas discutidas, refletidas dentro do curso e que faz todo o sentido para as escolas e para as realidades em que eles vão atuar. (...) eles têm consciência do valor e de valorizar os seus conhecimentos dentro das escolas. Acho que o que desanima a caminhada da interculturalidade dos egressos é eles estarem inseridos dentro de um sistema funcional que não está nem aí para essa ideia de interculturalidade sabe? Que não está nem aí para essa ideia de educação diferenciada. Eles acabam entrando em modelos escolares que não são aqueles em que você vivencia e projeta dentro do curso, então eles voltam para as escolas pensando em mil coisas para tornar as escolas diferentes né? Voltada mais para sua realidade, mudança de currículo, mudança de horários, mudança de desenvolvimento de trabalhos e tal, e eles são travados, parados, por um sistema educacional que está longe de pensar em interculturalidade, conhecimentos indígenas dentro do currículo, um propósito e tal (Professor da Habilitação em Linguagens)

Pelos depoimentos é possível identificar que o *Teko Arandu* tem sensibilizado seus acadêmicos para a prática de uma educação intercultural, buscando alternativas para a efetivação de uma escola diferenciada, ainda que diante de dificuldades de um sistema educacional pautado na hegemonia da cultura não indígena. Ainda nessa questão, quando questionados se após o curso se engajam nas questões políticas de suas comunidades, os alunos afirmaram de forma unânime que sim. O depoimento dos professores seguiu na mesma linha, tendo destacado a existência de uma formação política dentro do Curso.

Com efeito, está previsto no PPC do *Teko Arandu*, dentro do princípio da decolonialidade do saber, que os conteúdos trabalhados devem estar alicerçados nos eixos *Teko (cultura)*, *tekoha (território)* e *ñe'ë (língua)*, "que são aspectos fundamentais pelos quais se articularam os conteúdos e a metodologia do curso" (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 15). Dessa forma, quando questionados se tais eixos são discutidos durante o processo de formação, uma das

acadêmicas entrevistadas argumentou:

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

Quando questionados sobre a efetivação dos princípios constantes do PPC do *Teko Arandu*, e se os três eixos foram discutidos, também foi ressaltado pelos docentes da área de Ciências da Saúde e de Linguagens que o Curso está em constante processo de construção, que os princípios e eixos são efetivados de maneira gradativa, ou seja, *“não tem como nessa experiência de faculdade, não dá para dizer assim, ‘ah vamos fazer esses elementos e pronto’. Virar uma máquina, que naturalmente vai fazer. Não. Eu acho que o espaço intercultural é uma constante construção”*. Outro professor pontua que a efetivação desses eixos também está relacionada à participação da universidade nesse contexto de promoção da interculturalidade, assim como à formação dos docentes que atuam no Curso.

Dessa forma, por meio dos relatos dos docentes, podemos vislumbrar que os princípios do *Teko Arandu*, assim como os eixos *teko*, *tekohá* e *ñe’ë*, são discutidos e vivenciados no Curso, ainda que também sejam apontados muitos desafios para sua efetividade. Tais desafios podem ser descritos, entre outros, como uma dedicação pessoal de cada professor na preparação de suas aulas e na realização de formações (especialmente cursos de língua guarani e de formação antropológica); maior envolvimento da universidade na formação desses docentes; ampliação do quadro de docentes indígenas no Curso; maior e melhor participação dos mestres tradicionais nas disciplinas.

Com relação à participação dos mestres tradicionais, é importante ressaltar que o princípio da especificidade indígena, constante do PPC, prevê a *“participação efetiva de caciques/rezadores Guarani e Kaiowá (mestres tradicionais/ñanderu), os quais garantem a orientação de questões próprias da cultura tradicional, sob seu ponto de vista”* (PPC *Teko Arandu*, 2012, p. 15), característica que contribui para a interculturalidade. Outro princípio que respalda a participação dos mestres tradicionais é o da descolonização do saber, ou seja, como argumentam Knapp e Ramos (2016, p. 99):

Outro aspecto importante a ser destacado quanto à descolonização do currículo é a ênfase na valorização dos saberes indígenas e de

seus especialistas no cotidiano acadêmico através do incentivo à prática de rituais indígenas, à participação dos mestres tradicionais nas aulas, nas pesquisas que os acadêmicos fazem junto a eles, seja para buscar entender os fenômenos próprios da cultura, seja para pedir auxílio no planejamento de suas atividades, à valorização da língua indígena através da definição de uma política linguística.

A presença de caciques/rezadores foi, de fato, considerada muito importante por todos entrevistados. Para os alunos, essa presença garante seu fortalecimento espiritual e oferece a oportunidade de conhecer mais sua cultura. Já os docentes reiteraram que a presença dos mestres tradicionais reforça a importância da cultura indígena, especialmente para os mais jovens que, muitas vezes, estão afastados devido ao contato com o não-índio e com as religiões neopentecostais. Entretanto, assim como afirmado pelo professor de Ciências da Natureza, é preciso reconhecer que a presença dos mestres e seus conhecimentos poderiam ser melhor aproveitados, ou seja, se faz necessária uma melhor acomodação desses conhecimentos no currículo para que haja uma efetivação mais qualificada de uma educação intercultural.

Após os questionamentos sobre a efetividade ou não da interculturalidade no *Teko Arandu*, foi perguntado se o Curso promovia a reprodução da cultura indígena ou se, por outro lado, poderia enfraquecê-la. Ao mesmo tempo que alguns alunos afirmaram que há um fortalecimento no sentido de que eles, como futuros professores, passarão a ensinar para as crianças nas escolas a necessidade de valorização dos saberes e cultura indígena, eles relativizaram essa ideia ressaltando que o fortalecimento da cultura e sua reprodução dependem da consciência individual de cada formando, ou seja,

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

Para o professor da área de Ciências da Natureza não existe essa dicotomia fortalecer/enfraquecer. O que existe é um espaço de reflexão, um espaço de conhecimento, experimento, aprendizagem, entre os saberes tradicionais indígenas e acadêmicos. No mesmo sentido, o professor de Ciências Humanas acredita que o Curso proporciona as duas coisas, pois nem todos docentes trabalham de forma mais efetiva a interculturalidade, assim como há alunos que vivenciam de forma mais intensa ou não as questões de sua cultura. Esse professor afirmou ainda que a maioria dos alunos é evangélica, e que por isso existe resistência às questões relacionadas à cultura indígena. Outros professores afirmaram que o Curso promove o fortalecimento da cul-

tura indígena já que proporciona aos alunos a valorização de seu modo de ser, despertando neles uma visão mais crítica sobre sua própria cultura, o que permite, em tese, uma atuação diferenciada nas escolas das aldeias onde passarão a atuar. Contudo, se os egressos do Curso estão ou não realizando isso na prática não podemos afirmar no âmbito dessa pesquisa.

Considerações finais

Considerando as concepções de educação em direitos humanos e educação intercultural, e analisando as percepções dos entrevistados na pesquisa, podemos concluir, em princípio, que o Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* da UFGD é um exemplo de educação intercultural e, como tal, um modelo de educação em direitos humanos na forma como a concebemos. Contudo, isso não significa a ausência de dificuldades e controvérsias. Nesse sentido, buscamos compreender os avanços e os limites do *Teko Arandu* como um exemplo de educação que valoriza conhecimentos e culturas subalternizadas, criando condições para a efetivação de uma sociedade mais plural que respeite a diversidade e os direitos humanos.

Nessa seara, é possível afirmar que o *Teko Arandu* contribui para ressignificar a concepção universalista de direitos humanos, fortalecendo a especificidade das culturas e permitindo que o diferente culturalmente possa vivenciar sua diversidade em um ambiente acadêmico. Dessa forma, pode se dizer que o *Teko Arandu* é uma resposta ao problema do universalismo na educação e aos currículos assimilacionistas, pois se consolida como um modelo intercultural focado na participação das comunidades, reconhecendo identidades e diferenças. Assim reiteram os atores envolvidos no Curso, que foram otimistas em reconhecer que, apesar dos desafios, têm-se avançado no sentido da interculturalidade.

Os professores entrevistados reconheceram que o perfil dos egressos do *Teko Arandu* tem caminhado na direção da efetivação de uma educação intercultural e promotora de direitos humanos, uma vez que todos saem valorizando seus conhecimentos tradicionais e dispostos a efetivar uma educação diferenciada em suas comunidades. Entretanto, identificam pontos de dificuldade como a inserção desses professores com uma formação diferenciada em um contexto de escola tradicional. Dessa forma, verifica-se que a luta por uma educação intercultural está além do praticado no *Teko Arandu*, devendo incluir outras instituições educacionais.

Vislumbra-se, por todo o exposto, que o posicionamento dos entrevistados, de maneira geral, é otimista quanto à promoção do diálogo entre as culturas indígena e não-indígena. Cumpre destacar, contudo, que foram

apontadas pelos entrevistados várias propostas que trariam um salto de qualidade para a efetividade da interculturalidade, dentre as quais destacamos as seguintes: maior participação da comunidade indígena nas discussões pedagógicas, políticas e estruturais do Curso; maior participação do mestre tradicional nos componentes curriculares; fortalecimento da noite cultural; retomada das etapas preparatórias com a participação mais efetiva dos indígenas; contratação de mais professores indígenas, com concurso específico e seleção criteriosa; formação para os professores, tais como cursos de língua guarani e de antropologia; conscientização dos professores para uma maior efetividade do diálogo intercultural; maior apoio político da universidade e demais instituições parceiras, como prefeituras e governo do estado.

Em síntese, é possível afirmar que o *Teko Arandu* e seus integrantes vêm tentando, ora com avanços, ora com recuos, superar as dificuldades. Cabe à universidade, parceiros, professores, alunos e comunidade indígena continuar esse processo de construção permanente de uma educação intercultural que promova os direitos humanos dos povos indígenas. Sob esse enfoque, talvez o principal e mais urgente desafio é a (re)discussão, junto ao Movimento de Professores e à comunidade indígena, da estrutura curricular do Curso, no sentido de uma readequação da proposta para melhor atender os anseios dos povos guarani e kaiowá da região.

Referências

BONAVIDES, Paulo. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Malheiros, 1993.

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

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

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-I)*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndh1.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-II)*. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/pndh/pndhII/Texto%20Integral%20PNDH%20II.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>>. Acesso em: 14 abr. 2018.

CARVALHO, Lauriston de Araújo. *Educação em direitos humanos: uma revisão de literatura*. Revista Eletrônica de Educação, v. 12, n. 1, p. 30-45, jan./abr. 2018

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008a.

_____. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B (Org.). *Educação e metodologia para os direitos humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2008b. p. 285-298

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

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

_____. A trajetória do Programa Nacional dos Direitos Humanos: avanços e resistências. *Composição: Revista de Ciências Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*. n. 17, ano 9, dezembro de 2015, p. 30-54.

FLEURY, Reinaldo Matias. Educação e intercultura. In: *Revista Brasileira de Educação*. 2003. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 15 jul. 2015.

KNAPP, Cassio; RAMOS, Antonio Dari. Interculturalidade efetiva: de que tipo de educação escolar indígena estamos falando? In: BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth . (Orgs.). *Relações étnico-raciais, gênero e desigualdade social na educação básica*. Campinas: Mercado de Letras, 2016, v. 1, p. 89-128.

LOURENÇO, Renata. *O movimento de professores indígenas guarani/kaiowá:*

luta pelo direito de ser guarani a partir de uma escola indígena – de 1988 a 2000. *Tellus*, Campo Grande, ano 11, n. 21, p. 149-171. 2013.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VIEIRA, Carlos Magno Naglis. A escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: *Anais do XXVI Encontro Nacional de História – ANPUH*. São Paulo, julho 2011.

NASCIMENTO, Adir Casaro e VINHA, Marina. *Educação escolar indígena e o sistema nacional de educação*. Disponível em: <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2015.

NUNES, Marcela de Oliveira. *O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e a realidade da escola pública*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, março de 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NUNES_Marcela.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Pluralidade cultural e orientação sexual*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2017

ROSSATO, Veronice Lovato. Os resultados da escolarização entre os kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UCDB, 2002.

SILVA, Aida Maria Monteiro. Elaboração, execução e impacto do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: estudo de caso no Brasil. In: BRABO, Tânia S. A. M.; REIS, Martha dos (Orgs.). *Educação, direitos humanos e exclusão social*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 37-50.

SOUZA, Teodora. *Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados*. Campo Grande, MS: UCDB, 2013.

PINSKY, Jaime e PINSKY, Carla. *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2008.

UFGD. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu*, 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu*, 2012.

VIEIRA, Rosangela Steffen. Educação intercultural: uma proposta de ação no mundo multicultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Intercultura: estudos emergentes*. Ijuí: Editora Unijuí, 2001, p. 117-128.

WILLIAMSON, Guillermo; COLINIR, Maria D. Interculturalidade no ensino superior: ações e reflexões desde os direitos humanos. *Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p.101-130, 2015.

Recebido em: 28 de fevereiro de 2018.

Aprovado em: 16 de abril de 2018.

