

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES *GUARANI E KAIOWÁ* NO  
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL CONE SUL: POLÍTICAS  
PÚBLICAS FORTALECENDO AS ESCOLAS INDÍGENAS**

**DOURADOS-MS  
2017**

**IANE DE SOUZA**

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES *GUARANI E KAIOWÁ* NO  
TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL CONE SUL: POLÍTICAS  
PÚBLICAS FORTALECENDO AS ESCOLAS INDÍGENAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia, da Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Antropologia, na área de concentração em Antropologia Sociocultural.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Noêmia dos Santos Pereira Moura.

**DOURADOS-MS  
2017**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).**

S729 Souza, lane de

A formação de professores *Guarani e Kaiowá* no território etnoeducacional cone sul : políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas. / lane de Souza. – Dourados, MS : UFGD, 2018.

153f.

Orientadora: Profa. Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura

Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Políticas públicas. 2. Educação escolar indígena. 3. Movimento de professores Guarani e Kaiowá. I. Título.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.**

**©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.**

*Dedico a você, onde quer que você esteja.*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo produzir a etnografia da construção dos cursos de Magistério *Ára Verá* e Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade PIBID D, enquanto políticas públicas para a formação de professores indígenas e que, conseqüentemente, fortaleceu as Escolas Indígenas. Pretendi evidenciar o envolvimento e o protagonismo indígena do Movimento de Professores Indígenas *Guarani e Kaiowá* (MPGK) em sintonia com o Movimento Indígena nacional, na construção dos marcos legais, que criaram a Educação Escolar Indígena (EEI), e todas as demais políticas públicas que foram desenvolvidas no Estado de Mato Grosso do Sul até na atualidade. Demonstrei como no processo de institucionalização da EEI, no Território Etnoeducacional do Cone Sul (TEE Cone Sul), foram se formando os intelectuais indígenas que se constituíram em novas referências nas comunidades indígenas. Essas políticas foram pautando o Estado no tocante à valorização dos professores indígenas. Por fim, o propósito maior foi trazer à tona o processo que ainda está sendo gestado no âmbito das instituições responsáveis por executar a política de EEI, a partir de um olhar mais profundo sobre a Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade (PIBID D).

**Palavras chave:** Políticas Públicas, Educação Escolar Indígena, Movimento de Professores *Guarani e Kaiowá*.

## ABSTRACT

The objective of this work is to produce the ethnography of the construction of the courses of Magisterium *Ára Verá* and the *Teko Arandu* Intercultural Graduation and the Institutional Program of Initiatives for Teaching - Diversity PIBID D, as public policies for the training of indigenous teachers and, consequently, strengthened the Indigenous Schools. I intend to highlight the involvement and protagonism of the Guarani and Kaiowá Indigenous Teachers Movement (MPGK) in harmony with the National Indigenous Movement, in the construction of legal frameworks that created Indigenous School Education (IEE), and all other public policies that were developed in the State of Mato Grosso do Sul until nowadays. I demonstrated how in the process of institutionalization of the IEE, in the Ethnoeducational Territory of the Southern Cone (TEE Southern Cone), the indigenous intellectuals were formed, which became new references in the indigenous communities. These policies were based on the State regarding the valorization of indigenous teachers. Finally, the main purpose was to bring to light the process that is still being developed within the institutions responsible for implementing the IEE policy, from a deeper look at the Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* Baccalaureate and the Institutional Scholarship Initiation Program to Teaching - Diversity (PIBID D).

**Key words:** Public Policies, Indigenous School Education, Movement of Guarani and Kaiowá Teachers

## AGRADECIMENTOS

Já faz um bom tempo que venho pensando no que escreveria aqui. Confesso que por vezes pensei que não iria conseguir, mas jamais pensei em desistir, mesmo quando isso me foi proposto. E nesses inúmeros pensamentos, com os olhos cheios de lágrimas eu me lembro de como cheguei, como foi o início. Quero antes de tudo deixar evidente que apesar de sob a ótica ocidental o espaço da universidade não ser para mim, ou que eu tenha tido sorte ou consegui pela meritocracia, minha formação escolar até os dias de hoje só se deu por políticas públicas que me possibilitaram o acesso e a permanência ao ensino gratuito e de qualidade.

Agradeço a Deus em primeiro lugar. O Salmista Davi no capítulo 116 verso 12 diz “Que darei eu ao Senhor por todos os benefícios que me tem feito?”. Acredito que tudo ocorre com sua permissão e nada foge do seu controle. Agradeço a Deus por ter me sustentado durante esta trajetória.

Agradeço a minha família, em especial as minhas mães. Costumo dizer que mãe é algo tão bom que Deus me deu a privilégio de ter duas. Minha mãe de sangue por ter lutado dia a dia comigo, por me cobrir de orações e sempre estar presente. Aos meus pais de coração pelo amor incondicional que sempre tiveram por mim. Vocês são meus exemplos, minha inspiração. Minha família entendeu os momentos em que estive ausente e sempre me incentivou a prosseguir.

Agradeço a minha orientadora professora Dr<sup>a</sup>. Noêmia dos Santos Pereira Moura, conhecida carinhosamente entre seus orientandos como “Nô”. Nossa caminhada começou na graduação, se estendeu até o mestrado e não se finda aqui. Sou grata por sua dedicação, companheirismo e paciência nos momentos em que precisei, principalmente para que esta dissertação se concretizasse. Mais do que orientadora ela se mostrou amiga.

Agradeço a todos que contribuíram com esta pesquisa, aos interlocutores indígenas e não indígenas que se dispuseram em compartilhar comigo suas experiências e trajetórias vividas. Em especial, agradeço ao Professor Rosenildo Barbosa Carvalho, conhecido como Rosenildo *Guarani*. Este guerreiro que se dispôs a me ajudar durante meu caminho, acreditou em minha pesquisa, e tem enorme

contribuição sobre tudo que escrevi. Tornou-se um amigo pelo qual tenho muita admiração.

Agradeço as amigadas que se fortaleceram neste caminho. Não citarei nomes, mas cada um (a) de vocês contribuiu para que eu continuasse me incentivando e entendendo minhas ausências. Obrigada por vocês se fazerem presentes mesmo estando em muitos momentos longe.

Agradeço a banca de qualificação pela disposição em ler meu trabalho e propor novos olhares e caminhos para a pesquisa. Este trabalho é apenas o começo.

Finalizando esta trajetória é imprescindível querer agradecer a quem se fez presente, mesmo estando ausente. Esta não foi uma caminhada solitária, embora muitas vezes ela se mostrasse assim. Pude perceber que os momentos de solidão serviram para deixar falar quem não se fazia presente fisicamente. Agradeço a quem passou por mim nesta caminhada. A quem se foi deixando marcas, lembranças e esperança. Esperança que nunca irá se findar.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1:	Distribuição dos Territórios Etnoeducacionais pactuados.....	47
Imagem 2:	Apresentação final dos alunos no curso <i>Ára Verá</i> .....	68
Imagem 3:	Apresentação final dos alunos no curso <i>Ára Verá</i> .....	68
Imagem 4:	Apresentação final dos alunos no curso <i>Ára Verá</i> .....	69
Imagem 5:	Sala de Professores .....	135
Imagem 6:	Pátio da escola.....	136
Imagem 7:	Calendário indígena desenhado por alunos na parede do pátio .....	136
Imagem 8:	Desenhos referentes à copa do mundo feitos pelos alunos.....	137
Imagem 9:	Livro utilizado na escola, elaborado por professores e alunos.....	137
Imagem 10:	Livros utilizados na escola, elaborado por professores e alunos .....	138
Imagem 11:	Quadra de esportes da escola (momento do intervalo).....	138
Imagem 12:	Crianças brincando em frente a escola no período do intervalo .....	139

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Responsáveis no período de 2010 a 2014 .....	117
<b>Tabela 2:</b>	Supervisores no período de 2010 a 2014 .....	118
<b>Tabela 3:</b>	Supervisores Itinerantes.....	118
<b>Tabela 4:</b>	Distribuição de Bolsas Acadêmicas .....	119
<b>Tabela 5:</b>	Municípios e Aldeias envolvidas de 2010 a 2014.....	120
<b>Tabela 6:</b>	Trabalhos envolvidos durante o programa .....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CI	- Coordenação Institucional
CIMI	- Conselho Indigenista Missionário
CINEP	- Centro Indígena de Estudos e Pesquisa
CNPI	- Comissão Nacional de Política Indigenista
CNPI	- Comissão Nacional de Política Indigenista
CONEEI	- Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena
CRAS	- Centros de Referências de Assistência Social
CTI	- Centro de Trabalho Indigenista
DEB	- Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica
EEI	- Educação Escolar Indígena
ELESI	- Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas
FACALE	- Faculdade de Comunicação, Artes e Letras
FAED	- Faculdade de Educação
FAIND	- Faculdade Intercultural Indígena
FCBA	- Faculdade de Ciências Biológicas e Agrárias
FNDE	- <i>Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação</i>
Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpid)	
FUNAI	- Fundação Nacional do Índio
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
LEDUC	- Licenciatura em Educação do Campo
Life	- Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores
MEC	- Ministério da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MPF	- Ministério Público Federal

MPGK	- Movimento de Professores Guarani e Kaiowá
MS	- Mato Grosso do Sul
MS	- Mato Grosso do Sul
NAIN	- Núcleo de assuntos Indígenas
NEPPI	- Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas
ONG	- Organização Não Governamental
ONG	- Organização não governamental
PAE	- Plano de Ações Escolares
PAR	- Plano de Ações Articuladas
PARFOR	- Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	- Parâmetro Curricular Nacional
PI	- Projeto Institucional
PIBD D	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade
PIBID	- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAE	- Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Projeto Pedagógico Curricular
PPGAnt	- Programa de Pós Graduação em Antropologia
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROGRAD	- Pró Reitoria de Ensino de Graduação
PROLIND	- Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
PTA	- Projeto e no Plano de Trabalho e Ação
RCNEI	- Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
Reuni	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RID	- Reserva Indígena de Dourados
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/MS	- Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SEMEDS	- Secretaria Municipal de Educação
SESU	- Secretaria de Educação Superior
SPI	- Serviço de Proteção ao Índio
TCC	- Trabalho de Conclusão de Curso
TCT	- Termo de Cooperação Técnica
TEE	- Território Etnoeducacional
TEE	- Territórios Etnoeducacionais
UAB	- Universidade Aberta
UCDB	- Universidade Católica Dom Bosco
UEMS	- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFGD	- Universidade Federal da Grande Dourados
UFMS	- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## SUMÁRIO

Lista de Ilustrações .....	09
Lista de Tabelas .....	10
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	11
APRESENTAÇÃO – CONSTRUINDO O CAMPO .....	17
INTRODUÇÃO – CONSTRUINDO AS PARTES DA MONOGRAFIA .....	20
CAPITULO 1 - ANTROPOLOGIA E SEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO – A ANTROPÓLOGA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA .....	28
1.1 Processo histórico da conquista de direitos e da Educação Escolar Indígena no Brasil após 1988 .....	31
1.2 CNPI – A conquista da representatividade indígena dentro do governo brasileiro. ....	38
1.3 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) – somando forças no âmbito nacional .....	44
1.4 Territórios Etnoeducacionais TEE – A visão a partir do Decreto. ....	46
CAPITULO 2 – A CONQUISTA DE POLITICAS ESPECIFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL – UM PROCESSO COMPLEXO DE NEGOCIAÇÃO E CONFLITO .....	50
2.1 Os <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> do Território Etnoeducacional Cone Sul .....	51
2.2 O Movimento Indígena de Professores <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> – conquistando o magistério específico para fortalecer as escolas indígenas .....	53
2.3 Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul.....	55
2.4 <i>Ára Verá</i> e <i>Teko Arandu</i> – “O Teko é filho do Ará” .....	63
2.5 Ao longo da trajetória da EEI nasce o TEE Cone Sul – um novo território para o campo educacional.....	71
2.6 As políticas públicas na formação de professores.....	80

CAPITULO 3 - DA ALDEIA PARA A UNIVERSIDADE – EDUCAÇÃO SUPERIOR INDÍGENA: A CONQUISTA DO <i>TEKO ARANDU</i> .....	88
3.1 A Licenciatura Indígena na UFGD - “ <i>Teko Arandu</i> nasceu da força da espiritualidade <i>Guarani</i> ” .....	90
3.2 Saindo da FAED rumo à FAIND – “O <i>Teko</i> cria seu <i>Tekoha</i> na UFGD” .....	96
3.3 Os cursos de formação de professores indígenas como fortalecedores do diálogo e da educação indígena .....	98
3.4 O PIBID e o PIBID Diversidade – estruturando na prática.....	107
3.5 O PIBID Diversidade na UFGD – o começo de tudo .....	113
3.6 Algumas Atividades e impactos produzidos pelo PIBID D – os <i>produtos vão nascendo e produzindo resultados</i> .....	123
3.7 Percepções elaboradas durante o campo. ....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	143
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	145

*“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”. (Marthin Luther King)*

## **APRESENTAÇÃO – CONSTRUINDO O CAMPO**

Durante o período em que cursei licenciatura em ciências sociais, na UFGD, pude participar de diversos programas e projetos que tinham como finalidade principal fazer com que o acadêmico se envolvesse e vivenciasse a academia, a pesquisa, a extensão e o ensino. Particpei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, que ia além das fronteiras da UFGD e que levava os acadêmicos da formação inicial para as escolas de Educação Básica.

No campo da licenciatura, o PIBID me proporcionou experiências que me marcaram enquanto acadêmica, por ter me inserido no ambiente escolar, no qual pude sentir a experiência do que é ser professor. Pode parecer algo que não tenha tamanha importância, ou que seja simples, mas enquanto estava na graduação muitas vezes me assustava quando me perguntavam o que eu seria depois que me formasse. A resposta, um pouco tímida e em algumas vezes até confusa vinha: - Professora. A indagação logo após minha resposta sempre era questionadora: - Professora? – Você tem certeza que é isso que quer para sua vida? – Olha a educação no Brasil não “está fácil não”, você quer ensinar os filhos “dos outros?” – Quer ganhar pouco?

Tais questionamentos me intrigavam e me faziam refletir, sobre minha escolha e como eu poderia ser agente de transformação nesta situação descrita como “está fácil não”. Pode parecer otimismo de minha parte, ou até utopia, mas acredito que buscar soluções para os problemas é mais vantajoso do que aceitar e deixar como está. A participação no PIBID como bolsista trouxe experiências que talvez a disciplina não pudesse me proporcionar, pois esta tinha como objetivo a prática de conteúdos, teorias, cumprimento de planejamentos, entre outros. A vivência dentro da escola possibilitou conhecer os profissionais que nela trabalham os alunos, seus pais, os avanços e desafios enfrentados no cotidiano. Conheci os documentos da instituição e percebi as relações que a movimentava.

Logo após concluir a licenciatura em Ciências Sociais em abril de 2014 reingressei como portadora de diploma no bacharelado e meu trabalho de conclusão de curso foi sobre o processo de implantação do PIBID Diversidade na Universidade Federal da Grande Dourados. Foi neste contexto que entrei em contato com a

Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), que oferece o curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*, no qual se desenvolve o PIBID Diversidade (PIBID D).

Simultaneamente ao bacharelado, ingressei na Especialização de Educação Intercultural ofertada pela FAIND, através da qual vivenciei e conheci alguns de meus interlocutores, que eram alunos egressos da Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*. A Especialização me colocou em campo, pois o curso, inicialmente voltado para os professores indígenas, abriu vagas para pessoas que possuam formação em curso de licenciatura e que trabalhassem com a temática indígena. Aproveitei para me aproximar e ouvir os colegas indígenas e suas experiências. Vou detalhar mais esses espaços do campo ao longo dos capítulos.

O ano de 2015 foi muito singular, pois foi o ano que ingressei no mestrado em Antropologia da UFGD. No projeto de pesquisa, na linha de Etnologia, Educação e Interculturalidade me propus a investigar e evidenciar quais as relações entre a formação de professores indígenas e a construção das escolas indígenas nos territórios indígenas que se localizam no Território Etnoeducacional do Cone Sul. A formação de professores indígenas no âmbito da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* e do PIBID D. Desenvolvi a argumentação no sentido de evidenciar como ambas as políticas públicas vêm fortalecer essa trajetória de construção e consolidação das escolas indígenas específica, interculturais e diferenciadas. Só há escola Indígena se houver currículo específico e Projeto Político Pedagógico construído para atender as demandas específicas e interculturais. Meu campo, portanto, se inicia antes da entrada no curso de mestrado.

Começou em espaços que possibilitaram o encontro entre culturas e produção do conhecimento (BHABHA, 2003). Meu primeiro contato com os professores indígenas foi durante a graduação, na qual defendi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre as políticas públicas na formação de professores indígenas. Depois os reencontrei no curso de especialização intercultural oferecido pela FAIND/UFGD, no ano de 2014 cujo artigo de conclusão focou o PIBID Diversidade na UFGD.

Foi lá que conheci e dialoguei com a professora Léia Aquino *Kaiowá Guarani*, liderança feminina da aldeia Campestre, do município de Antônio João - MS. A professora Léia Aquino era aluna do curso de especialização e possuía grande atuação junto à educação escolar indígena em sua aldeia e com o Movimento de

Professores *Guarani* e *Kaiowá* do Cone Sul do MS. Em suas intervenções nos debates do curso de especialização realçava a importância dos professores indígenas egressos do *Teko Arandu* em dar continuidade a sua formação acadêmica para fortalecer a escola indígena de suas comunidades. Para ela a passagem pelo curso de formação normal médio *Ára Verá* e pela licenciatura *Teko Arandu* era um diferencial na formação de professores indígenas.

Estes professores que estavam no início de sua formação e trajetória, hoje descrevem e analisam suas lutas a favor da educação escolar indígena em suas dissertações e teses de cursos de pós-graduação. Pude constatar isso em outra situação de campo, agora em 2017. Convidada pelo professor e antropólogo Levi Marques para apresentar sua dissertação de mestrado, a professora mestre Elda Vasques falou da diferença entre professores formados pelos cursos regulares e os formados por cursos específicos. Os professores formados pelos cursos específicos, segundo ela, teriam um diferencial por ter uma formação direcionada para trabalhar com a educação escolar indígena e possuem maior apoio da universidade para darem continuidade aos estudos nos cursos de pós-graduação. A fala da professora aumentou meu desejo de conhecer mais a formação específica e intercultural dos *Guarani* e *Kaiowá* e daí por diante novos eventos foram sendo frequentados por mim.

Através das histórias narradas por meus colegas indígenas no curso de especialização em *Educação Intercultural* e também nos diálogos com professores indígenas da Licenciatura *Teko Arandu*, pude verificar as reivindicações de direitos e espaço nas tomadas de decisões. A luta do movimento indígena, no campo da educação no Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul, é criar escolas indígenas, com currículos específicos que atendam as demandas de suas comunidades.

## INTRODUÇÃO – CONSTRUINDO AS PARTES DA MONOGRAFIA

As mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas do século passado levaram ao encontro e ao choque entre as diferentes culturas, bem como novos laços sociais, novas necessidades, novos arranjos culturais e novos caminhos econômicos. Diante da intolerância, pois “nem todas as igualdades são iguais, nem todas as diferenças são desiguais” (SANTOS, 1997, p.29), pareceu-me que os povos indígenas, ao optarem pela escola indígena e por outras políticas públicas na área da saúde e previdência, percebem que o *diálogo intercultural* se faz necessário a fim de que as políticas tenham resultados efetivos e viabilizem a equidade do diálogo e também o protagonismo dos sujeitos envolvidos.

Estou entendendo diálogo intercultural a partir da perspectiva teórica de Fleuri (2006) como o conjunto de contextos sociais, culturais, políticos de cada realidade na qual se faz presente e se aplica. A interculturalidade é uma meta e não um ponto de chegada. Deve ser um ambiente que dê espaço para que várias culturas possam conviver. Definindo o conceito de *intercultural* o autor a propõe enquanto um campo complexo de debate cruzado por múltiplos sentidos e vozes.

(...) complexo campo de debate em que [os sujeitos] se enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados, a partir de diferentes contextos teóricos e políticos, sociais e culturais) e polissemicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais) os desafios que surgem nas relações entre diferentes sujeitos sócio-culturais (FLEURI, 2003, p. 15).

Ou seja, os professores indígenas que vem para a universidade fazer formação específica e intercultural se colocam para e nesse campo de debate e produzem significados e concepções a partir da interação com seus interlocutores indígenas e não indígenas; estabelecem parcerias constantes e cotidianas interna e externamente às suas aldeias e Terras Indígenas. São aqui considerados os mediadores do diálogo intercultural entre saberes diferentes. São os tradutores dos códigos e significados que compreendem a interculturalidade.

O diálogo intercultural dentro da educação intercultural deve promover a compreensão e diálogo entre as diferentes culturas, levando os professores (em formação e formadores) a entender que as relações (sociais, econômicas, políticas e

ambientais) são diferentes em cada sociedade e essas diferenças podem estar tanto no âmbito individual como social (FLEURI, 2005).

As experiências vividas, o caminho percorrido e a resistência dos sujeitos indígenas na luta por terra e educação resultam do e no fortalecimento da espiritualidade que os movem. A busca continua dos *Guarani* e *Kaiowá* é fortalecer a espiritualidade na luta. Os participantes do Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá*, tal como o professor Otoniel Ricardo, às vezes sentem medo das ameaças recebidas, porém seguem denunciando e reivindicando.

Às vezes eu fico com medo porque sou mais ameaçado, mais procurado pelos ruralistas. Eles falam que eu faço a cabeça, mas a cabeça já tá aí pronta, quem nos fortalece é a espiritualidade. Enquanto eu não morrer ninguém vai calar minha boca (OTONIEL RICARDO, 2016)<sup>1</sup>.

Otoniel foi vereador em Caarapó/MS no período que cursou a Licenciatura *Teko Arandu*. Foi da primeira turma do magistério específico *Ára Verá* e da primeira turma do *Teko Arandu*. Tinha duplo passaporte nos espaços institucionais – parlamentar e aluno. Fundou o Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* durante a formação específica e intercultural em nível médio (1999-2005). Participou da elaboração das propostas do *Ára Verá* e do *Teko Arandu*. A proposta do curso *Ára Verá* foi negociada com a Secretaria de Estado de Educação do MS e a proposta do *Teko Arandu* com a Universidade Federal da Grande Dourados. A vivência dos espaços interculturais criados e praticados por esses sujeitos indígenas em relação com os não indígenas ampliou o conhecimento dos códigos da sociedade brasileira. Enquanto líderes têm consciência que seus sucessores os lembrarão em seus relatos, mesmo quando eles não estiverem mais aqui.

Muitos como Otoniel Ricardo passaram pela formação acadêmica específica e cultural e continuam na luta. Tornaram-se referência em suas aldeias e são os novos intelectuais representantes das demandas de seu povo. Wolfgang Leo Maar (1982) faz referência a Gramsci quando fala que os intelectuais servem como sujeitos formados dentro do movimento e que realizam a mediação entre interesses individuais e coletivos. O autor trata a política como resultado de um processo histórico que está em constante transformação e se faz presente na vida social de

---

<sup>1</sup> Vou usar o nome e o último sobrenome quando a citação recuada se tratar de fonte oral (palestras gravadas, entrevistas e conversas informais). E quando for bibliografia seguirei a norma da ABNT. Palestra na abertura do evento de comemoração dos 10 anos da Licenciatura *Teko Arandu*.

todos os indivíduos. Deslocando do campo de Maar rumo ao campo da educação escolar indígena no Cone Sul de MS proponho que os novos intelectuais, que compõem uma *intelligentsia indígena*<sup>2</sup>, se tornam referências em suas aldeias e escolas. Talvez pudessem ser reconhecidos como intelectuais orgânicos na perspectiva gramsciana.

Esses sujeitos não aparecem como indivíduos, mas como coletivos. Desenvolverei essa discussão no capítulo 1. Otoniel e os demais indígenas com os quais encontrei e dialoguei sempre destacaram o movimento indígena como uma força significativa em seus enfrentamentos cotidianos.

Nesta pesquisa pretendi apresentar uma etnografia das políticas públicas para a formação intercultural e específica de professores indígenas com o foco voltado para as relações entre o curso de formação em nível superior - Licenciatura Intercultural *Teko Arandu* e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no processo de fortalecimento das Escolas Indígenas do Mato Grosso do Sul, situadas no Território Etnoeducacional do Cone Sul (VINHA 2016). Políticas essas conquistadas pelos protagonistas e lideranças *Guarani* e *Kaiowá*.

Considereei que toda a política de educação escolar indígena no Brasil está em contínua construção e consolidação, desde as escolas indígenas (Resolução nº 3/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação de 17/11/1999), a formação inicial e continuada dos professores indígenas formação (normal médio, superior e pós-graduação), o Território Etnoeducacional Cone Sul (Decreto 6861/2009), a licenciatura *Teko Arandu* (UFGD/2006) e o PIBID Diversidade (UFGD/2011). Portanto, o intuito maior é trazer a público o movimento processual dessa construção, no qual os professores e lideranças *Guarani* e *Kaiowá* são os principais protagonistas, pois se põem em movimento para construir com seus parceiros, seus cursos de formação de professores específicos, suas escolas indígenas. Reivindicam programas e projetos para fortalecer seus cursos de formação e suas escolas, além de persistirem na luta pela retomada de vários de seus territórios tradicionais.

A educação escolar indígena foi o recorte no *campo* educacional que escolhi para tornar público esses movimentos sociais e suas lutas. *Campo* foi o conceito definido e apropriado da perspectiva de Bourdieu de sua obra O Poder Simbólico. É

---

<sup>2</sup> O conceito é trazido da leitura da apresentação de Gersen Luciano (Baniwa) da obra Olhares Indígenas (2010).

trazido aqui como *espaço social de relações objetivas* no qual cada agente tem sua posição demarcada e, por isso, a cada estratégia de operação, entra em relação direta com outros agentes, produzindo uma nova reconfiguração posicional e a recomposição do campo. Todavia, o *campo* é perpassado por conflitos, concorrências e desigualdades de forças (BOURDIEU, 2001, p.64). Meu campo abrangeu as aldeias arquivos e os espaços que acessei no período dos cursos na UFGD de bacharelado em Ciências Sociais, de Especialização em Educação Intercultural e de mestrado em Antropologia.

Apropriei-me da expressão “aldeias arquivos” para descrever a relação desenvolvida com os arquivos documentais que fazem parte da escrituração da formação de professores indígenas na UFGD e na SED MS. Essa expressão foi usada pela antropóloga Simone Becker (2008), quando explorou peças de processos judiciais em sua pesquisa. Destaco, portanto, “aldeia arquivo” referindo-me aos arquivos levantados na pesquisa documental e outros que foram disponibilizados por minha orientadora, que foram elaborados durante sua atuação como Coordenadora do curso de Licenciatura *Teko Arandu* e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID *Diversidade*, no período compreendido entre os anos de 2009 a 2012. Entre os documentos se destacam relatórios produzidos nas etapas do *Teko Arandu*, do PIBID diversidade. Além da pesquisa documental, levantei dissertações produzidas por intelectuais indígenas e não indígenas, que usei como referências e como fontes, conforme vou destacar quando aparecerem no texto.

Apoiei-me em uma etnografia de arquivos que me permitiu entender como os documentos abordam estas políticas públicas e como os processos sociais, políticos e culturais retratam a luta por uma educação escolar diferenciada e mostram metas, experiências e desafios enfrentados ao longo da caminhada do movimento de professores *Guarani e Kaiowá*.

Esses processos sociais e o lugar que neles ocupam os arquivos têm motivado trabalhos de pesquisa que buscam não apenas analisar as histórias que os arquivos contam, mas investigar as histórias que eles encarnam; deslindar o discurso que produzem no campo da história, mas também os efeitos que deles decorrem em outras dimensões da vida social. Nesse sentido, uma abordagem etnográfica dos arquivos vem sendo desenvolvida, nos últimos anos, por cientistas sociais em sua maioria, interessados nas dimensões textual e simbólica dos arquivos, e no seu significado como lugar de encontro – e de dominação, muitas vezes -, entre

culturas, entre saberes, entre, de um lado, artefatos documentais e arcabouços institucionais e, de outro, o próprio pesquisador (HEYMANN, 2008, p.5).

A etnografia dos arquivos permitiu também compreender como os sujeitos indígenas caminham de dentro para fora de suas comunidades e se encontram na sociedade brasileira e como este processo de deslocamento cria novas relações sociais necessárias para a produção de políticas públicas educacionais. As novas relações são gestadas em situações de conflitos e negociações, bem como seus resultados que são as políticas públicas – cursos, programas, projetos, ações e atividades ofertadas pelo Estado. O conjunto das leis – decretos, resoluções, portarias, pareceres, entre outros documentos são materializações do diálogo tenso e conflituoso dos demandantes indígenas e seus parceiros e do demandado – o Estado brasileiro em suas esferas nacional, estadual e municipal. Os documentos falam a respeito de processos sociais, políticos e culturais.

Considerei os documentos – legislação, Projeto Pedagógico Curricular (PPC), Regimentos, Projeto Institucional PI/PIBID D), relatórios do PIBID, entre outros – como fontes complementares para a compreensão das relações no âmbito das instituições entre os indígenas e não indígenas. Entretanto, considero a etnografia produzida nos espaços institucionais – FAIND/UFGD, Licenciatura *Teko Arandu*, escritório do Território Etnoeducacional do Cone Sul (fica junto com o curso normal médio *Ára Verá* em um prédio da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, no município de Dourados), eventos, cursos – como a minha metodologia principal.

Não teria percebido os movimentos fora da vivência nesses espaços. A etnografia nesses diversos espaços institucionais permitiu refletir sobre as possibilidades de interculturalidade e a inserção de lideranças indígenas *Guarani* e *Kaiowá* enquanto *protagonistas relevantes em arenas públicas de reconhecimento social* (JARDIM e LOPES, 2013, p. 9).

A etnografia possibilitou o diálogo da antropologia com várias áreas de conhecimento como a educação, a história, a sociologia, entre outras. Fui a campo munida dos recursos metodológicos que estas áreas me proporcionaram nas leituras realizadas. Vivenciei múltiplas situações que foram evidenciando meu campo. Realizei entrevistas com alguns professores formadores e professores indígenas formadores e em formação, conversas informais, leitura e análise de documentos que foram acessados nos arquivos da Secretaria de Estado de Educação, no curso

de Magistério Específico e Intercultural *Ára Verá*, bem como da Faculdade Indígena e Intercultural – FAIND/UFGD. Fiz observação participante nas etapas do *Teko Arandu* e nos eventos que abordaram a temática da Educação Escolar Indígena – como, por exemplo, o evento de comemoração dos 10 anos da Licenciatura *Teko Arandu*, entre outros.

A pesquisa de campo foi iniciada a partir dos espaços demarcados pelo projeto de pesquisa, que foram considerados espaços privilegiados de formação de novos sujeitos (professores) *Guarani e Kaiowá* em nível superior específico e intercultural da FAIND/UFGD. Percebi que a pesquisa teria que abordar também as aldeias das quais os professores (as) vem para a universidade e para as quais retornam após cada etapa de aula na cidade de Dourados. Entretanto, devido ao curto tempo de duração do mestrado deixei esse deslocamento para as aldeias para um próximo projeto de pesquisa.

Dada à expansão do Território Etnoeducacional Cone Sul defini como recorte do campo pesquisado a FAIND e sua abrangência e os eventos voltados para a educação escolar indígena, entendendo que estes espaços se tornaram ponto de encontro dos professores indígenas em formação que circulam e acessam políticas públicas – cursos, programas e bolsas específicos. Esses espaços se constituíram, portanto, em espaços privilegiados de formação de novos sujeitos indígenas interculturais em processo de formação de professores indígenas.

Primeiramente, estabeleci o recorte do campo a ser pesquisada a partir dos marcos legal, desde os primeiros documentos, como a Constituição Federal de 1988, Decretos, Deliberação, Portarias, documentos referentes a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI e outros que abrangem o movimento indígena e o movimento de professores indígenas. Feito isso, trarei a leitura dos trabalhos acadêmicos escritos por intelectuais indígenas, principalmente aqueles que passaram pelos Cursos *Ára Verá* e/ou *Teko Arandu*, e outros intelectuais não indígenas envolvidos com a causa indígena.

O mergulho nesses documentos foi fundamental para a fundamentação teórica desta etnografia. Esses documentos oficiais e “não oficiais” são por mim entrelaçados com as falas dos interlocutores indígenas e não indígenas. O percurso revelado por estes documentos reafirmam que a luta pela Educação Escolar

Indígena - EEI, principalmente no MS, não se deu de forma linear. Os conflitos saltam da teoria para as lutas travadas, principalmente pela disputa de terras.

Os documentos da produção da Educação Escolar Indígena são frutos dessas negociações e tensões entre os sujeitos e foram produzidos pelos diversos protagonistas indígenas e não indígenas e por mim, a partir do contato com professores indígenas na circulação em ambientes de estudo e de produção de conhecimento, como a universidade, eventos, e outros.

A feitura de etnografia é realizada, em regra, nas aldeias (Geertz 1978), porém, estas aldeias podem ser “arquivos” no sentido restrito aos “documentos”, e não apenas quando a abordagem antropológica dialoga com a história. Neste sentido, Leite (2002: 35), ao remarcar as particularidades do “fazer antropologia” nos laudos, refere-se ao “passado etnográfico” como o resultado advindo da “memória, do pesquisador com os documentos e com os seus entrevistados”. (BECKER; SOUZA e OLIVEIRA, 2013, p. 108)

A “aldeia-arquivo” a qual me refiro esta situada em livros, arquivos públicos, cursos específicos no âmbito federal e estadual, relatos transcritos, documentos produzidos no campo, entre outros. Assim como Becker (2008, p.12) trata na etnografia de sua tese aprendo a ler e a fazer. O fazer etnográfico é, portanto, um exercício de mergulho. Mergulhei na medida em que avançava em campo no *Teko Arandu, no Ára Verá, na FAIND, na UFGD*. O mergulho produziu a observação, a audição, a percepção do que estava nas entrelinhas das relações.

Foi através desses mergulhos que percebi, assim como Meyer (2014), que quanto mais nos molhamos mais vamos percebendo e compreendendo que as “aldeias arquivos” as quais exploramos não servem apenas para a perpetuação ou oficialização de informações. As “aldeias arquivos” deram vida aos sujeitos, ao movimento, aos lugares e entre lugares, nos quais transitei. Os documentos legais abriram a porta para a conquista da cidadania. São registros escritos, registrados e assinados e legítimos pelas normas ocidentais (PEIRANO, 2006).

Foi um processo de protagonismo, mesmo que marcado por relações assimétricas (MOURA, 2009). Penso que essa pesquisa conseguiu conectar a escola e a vida dentro das instituições nas quais se dá a conformação das Escolas Indígenas, ou seja, a escola e a faculdade, a faculdade e a comunidade, entre outros. Não podendo isolar a escola, a faculdade, a comunidade, as quais estão conectadas e cujas conexões não podem ser ignoradas.

Strauss (1993) através de seus estudos formula diagramas que possibilitam a compreensão de como as estruturas e relações dentro das aldeias são marcadas por situações de aliança e de negociação, mas também por muitas disputas e conflitos. Mostram como essas alianças, as estruturas sociais, a organização espacial da aldeia, as representações religiosas, entre outros, formam um sistema e como cada exemplo não difere um dos outros se não por funções distribuídas aqui e ali a cada aspecto. O autor através de sua abordagem estrutural relaciona os aspectos da língua e da cultura, as regras de casamento, a organização social e os sistemas de parentesco. Sua tese é de que as relações de aliança, a organização espacial da aldeia, a estrutura social e as representações religiosas formam um sistema.

Estes autores, entre outros, contribuíram durante a pesquisa e proporcionaram o arcabouço teórico necessário para ir a campo, e observar as relações que se davam no decorrer da pesquisa, conforme demonstrei nesse e nos outros capítulos. Entre as possibilidades de modos de olhar para o meu campo de pesquisa, estes autores contribuíram para que eu pudesse perceber o que ocorre no interior das relações estabelecidas dentro das escolas e programas, como "tensões" causadas por alianças políticas, relações de poder, diferentes segmentos religiosos que atuam dentro das aldeias, entre outros fatores que afetam direta e indiretamente o andamento no campo pesquisado.

Dessa forma, para desenvolver os objetivos de minha pesquisa organizei o texto em três capítulos. O primeiro capítulo abordará como as conquistas no campo da Educação Escolar Indígena se concretizaram no Brasil relacionando como estas são desdobramentos de ordenamentos internacionais e luta indígena. Ainda neste primeiro capítulo contextualizei no campo nacional como se deu o protagonismo indígena na CNPI, na I CONEEI e quais os resultados obtidos a partir desses dois momentos. No segundo capítulo trarei as discussões para o contexto do Mato Grosso do Sul, mostrando como se deu o protagonismo indígena para efetivar as conquistas garantidas pela legislação, bem como a conquista dos cursos de formações para professores *Guarani e Kaiowá* e como estes se enxergam dentro deste movimento. No terceiro capítulo trarei as políticas de apoio aos cursos de formação, centrando o foco no PIBID Diversidade como uma política que vem a consolidar o curso de formação de professores *Teko Arandu*.

## CAPITULO 1

### **ANTROPOLOGIA E SEU ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO – A ANTROPÓLOGA NO CAMPO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Neste capítulo farei contextualização no campo da antropologia do processo da educação escolar indígena no Brasil. É um capítulo que além de trazer abordagens antropológicas situando os marcos legais internacionais a respeito da conquista de direitos das minorias étnicas, bem como os marcos legais nacionais que se deram no contexto de reabertura democrática, da conquista de direito dos povos indígenas e das populações tradicionais dentro da Constituição Federal de 1988. Início com uma contextualização sobre o encontro da antropologia com a educação e os paradigmas que marcaram o lugar do indígena na história do Brasil, principalmente no campo da educação. Depois destaquei os marcos legais que possibilitaram a criação de uma Educação Escolar Indígena no país.

O cenário brasileiro atual é marcado pela presença e emergência de demandas étnicas, sociais e culturais. Os conflitos e transformações marcaram a história e fazem com que o Estado encontre nos estudos antropológicos pesquisas voltadas para as demandas da sociedade. O antropólogo assumiu papel na mediação entre o Estado e as populações periféricas, desenvolvendo ações e políticas direcionadas a resolver problemas sociais e outros.

Vejo então que a antropologia amplia seu campo de atuação no Brasil, onde além da discussão teórica e metodológica se destaca pela atuação interdisciplinar. Esta atuação que em primeiro momento estava dirigida a estudos de povos indígenas, nas últimas décadas se destaca pelo movimento junto aos demais povos, com questões voltadas às temáticas étnicas, do trabalho, das migrações, dos conflitos sociais e urbanos, da reforma agrária, do patrimônio material e imaterial, da violência, de gênero, entre outras. Temáticas que vão do micro ao macro e que consideram o regional, o nacional e o global, analisando sempre o Brasil como um país plural e diversificado. Segundo Bela Feldman-Bianco (2013):

Não há dúvidas de que a antropologia constitui campo consolidado e dinâmico no Brasil, que tem obtido reconhecimento nacional e internacional pelos seus patamares de excelência científica. Combinando o interesse em compreender o mundo com a preocupação em desvendar os códigos culturais e os interstícios sociais da vida cotidiana, a pesquisa antropológica é extremamente relevante para desvendar problemáticas que estão na ordem do dia sobre a produção da diferença cultural e desigualdades sociais, saberes e práticas tradicionais, patrimônio cultural e inclusão social e ainda desenvolvimento econômico e social. Ao mesmo tempo, no curso de seus processos de expansão, transformação e internacionalização, surgem novos dilemas, desafios e perspectivas para o ensino, a pesquisa e a atuação de antropólogos e antropólogas, em seus diversos campos de atuação (FELDMAN-BIANCO, 2013, p 19-20).

Com as mudanças sociais e culturais observamos que a antropologia abriu seu leque de inserção e pesquisa e o próprio espaço de atuação do antropólogo. O fazer antropológico está compreendendo novos significados e práticas expressas nas ações humanas, principalmente no que diz respeito aos direitos humanos, alteridade, identidade e minoria (JARDIM e LOPES, 2013).

Os trabalhos no campo antropológico evidenciam também a consolidação de negociações entre aqueles que geram as políticas públicas e as comunidades locais que querem justiça e dignidade humana de acordo com seus parâmetros. Deste modo, as políticas públicas podem ser nacionais, mas no local elas funcionam de maneiras diferentes. A partir de um olhar antropológico podemos também observar como as comunidades cobram o Estado e seus gestores para que as políticas públicas sejam implementadas de acordo com as suas especificidades. Isso é um desafio, pois para tal é preciso compreender que as singularidades e pluralidades se evidenciam nas particularidades de cada comunidade, e que estas não são únicas e nem iguais (idem).

De acordo com Santos (1997) em um mundo globalizado, no qual as culturas se destacam por diferentes aspectos como econômico, étnico, religioso, sexual, entre tantas outras condicionantes, mostra-se a necessidade de abandonar o falso universalismo ditado pela ciência.

(...) uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com concepções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a serem iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza (SANTOS, BOAVENTURA DE SOUZA, 1997, p.30).

A Antropologia e as políticas públicas são campos distintos, mas andam lado a lado desde o avanço no campo dos direitos a partir da Constituição Federal de 1988. A Antropologia do Estado, a Antropologia Política, entre outras novas denominações, está dentro dos estudos da Antropologia Social. São vários os ramos da Antropologia voltados para o estudo e relação com as políticas públicas. A política pública que antes era um campo de pesquisa com maior adesão dos cientistas políticos, atualmente divide sua atenção com outras áreas do conhecimento, tais como a sociologia, a história, a educação, entre outras ciências e a antropologia, que considera não somente a técnica de uma política pública, mas procura perceber como ela “enxerga o mundo” e como será sua atuação nele (HINCAPIÉ, 2015).

De acordo com a antropóloga Maria Clemência Ramírez (2010) as políticas públicas são uma forma de dar legitimidade a quem está no governo e a quem está no poder. É um processo mediado pelo contexto histórico, político, social e cultural. São criadas a partir de demandas de grupos sociais que se organizam para que suas necessidades sejam atendidas pelo Estado. Neste processo de criação de tais políticas há a participação de vários segmentos da sociedade, representantes do governo e dos movimentos sociais.

Fazer etnografia de uma política pública significa reconhecer que sua formulação é um processo sociocultural e, como tal interpreta, classifica e gera realidades, além de moldar os sujeitos a quem se dirige. Os tecnocratas que formulam as políticas também se tornam sujeitos de pesquisa como os atores situados em contextos de poder específicos, com ideologias, interesses e objetivos concretos e imersos em um sistema de pensamentos que plasmam na política pública (RAMÍRES, 2010, p. 13).

A antropologia busca então compreender os significados que as políticas públicas produzem o sentido e o processo que os atores carregam e deixam nas mesmas. A antropóloga Ramírez (2010) evidencia as marcas que os sujeitos de diferentes naturezas imprimem e as quais se sujeitam, uma vez que as relações atuam em mão dupla. O etnógrafo, que se envolve no *campo*, permeado de marcas, também o comporá mesmo que momentânea e esporadicamente. Sempre sobra uma tarefa para o representante de a universidade realizar, que é a contrapartida que retorna aos sujeitos da pesquisa.

O processo sociocultural é complexo e por isso é necessário que o etnógrafo permita-se ser afetado em sua experiência de imersão. Situar-se no contexto e

evidenciar as relações de poder entre os sujeitos é a tentativa do pesquisador. A intenção é interpretar as políticas públicas de acordo com seus efeitos e como elas estão acomodadas em um sistema.

Os conflitos saltam da teoria para as lutas travadas em território brasileiro, principalmente pela disputa de terras e de políticas sociais. Para tanto, reafirmo a minha condição de antropóloga, que busca realçar as relações e estudar as sociedades e grupos sociais, levando em consideração os contextos nos quais estes estão inseridos enquanto atores sociais. Aqui nesse texto a antropóloga vê a partir do olhar do outro, ou com “os olhos do outro” (SAHLINS, 1997).

### **1.1 Processo histórico da conquista de direitos e da Educação Escolar Indígena no Brasil após 1988**

Para Gersem Luciano - Baniwa (2013) existem dois momentos na história da EEI em nosso país. A Constituição Federal de 1988 é o marco que divide estes momentos. O primeiro se inicia com a chegada dos portugueses em solo brasileiro e se estende até 1988 - “a escola para índios”. O segundo se inicia com a entrada dos povos indígenas na constituição de 1988. Antes de 1988 o Estado brasileiro tinha como principal objetivo integrar os povos indígenas. Para isso a cultura indígena foi fortemente atacada por um modelo escolar que feria a tradição e a língua indígena.

Neste período não se cabe a denominação de escola indígena, uma vez que esta pressupõe algum nível de participação e protagonismo indígena. Na “escola para índio” a relação é verticalmente de brancos para índios, ou seja, os brancos são donos e mandatários da escola que impõe processos educativos segundo seus interesses. (LUCIANO, 2013, p.1).

Como já foi dito anteriormente, até quase a metade do século XX a educação escolar para os povos indígenas foi dirigida por meio da aculturação com intuito de integrá-los à sociedade. O que se tinha até então era uma legislação que responsabilizava a União pela integração dos indígenas e um dos meios para tal era a escola dos brancos.

Segundo Rocha e Bittencourt (2007), no final da década de 1970 o movimento indígena entra no engajamento em busca de seus direitos políticos, civis e sociais, buscando respeito a sua identidade étnica e cultural. A Igreja Católica,

através do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), que estava ligado a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) entre os anos de 1970 e 1980 desempenhou papel importante na luta por direitos para os povos indígenas.

Ainda segundo esses autores os povos indígenas já estavam se organizando durante o período militar e com o fim do SPI (Serviço de Proteção ao Índio) que foi substituído pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio). A FUNAI recebeu muitas críticas referentes ao seu trabalho, sendo considerada despreparada. Segundo Oliveira (1988), a FUNAI foi então um grande obstáculo que o movimento indígena enfrentou uma vez que o órgão passava por várias crises internas e externas de acordo com o cenário político da época. A FUNAI estava vinculada ao Ministério da Justiça, tendo como atribuição coordenar e executar as políticas indigenistas do Governo Federal, protegendo e promovendo os direitos dos povos indígenas.

Entre suas atribuições estava o papel de identificar, delimitar, demarcar, regularizar e registrar as terras ocupadas pelos povos indígenas, elaborando políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas. Depois da mudança das atribuições da FUNAI, a Educação Escolar Indígena passou para a pasta do Ministério da Educação (MEC) e a Saúde Indígena para a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA).

Neste cenário político e social cabe ressaltar o surgimento de Organizações Não Governamentais (ONGs) que incentivaram o Movimento Indígena. Rocha e Bittencourt (2007) chamam de indigenismo esta corrente ou movimento que nasce na metade do século XIX por não índios que se preocupam com as causas indígenas. Para esses autores o indigenismo, que é um movimento marcado pelos não índios em nome dos indígenas, foi se modificando durante o tempo e teve papel fundamental na relação dos povos indígenas com a sociedade nacional mesmo não tendo sido uma corrente transformadora devido a sua ligação com as políticas do estado que limitavam sua atuação.

Indigenismo pode ser definido então como um movimento que se inspira na temática indígena e na sua forma de bem viver. É um movimento de não índios a respeito de índios. Estes não índios podem ser pertencentes às igrejas, as organizações não governamentais, ao Estado, às universidades, etc. O Movimento contribuiu para a inscrição dos direitos dos povos indígenas na Constituição Federal.

Ao lado do indigenismo surge o indianismo, um movimento que é protagonizado pelos indígenas. Este movimento avançou no que diz respeito à consciência étnica e a partir de então as reivindicações dos indígenas deixaram de ser somente referentes aos direitos humanos reivindicando direitos específicos, direito a participação nos espaços de poder, de organização política, direito as terras e a educação.

Os movimentos indigenistas e indianistas durante o período da ditadura militar no Brasil foram marcados pelo protagonismo dos indígenas em assumir os rumos da Educação Escolar Indígena dentro de suas terras. Não é possível demarcar o ponto em que se inicia ou termina esta última fase. A dominação que se tinha segundo Bourdieu (2001) era a denominada “violência simbólica”. A escola era usada como um meio de ensinar outra cultura, de ensinar a negação do ser indígena.

O processo civilizatório divulgou os valores dos brancos como positivos, bons e corretos e os dos povos indígenas como primitivos. Chartier (2005) em seus estudos mostra como valores e saberes eram ensinados como sendo legítimos, como modelo a ser alcançado CONFERIR. Assim continuou na passagem da administração da política indigenista do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

Mesmo com o Estado assumindo as políticas educacionais os objetivos das escolas indígenas pouco se diferenciavam das missões. O Estado estava formando indígenas trabalhadores nacionais para a produção de riquezas, transformando-os em consumidores e trabalhadores braçais. Predominou a imposição de padrões culturais (língua, conhecimento científico, etc.) de um grupo como a verdadeira e a única forma cultural existente.

O segundo momento - pós Constituição de 1988 - considerado por Gersem Luciano - Baniwa (2013) como um período de lutas e conquistas de direitos pelos povos indígenas, marcado por conquistas no campo legal, político e social. No campo educacional foram produzidos marcos legais, devido as pressões internas e externas, que possibilitaram o início de um novo modelo de educação escolar, cujo protagonismo indígena foi potencializado.

Antes de apresentar as conquistas constitucionais destacou importância do Brasil como membro da Organização das Nações Unidas (ONU). Enquanto tal tem a recomendação de programar as orientações aprovadas nos documentos que saem

das reuniões em forma de Convenções e Declarações. Portanto, os documentos nacionais sempre trazem em seu interior as marcas desses debates e convenções internacionais.

Organismos como a Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO e a UNICEF se debruçaram sobre eventos dos quais saíram cartas e convenções, aos quais os entes federativos se tornaram signatários. A ONU é um órgão composto por vários países a fim de cooperação internacional. Criada em 1945 após a Segunda Guerra Mundial, contando inicialmente com 51 países e hoje com 193, tem como objetivo primordial contribuir para a manutenção da segurança e da paz mundial, principalmente no que se refere a direitos humanos, proteção do meio ambiente, desenvolvimento econômico e outros. A UNESCO é um órgão da ONU, o qual é voltado especificamente para atender as demandas relacionadas a educação, ciência e cultura (GRUPIONI, 2001).

O Brasil é membro da ONU e signatário de seus documentos a partir dos quais se compromete em colocá-los em prática através de legislação própria e políticas públicas nacionais no âmbito da educação. Até a Constituição Federal de 1988 os povos indígenas eram tutelados, o Estado tinha apenas políticas integracionistas. Após o reconhecimento do seu direito a diferença o indivíduo indígena passa a ser reconhecido como membro de um grupo com direitos coletivos especiais (ibidem).

Apresentarei alguns dos documentos internacionais norteadores de ações públicas dos Estados signatários voltados para o campo educacional. Estas Cartas e Convenções foram oficializadas para resguardar os direitos coletivos primordiais. Muitos destes não foram destinados exclusivamente para os indígenas, mas foram apropriados por eles que ao tomarem conhecimento destes lutaram pela implementação de políticas públicas. A tentativa é de mostrar as relações entre os debates e os documentos produzidos pela ONU e pelo Brasil, da década de 1980 para cá.

No âmbito internacional destaco três documentos cujas premissas aparecem nos marcos legais nacionais, principalmente no campo educacional brasileiro:

1) O *Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos* e o *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1966 com vigência a partir de 1976. Estes pactos referem-se ao direito a cultura e língua de grupos minoritários, sejam

étnicos, religiosos ou lingüísticos, garantindo que estes tenham liberdade na sua autodeterminação, desenvolvimento social, cultural e econômico. Está resguardado nos artigos constitucionais brasileiros, principalmente no Artigo 231.

No âmbito nacional destaca-se o capítulo XIII. Pela primeira vez na história brasileira são reconhecidos aos povos índios - organização social, costumes, línguas, crenças e tradição -, bem como seus direitos originários sobre terras tradicionais (Art. 231). O Estado toma para si a tarefa de proteger as manifestações das culturas indígenas (Art. 215).

Como desdobramento da Constituição Federal (CF) de 1988 foi aprovada a LDB 9394/1996, a partir da qual foram criados mecanismos que garantiram e garantem a educação escolar diferenciada para indígenas. Nos artigos da CF 231 do capítulo VIII e artigos 210 e 242:

Art.231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à união demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Art. 210-§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 242-§ 1º O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.

2) Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminações Raciais em vigência a partir de 1969. Esta convenção prevê ações ou práticas que inibam a discriminação racial. Através desta Convenção foi definido que discriminação seriam toda forma usada para restrição, exclusão ou seleção baseada na cor, raça, nacionalidade ou etnia com o fim de diminuir ou anular o direito a igualdade e liberdade.

O Brasil criou na Constituição o *Art. 215-§ 1º O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional.* Na LDB/96 foi criado um dispositivo obrigando a escola de educação básica a introduzir a cultura indígena e afro no currículo. São as Leis 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e 11.645/2008 que regulamenta a obrigatoriedade

do Ensino da História e Cultura Indígena nas redes públicas e particulares da educação.

3) A Convenção sobre os Povos Indígenas e Tribais em Países Independentes, mais conhecida como Convenção nº 169, de 1989. Este novo documento diz que aos povos indígenas é reconhecido o direito de decidir e participar de tudo aquilo que lhes afeta, reconhecendo que sua diversidade étnica, cultural e social deve ser respeitada. Garante a participação na elaboração e execução da educação escolar indígena. No Brasil temos como resultado desta convenção a criação da Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) que foi criada em 2006 sob a pressão dos povos indígenas e de seus aliados que reivindicavam sua participação nos espaços de decisão sobre seu presente e futuro.

Com a Constituição assegurando o direito a diferença cultural e reconhecendo aos indígenas como sujeitos de direito, o Estado brasileiro se viu pressionado a fomentar a Educação Escolar Indígena e o vasto leque de possibilidades que esta trazia. É importante ressaltar que as conquistas foram se dando ao passo que os movimentos indígenas e indigenistas foram se fortalecendo e se unindo para pressionar os governos brasileiros a cada novo mandato. Ao passo que se movimentavam internamente o Brasil se tornava signatário da Convenção 169, que exigia a participação efetiva dos indígenas nas decisões e na implementação de projetos e programas junto às suas populações, fosse a qualquer que fosse a esfera – nacional, regional ou local. Os espaços que algumas lideranças indígenas foram criando e ocupando junto aos ministérios foram fundamentais. Cabe ao Estado garantir os recursos financeiros e educativos necessários para promover o Art. 242 da Constituição Federal de 88 no qual defini “§ 1º *O ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro.*

Outros documentos como a *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*, que foi elaborada pelo Grupo de Trabalho sobre Populações Indígenas (1982) sendo aprovada 22 anos depois em 2007, não são menos importantes. O Grupo foi criado dada a necessidade do desenvolvimento de pesquisas e ações internacionais a respeito da situação dos povos indígenas e passou por vários entraves burocráticos que envolviam os governos, as lideranças indígenas e os representantes políticos que se consideravam contrários ao teor do documento. Trata do direito dos povos

indígenas a sua auto-declaração de forma que seus aspectos culturais, sociais, políticos, linguísticos e econômicos sejam garantidos. Para as crianças é assegurado o direito de educação na língua materna e ensino e aprendizagem estabelecido e controlado pela própria comunidade indígena.

A partir da CF/88 os povos indígenas passaram da condição de “questão nacional” para ser vistos como um conjunto de povos tradicionais com características sócio-culturais próprias. Contudo, mesmo com todos os dispositivos de proteção continuam sendo vitimados e excluídos pela fome e desnutrição, doenças e mortes e estampam os altos índices dos Indicadores de Desenvolvimento Humano, como os quadros mais excluídos da nossa população (LIMA, 2005).

Essas diversas interações resultaram em uma das ações mais evidentes que foi à conquista da política da educação escolar indígena. A escola regular e caracteristicamente não indígena foi reconhecida pelos indígenas e pelos estudiosos como um dos aparelhos mais coercitivos e usurpadores das culturas indígenas. Após o reconhecimento da Escola Indígena, na passagem do século XX para o XXI, as comunidades começaram a participar da escolha de seus professores e gestores, mesmo que ainda sejam cargos de indicação do órgão mantenedor da referida instituição na aldeia, nos lugares que não têm concursos públicos específicos. Entretanto, a carga de preconceitos ainda não foi totalmente descarregada.

Com as mudanças ocorridas no cenário internacional e brasileiro pós ditadura militar, houve mudanças no que diz respeito aos povos indígenas e seus direitos. Essas mudanças tomaram força nas políticas regulatórias, nos documentos produzidos pelas políticas educacionais, pelas escolas e pelos professores indígenas.

Para melhor compreender o desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, além das políticas implementadas, faz-se necessário investigar também a legislação, pois, um dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução do caráter de uma civilização se encontra na legislação escolar, nos planos e programas de ensino e no conjunto das instituições educativas (AZEVEDO, 1996, p.56).

As mudanças ocorridas no campo político dizem respeito, principalmente, ao momento em que a FUNAI deixa de ser responsável pela oferta da educação escolar indígena passando para a esfera do MEC, para qual a União, os estados e os municípios passam em parceria a ser responsáveis pela oferta e manutenção da

educação escolar indígena. A escola indígena passa então a ser vista como um componente do regime de colaboração no Sistema Nacional do Ensino e assim do Plano Nacional de Educação (PNE). A partir de então, houve expansão da educação escolar indígena em todos os níveis devido à garantia de recursos e investimentos providos do MEC (Ministério da Educação), como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

O caminho foi longo e árduo para os indígenas e indigenistas que se organizaram para pleitear espaço na Constituição Democrática de 1988. No decorrer da década de 1970 o movimento indígena assumiu a luta política provocando mudança no imaginário na visão que se tinha a respeito do índio como sendo um empecilho para o progresso da nação. O movimento indígena levou sua causa para as esferas governamentais cobrando mudança na legislação e a implementação que correspondam aos seus anseios. Diante dos desafios enfrentados o diálogo foi se estreitando. Esses protagonistas começaram a assumir postos dentro do governo, levando sua luta, principalmente no campo da educação.

## **1.2 CNPI – A conquista da representatividade indígena dentro do governo brasileiro.**

A Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) foi criada de forma temporária e extinta após a criação do Conselho. Foi uma reivindicação dos indígenas por maior participação nos espaços de decisões que lhes tocam uma vez que o nosso país segundo a Constituição se reconhece como um país pluriétnico e multicultural e é signatário da Convenção 169.

A professora e pesquisadora Teodora Souza *Guarani* (2014) que no ano de 2014 foi convidada pelas professoras Noêmia Moura e Marina Vinha para participar de uma das aulas do Mestrado em Antropologia da UFGD, onde na ocasião eu participava como ouvinte, contou como foi à luta do movimento indígena brasileiro para conseguir que se constituísse a *Comissão de Políticas Indigenistas* em Brasília em 2006, no governo Lula. Na ocasião ela foi indicada como representante do MS,

cujo governo estadual também era ligado ao Partido dos Trabalhadores. Inicialmente, o estado teve direito a apenas um representante indígena e depois, com muita luta, conseguiu mais uma vaga justificada pelo fato do estado ser o segundo maior em população indígena. O Estado é territorialmente extenso e atualmente é recortado por dois Territórios Etnoeducacionais (TEE), os quais tratarei adiante.

Segundo a pesquisadora, o ideal seria mais de dois representantes, posto que era necessário levar as informações e pontos para debate a todos os indígenas. Os *Guarani* e *Kaiowá* somam hoje quase cinquenta mil pessoas. Diante desse cenário o movimento indígena do MS conquistou duas vagas. Hoje tem um representante terena – professor Antônio Carlos Seizer e um *Guarani/ Kaiowá* – professor Rosenildo Carvalho - *Guarani*.

A professora Teodora descreveu como foi importante e ao mesmo tempo difícil chegar ao MEC com as reivindicações de seu povo e das demais etnias habitantes do MS. As principais propostas levadas estavam relacionadas ao campo da educação - ampliação do financiamento e assessoramento da educação escolar indígena nos TEEs e política de formação específica para os professores indígenas. Na época, o professor Gersem Luciano - *Baniwa* foi quem auxiliou e gerenciou as negociações. Da etnia *Baniwa*, do Alto Rio Negro, o professor havia sido convidado para compor a equipe da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

A Comissão só foi nomeada no ano de 2007, pouco mais de um ano após ser instituída. Reivindicações como bolsa permanência para acadêmicos indígenas era um dos temas que mais causavam divergências, segundo a professora. Dentre os diversos embates na Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI), criada por Decreto Presidencial em 22 de março de 2006, conseguiu-se a realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), em 2009. O evento proporcionou um amplo espaço de discussão, elaboração de propostas e reivindicações para os indígenas no que dizia respeito à garantia a educação escolar indígena diferenciada. A participação dos movimentos de professores indígenas de diversas partes do Brasil foi registrada.

O momento decisivo na aquisição de significado político por um movimento social residiria na capacidade de dirigir coletivamente os interesses sociais

específicos com objetivos políticos amplos. Os movimentos sociais se ocupam de várias questões cotidianas e o Estado não dá espaço para que as pessoas possam participar de decisões políticas e quando o Estado dá o espaço são colocadas restrições e imposições de normas legais. Os movimentos sociais elegem seus representantes que no decorrer do caminho passam a ter papel fundamental nos rumos. Há uma relação direta entre movimentos sociais e educação nessa pesquisa e persisto na linha de Maria da Glória Gohn (2011), quando afirma que,

Detenho-me no estudo dos movimentos sociais no Brasil na atualidade e destaco a relação movimento social e educação. De pronto, esclareço: para nós, a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. (GOHN, 2011, p.333)

Os movimentos sociais, tanto de professores e professoras quanto de lideranças da *Aty Guasu*<sup>3</sup> ocupam espaços determinantes e também fazem papel de mediadores e idealizadores nas demandas sociais as quais apresentam ao Estado. São interlocutores entre estes, evidenciando seu protagonismo e fazendo com que suas lideranças tenham acesso a espaços institucionalizados ocupando lugares dentro do próprio Estado. O acesso às esferas públicas, mesmo em situações adversas contrariando grupos de oposição, é valorizado pelas lideranças indígenas. Tal como Gohn (2011), percebe que:

Um dos exemplos de outros espaços educativos é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (Idem).

Às vezes fica difícil perceber o significado dos micros movimentos produzidos por alguns indígenas, quando aceitam participar de cargos em governos que são publicamente *antindígenas*. Entretanto, o que é perceptível é que esses espaços rendem benesses para um ou outro grupo de liderança nas reservas. É importante apontar que os grupos não são coesos em uma frente única. São várias frentes que

---

<sup>3</sup> O Antropólogo Levi Marques Pereira e Juliana Mota (2012) definem o termo *Aty Guasu* como grande assembleia ou grande reunião de caráter político-religioso, onde durante as *Aty Guasu* são discutidas problemáticas vividas pelos *Guarani e Kaiowá* bem como a tomada de decisões.

se desenham e em diversas áreas. São múltiplas as redes de relações estabelecidas interna e externamente pelas diversas lideranças.

Para isso, todos os sujeitos da educação (professores, coordenadores, agentes administrativos, serviços gerais, pais e responsáveis - membros internos e os demais sujeitos – membros externos) se colocam em movimento no campo educacional do território Etnoeducacional do Cone Sul (TEE Cone Sul). Portanto, todo movimento, desde a organização do movimento de professores, a luta pela formação de professores em nível médio e superior e, mais recentemente em nível de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado), a relação estreita entre os alunos do magistério *Ára Verá* e a licenciatura *Teko Arandu*, as *Aty Guasu* de professores, os encontros anuais de professores *Guarani* e *Kaiowá*, a participação em eventos indígenas no Brasil e no exterior, a ocupação de espaços de poder nas diversas esferas, desde o Brasil à ONU, compõe esse campo que é recortado por conflitos e negociações.

Desses movimentos se constituem as políticas públicas que vem produzindo a apropriação da educação escolar indígena pelos sujeitos das várias etnias que conformam os indígenas no Brasil. Todo esse processo vem para dentro das escolas como conteúdo específico e intercultural, pois é fruto das relações que ora são conflituosas e ora são negociadas. E assim vai se confeccionando um novo tecido social através do campo da educação escolar indígena brasileira.

Nessa tessitura nascem as formações específicas, programas e projetos como o PIBID diversidade e o Saberes Indígenas na escola. É um fazer/refletir/avaliar contínuo que vai dando forma às escolas indígenas *Guarani* e *Kaiowá*, cujas características gerais são idênticas e assemelhadas a outras escolas indígenas, mais que se diferenciam quando se trata de currículo específico que realça o *ethos* de cada povo indígena. Cada detalhe desse campo se constitui em uma política pública, desde a legislação que cria a categoria escola indígena e professor indígena – política regulatória – até o Programa Saberes Indígenas na escola, que é a mais nova política pública de fortalecimento das licenciaturas interculturais e das escolas indígenas. São várias as políticas que se desdobram em cursos, programas, projetos, ações e atividades.

A CNPI foi criada então como um espaço de diálogo e de consulta entre os órgãos do governo com os representantes dos povos indígenas, os quais se reuniam

constantemente para discutir temas pertinentes da causa indígena. Eram atribuições da Comissão:

- A elaboração do anteprojeto de Lei que instituiria o Conselho Nacional de Política Indigenista;
- Acompanhamento e colaboração para a realização da 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista; Esta Conferência ocorreu em dezembro de 2015 em Brasília contando com a participação do governo, representantes indígenas e convidados. Os assuntos discutidos na conferência Nacional foram levantados em convenções regionais realizadas anteriormente a esta. Entre os assuntos levado para a convenção nacional estava a luta pela terra e garantia dos direitos já conquistados.
- Proposição de diretrizes, instrumentos, normas e prioridades da política nacional indigenista, bem como estratégias de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas pelos órgãos da administração pública federal, relacionadas com a área indigenista;
- Apoio e articulação entre os diferentes órgãos e estruturas responsáveis pela execução das ações dirigidas às populações indígenas, acompanhando a execução orçamentária dessas ações no âmbito do Plano Plurianual 2004-2007;
- Proposição de atualização da legislação e acompanhamento da tramitação de proposições e demais atividades parlamentares relacionadas com a política indigenista;
- Incentivo a participação dos povos indígenas na formulação e execução da política indigenista do Governo Federal;
- Apoio a capacitação técnica dos executores da política indigenista.

Seu principal objetivo foi propor políticas públicas para os povos indígenas e também orientar como estas políticas deviam ser conduzidas. Foi de sua responsabilidade também a elaboração de diretrizes e a atualização da legislação indígena.

A Comissão que deveria elaborar o anteprojeto de Lei para criação do Conselho trabalhou por nove anos até se transformar no *Conselho de Políticas Indigenistas (CNPI)*. Seu funcionamento se deu por reuniões bimestrais, nas quais

participavam 20 representantes indígenas, 2 representantes indigenistas não governamentais, 13 representantes governamentais e 3 representantes do Ministério Público Federal, da Advocacia Geral da União e da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. A ONG Centro de Trabalho Indigenista (CTI) possui uma cadeira enquanto representante da sociedade civil, que foi ocupada no período acima pelo antropólogo Gilberto Azanha.

Não posso deixar de destacar aqui que neste período havia uma conjuntura política favorável no país. O então Presidente Lula foi o primeiro representante eleito pelo povo a pisar em terras indígenas. A visita do então presidente a Terra Indígena Raposa Serra do Sol ficou marcada pela afirmação do líder político a respeito da conquista dos direitos dos territórios indígenas.

No ano de 2016, portanto dez anos após a criação da Comissão, tomaram posse os novos representantes do Conselho, que foi criado por meio do Decreto Nº 8.593 de 17 de Dezembro de 2015, cujo caráter é consultivo. Dentre os participantes estão representantes do Ministério da Justiça, da Casa Civil, da Presidência da República, da Secretaria Geral da Presidência da República, do Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República, Ministério de Minas e Energia, Ministério da Saúde, Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome, Ministério da Defesa, Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, participam também 20 representantes indígenas (das regiões Centro Oeste, Nordeste, Leste, Sul, Sudeste e Amazônia) e seus suplentes e, por fim, os representantes indigenistas de organizações não governamentais.

Os principais temas debatidos entre 2007 e 2015 foram:

- A Lei 6.001 do Estatuto do Índio;
- Violência e criminalização de lideranças indígenas
- Representatividade na Convenção 169.
- A regularização fundiária de Terras Indígenas, demarcação e homologação.
- Realização da I Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena – (CONEEI) no ano de 2009;
- Avaliação do Plano Nacional de Educação;

- Programa de Licenciatura Indígena PROLIND – Formação de professores;

Os trabalhos da CNPI acerca dos temas centrais abordados desde 2006 demonstram que os pontos centrais são a regularização fundiária e a educação. A Conferência Nacional também foi pautada por essas duas temáticas. Percebi que a bandeira central é a terra e depois a educação, mas que ambas se interconectam.

No campo legal a EEI deve ser específica, intercultural e diferenciada. Passa-se a reconhecer o protagonismo indígena dentro do processo educacional e se criam com isso novas categorias, como a de Escola Indígena e de Professor Indígena. Contudo, o processo de reabertura democrática não se deu de maneira linear e sem conflitos. Foi muito esforço concentrado para planejar, financiar e realizar o primeiro evento nacional dos povos indígenas para gestar em âmbito nacional o campo educacional indígena que nasceu a partir da realização da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena do Brasil.

### **1.3 Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) – somando forças no âmbito nacional**

A CONEEI veio como resultado de dezoito Conferências Regionais de Educação Escolar Indígena (COREEI). Essas conferências foram realizadas durante o período de 9 meses anteriores a CONEEI em diversas regiões do país contando com a participação dos povos indígenas, do MEC, das Secretarias de Estado e Educação, dos Municípios, FUNAI e outros órgãos e organizações envolvidas com a causa indígena.

Este momento histórico então ocorreu primeiro nas regiões onde foram discutidas as demandas e reivindicações indígenas voltadas para a educação. Os povos indígenas discutiram primeiro no local, no regional e depois no nível nacional e essas discussões deram definições sobre os rumos vindouros da educação escolar indígena no país. São fatores que envolvem primeiramente a disputa por território, na qual o enfrentamento se dá com os ruralistas latifundiários e o próprio Estado envolto em suas instituições burocráticas. Dar educação diferenciada para os indígenas possibilita o acesso ao conhecimento e aos meios para lutar por seus

direitos. O Estado só produz políticas públicas sob pressão e mesmo assim coloca alguns entraves para tal, ou seja, o Estado se apropria das demandas e as normatiza para manter o controle do campo político.

A CONEEI foi uma das maiores conquistas do movimento indígena nacional no campo educacional. Resultou então de uma série de discussões regionais, nas quais participaram povos indígenas do Rio Negro, Bahia, Alagoas, Ceará, Sergipe, Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Manaus, Minas Gerais, Xingu, Alto dos Solimões, Vale do Javari, Roraima, Tocantins, Goiás, Maranhão, Rondônia, Marabá, Belém, Amapá, Norte do Pará, Acre, Sudoeste do Amazonas, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. Onde foi elaborado um documento por delegados indígenas e não indígenas representantes do coletivo que através deste documento foi possível elaborar uma agenda onde as políticas públicas voltadas para a Educação Escolar Indígena fossem continuamente reavaliadas.

No âmbito Nacional foram 210 povos indígenas participantes, 34 Instituições Indígenas e 92 Instituições Indigenistas e do Estado brasileiro. No Mato Grosso do Sul as Conferências Regionais aconteceram em Abril de 2009 nas cidades de Campo Grande e Dourados, sendo que na capital reuniram os *Atikun, Guató, Kadwéu, Kinikinawa, Ofayée Terena*, e na cidade de Dourados as etnias *Guarani, Kaiowá e Terena*, totalizando 09 povos. Participaram 61 Instituições, entre elas o *Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK)*, as Secretarias de Educação do Estado e dos Municípios, as Universidades Públicas e Privadas, as regionais da FUNAI, o CIMI, entre outras.

As conferências locais e regionais mostraram que mesmo com a Constituição Federal de 88 reconhecendo direitos dos povos indígenas e seu direito a educação diferenciada, ainda havia muito para ser feito e avançado. O Estado ainda "encontrava" dificuldades em efetivar a educação escolar indígena diferenciada e específica. Essa dificuldade não é encontrada somente na educação. Envolve uma série de esferas, nas quais o poder político e os interesses particulares de terceiros, que detém o poder político e econômico são manifestos.

Nas propostas da 1ª CONEEI no que se refere à territorialidade e autonomia dos Povos Indígenas houve dificuldades em consensuar situações diversas dos povos e regiões do Brasil, pois havia um "conflito" entre as especificidades entre os

povos que adotariam o Território Etnoeducacional (TEE) e os que não adotariam este modelo.

Uma das recomendações para a implementação dos TEE era de que o Governo Federal tomasse por base os marcos legais elaborando um Plano de Trabalho para os TEE, no qual esclarecesse a proposta e em seguida fizesse uma consulta pública aos povos indígenas. Considerando que os Povos Indígenas deveriam participar da consulta caberia ao MEC financiar Seminários e Encontros locais, regionais e estaduais que contassem com a participação das comunidades indígenas através de suas lideranças, juntamente com a secretaria estadual e as secretarias municipais de educação, a FUNAI e outros parceiros que tivessem experiência na área de educação escolar indígena.

Embora a política dos Territórios Etnoeducacionais estivesse sendo discutida na CNPI e em outros espaços governamentais o Decreto de sua criação sai no período em que se realizava a I CONEEI. A Professora Noêmia Moura, que participou como observadora desse evento destacou que o Movimento Indígena representado na conferência foi surpreendido pelo Estado no tocante a publicação do Decreto dos TEE.

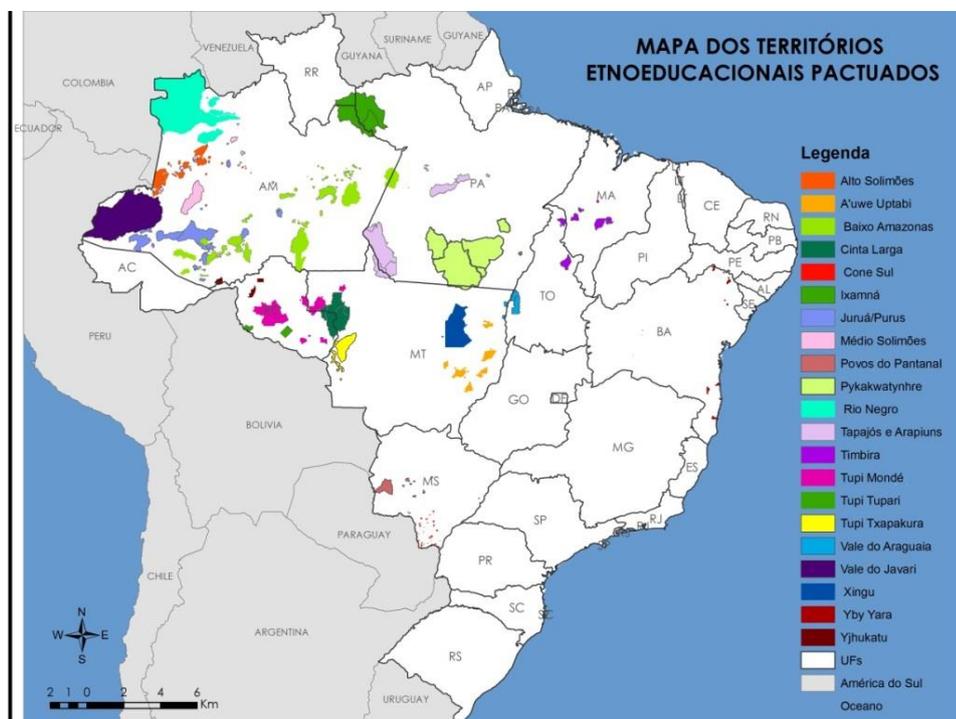
#### **1.4 Territórios Etnoeducacionais TEE – A visão a partir do Decreto.**

Os programas desenvolvidos durante o governo Lula e que foram se aprimorando durante o governo Dilma tinham como objetivo garantir que a cultura e história indígena de povos que passaram por grande opressão no Brasil fosse tema obrigatório do currículo das Escolas de Educação Básica. Os Territórios Etnoeducacionais foram então criados com a intenção de formar um sistema nacional de educação indígena. A proposta era para que cada território indígena passasse a ser atendido de acordo com a demanda da comunidade, levando em consideração os aspectos da organização social e cultural, nas demandas por educação e saúde. As políticas públicas educacionais a partir de então levariam em consideração o Território Etnoeducacional da abrangência das etnias indígenas envolvidas, independente das divisões territoriais federais, estaduais ou municipais.

Os Territórios Etnoeducacionais (TEE) são uma política nacional que visam reconhecer a educação escolar, a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no país. Esta política discutida na CNPI tomou a agenda da CONEEI, pois o Decreto 6.861 foi publicado quando essa ocorria em 27 de Maio de 2009. Vinha afirmando e reforçando a legislação a respeito da educação indígena nos TEE e orientando que esta devia ser construída com a participação dos povos indígenas, respeitando sua territorialidade e especificidades.

Os TEE são espaços políticos estabelecidos, após consulta aos povos indígenas sobre sua mobilização política e afirmação étnica, a fim de produzir políticas educacionais específicas, garantindo a territorialidade, o protagonismo indígena e a interculturalidade. Essa consulta seria feita aos povos indígenas e também às instituições que estão envolvidas na educação escolar da região para que haja uma articulação entre os envolvidos para priorizar as demandas. Proporciona-se o diálogo e articulação entre as instituições envolvidas e fortalece a colaboração entre os governos federal, estaduais e municipais com a sociedade civil.

**Imagem 1:** Distribuição dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados.



Fonte: <http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/grupos-de-trabalho/gt-educacao/docs/documentos/mapa-dos-territorios-etnoeducacionais-pactuados/view>

O mapa acima demonstra como se encontra a divisão dos Territórios Etnoeducacionais no Brasil. Como pode observar, a divisão desses Territórios perpassa as fronteiras dos Estados e Municípios, como no caso dos Territórios Etnoeducacionais de *Ixamná*, Cinta Larga e Baixo Amazonas. De acordo com informações encontradas no site do MEC há um total de 22 Territórios Pactuados e a previsão para o ano de 2016 era de mais 21 novos territórios.

Essa política nacional tem como proposta que a educação escolar indígena seja planejada e gerida tomando como norteadores os princípios da organização social dos indígenas, as especificidades, a história, a geografia.

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração, a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos (LUCIANO, 2010, p. 02).

Tem como objetivo ampliar a participação dos indígenas em todas as etapas, desde a gestão, planejamento e acompanhamento das ações, garantindo assim a valorização das identidades de cada povo e respeitando sua territorialidade (Idem).

A divisão dos TEE deveria considerar os aspectos culturais, sociais e organizacionais dos Povos Indígenas, bem como a afinidade e proximidade entre esses povos, lembrando que estes TEE não levariam em consideração as divisões político-administrativas do Estado Nacional.

Conforme a educação escolar indígena vai sendo posta em prática novos desafios vão surgindo e junto a estes desafios questões referentes ao direito à educação diferenciada e questões levantadas pelos próprios a respeito das representações do trabalho realizado por eles. Adir Casaro Nascimento (2004) aponta uma contradição que surge em meio a este processo de construção e apropriação das escolas indígenas. Por um lado os povos têm direito a igualdade e também tem direito a diferença na sua identidade. Por outro, o Estado ainda não está preparado para lidar com a diversidade e alteridade em nenhuma das esferas. Ainda prevalece a visão de que o índio é um atraso para o desenvolvimento da

sociedade. Vejo aqui então um desafio para o paradigma da interculturalidade, que pressupõe a abertura para o diálogo e a convivência mútua entre os povos na sociedade brasileira.

Temos no cenário brasileiro atual as primeiras tentativas de implantação de políticas de reconhecimento da diversidade no processo da educação escolar indígena, Logo vale aqui um posicionamento crítico a respeito da experiência prática na educação escolar indígena. Primeiras tentativas, ou experiências, não por serem únicas e recentes, mas que dentro da atual conjuntura se destacam por sua abrangência. Sendo assim, os territórios etnoeducacionais vêm garantir o direito de atendimento das especificidades. Leva em conta que cada complexo territorial possui língua, cultura, vida social, política, entre tantos outros aspectos. O Estado reconhece assim que cada território possui autonomia e que a responsabilidade é tanto federal, estadual, como municipal.

A importância desses documentos internacionais e nacionais está em garantir aos povos indígenas autonomia sobre os rumos a serem tomados, principalmente no campo da educação e pauta o Estado para que forneça condições para tal. Grupioni (2001, p.91) alerta que "Ao Estado não cabe impor modelos prontos, mas oferecer os meios para que os povos indígenas possam formular livremente e sem constrangimentos seus projetos de escola".

Considerando então que existem cinco divisões político-administrativas do território com Estado (mundial, nacional, estadual, municipal e o local) as políticas públicas precisam ser interconectadas para atender as demandas indígenas, já que a divisão territorial não levou em consideração a presença de comunidades indígenas. E como há uma grande diversidade de comunidades indígenas no território brasileiro se fez necessária a implantação de uma política que considere a divisão étnica das comunidades indígenas. Temos então no ano de 2009 o lançamento da política dos territórios etnoeducacionais, como uma política que pretende se adaptar a divisão étnica das comunidades no âmbito educacional.

Os Povos Indígenas avançaram rumo ao reconhecimento e direitos no âmbito internacional e nacional. As duas últimas décadas (1980 – 2010) assistiram a organização demonstrada nos movimentos indígenas em torno da luta pela terra, pela educação, pela saúde e etc. Marcos legais garantiram o reconhecimento e valorização das diferenças e direitos pelo quais os povos indígenas lutam.

## CAPITULO 2

### A CONQUISTA DE POLÍTICAS ESPECÍFICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MATO GROSSO DO SUL – UM PROCESSO COMPLEXO DE NEGOCIAÇÃO E CONFLITO

O capítulo anterior trouxe reflexões mais textuais sobre o panorama nacional e internacional da Educação Escolar Indígena me apoiando nos marcos legais e registros de documentos oficiais. Porém, neste segundo momento, construí o capítulo tomando como norteadoras as narrativas indígenas. Esse segundo capítulo, portanto, corresponde ao resultado da análise dos relatos dos envolvidos no movimento indígena no Mato Grosso do Sul. Os dados foram obtidos dentre os anos de 2014 e 2016. Conteí com as narrativas das lideranças do Movimento e complementei com a análise dos documentos das “aldeias arquivos” pelas quais percorri. Tomei como documentos algumas das dissertações e teses dos intelectuais indígenas desenvolvidas em várias Universidades. Adicionei também os registros que fiz em caderno de campo durante as aulas, as palestras, os seminários e demais eventos nos quais participei, juntamente com os sujeitos da pesquisa. Nessas ocasiões ouvi muitas experiências.

Dediquei-me a abordar a educação escolar indígena dentro do Estado de Mato Grosso do Sul, de forma mais específica no Cone Sul, começando minha explanação sobre quem são os *Guarani* e *Kaiowá* e como está acontecendo a formação das escolas indígenas. Em seguida evidenciei as relações entre o processo de construção das escolas indígenas e a formação específica dos professores indígenas no Território Etnoeducacional Cone Sul. Abordei a formação específica primeiramente a partir do curso de Magistério em nível médio ofertado pela Secretaria estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS), mais conhecido como *Ára Verá* e a Licenciatura e no próximo capítulo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade (PIBID D).

O objetivo aqui é apresentar quem são os *Guarani* e *Kaiowá* no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul antes e depois das reservas. Farei em seguida alguns

apontamentos de como foi à experiência escolar antes de 1988 e como foi a atuação do Movimento Indígena e do Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* no processo de formação específica dos professores em nível médio e superior. Por último apresentarei o Território Etnoeducacional do Cone Sul e sua dinâmica.

## **2.1 Os *Guarani* e *Kaiowá* do Território Etnoeducacional Cone Sul**

São diversas as pesquisas feitas a respeito dessas etnias e a grande maioria traz dados a respeito da organização social, da territorialidade, da cultura e língua usada por estes grupos. A partir desses trabalhos desenvolvidos por intelectuais indígenas e não indígenas é que farei uma breve apresentação histórica. Não aprofundei a discussão deste primeiro tópico, mas chamei a atenção para as relações destes com a sociedade brasileira, principalmente através das escolas em suas áreas.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Estado de Mato Grosso do Sul é o segundo colocado no *ranking* dos estados com maior concentração de pessoas aldeadas ficando atrás do Estado do Amazonas. Analisando os dados percebi que o território ocupado por estas populações é muito pequeno, tendo em vista o contingente populacional.

Devido ao extenso território e a vasta diversidade étnica o Estado de Mato Grosso do Sul é marcado por intensos conflitos sociais e políticos. Esses conflitos não se apresentam apenas no campo teórico ou no discurso, eles são evidenciados e vivenciados diariamente principalmente pelos grupos minoritários que sofreram e sofrem repressão por parte de fazendeiros e de forma mais “velada” do Estado. Todo o período anterior à década de 1980 o Estado Brasileiro tentou incorporá-los a sociedade nacional por meio de políticas integracionistas e assimilacionistas. (Crespe, 2016)

Os *Guarani* e *Kaiowá* são pertencem ao tronco linguístico Tupi-*Guarani* e no território brasileiro se encontram subdivididos em três subgrupos: os *Ñandeva*, os *Mbyá* e os *Kaiowá*. Esses três também são encontrados na Argentina, Paraguai e no Uruguai. Apesar de cada um destes contar com características específicas de cada

grupo, compartilham aspectos relacionados à língua, a religião e a organização social.

Para eles a vida é explicada a partir da espiritualidade como ressaltou por diversas vezes o professor Otoniel Ricardo, liderança indígena, ex-vereador no município de Caarapó e ex-aluno do *Teko Arandu*, durante sua fala no evento de comemoração dos 10 anos da *Licenciatura Intercultural Teko Arandu*. “Os sonhos de viver bem dos *Guaranis* e *Kaiowás* se mantiveram vivos diante de tanta opressão por causa da espiritualidade” (Otoniel Ricardo, 2016).

Para compreender a espiritualidade indígena precisamos entender que esta é explicada pelos vários elementos de suas etapas de vida. O primeiro é na gravidez, antes do nascimento da criança - desde a gravidez há uma série de práticas que devem ser evitadas e outras que devem ser realizadas; tais ações irão interferir na formação da criança no campo físico, espiritual e moral. O segundo momento é o nascimento da criança - é marcado por rituais onde a criança é apresentada para a vida em natureza e a partir de então passa a ser preparada pelos mais velhos da família para a vida adulta, aprendendo principalmente através do exemplo dos pais. O terceiro momento é a transição de criança para a vida adulta - é uma fase marcada por rituais de passagem que mostram que o indivíduo está preparado para a vida adulta, podendo casar, constituir família, ter filhos e assumir responsabilidades. O quarto é o da vida madura ou velhice - é a fase na qual o indígena está preparado para repassar os conhecimentos adquiridos durante a vida para as crianças e outros jovens (LUCIANO, 2006).

Identificar os principais momentos na vida dos indígenas mostra as diferenças entre a educação indígena e a educação escolar indígena. Ou seja, o que é específico dos povos tradicionais e o que é ofertado pelo sistema educacional brasileiro, mesmo dentro das Escolas Indígenas em construção. Essa diferença pode ser identificada desde o momento em que a política indigenista oficial foi implantada através do Serviço de Proteção ao Índio, a partir de 1910, mas também desde o processo de colonização desenvolvido pelos portugueses desde a invasão até os dias de hoje.

A pesquisadora Aline Castilho Crespe (2016) em sua tese de doutorado mostra como atualmente são vistos os *Guarani* e *Kaiowá* do território Cone Sul.

Segundo Crespe (2016) ainda paira a visão estereotipada da sociedade, principalmente dos produtores rurais, a respeito desses povos.

Neste contexto territorial os novos formatos foram sendo definidos e pesquisados. Os intelectuais indígenas, lideranças, universidade entre outros debatem dentro da academia e politicamente nos diversos espaços de diálogo sobre a temática. Cada agente exerce influencia e adota uma nomenclatura que melhor se encaixa.

[...] Os termos estão em mudança e dependem da posição e da situação do sujeito que fala sobre eles, bem como, depende da conjuntura política do momento em que o sujeito fala. (CRESPE, 2016, p. 171).

Segundo a pesquisadora independente da nomenclatura utilizada os *Guarani* e *Kaiowá* lutam para que se entenda que o território ou *tekoha* sejam entendidos como um espaço que é ligado por uma espiritualidade. Como as divisões territoriais não levaram em consideração os grupos étnicos, estes povos foram se realocando e sendo realocados, estabelecendo novas modalidades.

Seguindo a perspectiva de Crespe (2016) as nomenclaturas para os modelos são: *assentamentos* (grupos que ocupam diferentes áreas devido a questões fundiárias que se arrastam ao longo dos anos de onde emergem conflitos, mas que conseguiram a posse deste); *reservas* (são espaços de terra demarcados a partir da década de 1980 pelo Estado); *acampamentos* (em grande parte são grupos que se encontram nas margens das estradas e que ainda não tiveram seu território demarcado). Neste cenário também existem os grupos que se encontram nas fazendas e nas cidades.

É importante salientar aqui que neste território impera o clima de tensão e a violência. É uma das áreas indígenas de maior violência no Brasil, cuja visibilidade é ocultada pelo Estado e pela mídia. O campo da educação talvez seja um dos únicos a ser “permitido” pelo Estado.

## **2.2 O Movimento Indígena de Professores *Guarani* e *Kaiowá* – conquistando o magistério específico para fortalecer as escolas indígenas**

Na década de 1970 se iniciaram as primeiras organizações indígenas e as primeiras experiências na educação visando fortalecer a língua materna, a

valorização dos indígenas, o currículo específico, entre outros. A dificuldade em programar a educação diferenciada se dá porque a experiência que se tinha até então é de uma educação tecnocrática, com currículo universalizante, ou seja, mesmo que oriente o que deve se trabalhar na escola há uma série de ações que não transparecem. O desafio foi e ainda é muito grande, pois a realidade é a do capitalismo, a do individualismo.

O Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* se organiza em 1990, mas já vinha atuando anteriormente. Foi se organizando enquanto movimento em parceria com o CIMI e professores universitários envolvidos com a causa (NASCIMENTO, 2013). Mantém-se discutindo a Educação escolar indígena no nível local, regional e também no nacional. Inicialmente, elaborou a proposta de criação de um curso em nível médio de formação específica para professores *Guarani* e *Kaiowá*. O projeto nasceu da parceria dos professores de Caarapó e de outros municípios com alguns professores que atuavam no NEPPI/ UCDB. Na página do NEPPI está registrada a parceria com a Prefeitura de Caarapó desde 1997, dois anos antes da criação do *Ára Verá*.

A partir do ano de 1997, junto com a comunidade indígena e em parceria com organismos das esferas municipais, estaduais, federais e algumas instituições internacionais, têm-se implementado projetos voltados para a melhoria da qualidade de vida das populações indígenas do Município de Caarapó – MS. (...) Os professores da UCDB, vinculados ao Programa *Kaiowá/Guarani*, continuam com participação ativa nos Cursos de Formação para Professores, desenvolvidos com apoio da Secretaria de Estado de Educação: - em nível médio – *Ára Verá*, e do curso de licenciaturas em nível superior – parceria entre a UFGD e UCDB (NEPPI, 31/07/2017).

Com as ações do movimento no ano de 1999 foi criado o Curso Normal em Nível Médio – Formação de Professores *Guarani* e *Kaiowá* – Projeto *Ára Verá* (Espaço – Tempo Iluminado). O curso é destinado para a formação de professores indígenas que irão atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas indígenas.

O curso é oferecido pela Secretaria de Educação do Estado do MS e desde o início contou com o apoio das universidades, da Missão Caiuá, da FUNAI e das Secretarias de Educação de alguns municípios. Preocupados com o rumo da Educação Escolar indígena nos seus territórios o MPGK elaborou uma carta

endereçada a SED em 1995, na qual mostraram o descontentamento com ensino ofertado até então:

Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental. Não queremos mais que a escola sirva para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, que não passe mais para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. Pelo contrário, achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para os brancos, e queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou. (1995)

Esta Carta endereçada a SED é resultado de um dos encontros de professores *Guarani e Kaiowá*. Estes encontros de professores segundo Veronice Lovato Rossato (2002) começaram a acontecer desde 1989 eram espaços de discussões e trocas de experiências entre os professores.

Diante do cenário encontrado nas escolas indígenas os professores no coletivo do MPGK reivindicaram um curso de formação específica em nível médio. Dentro deste cenário surge então a necessidade de um curso que formasse professores indígenas para atuar nas escolas indígenas e que pudessem dar continuidade a este processo.

### **2.3 Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul**

Hoje, ainda, as políticas públicas possuem em parte uma grande dificuldade em atender a todas as demandas indígenas. Isso por causa do processo de “separação ou confinamento” dos indígenas dentro de aldeias ou reservas. Muitos grupos que possuem a mesma língua foram espalhados pelo território nacional. Tal divisão fragmentou os povos indígenas, gerando dificuldade de articulações, além de dificultar que o próprio Estado viabilizasse políticas de atendimento a esses povos.

[...] Assim, temos hoje situações em que um povo que fala a mesma língua, mas em um estado ES povo é atendido com uma escola bilíngue e ensino médio, material didático apropriado e com formação de professores em nível superior, enquanto em outro estado, este mesmo povo não dispõe de nada disso e sua luta ainda se concentra no atendimento das primeiras séries do ensino fundamental. (LUCIANO, 2010, p. 09)

As divisões dos Estados e municípios que compõe o Brasil se deram de acordo com interesse da elite colonizadora, sem considerar a distribuição e diversidade que compunha e compõe o país. Tinha-se a necessidade de políticas públicas que fossem além da hegemonização e da universalização dada à diversidade e a grandiosidade dos povos indígenas se faz necessária que estes adquiram habilidades técnicas para assumir esses territórios. Dentro disso há desafios a serem superados, como a divisão já existente entre os entes federativos. As políticas públicas a partir de então levam em consideração o território indígena independente das divisões territoriais federais, estaduais ou municipais.

Apesar do momento político favorável que se tem no Brasil a partir da CF de 1988, que abriu espaço para a discussão da diferença, este movimento é intenso e desgastante. Por mais que se tenham as prerrogativas legais o Estado esta de um lado tentando minimizar o movimento indígena e do outro lado cortando a participação dos indigenistas. Os marcos legais são importantes, é no processo de construção – no conflito e no diálogo – que as lei são criadas e implementadas.

Segundo Rossato (2002) a Reserva de Dourados foi a primeira a receber escola no ano de 1930, através da Missão Evangélica Caiuá. A Missão Evangélica Caiuá se instalou nas proximidades da RID em 1928 e foi a primeira instituição não governamental a atuar na Reserva.

Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas [...], junto aos postos da Missão Evangélica Caiuá e da Missão Alemã Unida, ao lado das reservas, justamente onde a Missão ia instalando seus postos, as quais se mantêm ainda hoje (ROSSATO, 2002, p. 74).

A Missão possuía espaços sociais que atendiam aos indígenas, como um orfanato (já que era grande o numero de crianças órfãs devido às epidemias que afligiam as populações), um hospital, uma escola e o templo religioso. A Missão atuava em parceria com o SPI e suas ações contribuía para o processo civilizatório dos índios, aspecto observado principalmente no que diz respeito à educação.

O ensino era ministrado exclusivamente por missionários, não havendo registro da existência de professores indígenas durante todo o período colonial. Da mesma forma, os saberes indígenas, os processos próprios de aprendizagem, as concepções pedagógicas de cada grupo e as línguas que falavam ficaram sempre excluídos da sala de aula (FREIRE, 2002, P. 91).

É a partir de 1980 com a abertura democrática no país que as lutas a favor da Educação Escolar Indígena começaram a ganhar peso e sentido, principalmente após a conquista da Constituição de 1988, que garantiu o direito a diferença e a educação diferenciada para os povos indígenas no Brasil. Pierucci (1999) reconhece que:

Somos todos iguais ou somos todos diferentes? Queremos ser iguais ou queremos ser diferentes? Houve um tempo que a resposta se abrigava segura de si no primeiro termo da disjuntiva. Já faz um quarto de século, porém, que a resposta se deslocou. A começar da segunda metade dos anos 70, passamos a nos ver envolvidos numa atmosfera cultural e ideológica inteiramente nova, na qual parece generalizar-se, em ritmo acelerado e perturbador, a consciência de que nós, os humanos, somos diferentes de fato [...], mas somos também diferentes de direito (PIERUCCI, 1999, p. 78).

Da década de 1960 a 1990 a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) era quem elaborava e controlava as ações referentes a povos indígenas, mas deixou de ser o único órgão responsável por atender as demandas dividindo espaço então com a Fundação de Nacional de Saúde, a Secretaria de Meio ambiente (Instituto de meio ambiente e dos recursos naturais renováveis), o Ministério da Agricultura e Reforma Agrária (Ministério da Justiça) e o Ministério da Educação. Embora esvaziada, com as ações e políticas de governo descentralizadas, a FUNAI continua desempenhando papel fundamental no andamento das políticas públicas.

Apesar de legalmente haver um regime de colaboração e responsabilidades entre os entes federados na prática essas ações encontram dificuldades. Para superar as dificuldades enfrentadas por este modelo específico de educação tem-se investido na formação de professores indígenas, os quais possuem conhecimento sobre suas comunidades.

A garantia de obtenção de êxito nesse projeto pedagógico é a formulação do currículo pelos professores - índios e toda a comunidade, liberta das formalidades rígidas de planos e programas estatísticos, típicos do currículo escolar do não -índio, mas pautada na realidade concreta das comunidades indígenas. São considerados aspectos fundamentais de um currículo indígena: a natureza dos conteúdos, a periodicidade do estudo, os espaços que serão utilizados, as articulações entre as áreas de conhecimento, a escolha de temas de interesse e a metodologia a ser desenvolvida, a qual busca respeitar o ritmo individual do educando indígena e priorizando uma avaliação qualitativa e global. Assim, é necessário que os profissionais da Escola Indígena tenham conhecimento suficiente da realidade sociocultural das comunidades em que atuam e sejam capazes de organizar currículos que integrem áreas de conhecimento da vida indígena e não indígena (BADARÓ & COCIA, 2008, p. 10-11).

De acordo com Oliveira (2009) a escola é uma instituição e esta organizada para transmitir uma serie de valores e princípios orientados pela visão racionalista do mundo ocidental. Oposto a isso vemos a luta pela construção de uma escola que tenha diálogo com os diferentes saberes tendo como principais sujeitos os professores indígenas que em grande maioria são participantes ou já participaram de cursos de formação específica e diferenciada que possibilitam a estes a apropriação de ferramentas tanto teóricas quanto jurídicas que os auxiliam no diálogo e tramites burocrático e políticos.

Conta com a participação de vários atores como pais (família), professores, coordenadores, diretores, alunos e outros atores sociais que influencia no meio escolar. Formar índios para atuarem nas escolas indígenas é uma novidade dentro do sistema educacional brasileiro, porem tem se mostrado que é possível e que é viável perante as demandas educacionais e políticas dos povos indígenas. Este novo modelo onde os indígenas são escolhidos dentro de suas comunidades para se formar em uma universidade e retornar a comunidade para lecionar, são protagonistas de um novo modelo de educação.

Os sujeitos indígenas ao entrarem para a universidade passam por um processo de empoderamento na instituição, em sua comunidade e também nos demais espaços sociais por onde circulam. Tendo ciência dos marcos legais os professores *Guarani* e *Kaiowá* usam as etapas de encontro dos cursos de formação específica (*Ará e Teko*) que eram simultâneas e facilitavam o encontro e avaliação e o planejamento do coletivo para trocarem experiências de como se da a educação escolar indígena em suas comunidades, os desafios, os caminhos percorridos e quais as ações desenvolvidas para tal.

No decorrer do caminho da formação diversas questões geraram conflitos que foram enfrentados conforme apareciam. Dentre os conflitos citados pelos professores indígenas os de maior destaque são os que dizem respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, às questões metodológicas e principalmente sobre o formato de ensino nas escolas que é tido enquanto “normal” e o que se aprende nos cursos específicos muitas vezes não esta sendo ensinado nas escolas.

Como descrevi acima é evidente que a educação escolar indígena é uma prática recente nas ações governamentais brasileiras e necessitam de estudos e sistematização a respeito de conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nas

relações interculturais entre a escola não indígena e os órgãos educacionais. Esta não é apenas uma questão de gestão, mas também é política, pois implica em definir o projeto político pedagógico das escolas indígenas.

Pela legislação as escolas precisam ter autonomia para elaborar seus calendários letivos, currículos diferenciados, livros didáticos específicos, ensino na língua materna, projeto político pedagógico que contemple a comunidade escolar, recursos materiais e humanos para desenvolvimento. E para que isto ocorra é necessário que se tenha um corpo docente e que a gestão das escolas esteja preparada para desempenhar e “por em prática” uma educação escolar diferenciada e intercultural. De projetos, incentivo aos funcionários ligados a educação direta e indiretamente, etc.

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases e nos documentos do Conselho Nacional de Educação, as comunidades indígenas enfrentam muitas dificuldades para programar em suas escolas seus processos próprios de aprendizagem. A escola indígena está marcada pela tentativa de diálogo intercultural com a sociedade brasileira, uma vez que os sistemas de educação aos quais estão vinculadas são pensados e administrados pela lógica ocidental. A própria legislação brasileira propõe a aprendizagem de conhecimentos tradicionais e conhecimentos não tradicionais.

No que se refere aos avanços pedagógicos o protagonismo dos indígenas dentro das escolas deve ser destacado. Este protagonismo fez com que esta nova escola indígena fosse ampliada e tivesse como agente transformador os próprios indígenas. Ai encontra-se um grande embate. Um colega indígena, do curso de Especialização em Educação Intercultural, contou que na escola indígena na qual lecionava havia o Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado de acordo com as necessidades educacionais da comunidade, mas havia grande dificuldade de colocá-lo em prática por conta da secretaria municipal de educação que apresentava resistência diante da mudança.

Podemos destacar duas maneiras divergentes da ótica dos indígenas com relação a sua cultura e a educação. A primeira é caracterizada por aqueles que acreditam na educação escolar indígena e que participa ativamente para que esta seja de qualidade para todos. A segunda é caracterizada por aqueles que como Lima (2014) identificou, que mesmo morando dentro de áreas indígenas vêm nas

escolas urbanas melhores a oportunidade de ter formação regida pela cultura branca garantindo acesso a emprego e renda. (PEREIRA, 2014).

Apesar de as escolas que atendem as demandas das comunidades é fácil identificar alunos que residem nas aldeias e estudam nas escolas da cidade. Dentre os argumentos se destaca aqueles de que as escolas da cidade são melhores e preparam o aluno para o mercado de trabalho. A escola não indígena segundo a Antropóloga Selma Lima (2014) “era vista como uma forma de conhecer os códigos da sociedade majoritária, conseguir melhores condições de vida, proteger-se dos “brancos” e ter um bom emprego”.

Isso ocorre porque se pautam nas experiências de outros estudantes indígenas que estudaram em escolas da cidade e conseguiram melhores condições de vida, bom emprego e mais fácil acesso a cargos efetivos nas instituições que atuam no interior da Reserva, como Postos de Saúde e Escolas. O imaginário é que quem está mais próximo do “mundo do branco” alcançará sucesso na vida. Essa ideia está presente nas falas dos segmentos dos familiares dos alunos indígenas, profissionais indígenas e da liderança indígena. Talvez seja uma estratégia para melhor se relacionar com os “brancos” e garantir direitos que consideram importante para alcançar uma vida melhor. Aprender o conhecimento e a língua do branco significa ter seus direitos atendidos, utilizando dos mesmos acessos praticados por eles, como concursos, por exemplo, para adentrar as instituições existentes no interior da Reserva e conseguir empoderamento e maior atuação. (LIMA, 2014, p. 112-113)

É perceptível que a construção da escola indígena se dá por meio do envolvimento da comunidade cujo anseio é por uma escola que atenda a suas necessidades e prepare os alunos para conduzir a comunidade, a escola e seus rumos.

Retomando, mesmo que a RID fosse a primeira reserva a ter escola foi no município de Caarapó que se impulsionou a escola indígena diferenciada. Em Caarapó a escola chegou em 1965 por ação do SPI. Diante de todo o processo de implantação dessas escolas dentro das reservas indígenas é importante destacar que o momento político da década de 1990 no município era favorável. O prefeito Guaracy Boschilia no ano de 1997 fez uma parceria junto a UCDB e ao CIMI para buscarem juntos soluções para as problemáticas enfrentadas pelas escolas nas reservas indígenas, principalmente no que diz respeito a evasão escolar devido ao ensino não se adequar as reais necessidades dos povos indígenas naquele momento.

Este município viveu então uma conjuntura política favorável para desenvolver uma escola indígena diferenciada e específica de acordo com a legislação vigente naquela época. A responsável por este processo e pela implementação desta nova política foi a professora e secretária municipal de educação Teresinha Aparecida da Silva Barbosa que em parceria com as lideranças indígenas, principalmente o senhor Silvio Paulo, estabeleceu diálogo entre as comunidades, a Escola e a Secretaria de Educação (Silva, 2016)

Segundo Danielli Manfré da Silva (2016) ainda se destacam neste percurso as professoras não indígenas Geralda Samaniego que atuava na rede municipal de ensino e a professora Anari Felipe Nantes da UCDB. Destacam-se também os professores indígenas Eliel Benites e Ladio Veron. Estes pioneiros neste novo modelo de educação escolar indígena são lembrados nas falas das lideranças indígenas, principalmente na do professor Otoniel Ricardo (2016) no evento 10 anos do Curso *Teko Arandu*. O professor pediu aos mais novos que tivessem gratidão pelos parceiros que se desdobraram na luta.

Vocês têm que agradecer que temos parceria com essas mulheres Anari e Teresinha de Caarapó, porque a luta é de todos nós e não só de um e alguém, tinha que nos ajudar, e elas nos ajudaram nesta caminhada e juntos conquistamos. (Otoniel RICARDO, 2016)

Fica evidente que a luta é de todos, mas existem aquelas pessoas que tomam a frente para abrir o caminho a ser percorrido e alcançar o objetivo. As parceiras, no caso em tela, Anari e Teresinha, tinham envolvimento com a causa indígena. A Professora Anari é freira e trabalha na reserva de Caarapó há muito tempo, bem como no magistério *Ára Verá*. A Professora Teresinha foi Secretária Municipal de Educação, Prefeita de Caarapó e Professora na Licenciatura *Teko Arandu*.

Dada esta estrutura foi-se planejando e executando a EEI em Caarapó e os desafios eram grandes, segundo Benites:

No início, os professores indígenas tiveram muitas dificuldades já que não possuíam vivência de trabalho pedagógico com a educação escolar, por isso, eram assessorados pelo programa *Kaiowá* e *Guarani*. Nessa assessoria realizavam reflexões sobre a história dos *Kaiowá* e *Guarani*, linguagem, educação tradicional, território e sobre o ser *Kaiowá* e *Guarani*. Também destacavam os elementos norteadores que poderiam direcionar as práticas pedagógicas dos professores indígenas e, assim, a partir destes contextos, realizarem a alfabetização na língua materna (BENITES, 2014, p. 84).

Eliel Benites começou sua carreira docente na Aldeia *Tey’Kuê* em Caarapó, cursou o *Ara Vera*, o *Teko Arandu* e fez mestrado em educação na UCDB. Hoje é concursado na FAIND e leciona na área de ciências da natureza na Licenciatura Intercultural. Participou de todo o processo de construção das Escolas Indígenas de sua comunidade, do *Ára Verá* e do *Teko Arandu*. Ressalta em sua fala as dificuldades da docência e a responsabilidade que sempre teve na elaboração de uma proposta pedagógica específica e intercultural. Além disso, outro desafio da escola era alfabetizar na língua materna. Por isso a necessidade de conhecer a cultura e dominar a língua *Guarani*.

O trabalho junto à Secretaria de Educação Municipal e com os parceiros possibilitaram que o modelo educacional proposto na Constituição Federal e na LDB/1996 fosse posto em prática no dia a dia escolar. Dentro deste cenário surge então a necessidade de um curso que formasse professores indígenas para atuar nessas escolas e que pudessem dar continuidade a este processo.

Os rumos significativos já começavam a serem norteados desde 1989 tanto no campo político como no plano legal da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul. Três anos depois o movimento indígena do Estado, junto com os professores, lideranças, parceiros e a Secretaria Estadual de Educação elaborou um documento com Diretrizes Gerais para a Educação Indígena, que foi aprovado em 1995 pelo Conselho Estadual de Educação. No ano de 1999, a parceria do MPGK com a Secretaria de Educação de Caarapó e com a SED/MS deu resultado favorável e o *Ára Verá* nasceu com o propósito de formar professores indígenas para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental.

Olhando hoje, após vinte anos da nova LDB, temos dois Territórios Etnoeducacionais no Estado de Mato Grosso do Sul, nos quais estão situadas todas as terras indígenas, bem como todas as escolas indígenas, cuja pactuação foi assinada em 10/10/2009. O Estado foi dividido em dois – TEE *Cone Sul* e TEE *Povos do Pantanal*.

O Território Etnoeducacional do Cone Sul abrange as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Amambaí, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Caarapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas, Tacuru. O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal abrange os municípios de Anastácio,

Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Nioaque, Miranda, Sidrolândia, Porto Murtinho.

#### **2.4 *Ára Verá e Teko Arandu* – “O Teko é filho do Ará”**

O sistema educacional brasileiro conseguiu durante o século XX, sem contar o período da colonização portuguesa, sufocar a pedagogia indígena e implantar a escola do branco nas Reservas Indígenas. Isso é perceptível quando o professor Otoniel narra que ao chegar à sala de aula para iniciar o curso de Magistério *Ára Verá* procurou os livros e quando não encontrou questionou:

Cadê os livros? Onde vamos buscar esses livros? Olha como eu já tinha esse padrão ocidental de educação estabelecido. Perguntei para a Anari onde estavam os livros. Ai então fui entender que não é assim, ai começamos avançando. Quando se faz outro curso no modelo ocidental nós já queremos o livro didático pronto. Ai fui entender que não é assim; começou a nossa historia do *Ára Verá* como curso diferenciado (Otoniel RICARDO, 2016).

Fica perceptível na fala do Otoniel o quanto o modelo ocidental de educação estava naturalizado sobre como deveria ser o ensino e aprendizagem. Diante dos desafios enfrentados pelas escolas indígenas, o movimento de professores tem como conquista dois cursos de formação específica e intercultural de professores indígenas que representaram os primeiros passos para o fortalecimento das escolas indígenas, após as políticas regulatórias (as leis).

Tendo professores com formação específica o diálogo para organizar o currículo específico, diferenciado, intercultural e flexível se tornava mais rico. Isso dentro da compreensão de que a Escola Indígena precisa ter um currículo específico e intercultural em seu projeto político pedagógico. Dessa forma, os cursos de formação específica e intercultural se constituíram nos novos espaços para esboçar esses documentos.

Os cursos de formação específica têm grande importância e significado para os povos *Guarani* e *Kaiowá*. A pesquisadora Teodora Souza *Guarani* (2013) resume essa importância da seguinte maneira:

“As concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos *Guarani* e *Kaiowá* a sua auto estima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas

indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou negado. A segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada *Guarani* e *Kaiowá* descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes (SOUZA, 2013, p. 88 e 89).”

Nas primeiras turmas, tanto do magistério *Ára Verá*, quanto da Licenciatura *Teko Arandu*, a maioria dos alunos já estavam lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil das escolas indígenas e conciliavam seu tempo entre as aulas na escola da aldeia e as aulas do curso de formação de professores. Como os alunos da formação já possuíam experiência na docência, os cursos de formação se apropriavam dessa experiência para enriquecer o diálogo metodológico. Era uma formação em serviço, com muita participação indígena. Segundo a Professora Noêmia Moura, havia uma intensa participação dos *Guarani* e *Kaiowá* nas etapas preparatórias que pensavam e planejavam as etapas presenciais na universidade e na comunidade (Noêmia Moura, 2016).

No levantamento feito pela equipe do PIBID Diversidade em 2010, somente havia educação básica completa nos municípios de Amambaí, Dourados e Caarapó. A situação foi se alterando na medida em que as primeiras turmas do *Teko Arandu* foram se formando a partir de 2011 (Noêmia MOURA, 2016).

A professora Noêmia Moura também contou sobre sua participação na Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, no Programa Rede de Saberes e na coordenação do PIBID diversidade. Essas políticas dialogaram entre si e perpassaram quatro Universidades (UFGD, UFMS, UEMS E UCDB). O foco era a formação para a atuação nas escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul. Suas atividades eram de ensino, pesquisa e extensão, apesar do núcleo ser a licenciatura indígena da UFGD/FAIND (Noêmia MOURA, 2016).

As falas dos interlocutores serão interpostas com a contextualização do Movimento dos Professores *Guarani* e *Kaiowá* (MPGK) perpassando a criação do curso de formação de professores em Nível Normal Médio *Ára Verá*, o Curso de Licenciatura Intercultural *Teko Arandu*, a criação da Faculdade Intercultural Indígena FAIND e a implantação de programas de formação inicial e continuada de professores - PIBID D e Saberes Indígenas. Meu olhar recaiu mais sobre o PIBID

Diversidade nessa pesquisa. Vou apenas tangenciar o Programa Saberes Indígenas na Escola.

É interessante observar que para os professores indígenas do MPGK o processo de formação específica é único e contínuo. Primeiro nasceu o *Ára Verá* que deu origem ao *Teko Arandu*. O Movimento se entende como protagonista central que conquistou os dois cursos para os *Guarani* e *Kaiowá*. Em nenhum momento realçam que os cursos estão localizados em esferas governamentais distintas (o ensino médio na SED/MS e o ensino superior na universidade federal). Sugerem aos professores formadores, inclusive, que estreitem o diálogo e as atividades para que os cursos se fortaleçam mutuamente. Da perspectiva institucional, os professores do *Teko Arandu* apontaram em seus relatos que as relações não são assim tão fáceis entre as instituições gestoras.

As lideranças *Guarani* e *Kaiowá* fazem questão de manter essa história viva entre os alunos das novas turmas tanto de um quanto do outro curso. Tal relação ficou evidente durante minhas conversas com o professor Rosenildo *Guarani* durante as aulas do *Ára Verá*, das quais participei como sua auxiliar. O professor, atualmente, é gestor do território Etnoeducacional do Cone Sul e é lotado no curso de ensino médio da SED/MS. É egresso do *Ára* e do *Teko* e ao rememorar sua trajetória de formação e de docente expressa a complexidade envolta nesses cursos de formação específica para professores indígenas. Todos os envolvidos estão em formação inicial e continuada. Todos aprendem todo o tempo.

O professor Rosenildo em uma das nossas primeiras conversas no ano de 2016 me contou que houve um período em que as aulas do curso *Ára Verá* aconteciam na Casa de Formação Marçal de Souza. Naquela época ele era aluno e agora é professor, mas as aulas continuam sendo mantidas com a mesma metodologia. As turmas possuem em torno de 80 alunos que são convidados para se inscreverem no processo seletivo. Essa escolha não acontece de forma aleatória e precisa da anuência de uma liderança indígena. Os candidatos se sentem escolhidos e apoiados pelas lideranças.

A última etapa do *Ára*, como é mais conhecido, aconteceu na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Intercultural *Guateka* – Marçal de Souza, em Dourados na Reserva de Dourados, na Aldeia Jaguapiru. Durante a etapa o professor Rosenildo contou que as aulas sempre aconteciam em espaços amplos que possibilitassem o

ensino para além da sala de aula. Nas paredes da escola havia vários cartazes produzidos pelos alunos em atividades realizadas com os professores.

A aldeia fica bem próxima do centro de Dourados e eu sabia o caminho para chegar até a escola. Durante a graduação participei de algumas atividades culturais que me possibilitaram conhecer algumas escolas da Reserva Indígena de Dourados – RID. A Reserva Indígena de Dourados teve sua criação em 1917 e foi legalizada como patrimônio da União em 1965. Eu já conhecia a Vila Olímpica e também pude conviver com lideranças e a comunidade no espaço de um mês. Quando cheguei à escola os alunos estavam no momento do lanche. Estavam em diversos grupos espalhados pelo pátio, alguns aproveitavam o momento para fazer tarefas, outros conversavam, enquanto as crianças brincavam em torno da escola.

Fui bem recebida pelos alunos que logo me disseram onde estava o professor Rosenildo. Conheci a sala da direção, da coordenação e dos professores. Encontrei os professores Rosenildo e Veronice, porém a professora que concluía suas aulas estava saindo para resolver assuntos do curso. De início ficamos ali sentados na sala e o professor começou a contar como estavam sendo realizadas as etapas e o quanto estava sendo difícil enfrentar as dificuldades para manter o curso funcionando.

Antes de prosseguir, preciso apresentar a “Verô”, como é conhecida a Professora Veronice Rossato entre seus ex e atuais alunos do *Ára Verá*. É uma das fundadoras do *Ára Verá* e uma militante da causa indígena. Conhece todo o Cone Sul e a maioria dos egressos dos cursos específicos. Participa assiduamente de todos os eventos organizados pelos Professores *Guarani* e *Kaiowá*. Em sua dissertação discorreu com muito conhecimento e vivência sobre os Encontros de Professores e Lideranças *Guarani* e *Kaiowá* que acontecem todos os anos no segundo semestre do ano. Com certeza é uma profissional que conhece a luta dos professores de dentro.

Voltando para minha vivência de campo, narrava sobre a conversa preliminar com o Professor Rosenildo antes de encerrar o primeiro dia de aula do *Ára Verá*. Ao sairmos observei que apesar dos alunos estarem separados em grupos, estavam conectados uns com os outros. Algumas das salas serviam como acomodações para estes alunos. Eram separados entre homens e mulheres. Como os alunos vinham de

longe para as etapas presenciais dividiam todos os seus afazeres diários de aula, estudos, orientações, alimentação e descanso.

Os olhares cansados da longa jornada de estudos longe de suas aldeias dividiam espaço com o desejo de aprender. Essa dualidade de sentimento eu pude confirmar nos dias seguintes, quando os alunos fizeram suas avaliações do curso. Um deles disse “mesmo estando cansados temos que prosseguir com a aula, fomos escolhido e não podemos desistir, o esforço valerá a pena”. Sentamos entre os alunos e continuamos a conversar.

O Professor foi aos poucos me incluindo na rotina do curso. Informou que todas as aulas eram planejadas com antecedência e que todos os cartazes encontrados ali foram feitos pelos alunos durante as aulas com outros professores. O curso conta com a participação de professores e pesquisadores da universidade. Estes são muito importantes, pois trazem um novo ânimo.

Todos os dias as aulas começavam com a reza e o canto tradicionais puxados pelos próprios alunos. Tal prática era realizada por todos os que ali se encontravam. Terminado este momento o professor pedia aos alunos responsáveis pelas anotações do dia anterior para realizar a leitura do *Memorial*. A prática é a mesma adotada pela Licenciatura Intercultural. No início da semana são escolhidos os memorialistas de cada dia. São dois livros e em cada um se registra em português e no outro em *Guarani* tudo o que foi feito nos períodos de aula. No outro dia se lê em voz alta para que todos os presentes ouçam. Um aluno faz a leitura em *Guarani* outro em português. Cada um a partir de suas percepções faz os registros. Como não domino o *Guarani* fiquei atenta a leitura em português. Percebi que todos os alunos levam a sério sua tarefa e registram com intensidade a rotina diária do curso.

Após uma breve introdução o professor Rosenildo avisou aos presentes que daria início a aula. Cada um se ajeitou nas cadeiras em círculo na área coberta situada no centro da escola. Seria um saguão, mas é todo aberto. No meio da área tem uma forma de palco. Ali ficava uma caixa de som com microfone e algumas cadeiras para quem quisesse ficar durante sua participação. Além do professor responsável participam os convidados que vem da universidade.

**Imagem 2:** Apresentação final dos alunos no curso Ará Verá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, Escola *Guateka*, 2017.

**Imagem 3:** Apresentação final dos alunos no curso Ará Verá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, Escola *Guateka*, 2017.

**Imagem 4:** Apresentação final dos alunos no curso Ará Verá



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, Escola *Guateka*, 2017.

Como se pode notar, a forma de distribuição das cadeiras e a maneira de conduzir as aulas/encontros são diferentes das aulas das escolas não indígenas. Nas fotos de minha autoria é possível ver a organização espacial e a interação entre os alunos e seus interlocutores, os professores. Entre as apresentações e as rodadas de *tereré* as participações iam fluindo, os diálogos se fortalecendo e as identidades se afirmando.

Na semana em que participei outra professora esteve presente na última aula ocorrida na etapa de janeiro de 2017. Lauriene Seraguza foi orientanda da Professora Noêmia Moura e em sua dissertação abordou a temática voltada para as mulheres *Kaiowá*. Na ocasião da etapa atuava no *Teko Arandu* como professora substituta e no Programa Saberes Indígenas na Escola. Atualmente, continua no Saberes, pois seu contrato de professora substituta foi concluído. Atuou durante dois anos na Licenciatura Intercultural. Está no segundo ano do doutorado em antropologia na USP e faz campo com os *Guarani e Kaiowá*.

Os alunos leram as memórias do dia anterior e fizeram uma avaliação sobre o andamento das disciplinas, contando o que aprenderam como foi importante no seu crescimento e como utilizariam esse conhecimento ao retornar para suas comunidades. Rosenildo destacou que nesses ambientes de formação os futuros professores trocam experiências, falam de seus projetos para o futuro e discutem as

estratégias para vencer os desafios diários. Ao findar todas as atividades continuamos ali sentados conversando. Foi um momento importante daquela atividade, pois o professor olhando os alunos se preparando para sair, mas ainda conversando, começou a contar como era na época em que ele foi aluno do *Ára Verá*.

Segundo ele as etapas eram intensas. Durante os intervalos e nos períodos de descanso os alunos do Movimento de Professores *Guarani e Kaiowá* se juntavam a seus parceiros (Professores, UFGD, UCDB, CIMI, MPF, entre outros) para discutir e elaborar a proposta de um curso de licenciatura intercultural. “Muitas vezes saía com a cabeça quente”, afirma. Eram intensas as discussões e estudos para alinhar as ideias e redigir a proposta.

“Hoje os alunos do *Ára Verá* podem ficar mais tranquilos com relação ao ensino superior porque a primeira turma elaborou o projeto do curso e levou para a execução, junto aos seus parceiros. Foi uma proposta construída coletivamente e reivindicada pelo movimento de professores lá atrás para que hoje os novos alunos pudessem dar continuidade em sua formação”. (Rosenildo Barbosa *Guarani*, 2016).

Destacou, entretanto, que os atuais alunos em formação no *Ará Verá* possuem outra luta para dar continuidade, que é a bandeira pela educação escolar indígena. Alguns desafios vão sendo superados e novos desafios vão surgindo, e assim por diante.

Expus essa participação no magistério *Ára Verá* e destaquei detalhadamente a fala do Professor Rosenildo na tentativa de demonstrar como os discursos reafirmam que “o Teko é filho do Ará”. Fica evidente também que está muito presente para os membros do Movimento de Professores suas atitudes e seu protagonismo em propor a criação e o projeto de um curso de nível superior específico e intercultural para a formação de professores indígenas *Guarani e Kaiowá*. A criação do curso superior *Teko Arandu* se deu no ano de 2006. A proposta foi elaborada pelos professores indígenas e lideranças indígenas em parceria com profissionais das áreas e indigenistas.

## **2.5 Ao longo da trajetória da EEI nasce o TEE Cone Sul – um novo território para o campo educacional**

O arranjo político-educacional abrange em um único território os povos *Guarani* e *Kaiowá* no MS, juntamente com uma parcela da etnia Terena. Um só *Tekoha*. Entretanto, na prática, cada secretaria municipal de Educação é gestora das Escolas Indígenas de sua abrangência e a Secretaria de Estado de Educação se responsabiliza pela gestão das Escolas Estaduais. Ou seja, em uma mesma aldeia e população continua existindo a rede municipal e a rede estadual. Os Professores e demais profissionais da educação ficam divididos em esferas distintas na atuação de Educação Infantil e Ensino Fundamental respondem ao Município e no Ensino Médio respondem ao Estado.

A organização do TEE Cone Sul teve avanço com um evento denominado de pactuação entre os entes federados (municípios, estado e união), as universidades que estivessem diretamente envolvidas com essas populações, entidades não governamentais e os povos indígenas envolvidos. A cada quatro anos acontecem eleições e renovação dos mandatários nas instâncias federadas e isso torna o trabalho de repactuação necessário. Além disso, o governo federal precisou de um tempo para criar as condições para institucionalização desses novos espaços educacionais que constituiriam um campo de educação escolar indígena. Tudo ocorre muito lentamente, levando os indígenas a concluírem que os TEE não avançaram no Mato Grosso do Sul, ou que pouco avançou.

Teodora explica que cada TEE é independente dos limites políticos administrativos, históricos, econômicas, filiações, etc. Na fala de Teodora:

A gente encontrava muita dificuldade, por exemplo, lá no município tal porque não queria atender porque é do estado. E a gente sabe dessa problemática principalmente em áreas de litígio. Por conta disso também, não considerava os limites geográficos, pra aquele povo, aquela cultura. (Teodora de Souza *Guarani*, 2014).

De acordo com as propostas reiteradas na CONEEI, deveria ser criada uma Comissão gestora do TEE Cone Sul, responsável por elaborar um diagnóstico referente a situação da educação escolar indígena na região, elaboração de um plano de ação a ser desenvolvido, elaboração de um regimento interno que definiria

deveres e responsabilidades dos envolvidos, realização e participação dos envolvidos em reuniões de acompanhamento e avaliação de ações. Cada Instituição pactuada teria a partir da assinatura do termo de Pactuação suas responsabilidades na implementação, acompanhamento e avaliação do TEE Cone Sul.

O Ministério da Educação seria o responsável (coordenador) por oferecer recursos e incentivos para as ações a serem desenvolvidas, além de apoiar a Universidade Federal da Grande Dourados e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul na realização de pesquisas voltadas a temática da educação escolar indígena. Também é de sua responsabilidade o apoio técnico e financeiro a programas de formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais e programas que apoiem a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, bem como a criação de novos cursos de acordo com as demandas que forem surgindo durante o percurso.

A Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul teria como responsabilidade fomentar a formação inicial e continuada de professores indígenas, sendo realizadas duas etapas por ano, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino no interior das comunidades. Daria apoio para acompanhamento à formação de professores, e acompanharia tecnicamente a criação de novos cursos específicos. Fomentaria a produção de materiais didáticos que atendam as realidades e necessidades das comunidades indígenas.

Ficou assegurado no Termo de Pactuação (2009) que era papel da Secretaria de Estado de Educação reconhecer e regularizar todas as escolas indígenas estaduais que se localizassem no TEE Cone Sul, e para isso possibilitar a gestão e coordenação nestas escolas a fim de garantir uma política educacional sólida. Às secretarias municipais de educação seriam responsáveis por manter as escolas em funcionamento de acordo com o que prevê a lei, criando em suas instâncias uma coordenação/núcleo/departamento ou estrutura similar responsável pela educação escolar indígena, que estaria em contato direto com outros parceiros institucionais para a formação dos conselhos de educação, de alimentação e do Fundeb e que fosse responsável por cadastrar corretamente as escolas indígenas no censo escolar.

A pactuação previa a promoção e o incentivo à aquisição de produtos regionais para compor o cardápio da merenda escolar, além de garantir materiais

escolares de qualidade às escolas indígenas durante todo o período letivo. Previa que as autoridades municipais e estaduais elaborassem e aprovassem um plano de investimento para a construção de escolas indígenas, que deveria ser encaminhado ao MEC para aprovação e descentralização de recursos específicos. Todavia, era necessário que os municípios estivessem adimplentes.

Fazendo um balanço da implementação do TEE Cone Sul, a professora Teodora Souza (2014), que participou da CNPI e da criação do Território no MS, concluiu sua avaliação afirmando que após a pactuação não houve avanço. Todos os envolvidos assinaram o documento, mas não fizeram nenhuma ação significativa a respeito do TEE.

Então só pra ver mais na prática o que aconteceu é que não se vê outros encaminhamentos. O passo seguinte era instituir os membros que iriam compor esse território, então tinha que ter representantes dos municípios, do estado, do MEC, do conselho, das universidades e outras instituições capazes também de estar envolvidas. Então demorou muito tempo, acho que dois anos depois sai os nomes da comissão de gestores (Teodora de Souza *Guarani*, 2014).

Foram mais de dois anos para que a comissão de gestores fosse para o papel. No ano de 2011 ocorreu a primeira reunião a respeito do território. Depois de 2011 novamente não teve durante um bom tempo nenhuma ação ou reunião. Cada instituição, após a publicação da composição da Comissão teria que indicar seus representantes, cujos nomes seriam publicados em Diário Oficial. Após a nomeação sua primeira tarefa seria elaborar o regulamento interno e em seguida o plano de gestão.

É muito difícil para os sujeitos envolvidos em um processo avaliar seu desenvolvimento. Os passos são lentos como apontamos acima, mas estão sendo dados. No caso do território Etnoeducacional do Cone Sul, bem como nos demais, a legislação e a estruturação no âmbito do poder executivo – MEC, Secretaria de Educação, Universidade – é muito devagar.

No debate de sala de aula, após a fala da professora Teodora, muitas questões foram levantadas. A professora anfitriã – Noêmia Moura – lembrou que em 2010 foi lançado um edital específico para a formação inicial de professores destinados aos Cursos de Licenciatura Intercultural e do Campo. Considerou que o PIBID precisa ser considerado política pública para o fortalecimento das Escolas Indígenas e do Curso de Licenciatura *Teko Arandu*, uma vez que a atuação dos

bolsistas era diretamente voltada para a inserção nas escolas. Os acadêmicos recebiam uma bolsa de quatrocentos reais para desenvolver as atividades planejadas com os professores formadores nas escolas de suas comunidades.

Além do PIBID Diversidade, mais recentemente em 2015 foi lançado o Programa Saberes Indígenas na Escola, que tem o foco na produção de material didático e, conseqüentemente, na elaboração de propostas para um currículo específico e intercultural. Ambos os programas estão ainda sendo desenvolvidos no âmbito do TEE Cone Sul e está aproximando as universidades das escolas indígenas e de suas demandas. De certa forma, os programas impõem um movimento do TEE.

A partir da criação dos TEE se passa a olhar o território como sendo *Guarani* e *Kaiowá*, o que desenha o território é a cultura, a língua. Esse novo desenho do território não leva em consideração se o território se encontra em litígio, o município não deveria ditar a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que levasse para os municípios dialogar para a definição de atuação das escolas.

Existem conflitos entre as comunidades e as secretarias municipais por conta da organização dos municípios e, por isso, a importância dos Enoteritórios, que segundo Gersem Luciano - Baniwa (2010) colocaria em diálogo os municípios, as comunidades indígenas e as autoridades estaduais e federais.

Para a professora Teodora de Souza o decreto avançou no momento da pactuação. Pela primeira vez foi garantida a participação dos povos indígenas na discussão sobre EEI, na definição do território e na elaboração coletiva do termo de atuação para os estados, municípios e universidades, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC em parceria com a Secretaria de Estado e Educação.

Apesar dos impasses a pactuação em si foi considerada um avanço muito grande, mas muito pouco foi colocado em prática no TEE por dificuldades burocráticas, políticas, e outras. Para Teodora a proposta dos TEE é muito boa, mas ainda não teve os encaminhamentos necessários.

Toda vez que a gente fazia um documento e encaminhava para o MEC, Estado, Municípios, eles simplesmente não respondem, ignoram. Porque a gente sabe que o estado do MS, digamos que é aristocrático, e em relação aos direitos indígenas, não tem. A gente tem no papel. Então o que falta? Falta compromisso do governo principalmente do estado e municípios (Teodora de Souza *Guarani*, 2014)

Sem uma ação sincronizada o Estado e os municípios colocam suas ações através do PAR (Plano de Ações Articuladas). Essas ações ficaram articuladas, pois, cada município elaborou seu plano de ação de forma individual sem que houvesse articulação entre estes, considerando que já se tinha o TEE. Dessa forma era “cada um no seu quadradinho e a participação indígena que o decreto garante não é garantindo porque se não se tinha união não tem participação nem de outras representações de outras instituições” (Teodora SOUZA, 2014). Como não existiu a união entre os municípios se tornou mais complicada a elaboração de ações conjuntas entre os entes federados.

Embora o documento de pactuação do TEE traga questões muito interessantes como a participação dos indígenas, objetivos bem explícitos, como o fortalecimento das práticas escolares, entre outros, foi muito difícil dar encaminhamento para que estas se tornassem ações. Teodora de Souza relata que os indígenas não tinham como elaborar tudo isso se não havia quem respondesse por esse território. Falava-se, por exemplo, de organizar a escola, mas como organizar a escola se a gente não está discutindo? A discussão ocorria somente no âmbito dos cursos de formação de professores.

Os cursos de formação específica têm grande importância e significado para os povos *Guarani* e *Kaiowá*, no seguinte sentido: as concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos *Guarani* e *Kaiowá* a sua autoestima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou negado; a segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada *Guarani* e *Kaiowá* descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes. (SOUZA, 2013, p.88-89).

Ainda em sua fala a professora destaca o art. 15 do Decreto do TEE o qual estabelece que a União tem como responsabilidade prestar o apoio técnico e financeiro para o funcionamento do TEE. Isso foi outra disputa da Comissão Nacional CNPI de educação para que o MEC realmente colocasse um técnico para os estados e municípios na implementação da EEI. O Ministério da Educação pagou uma consultoria indígena para fazer um relatório/diagnóstico do TEE Cone Sul que contratou através de um edital específico. O antropólogo Tônico Benites (*Kaiowá*) foi consultor por um período determinado. Após essa experiência a SED MS contratou

um professor *Guarani* para fazer o acompanhamento do TEE Cone Sul. O Professor Rosenildo Barbosa Carvalho é o atual gestor.

Na conversa sobre a gestão do TEE Cone Sul, o Professor Rosenildo Carvalho expôs como estava a situação de algumas escolas indígenas. Comentou que muitas escolas indígenas ainda não possuem autonomia para escolher seu quadro de funcionários (gestores, professores e administrativos) e que precisam estabelecer uma interação cotidiana e desgastante com as Secretarias Municipais de Educação. Em sua fala: “Há dinheiro que vem para a escola, mas há muita falta de compromisso. A burocracia quando não impede torna o processo mais lento para ser encaminhado”.

Encontramos aí o desafio da interculturalidade (CANDAUI, 2006). Desde a gestão à elaboração do currículo específico e intercultural. Produzir gestão compartilhada com os municípios é um grande desafio. Da mesma forma, a tarefa de produzir um ensino bilíngue, diferenciado e específico e ao mesmo tempo ensinar o conjunto de conhecimentos que compõe o currículo exigido pela sociedade não indígena. A escola indígena precisa então atender essas duas demandas. Na visão do professor Rosenildo *Guarani*, são grandes os desafios para tornar o sonho da EEI uma realidade.

Quando foi abandonada pelo SPI ela (a escola) foi deixada solta, sozinha e depois foi construída uma nova escola. A colonização apertou, oprimiu e depois soltou. Depois ela (a escola) foi deixada. É a mesma coisa deixar uma criança de menor em casa. Acabou a comida e ela não sabe o que fazer e as vezes vai achar o pai, alguém que acolha, mas do jeito dele. É o que acontece com o Cone Sul e com indígenas, FUNAI saiu, SPI saiu, CIMI deixou, construíram sim uma Escola Indígena, mas acabaram se apropriando da política partidária que é o grande problema hoje. Funciona assim: eu te apoio hoje e depois você me apoia. Não se tem autonomia, você fica devendo pra mim por este favor que te fiz. Isso é ruim porque você não tem liberdade, democracia, autonomia (Rosenildo CARVALHO - *Guarani*, 2016).

O trabalho do professor Rosenildo tem se desenvolvido junto às lideranças e nas formações de professores. Encontra-se lotado na SED (MS) e atua como professor no Curso *Ára Verá*. Atua no acompanhamento e assessoramento dos avanços da parte pedagógica e financeira do Cone Sul. A atuação é de parceria porque entende que,

Toda escola tem seu direito, tem sua maneira de crescer também. A gente ajuda muito na parte pedagógica; como trabalhar questão dos temas; como o professor trabalha a questão dos territórios; construir mesmo uma escola alternativa e buscar a sobrevivência pra cada comunidade local do Cone Sul (Rosenildo CARVALHO - *Guarani*, 2016)

Para o gestor *Guarani*, o maior avanço conseguido depois do decreto dos TEE foi o ingresso de vários professores indígenas na pós-graduação.

Os indígenas têm buscado os estudos, superado medos e se apropriado do conhecimento para poder se defender da opressão sofrida por parte do Estado e de ruralistas. Na questão do território é muito conflituoso, agora que estamos acordando, estudando, despertando pro que o território tem a ver com a vida. A formação que estamos buscando é para que a escola indígena seja realmente diferenciada e que valorize a vida indígena. Os indígenas tem buscado estudar bastante, tem superado muita coisa em questão de medo mesmo, que a gente indígena vivia muito nessa questão da educação tradicional; trás muito da vida não precisando das coisas da cidade, pois hoje você observa que as matas acabaram o território é pequeno, você precisa estudar e conhecer o mundo não indígena pra poder se defender. (Rosenildo CARVALHO - *Guarani*, 2016)

Argumenta que cada aldeia possui um *Tekoha* e que existem as aldeias mais antigas (aquelas que o SPI demarcou) e os acampamentos aonde vem funcionando uma escola muito mais ativa na parte da coletividade e saberes indígenas do que as escolas que já foram demarcadas e estão em processo de colonização muito avançados. Cita como exemplo os problemas enfrentados nas escolas das aldeias de Dourados e Amambaí como problemas com a direção e problemas diários enfrentados como o currículo diferenciado e a avaliação dos alunos. Comparou as escolas das reservas e as escolas dos acampamentos. Os problemas são enfrentados de forma diferentes nas escolas situadas nos acampamento, segundo ele:

“Nos acampamentos os trabalhos são feitos em coletividade e há maior facilidade em conseguir desenvolver esse trabalho coletivo. A união é maior e temos ajudado os professores a construir uma nova EEI, pena que as instituições não compreendem isso, colocam empecilhos”. (Rosenildo Carvalho *Guarani*, 2016).

O que ficou mais evidente na avaliação do Coordenador do TEE Cone Sul foi à diferença existente entre as escolas localizadas em acampamentos e as que estão em aldeias indígenas. Para ele as escolas dos acampamentos conseguem trabalhar melhor com conhecimentos sobre sustentabilidade local e a história sobre a luta indígena. Os alunos que estão hoje nessas escolas também querem aprender sobre legislação, direito da terra. Tudo o que estudam é pra voltar e ajudar as suas

famílias. Denuncia o abandono pelo poder público que pouco ou quase nada faz de estrutura física e outros investimentos. Destaca que as escolas de acampamento mesmo que sejam quase abandonadas são mais criativas. A relação da escola de acampamento com os pais, mães, lideranças é mais próxima.

Não tem cadeiras e paredes bonitas, mas tem dia de aula sem pegar na caneta onde ouvem e aprendem as histórias indígenas, sobre a terra; histórias de como os *Guaranis* vieram ao mundo; produções de textos, leituras, conhecimentos indígenas e não indígenas. Isso é a riqueza das escolas dos acampamentos, e isso é transformado na pedagogia tanto na escrita quanto no oral, na prática. Tem professores que trabalham em escolas de acampamento e faz muito mais do que aqueles que têm a disposição giz, quadro, computador... Eles podem usar isso no acampamento, mas os saberes indígenas estão presentes no ensino, questão da África, do oceano, da colonização, tudo é ensinado pelo professor (Rosenildo Barbosa *Guarani*, 2016).

Consequentemente, de acordo com seu raciocínio, os alunos dessas escolas possuem maior acesso ao que acontece para fora, vão pra roça, vão ver mata, as nascentes, conhecem as regiões em que estão o território que são deles, e isso garante a continuação da luta que não morre e não se perde, pois eles precisam conhecer a realidade na qual vivem.

Os professores das escolas das aldeias que tem estrutura pensam em ser diretores, concursados, conseguir emprego. No acampamento pensam no cotidiano e na conquista da terra. A escola da aldeia é muitas vezes como ele diz “*pensada dentro do quadrado*”, dentro da sala de aula. A estrutura física muitas vezes é até bonita, mas a forma de trabalhar pedagogicamente falando é dentro da estrutura não indígena. Nessas escolas muitas vezes, segundo ele, tem o ônibus para levar os alunos para a escola, mas não se pode levá-lo para outra atividade escolar. Fecha sua avaliação marcando que as escolas das aldeias não são ruins, tem tanta estrutura e não tem a liberdade de poder desenvolver um ensino específico e intercultural que contemple os interesses das sociedades indígena e da não indígena.

A professora Teodora fala que muitas das dificuldades e desafios que ainda não foram superados na educação escolar indígena têm raiz no preconceito que a sociedade não indígena tem.

Sempre falo que a gente como movimento indígena conseguimos grandes avanços nas questões legais o que falta é o desafio de colocar na prática,

pra de fato a legalização contemple nossa diversidade, especificidade e a gente tenha avanços na formação de professores, na saúde, moradia e direito a terra. Mas a gente sabe que isso tudo é por conta do preconceito, sempre se construiu na sociedade brasileira essa idéia de inferioridade. E com esse pensamento concepção é que se dá o processo de exclusão e do preconceito. Isso é muito claro quando se trata de território. Porque o governo é latifundiário e não se dão conta de devolver um pedaço do que foi retirado da terra. Não é isso que a mídia passa o que se passa é que esses povos querem o território todo do MS e não é isso esses estereótipos são criados nos povos indígenas pra enfraquecer, só um que tem direito, a política brasileira funciona assim. Nem a força não vai. Pra mim isso é uma experiência a cada dia que faz com que a gente não desista. Se não a gente não consegue nem um pouquinho de avanço (Teodora de Souza *Guarani*, 2014).

O TEE Cone Sul é uma conquista no que diz respeito à garantia do direito de atendimento de cada especificidade levam em conta que cada complexo territorial possui língua, cultura, vida social, política, entre tantos outros aspectos. O Estado reconhece legalmente que cada território possui autonomia e que a responsabilidade pelos territórios heteroeducacionais é tanto federal, estadual, como municipal. Mas ainda há diversos desafios que são enfrentados diariamente para que a educação escolar indígena não fique só no papel.

Considerei meus interlocutores indígenas, que se autodenominam *Guarani* ou *Kaiowá*, enquanto atores coletivos que estão envolvidos no Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* e se movimentam no Território Etnoeducacional como tais. Durante todas as conversas com amigos e interlocutores indígenas, todos (as) sem exceção, se apresentaram dizendo seu nome e logo em seguida a etnia a qual pertenciam. O ato de dizer de qual etnia é mostra que estes não se consideram indivíduos que caminham sozinhos, eles são atores coletivos. Portanto, há uma história da qual eles fazem parte que apesar de coincidir em vários aspectos com outras, possui sua especificidade, seu caminho, seu cotidiano.

Parti da concepção de Gohn (1997), que definiu os novos movimentos sociais em espaços coletivos não institucionalizados, que geram transformações na sociedade, seja de caráter conservador ou progressista. A autora caracterizou os movimentos sociais como ações sociopolíticas construídas por atores coletivos de diferentes classes sociais, numa conjuntura específica de relações de força na sociedade civil. Segundo sua pesquisa, as ações desenvolvem um processo de criação de identidades com as quais os atores se apresentam.

Em outro artigo a pesquisadora propôs a passagem da década de 1970 para 1980 como o momento de construção da relação movimento social e educação

(GOHN, 2011, p.334). A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham. Neste percurso os *Guarani* e *Kaiowá*, juntamente com uma gama de parceiros nas esferas municipal, estadual e federal, pactuam e constituem o Território Etnoeducacional Cone Sul.

## **2.6 As políticas públicas na formação de professores**

Como foi exposto no decorrer deste trabalho as pesquisas e ações voltadas para a formação de professores indígenas começaram a partir da década de 1970 onde o papel do professor passou a ser discutido e o movimento dos professores começou a discordar das práticas atribuídas aos mesmos onde predominava a escola técnica que impossibilitava o ensino comprometido com a prática social (MIZUKAMI,2002, p. 44.). Dedico este tópico a desenvolver outras políticas de forma mais breve e como estas são vistas por participantes das mesmas.

Fica evidente que as universidades, no contexto pesquisado a UFGD, tem se preocupado em formar professores pesquisadores e isso tem sido reforçado com a implantação de programas, projeto e cursos de pós-graduação voltados para as licenciaturas. A UFGD abarcou políticas públicas como o Rede Saberes, Saberes Indígenas na Escola, entre outras que fomentaram a permanência de estudantes indígenas dentro da universidade, a inserção destes nas escolas das áreas indígenas e também contribuem para a melhoria da Educação Escolar Indígena.

Este processo de formação tem se mostrado como “*continuum*” (Mizukami, 2002). É contínuo no sentido de que a formação não se encerra ao final do curso de graduação e mais do que isso, essa aprendizagem precisa estar atrelada a prática desde o primeiro momento, fugindo assim do ensino tecnicista onde primeiro se aprende toda a teoria e depois quando se está próximo ao final se aprende a prática.

Diante das dificuldades enfrentadas, programas e ações que mostrem a prática docente de outra maneira para os alunos são de grande importância quando analisamos os discursos dos alunos que participam do PIBID, como foi no meu caso, por exemplo. Antes de participar do PIBID eu sentia receio de estar em sala de aula e no próprio ambiente escolar, sentia-me desamparada, mas após entrar no PIBID passei a ver a escola com outros olhos, melhorando meu desempenho acadêmico e o desejo de ser professora.

No que se refere a formação de professores índios para atuarem nas escolas indígenas esta é uma prática recente dentro do sistema educacional brasileiro, porém tem se mostrado que é possível e que é viável perante as demandas educacionais e políticas dos povos indígenas. Este novo modelo onde os indígenas são escolhidos dentro de suas comunidades para se formar em uma universidade e retornar a comunidade para lecionar, são protagonistas de um novo modelo de educação.

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica (GRUPIONI, 2006, p. 13-14).

Como já mencionei anteriormente, a escola indígena é uma instituição que conta com a participação de vários atores como pais (família), professores, coordenadores, diretores, alunos e outros atores sociais que influenciam no meio escolar. Este modelo de educação deixou de ser uma tentativa ou método alternativo tornando-se e incorporando-se as políticas de Estado e também a legislação. A formação de professores passa por diversas questões no campo da educação, do currículo, da didática, entre outros que, em suma podemos ligar tais questões com a pergunta: o que pretendemos com a formação de professores indígenas, ou qual é a pretensão do sistema educacional/escola?

No Brasil as pesquisas sobre a presença de alunos indígenas nas universidades públicas ainda são recentes. Estas pesquisas como a do CINEP ganharam vigor com a implantação de políticas públicas e ações afirmativas voltadas

para o acesso e permanência de acadêmicos indígenas nas universidades públicas. Elas mostram que nas universidades públicas, onde o ensino é gratuito para todos aqueles aprovados em processo seletivo (vestibular) se tinha um número muito baixo se comparado com o quantitativo de acadêmicos indígenas nas universidades privadas. Ressalto aqui que é importante destacar a necessidade de se avaliar os cursos ditos universais, se estes preveem a diversidade específica de cada grupo e como o regimento do curso, grade curricular e os próprios professores se relacionam (ou não) com essa diversidade.

Dentro da UFGD vem se concretizando desde 2011 a ação afirmativa que tem por nome de “Rede Saberes”. É uma ação conjunta por quatro Universidades (UFGD, UEMS, UCDB e UFMS). Este programa tem como objetivo fornecer o apoio necessário para a permanência de acadêmicos indígenas na Universidade. Entre essas quatro Universidade a única que conseguiu transformar a ação do Rede Saberes em política permanente foi a UFGD.

Em entrevista na UFGD, Daniele Lourenço, minha colega de mestrado pode me contar como foi sua participação dentro do Projeto Rede Saberes. Para ela o projeto Rede de Saberes significa conhecimento, politizar e garantir a permanência do acadêmico indígena dos cursos regulares na universidade. Segundo a experiência dela quando um indígena entra na universidade o impacto na vida dele é muito grande, pois ali é um espaço que não foi feito para índio principalmente em cursos que desconhecem o que é a interculturalidade. Esse impacto não diz respeito somente a metodologia de ensino, ela conta que o sentimento é de solidão e isso leva o sujeito indígena a querer desistir do curso.

Daniele lembra que logo quando entrou para o programa em 2011 houve um encontro dos acadêmicos indígenas sediado na UCDB. A partir desse encontro os acadêmicos indígenas começaram a conhecer um ao outro. Ela estava entre os acadêmicos indígenas representantes da UFGD, um total de quase 15 acadêmicos. Ela ressalta que este número poderia ser pequeno, mas que foi o ponto de partida para que se pudesse construir o Rede Saberes de fato.

Daniele conta que desde 2011 o programa faz levantamentos todos os anos para identificar os acadêmicos indígenas aprovados no vestibular e que depois feita essa pesquisa ele preparam uma recepção para esses novos estudantes. Nas palavras de Daniele:

Nós mesmos ficamos de olho no vestibular pra ver quem entrou pela política de reserva de vagas. Então ficamos esperando esse pessoal novo na porta da UFGD pra gente poder dar ajuda nos encaminhamentos necessários para efetuar matrícula. (Daniele LOURENÇO, 2017)

Ela conta que todas as ações são pensadas no coletivo e o resultado dessas ações foi que a ação se tornou uma política de permanência específica para indígenas dentro da UFGD.

As ações discutidas no interior do programa se transformam em documentos que são encaminhadas para a reitoria da Universidade por meio do Núcleo de assuntos Indígenas – NAIN. O NAIN é uma conquista dentro da UFGD. Sobre o diálogo estabelecido com a reitoria Daniele diz que até o momento quase que todas as solicitações encaminhadas para a reitoria foram atendidas e que o diálogo continuou sendo bom mesmo após a troca da gestão da reitoria da UFGD

Com o fortalecimento do Rede Saberes dentro da UFGD muitas coisas começaram a mudar de acordo com ela. De projeto passa a ser uma política permanente. Com essa mudança o programa passou a ampliar sua abrangência trazendo para dentro do programa mais acadêmicos que segundo Daniele Lourenço:

O programa proporciona a gente estarem em contato com outros indígenas, pessoas que passam pelas mesmas situações que você. e isso altera tudo, altera as formas como você encara as dificuldades. Então para mim o Redes forma, preparam e garantem a nossa permanência na universidades, a permanência indígena. (Daniele LOURENÇO, 2017)

Daniele dá continuidade a sua fala dizendo que dentro do NAIN existe uma sessão chamada permanência e políticas públicas e que dessa sessão são feitas pesquisas e levantamentos de dados a respeito da presença de acadêmicos indígenas na UFGD.

Como nova ação da Redes, Daniele comenta que está sendo feita uma nova pesquisa. A pesquisa que já possui dados parciais está sendo realizada a respeito da quantidade de estudantes indígenas que estão nos cursos de pós-graduação e quais são as demandas e dificuldades enfrentadas por esses acadêmicos. Sobre os encaminhamentos vindouros sobre esses dados ela diz:

Depois que finalizarmos este documento nós vamos encaminhá-lo para nossas lideranças, para as assembleias, *Aty Guasu* para que estes saibam o que esta acontecendo neste meio e o que a gente precisa para reverter algumas situações. Encaminhamos para eles porque a gente precisa ter o

apoio deles, se eles aprovarem e acharem necessário ai sim encaminhou o relatório para a reitoria da UFGD. (Daniele LOURENÇO, 2017)

Daniele conta que diversas ações são realizadas dentro do Rede Saberes e que os impactos observados por ela são todos positivos. Ela finaliza sua fala ressaltando que o Redes marca a presença indígena dentro da universidade e é uma política de empoderamento dos indígenas essencial para que sigam firme na Universidade. Esse apoio para com o acadêmico indígena garante que além de sua permanência até a conclusão do curso ele retorne para sua aldeia sabendo do seu papel enquanto sujeito indígena.

Outra ação que merece destaque é o programa Saberes indígenas na Escola. O programa é um desdobramento do Decreto 6.861 de 27 de Maio de 2009 que estabelece a criação do Território Etnoeducacional do Cone Sul. A professora Teodora no ano de 2014 durante sua participação em uma disciplina do mestrado em Antropologia fala da importância do programa e também dos desafios enfrentados.

Para ela o Decreto de Criação do TEE Cone Sul poderia ter sido colocado em prática antes de se tornar decreto. Garantir a participação dos indígenas foi um grande passo, mas a burocracia e a falta de investimentos são entraves a serem enfrentados. O TEE Cone Sul não esta parado, mas ainda tem esses desafios a serem superados.

Como foi dito anteriormente as ações Saberes Indígenas na Escola é uma política que vem como proposta do TEE e que tem como principal objetivo discutir a importância dos saberes tradicionais nas escolas indígenas e traz todo o aporte teórico e metodológico necessário para que estas escolas indígenas de fato sejam diferenciadas.

A professora contou que seus estudos se deram em escolas pautadas pelo modelo ocidental de ensino, que não havia nada de diferenciado e ela consegue ver claramente que hoje o ensino nessas escolas já está diferenciado. Para ela que tem sua trajetória marcada pela defesa dos direitos dos indígenas a educação escolar indígena deve ser sempre levada a serio. Ela cita como exemplo que por não ter tido um ensino que valorizasse a cultura indígena hoje ela não sabe todas as historias indígenas e o saberes indígenas é uma forma de trazer esse conhecimento

tradicional para dentro da escola através da universidade e envolvendo todos os docentes da escola, além dos acadêmicos em formação.

Teodora afirma que neste contexto os pontos essenciais que tornam o programa um diferencial na formação dos professores e no fortalecimento das escolas indígenas é a discussão e assessoria na implementação do currículo diferenciado para as escolas e o investimento em materiais didáticos específicos. A discussão do currículo específico reorganiza a estrutura e a prática do ensino, bem como o estabelecimento do diálogo intercultural contemplando os saberes tradicionais indígenas e os conhecimentos ocidentais. Como exemplo ela cita que no município de Dourados o currículo das escolas indígenas precisa contemplar as três etnias.

Como a Lei assegura o ensino na língua materna, a professora relata que as SEMEDS possuem grande dificuldade em promover esse ensino diferenciado ou por falta de conhecimento da política de direitos indígenas, ou por falta de vontade política. Os Saberes Indígenas na Escola entram então também com a proposta de assessorar a formação de professores alfabetizadores na língua materna.

Os Saberes Indígenas na Escola são interessantes porque atualmente nós estamos em um processo de como planejar a aula na língua indígena. E para planejar é preciso conhecer se não se corre o risco de se inferiorizar a língua neste processo de ensino. (Teodora de SOUZA - *Guarani*, 2014)

A professora fala que os alunos do Curso *Ára Verá* na época estavam fazendo um levantamento do material didático já produzido para saber o que se tinha e o que precisava ser elaborado para ajudar nas atividades, na língua e na escrita da língua materna.

Com relação aos recursos investidos pelo poder público para o fomento da formação de professores indígenas nos TEE a professora relata que ela possui uma planilha onde acompanha os recursos investidos. Segundo os dados apontados por ela o MEC investiu nos dois TEE, mas esse investimento não foi o suficiente, pois, por exemplo, a formação inicial os cursos estão correndo risco de fechar. Na avaliação dela enquanto representante e liderança indígena não se tem recurso suficiente para as despesas com assessoria e existe uma política de precarização que por ora acredita que foi superada pela garantia do direito na lei, mas esbarra na burocracia e falta de investimento.

Este processo é de fato moroso, lento, mas esta acontecendo. Não da pra negar alguns avanços, mas também se tem desafios. Então eu acho que a gente teve grandes avanços, mas temos grandes desafios na EEI. (Teodora de SOUZA - *Guarani*, 2014)

Neste contexto, a professora responsável pelo andamento da disciplina relembra que no ano de 2009-2011 o educador Antônio Seizer fez consultoria nos dois TEE do Estado de Mato Grosso do Sul e que depois não houve mais assessoria, mas que no ano de 2012 com a publicação de diretrizes os TEE já apareciam no texto delas.

A professora Teodora de Souza participou da construção dessas diretrizes junto com o professor Alberto e outros representantes indígenas. Ela relembra que o MEC constituiu uma comissão para avaliar os documentos das diretrizes e quem ficou responsável pela sistematização destas aqui no MS foi a professora Adir Casaro da UCDB e mais 5 representantes das demais regiões, além do professor Gersem Luciano - Baniwa como representante do MEC.

Em meio a esse diálogo a professora Noêmia Moura relembra na I CONEEI que os envolvidos com a Educação Escolar Indígena ficaram sabendo do Decreto dos Territórios Etnoeducacionais. Ela estava presente na Conferência Nacional conta que foi um grande alvoroço com a notícia e que várias reuniões paralelas sobre o decreto foram realizadas. Além da notícia do decreto dos TEE ela comenta que lá se teve a discussão dos editais do PIBID Diversidade e que na época não era esse termo “PIBID Diversidade” que usavam e sim uma bolsa que assegurasse a permanência dos acadêmicos indígenas na universidade. Depois de muito diálogo se chegou ao termo PIBID Diversidade o qual, segundo ela, que já foi Coordenadora Institucional do Programa no período de 2010 a 2014, passou por um período de crise no âmbito nacional, correndo risco de ser extinto pela Capes. O PIBID D possui uma estrutura diferente do PIBID, é outro desenho.

Para a professora Noêmia Moura, que hoje esta lotada na Faculdade de Ciências Humanas, no mestrado de Antropologia e é Coordenadora Institucional do PIBID em sua experiência diz que a Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas são políticas diferenciadas e que realmente demandam maior investimento por parte do governo, pois a metodologia de alternância exige deslocamento para visitar os municípios, a contratação de docentes e supervisores. Ela relembra que várias políticas existentes hoje são políticas públicas, mas não são

programas de governo, ou seja, o acesso a elas se dá por meio de editais que possuem um período de vigência.

A professora Teodora de Souza cita como outra política que vem a contribuir com a EEI o Plano Estadual de Educação com vigência de 2014-2024. O plano contempla a educação escolar indígena e para a professora é outra grande conquista que não pode ser esquecida.

No município de Dourados ela relembra que foi criado um Conselho Municipal da EEI durante o mandato do ex-prefeito Ari Artuzi. Ficou pactuado naquela época que seriam instituídos os núcleos de Educação Escolar Indígena, onde ela seria uma das representantes, mas que com os turbulentos acontecimentos no cenário político do município hoje só há um representante.

Outra iniciativa significativa e que veio através do Edital é o Observatório de Educação Escolar Indígena lançado pela CAPES/INEP-MEC o qual a professora Noêmia Moura relata também ter participado. O Projeto foi selecionado para o Cone Sul de MS e envolve quatro universidades – UCDB, UFGD, UEMS e UFMS. O objetivo do Observatório é acompanhar as Escolas Indígenas do Cone Sul em suas práticas pedagógicas e na formação dos professores *Guarani* e *Kaiowá* em nível médio e superior.

Neste processo marcado por intensas lutas, onde ora avança, ora retrocede, não podia deixar de destacar o processo de adoecimento das pessoas. O intenso movimento e luta de todos os sujeitos envolvidos também precisa ser visto sob a ótica de que não é apenas a luta pela educação que norteia os envolvidos. Estes transitam em diversos espaços e se dedicam e abdicam muitas vezes de seus momentos de descanso, de lazer com a família e outras tarefas para poder estar presente na agenda que envolve o movimento.

## CAPITULO 3

### **DA ALDEIA PARA A UNIVERSIDADE: A CONQUISTA DO *TEKO ARANDU* E DO *PIBID***

Neste capítulo abordarei como se deu o processo de construção das escolas indígenas no Território Etnoeducacional do Cone Sul ressaltando a importância do movimento de professores na construção e formação não só dessas escolas, mas também na elaboração de propostas de cursos de formação em nível médio para professores indígenas, a conquista de uma faculdade indígena e de como políticas públicas como o PIBID Diversidade tem oferecido suporte e novas experiências para a educação escolar indígena, experiências que tem compromisso com a causa indígena.

Mas no contexto do TEE Cone Sul, para produzirem a Escola Indígena os *Guarani* e *Kaiowá*, comunidade e professores precisavam gerar um Projeto Político Pedagógico e um currículo específico e intercultural. Para desenvolver essas ações de gestão desses documentos precisavam dialogar internamente na comunidade, nos cursos de formação de professores e nas secretarias municipais de educação, com os quais mantinham vínculo. Todo um processo foi necessário para começarem a executá-lo.

Vou expor no decorrer deste capítulo um pouco dessa trajetória a partir das informações acessadas em campo desde o ano de 2014, quando fiz disciplinas no mestrado em antropologia na UFGD, no ano de 2015 e 2016 que participei de eventos pela FAIND/UFGD através do Curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* e dialoguei oportunamente com lideranças tais como Rosenildo Carvalho *Guarani*, Anastácio Peralta (*Kaiowá*), Elda Vasques (*Kaiowá*), Daniele Lourenço (Terena) e professores indígenas e não indígenas com quem estabeleci comunicação durante o curso de Especialização na FAIND.

É claro que fazemos pausas para planejar, anotar, e avaliar os nossos movimentos; e para rever, resignificar e olhar sob outros ângulos nossas perguntas e objetos. Mas o mais potente desses modos de pesquisar é a alegria de ziguezaguear [...] no espaço entre nossos objetos de investigação

e aquilo que já foi produzido sobre ele, para aí estranhar, questionar, desconfiar [...] expressar nossas lutas, inventar. (MEYER; PARAÍZO, 2012, p. 17)

Além dos interlocutores *Guarani*, *Kaiowá* e Terena, também me encontrei com gestores e professores do curso *Teko Arandu*, PIBID e PIBID Diversidade da UFGD, e com os documentos elaborados no curso – PPC e outros que acessei na página da Faculdade, bem como o arquivo produzido pela primeira Coordenadora Institucional do PIBID Diversidade na primeira edição do Programa na UFGD e na CAPES -2011-2014, – Professora Noêmia Moura, minha orientadora de graduação e mestrado.

Dialoguei com os trabalhos e dissertações de mestrado e doutorado de alguns pesquisadores indígenas egressos ou não do *Teko Arandu* como Eliel Benites, Tônico Benites, Teodora de Souza, Elda Vasques e Michele Machado. Este capítulo tem como fonte trabalhos de professores pesquisadores que também desenvolveram pesquisas a respeito dos *Guarani* e *Kaiowá*. Aqui também faço referência ao que vivenciei em campo desde o ano de 2014 ouvindo interlocutores nas aulas na universidade, nas aldeias, nos diversos encontros e até nos desencontros.

Trarei as falas desses interlocutores, mas como Brand (1997) diz “as falas precisam de contextualização” de onde e porque são produzidas. Elas não estão soltas no ar e não são lineares. Também há de se considerar aqui que elas não sendo lineares descrevem olhares distintos que se entrelaçam formando teias, memórias, conhecimento. As falas possuem lugar social na voz dos sujeitos, que no contexto por mim pesquisado são dotados de poder, experiência e de certo segredo.

Os primeiros registros sobre a formação de professores indígenas no Brasil partiram do CIMI, da Comissão Pro Índio Acre e do Centro de Trabalho Indigenista (CTI). Os cursos de magistério indígena são as primeiras formas/iniciativas para a formação de professores indígenas. Estes cursos formavam e formam professores para atuarem na educação infantil e também nas séries iniciais do ensino fundamental. Em grande maioria se dão por meio na metodologia de alternância, na qual os acadêmicos passam um tempo na universidade e depois retornam para suas comunidades nas quais já lecionam.

Estes professores que na década de 1990/2000 estavam no início de sua formação e trajetória, hoje descrevem suas lutas a favor da educação escolar

indígena em suas dissertações e teses de cursos de pós-graduação. De acordo com Oliveira (2009) a escola é uma instituição organizada para transmitir uma série de valores e princípios orientados pela visão racionalista do mundo ocidental. Oposto a isso vemos a luta pela construção de uma escola que tenha diálogo com os diferentes saberes tendo como principais atores os professores indígenas que em grande maioria são participantes ou já participaram de cursos de formação específica e diferenciada, que lhes possibilitaram a apropriação de ferramentas tanto teóricas quanto jurídicas que os auxiliam no diálogo e trâmites do percurso.

### **3.1 A Licenciatura Indígena na UFGD - “Teko Arandu nasceu da força da espiritualidade Guarani”**

O professor Otoniel Ricardo, liderança indígena, também destaca este processo em sua fala durante a abertura do evento em comemoração aos 10 anos da Licenciatura Intercultural. Ele relembra que muitas das lideranças que participaram desta luta hoje já não se encontram mais aqui, mas que estas deixaram um legado para que o movimento de professores dessa continuidade. Segundo sua fala foram três anos articulando a proposta de uma política diferenciada que era o *Teko Arandu*.

Alguns professores tombaram durante a batalha da formação como foi o caso da liderança Amilton Lopes. A professora Noêmia Moura, anteriormente apresentada, comentou o falecimento de seu orientando e toda sua luta para o ingresso de suas filhas e de seu genro no *Teko Arandu*. Tombou na luta da retomada *Ñandehu Marangatu*, divisa com a aldeia Campestre, no município de Antônio João – MS. Lá também tombou a liderança Léia Aquino, que ocupava o cargo de coordenadora pedagógica na escola indígena de sua comunidade Campestre. Atuava firmemente no Movimento de Professores, segundo os interlocutores. Outros também tombaram, mas deixaram a sua mensagem de luta e de caminhada.

Ao relembrar das lideranças que partiram durante a caminhada o professor Otoniel disse que na sua experiência a política brasileira não gosta do povo indígena

e nem daqueles que são pobres. Em sua fala comemorativa dos 10 anos de licenciatura intercultural na UFGD destacou:

Você não pode dormir. Você tem que dormir com um olho aberto e outro fechado. Nós sabemos que a universidade é intercultural e que existem várias pessoas para nos ajudar, mas também há um movimento por parte do agronegócio que tenta nos desarticular e nos intimidar (Otoniel RICARDO, 2016).

Ouvindo o professor Otoniel Ricardo recordei que em uma das aulas do curso de especialização, destacado na minha apresentação, no qual a turma foi composta por uma diversidade grande de profissionais de diferentes segmentos da sociedade, uma colega não indígena fez uma pergunta aos colegas índios - Por que os indígenas querem uma educação diferente? Um dos colegas indígenas, Professor Tomas Vera, egresso do *Ara* e do *Teko* e atuante no Movimento de Professores *Guarani e Kaiowá* pediu a palavra para responder. Entre as caras de espanto e o silêncio que predominou o colega indígena começou sua fala afirmando que de fato na ótica ocidental não fazia sentido uma educação escolar diferenciada, mas de acordo com a ótica indígena a educação escolar é mais um passo no processo de formação do ser humano e que o ato de se educar acontece primeiro em casa no convívio com a família e parentes. Tem que ser específica para somar na educação do indivíduo e não levá-lo a negar sua identidade, tornando-o mais um para ser mão de obra barata. Tanto a pergunta quanto a resposta me fizeram refletir sobre a importância de espaços interculturais tais como, a graduação intercultural e a especialização em educação intercultural. Percebi que aquele se constituía em um espaço intercultural, pois ainda há fortes discursos e práticas que buscam negar os direitos indígenas e invisibilizá-los.

Dando continuidade ao histórico do *Teko Arandu*, todos os professores com quem dialoguei afirmaram que a proposta do curso foi encaminhada em primeiro momento para A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), mas foi a UFGD quem aceitou o projeto e a participação do Movimento de Professores em seu desenvolvimento, bem como de seus parceiros (UCDB, CIMI, MPF, SED/MS, FUNAI). As aulas da primeira turma começaram em outubro de 2006 e se estenderam até a formatura em 2011 (MARTINS e KNAPP, 2015). Como a UFGD nasceu juntamente com a Licenciatura Intercultural, o curso foi alocado na Faculdade de Educação (FAED).

O curso não possuía uma estrutura física apropriada para as necessidades de cursos específicos que abrangem a diversidade. No segundo e atual momento as aulas ocorrem no prédio da FAIND, o qual será abordado no próximo tópico. O curso contava com parceiros externos como a FUNAI, Movimento de professores *Guarani* e *Kaiowá*, UFGD, UCDB e SED.

Antônio Dari Ramos, que é professor do curso, conta em entrevista no ano de 2016 que a criação da FAIND é um segundo momento e esta relacionada com um processo de institucionalização da licenciatura intercultural indígena. Eu já conhecia o professor desde o período da graduação, mas foi durante o curso de Especialização que participei na FAIND que pude estreitar o diálogo com o professor Dari. Ele conta que a licenciatura indígena surge enquanto curso da universidade exatamente no ano que a UFGD inicia, bem no ano do desmembramento da UFMS em 2005, iniciando as atividades em 2006.

O curso chegou à universidade por meio do Movimento dos Professores *Guarani* e *Kaiowá* juntamente com indigenistas que trouxeram a proposta do curso praticamente pronta para a universidade. Os professores envolvidos no movimento contam que eles ofertaram inicialmente o curso para a UEMS e não deu certo por questões internas e efetivamente daí através de um trabalho de contato que os professores indígenas tinham com o professor Renato Gomes Nogueira que era professor de matemática na Universidade Federal da Grande Dourados.

O professor Otoniel Ricardo diz que o primeiro passo depois que o projeto do curso *Teko Arandu* ficou pronto era apresentá-lo para a Universidade. Ele conta que achava que iria dar certo, mas que as discussões não avançavam. Na sua fala durante a comemoração dos 10 anos do *Teko* ele descreve que como neste primeiro passo o sonho da licenciatura intercultural não avançou, eles buscaram parcerias com políticos, deputados, como Pedro Kemp que foi quem ajudou na articulação da proposta. Otoniel narra:

Eu sei que por duas vezes a gente quase perdeu o *Teko Arandu*. Uma das vezes foi quando a gente apresentou para uma universidade que não respeitou o nosso movimento, o nosso objetivo que é fortalecer o *Teko*, eles individualizaram a proposta". (Otoniel RICARDO, 2016).

Otoniel destaca que após esse momento se reuniram lideranças, como Zenildo, Silvio Paulo, e outros além dos professores e chegaram à conclusão de que

não avançariam com o curso se fosse à proposta que a universidade queria. Vem então a segunda oportunidade, como narra Otoniel:

O Anastácio, depois que não conseguimos encaminhar nossa proposta de curso chegou e falou: Otoniel eu conversei com o professor Renato e nós precisamos apresentar pra ele o nosso projeto de curso. E ali nos conversamos em Caarapó, na *Aty Guasu* e nos articulamos. A partir dali a licenciatura Teko surgiu de novo dali e chegamos a UFGD. (Otoniel RICARDO, 2016)

Otoniel enfatiza que a construção da política voltada para os *Guarani e Kaiowá* e deu a partir rompimento com a UEMS, *“a gente pegava (agenda), entrava na marra e saía na marra de novo. Eles queriam ser donos, eles não queriam ouvir nós essa historia foi difícil. Toda essa nossa luta não foi fácil, tanto a do Ára Verá e quanto a do Teko Arandu”*, narra o professor Otoniel.

Para Otoniel os envolvidos sabiam que precisavam participar todos juntos e que mesmo assim ainda tinham receio de que novamente o sonho não seria alcançado. Com muita dificuldade o movimento indígena fez parceria com o MEC, com a UFGD, UCDB, FUNAI. E foram grandes os desafios para efetivar a proposta. Na fala de Otoniel:

Quanto maior a dificuldade, maior luta a conquistar, que eu queria que vocês professores entendessem e lembrasse é que se não tivessem espíritos *Guarani e Kaiowá*, nosso *Ñhanderu*, lideranças e professores nos perderíamos essa faculdade de novo. (Otoniel RICARDO, 2016)

No início (primeira turma) o curso não possuía professores próprios e nem salas e laboratórios apropriados para as aulas e desenvolvimento das atividades. O curso estava ligado à reitoria e depois passou para a FAED, mas as disciplinas estavam alocadas em outras faculdades (Faculdade de Artes, Faculdade de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências Exatas, Faculdade de Comunicação e Letras, Faculdade de Ciências Biológicas e Ambientais).

Essa distribuição das disciplinas se dava pelo fato do curso contar com a participação de professores destas faculdades e em alguns momentos contava também com a contribuição de professores vindos de outras Universidades como da UFMS e UCDB. Além dos professores das Universidades o curso conta até hoje com professores cedidos da Secretaria de Educação para atuarem exclusivamente no curso.

O curso é oferecido na modalidade de alternância (ou pedagogia de alternância), onde os alunos passam um tempo na universidade e depois retornam para suas comunidades. Na pedagogia de alternância há a tentativa de se possibilitar que os alunos do campo conciliem seus afazeres no campo/aldeia com os estudos. “[...] todo o processo parte da realidade do educando/a, a fim de que se possa construir uma educação realmente condizente com o mundo no qual estão inseridos”. (NASCIMENTO, 2003, pág. 1).

Em outras palavras, na formação no modelo de alternância os professores e alunos dividem seu tempo em “tempo universidade” e “tempo comunidade”. O tempo universidade é caracterizado pelo período em que professores e alunos estão na faculdade para as aulas e o tempo comunidade é o momento em que estes se deslocam para as aldeias para acompanhar as atividades desenvolvidas nas escolas indígenas.

No PPP do Teko há também o chamado “Tempo Intermediário”, que consiste no tempo em que são realizadas atividades, tarefas e o estágio supervisionado. O tempo universidade até algum tempo atrás era planejado para ocorrer no período de férias escolares das escolas das aldeias, já quem parte dos alunos indígenas do curso de licenciatura já lecionavam nas escolas da aldeia. Nas últimas etapas houve uma mudança na forma de planejar o tempo universidade, passando a ocorrer em 4 etapas durante o ano, amenizando a carga intensa de conteúdos.

Ao entrevistar o professor Dari, e nas falas dos interlocutores ex-alunos do curso, como Marlene Almeida, Rosely Quevedo, Rosenildo Barbosa Carvalho e outros, estes relatam que para se manterem no curso eles recebiam bolsa permanência que vinha do Governo Federal e que o curso recebe recurso vindo do PROLIND, além do PIBID D. Para chegarem até a cidade de Dourados algumas prefeituras municipais se comprometem em disponibilizar transporte.

Antônio Dari como diretor fala que “a *FAIND* é quase uma *Universidade dentro da Universidade*”, pois quem administra os cursos e recursos é a própria FAIND independente da Universidade e que há três anos todos os alunos recebem bolsa permanência, mas somente no período de seis meses e que é esta bolsa que mantém os acadêmicos na universidade. Ele relata que a dificuldade é grande para mantê-los porque a verba sempre vem bem tarde do ano e o curso recebe então auxílio da Universidade para se manter durante esse período de atraso.

Na visão do diretor as 6 bolsas recebidas pelos alunos são suficientes para pagar a alimentação e hospedagem no alojamento. O PROLIND arca com os custos da alimentação e do transporte dos acadêmicos do alojamento até a Universidade. Os acadêmicos que moram em localidades mais distantes encontram maior dificuldade financeira por conta dos custos para chegar e se manter na universidade. O PROLIND também custeia o deslocamento dos professores para as aldeias durante o período em que precisam se deslocar para acompanhar os alunos nas escolas indígenas.

Retornando ao assunto inicial, o curso é de licenciatura plena em educação intercultural e habilita professores para atuarem nas series do ensino médio. São quatro áreas de conhecimento: ciências humanas, linguagens, matemática e ciências da natureza.

O professor Aldrin Cunha da área de matemática durante nossa entrevista em Janeiro de 2017 contou um pouco da diferença entre trabalhar com os povos do pantanal e no Cone Sul:

Na minha experiência como docente nos dois TEE do MS a diferença que vejo é a diversidade de etnias que compõe o Povos do Pantanal. Por mais que sejam indígenas elas possuem diferenças culturais dentro dos próprios grupos indígenas. Lá, por exemplo, a gente trabalhava a língua portuguesa como 1ª língua. Quando vim pra a FAIND o *Guarani* é a 1ª língua do curso. LÁ não dava pra valorizar de fato a língua materna porque como íamos trabalhar 1ª língua com 8 etnias compondo o grupo, ia privilegiar qual? E aqui se tem essa possibilidade de valorizar a questão da língua materna (Aldrin CUNHA, 2017).

O curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* é específico para professores *Guarani* e *Kaiowá* e, recentemente, passou pelo processo de reestruturação de seu projeto pedagógico, no qual teve a participação direta dos professores e lideranças indígenas. Seu oferecimento se dá na modalidade de alternância, na qual os professores fazem o curso ao mesmo tempo em que desenvolvem suas atividades de docência ou gestão em suas comunidades. Um dos problemas enfrentados é que os cursistas e seus professores formadores ficam sobrecarregados, pois não têm férias.

### **3.2 Saindo da FAED rumo à FAIND – “O Teko cria seu Tekoha na UFGD”**

Trarei neste tópico algumas considerações a respeito de como se deu a criação da Faculdade Intercultural Indígena. É uma continuidade do tópico anterior onde darei seguimento às falas dos interlocutores.

No decorrer do curso se viu a necessidade de que o mesmo pudesse ter um prédio (estrutura física) que pudesse comportar da melhor maneira as etapas presenciais e demais atividades do curso. A Faculdade Intercultural e Indígena (FAIND) foi criada através da Portaria nº435 de 21 de Maio de 2012. Para o movimento de professores indígenas *Guarani* e *Kaiowá* a conquista das instalações da FAIND é de grande importância. É importante ressaltar que mesmo tendo em seu nome o termo “indígena” a FAIND não é um prédio exclusivo para formação de professores indígenas. O prédio da FAIND comporta hoje o curso de Licenciatura Intercultural Indígena e também o curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC).

Antes da criação da FAIND, segundo Antônio Dari Ramos os professores ficavam “espalhados” pelas faculdades. Cada faculdade mandava seus professores para fazer a participação no curso. A chegada da professora Noêmia é muito importante, pois a partir dali se cria um grupo de professores efetivos e se fortalece a ideia de professores fixos de cada faculdade. A ideia neste momento segundo o atual diretor da FAIND professor Antônio Dari é que cada faculdade disponibilizasse um professor para atuar no curso. Então assumem a professora Noêmia Moura pela Faculdade de Ciências Humanas, o professor Andébio Martins pela FACALE, a professora Andréia Sangali pela FCBA (Faculdade de Ciências Biológicas e Agrárias), professora Maria Aparecida Mendes de Oliveira mais conhecida como Lia pela FACET (Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologias), mas que estava como professora cedida pela SED entre os quatro professores que a SED cedia para o curso. O professor Dari entrou no ano de 2010 para este grupo junto com a professora Marina Vinha da FAED (Faculdade de Educação).

Após este grupo estar formado, o professor conta que eles assumem o projeto de criar a Faculdade, mas ressalta que este projeto de criação efetivamente era da antiga gestão da reitoria da Universidade, com o então reitor Damião Duque de Farias.

Questionei o interlocutor sobre o motivo de este projeto partir da reitoria. Ele argumentou que como o sistema era de colaboração entre as faculdades com o decorrer das etapas isso foi se mostrando problemático. Ele enfatiza que não foi por falta de comprometimento dos docentes, mas porque as etapas do curso *Teko Arandu* aconteciam nos períodos de férias nos meses de dezembro e janeiro, dada metodologia de alternância. Isso se mostrou problemático devido a estes docentes trabalharem não apenas no curso, durante o restante do ano eles tinham suas atividades nas suas respectivas faculdades e não conseguiam gerenciar suas férias e o volume de atividades a ser desenvolvidas, visto que na metodologia do *Teko* os alunos têm o tem Universidade e o tempo na aldeia onde os professores se deslocam para atender os alunos.

Essas dificuldades foram gerando insatisfação também do movimento de professores *Guarani* e *Kaiowá* que não estavam satisfeitos com a forma que a Universidade efetivava o curso. Dari relata que então no ano de 2010 eles entram para a coordenação do curso, em 2011 o curso passa a estar diretamente ligado com a PROGRAD (Pró Reitoria de Pós Graduação) e em 2012 é criada a FAIND como uma Faculdade específica para as demandas específicas e diferenciadas, com professores lotados na própria faculdade.

O professor Dari, professor da FAIND e atual diretor, em sua fala argumenta que o motivo principal da criação da FAIND foi para atender da melhor forma possível o cotidiano de cursos voltados para públicos diversos, como curso *Teko Arandu* e o de Licenciatura do Campo, o que não era possível justamente se ele (o curso *Teko Arandu*) ficasse disperso sob responsabilidade de outras Faculdades. O curso continuou a receber docentes de outras Faculdades, mas agora esses docentes são colaboradores. No ano de 2016, Dari firma que o curso tinha efetivamente 11 pessoas que se dedicam efetivamente e mais quatro docentes da secretaria estadual, os colaboradores de outras Faculdades, os professores indígenas já formados e os mestres tradicionais que contribuem desde o início.

Perguntei para o professor qual era a contribuição da SED além dos quatro professores cedidos. Ele respondeu que a única contribuição é a cedência desses quatro professores e que isso já era muito importante porque sem estes professores o curso não teria sobrevivido no início. Ele ressalta que inicialmente o curso surgiu na perspectiva de colaboração, e isso se tornou dificultoso devido às outras

universidade em um dado momento não liberarem seus professores. Esses professores segundo ele não recebiam salário referente a essa colaboração com o Teko, eles vinham na militância, por conta de seu comprometimento com a causa indígena e por seus compromissos pessoais como era o caso do professor Antônio Brand e a professora Adir Casaro.

### **3.3 Os cursos de formação de professores indígenas como fortalecedores do diálogo e da educação indígena**

Escrevo este tópico na tentativa de evidenciar como as relações dentro dos cursos de formação de professores fortalecem identidades, proporcionam a troca de experiências e engajamento na luta pela educação escolar indígena de qualidade.

Para os professores em formação era de grande importância que os calendários dos cursos *Ára Verá* e *Teko Arandu* coincidissem. Isso era difícil de concretizar devido o curso *Ára Verá* ser oferecido pela Secretaria de Estado de Educação e o curso *Teko Arandu* ser oferecido Pela Universidade. O diálogo entre as duas instituições provedoras dessas formações eram complicados, principalmente por conta da burocracia que envolvia este processo. Além do mais a política partidária deixava alguns entraves, pois a SED oferecia o curso, mas dependia da parceria com os gestores das SEMEDS que de acordo com o cenário político do momento podiam ou não proporcionar maior fluidez ao processo. O que se destaca aqui é que para o movimento de professores não existe essa divisão de responsabilidades na oferta dos cursos. Para os professores o processo de formação perpassa os três poderes que administram as formações.

Para a professora Teodora, a proposta era deixar o *Teko* próximo do curso de magistério e que as noites políticas pudessem ocorrer com a participação dos dois cursos. Para ela era perceptível que havia um desejo político de desmobilizar o movimento. Em suas palavras:

Imagina os indígenas conscientes dos direitos. Nós tivemos sérios problemas com fazendeiros que queriam o projeto do curso pra ver como era a educação que a gente desenvolveu educação que conscientiza o povo dos seus direitos. Para eles esse modelo de educação não se pode fazer a educação se faz no Brasil é pra formar pro mercado de trabalho. É viável para eles de que ninguém precisa se conscientizar. Então nos último ano

percebemos muito claramente através da precarização e falta de compromisso e essa questão foi solicitada a universidade. Querem controlar tudo o que a gente escreve, fala, e a gente não tem o que esconder, queremos uma educação que conscientize mesmo e que respeite as nossas diferenças. (Teodora de SOUZA, 2014)

Rosenildo Carvalho - *Guarani* em nossa primeira conversa ocorrida no ano de 2016 na sede da Secretaria de Estado e Educação fala que os 17 anos de existência do curso *Ará Verá* são marcados por lutas, avanços e retrocessos. De início o curso tinha forma de projeto, mas hoje é conhecido como uma formação e mesmo com as vitórias conseguidas a burocracia ainda impede o curso de caminhar.

A professora Marlene, que foi aluna do curso *Teko Arandu* em entrevista narra qual a importância do curso no fortalecimento de sua identidade. Para ela que cresceu tendo influência da igreja evangélica, a entrada para o curso, segundo suas palavras “abriu uma porta de esperança para ela ser de novo *Guarani* e *Kaiowá*, houve um (re) nascimento depois que entrou para o *Teko*”. Ela ressalta que assumiu sua identidade para além das vestes, do uso de cocar. Para ela o contato com a mitologia, com a cosmologia e a história do seu povo reavivou o seu “ser indígena”. O *Teko* foi uma porta de esperança para ela. As aulas e as noites políticas despertavam nela curiosidade para conhecer mais sobre o modo de viver *Guarani* e *Kaiowá* e a questionar seus pais sobre aspectos da vida social, cultural de sua etnia. Entre os questionamentos que ela compartilhava com seu esposo e com seus pais estavam aqueles sobre os rezadores, as histórias sobre a origem do mundo na visão *Guarani* e *Kaiowá*.

Seu pai ficou curioso para saber o motivo de ela estar tão interessada em conhecer a história do seu povo, mas ela argumentou que estava na formação e lá (re) aprendia tudo àquilo que ela deixou de aprender durante a infância e adolescência por ter ido morar muito nova em outra região, deixando inclusive de falar a língua materna. Em sua fala ela diz que “foi aí que meu pai percebeu que eu estava voltando a ser *Guarani* e *Kaiowá*”. Marlene conta que durante até seus 12 anos morou no Paraná com uma tia e que durante este período se distanciou de sua cultura. Quando retornou ela conta que era uma pessoa “mais fechada”, ela tinha vergonha de falar por ter adquirido o sotaque carioca durante a convivência com sua madrinha, que foi responsável por sua educação, e por isso ela tinha muita vergonha de falar e de se expressar quando retornou. O tempo longe fez com que ela não reconhecesse alguns familiares.

Aos 23 anos ela conta que seu pai a levou na primeira *Aty Guasu* que ela participou que aconteceu em Panambizinho. Ela conta que aquilo foi novo para ela e que quando chegou em casa começou a questionar seu pai para conhecer mais.

Foi então que tempos depois incentivada pela professora Meire e Edvan indicaram que ela tentasse a seleção para estudar no curso *Teko Arandu* e passou.

O primeiro desafio foi em casa. Eu já morava aqui sozinha com meu marido, sempre fomos sozinhos aqui e os familiares estavam em Rio Brilhante. Pra deixa minha casa foi difícil, uma luta. Mas eu tinha que fazer, era meu objetivo. Comecei e tinha que terminar. (Marlene ALMEIDA, 2017)

O *Teko* segundo ela foi uma porta para ela pesquisar, conhecer e viver novas experiências. Ela começou a fazer reflexões a respeito dos saberes tradicionais e o conhecimento ocidental, a fazer elos entre estes percebendo como seria possível o diálogo entre os mesmos. Durante quase 15 anos ela não falou sua língua. Com a entrada para o *Teko* ela percebeu então que tinha duas identidades.

Ao ser questionada sobre qual o apoio recebido por parte das prefeituras municipais ela conta que este apoio era por meio dos custos com as diárias e passagens para que os alunos pudessem se deslocar do seu município até a cidade de Dourados. Além do mais eles recebiam kit's de higiene.

Nessas etapas de aulas Marlene lembra que os alunos ficavam em uma igreja católica. Primeiro eles vinham para a etapa curta que levava 05 dias e depois retornavam e ficavam por mais 15 dias. As etapas mais longas eram nos meses de fevereiro (20 dias), período em que as escolas nas aldeias estavam de férias.

Conforme as etapas iam acontecendo ela foi conhecendo e interagindo com novos sujeitos indígenas que também estavam em formação. Ela pensou que sua dificuldade de interagir fosse ser maior.

La conheci a Léia. Ela me incentivou muito para ser uma pessoa dedicada na luta da minha comunidade. Comecei uma amizade com ela e também a aprender com ela. Quem estava ao redor dela aprendeu. (Marlene ALMEIDA, 2017)

Para ela a convivência não foi tão difícil quanto à saudade que sentia de casa por conta da distancia, mas que o apoio que recebia dos familiares também era fundamental para continuar estudando. Quando retornava para casa ela narra que

contava tudo o que aprendia na etapa para sua família e que ali eles conversavam e a incentivavam a continuar.

A convivência era harmoniosa segundo ela, principalmente com os professores que eram muito abertos ao diálogo e sempre estavam atentos as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Ela destaca as professoras Tatiana e Andréia Sangalli como grandes incentivadoras. Ela lembra que logo quando chegou era muito quieta, não se expressava e que essas duas professoras a ajudaram a superar o medo de se expressar.

Para ela as noites políticas e culturais são o diferencial da formação. Na noite política eram discutidos temas pertinentes junto às lideranças e ao movimento de professores *Guarani e Kaiowá*, ela cita que se fosse hoje o tema a ser discutido seria sobre os direitos dos povos indígenas. Dessas noites políticas que sempre aconteciam e ainda acontecem nas quartas feiras, saíam documentos e tomada de decisões. Nas noites culturais cada grupo preparava uma apresentação de música, dança, ou algo que representasse sua cultura.

Para Marlene as noites políticas eram suas preferidas. Ela destaca que o professor Otoniel Ricardo sempre participava e que ele era referência e grande articulador onde segundo ela o professor dizia: “*vocês precisam ser autônomos*”. Nas observações feitas por ela durante as noites políticas sempre havia aqueles que no início eram mais calados, mas que depois das noites políticas nas palavras dela “abriam a mente”. Dessas noites políticas surgiram lideranças políticas e dentro das comunidades.

A Professora Rosely Quevedo que também foi aluna do *Teko Arandu* e também participou do PIBID Diversidade relata sobre sua experiência:

Eu gostava muito das noites culturais e políticas, ali era onde a gente se conhecia melhor, conhecia as experiências de cada um. Depois que entrei para a faculdade eu cresci mais e tudo o que eu aprendi lá eu uso hoje na escola. Hoje a diretora da escola fala que eu preciso fazer pós-graduação. (Rosely QUEVEDO, 2017).

O curso de licenciatura *Teko Arandu*, através de suas atividades cotidianas nas escolas indígenas das diferentes Terras Indígenas, também funcionou como um Observatório da Educação Escolar Indígena. As ações desenvolvidas por esses programas, projetos e cursos colocaram em movimento todos os agentes educacionais participantes dos mesmos (gestores, professores e alunos das escolas

indígenas; gestores, professores e alunos das universidades – UFGD, UCDB, UEMS, UFMS; Movimento de Professores e Lideranças *Guarani e Kaiowá*; FUNAI de Brasília, de Ponta Porã, Dourados e Amambaí; professores/técnicos da Secretaria Estadual de Educação de MS e das Secretarias Municipais de Educação; pesquisadores das universidades envolvidas e de outras instituições). Todos estavam em diálogo no intuito de avaliar, propor e planejar formações que atendessem aos princípios básicos da legislação acerca da Educação Escolar Indígena e as necessidades dos povos *Guarani e Kaiowá*.

A luta do *Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá* era para que as Escolas Indígenas fossem autônomas, bilíngues, produzissem material didático específico, selecionassem os conhecimentos advindos dos saberes do grande povo *Guarani*, fossem administradas por gestores indígenas e que a comunidade escolar dialogasse entre si. Os professores indígenas consideravam a formação de seus docentes como única, independente dos diferentes níveis encontrar-se em esferas diferentes e com perfis ideológicos também diversos. Lidavam com os níveis municipal, estadual e federal e exigiam uma Educação Escolar Indígena que atendesse as demandas e especificidades de cada uma de suas comunidades. No entanto, as próprias lideranças avaliavam a importância de estar à frente de seu processo de formação.

Para a interlocutora Rosely Quevedo, os professores e pesquisadores mergulhados no cotidiano do curso de formação nem sempre era fácil perceber situações empíricas se não tivesse atento e guiado por objetivos propostos por um projeto de pesquisa. Todos esses elementos que compunham desafios e expectativas para os protagonistas indígenas e os parceiros não indígenas apontavam a necessidade de aprofundamento das problemáticas levantadas e justificavam a necessidade de prorrogação dessa proposta de pesquisa. A parceria interinstitucional proporcionada pelos Programas Prolind e PIBID Diversidade era muito frutífera. A participação de bolsistas em níveis de graduação, mestrado e doutorado era outro ponto forte dos Programas, pois novos conhecimentos sistematicamente eram gerados, organizados e analisados.

Todos os debates traziam como pano de fundo a discussão acerca dos saberes indígenas e saberes acadêmicos que cabem no currículo das Escolas Indígenas, bem como a luta pela terra. Os participantes levavam consigo a

necessidade da comunidade definir quais os saberes *Guarani* e *Kaiowá* podiam circular na escola e quais saberes não indígenas lhes eram necessários no cotidiano. Os debates foram marcados pela relação estreita das Terras Indígenas com as cidades e com a diversidade de agentes como os quais se relacionam (ONGs, órgãos públicos, políticas públicas, associações, entre outros).

Estar fora de sua comunidade frequentando espaços de formação em serviço e em interação com outros representantes de *Terras Indígenas Guarani e Kaiowá* possibilitava aos cursistas estabelecerem novas parcerias, acessarem laboratórios de informática, de biologia, química, história, geografia, matemática, línguas, entre outros, socializarem necessidades específicas de cada comunidade com os parentes, experimentarem outras formas de organização político-administrativa com as quais são obrigados a dialogar. Além disso, havia a situação de ficar fora do cotidiano de sua aldeia, de sua família. Ficavam alojados em um espaço diferente do seu, convivendo com pessoas que mesmo sendo da mesma etnia pertenciam a outros grupos. Era um ambiente novo, no qual os professores em formação faziam, ou não, novas parcerias, alianças e amizade. Produziam impactos que precisavam ser mais bem avaliados por professores e cursistas.

Cada uma das Escolas Indígenas era um campo da diversidade, no qual o professor indígena tinha que lidar com os demais colegas e com os diversos grupos ali presentes na pessoa de cada aluno. A escola misturava aqueles (as) que na vida cotidiana da aldeia eram separados (as). Eram tradições religiosas diferentes - casa de reza e igrejas cristãs (evangélicas e católicas). Eram famílias diferentes com regras diferentes; eram grupos políticos interna e externamente diferentes; eram os que dominavam a língua materna e as repassava aos seus filhos e aqueles que investiam no português.

Os professores formados em uma Licenciatura Intercultural eram mais exigidos pelas lideranças do que os que faziam a formação por conta própria ou com a ajuda de sua família em instituições privadas. Os mesmos se responsabilizavam em fortalecer culturalmente sua comunidade e orientá-la no sentido da garantia de seus direitos. Nem sempre a relação com os demais professores indígenas e não indígenas eram de reconhecimento de ambas as partes.

Uma das metas dos gestores indígenas em formação era que as lideranças e famílias de sua comunidade se comprometessem a pensar e planejar a Escola

Indígena que necessitavam. Entretanto, poucas eram as escolas que tinham esse envolvimento. Observava-se que quanto menor era a escola, mais frequente era o contato dos professores com os pais. Quando a instituição ia crescendo e ficando mais complexa ia exigindo mais tempo dos professores e gestores e o distanciamento das famílias era consequência. A nucleação da educação no centro de uma Terra Indígena, além de ficar mais distante para os alunos, ia colocando uns em contato direto com os outros, situação que muitas vezes era evitada entre as famílias extensas no cotidiano.

Durante os cursos de formação específica os cursistas eram estimulados a participar de eventos científicos, desenvolverem projetos de ação e pesquisa em suas aldeias, confeccionar material didático e refletir sobre o currículo diferenciado que pretendiam que sua escola tivesse. A escola superior, bem como toda a escola ocidental, pensada para aprofundar a visão de mundo científica ocidental desconsiderava as outras cosmos visões estava sendo envolvida em um novo debate. A diversidade e a diferença eram os eixos centrais. Os *Guarani* e *Kaiowá*, bem como seus parceiros na universidade e na sociedade nacional, estavam processando os direitos educacionais conquistados na constituição brasileira, que se desdobravam na Lei de Diretrizes e Bases, no Plano Nacional de Educação e em outros instrumentos legais.

A conquista, como conta a interlocutora exigiam dos mesmos uma contrapartida. Fazia-se necessário pensar, elaborar e sistematizar os projetos pedagógicos e regimentos escolares das Escolas indígenas, da mesma forma que se fazia necessária uma efetiva cobrança dos indígenas sobre a universidade para que essa se abrisse para novas perspectivas e os ajudasse a construir suas Escolas Indígenas.

Em conversa com o professor Antônio Dari (2017), meu interlocutor, perguntei como ele avaliava os impactos dos dez anos do curso *Teko Arandu*. Ele respondeu que os impactos refletiram diretamente nas escolas das aldeias tendo em vista que neste período foram mais de 120 docentes formados pelo curso fora aqueles dos cursos regulares. Esses professores estão atuando nas escolas como professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outras funções não somente nas escolas. Eles estão trilhando caminhos na pós-graduação e se fortalecendo como liderança dentro de suas aldeias e como docentes na própria universidade.

O impacto pedagógico, segundo o interlocutor, se dá devido ao que é tratado nas aulas do curso chegar quase que em tempo real nas escolas por meio da atuação desses professores em formação que se apropriam desse aprendizado, dos materiais didáticos produzidos, das discussões, etc. O impacto político dentro da Educação Escolar Indígena ocorre porque antes havia uma resistência com relação à política diferenciada, então quando se tem no cotidiano pessoas que tragam essa perspectiva o impacto é grande.

Tem também o impacto econômico. Como a carência por docentes nas escolas era muito grande, muitos professores conseguem contratos com as prefeituras e os indígenas acessam a essas vagas como professores leigos recebem salário pelo seu trabalho e fortalecem a economia de sua aldeia. Dentro disso ocorrem choques também, estes professores leigos ou formados entram em conflitos por conta da ocupação desse espaço de trabalho, que às vezes pode estar sendo ocupado por professores não indígenas.

Ele destaca que também no início havia o choque devido a esses professores formados trazerem novas perspectivas para suas comunidades e lideranças. Com relação a essa perspectiva teórico-metodológica na EEI, Dari destaca que no passado houve mais choques e que com o decorrer dos anos de investimento na temática as tensões iniciais vão se dissolvendo.

Com relação aos professores indígenas formados nos cursos regulares ele fala que mesmo formados em cursos que não possuem o foco na educação escolar indígena diferenciada esses professores passam por formação nos municípios, na universidade, ou esses próprios acadêmicos fomentam essas formações.

Ainda em entrevista com o professor Antônio Dari, perguntei se existe a demanda para a criação de novos cursos na FAIND. Ele respondeu que sim e que estes cursos, no total três, já foram aprovados pelo Conselho Universitário e já poderiam estar funcionando. Os cursos são o de Pedagogia Intercultural que terá como foco a formação de alfabetizadores nas línguas indígenas visto que isso ainda é um problema na EEI, porque ainda não se tem esses profissionais e as formações diferenciadas não tem esse foco, o Curso de Gestão Territorial e Sustentabilidade e o Curso de Saúde Coletiva.

Para se chegar a esses cursos foi feito um estudo junto aos alunos, as lideranças e a comunidade para saber quais eram as necessidades demandadas.

Entre os cursos foram selecionados os três citados na área da educação, sustentabilidade e saúde, que são as áreas mais carentes identificadas.

Perguntei então porque estes cursos já não estariam em andamento, já que foram aprovados pelo Conselho Universitário. Dari respondeu que ainda depende da liberação de recursos por parte do Governo Federal para a contratação de professores, técnicos administrativos e recursos para a implantação e manutenção dos cursos. Segundo ele estes cursos até podem ser iniciados, mas não tem corpo docente e apoio necessário para isso. Neste sentido Grupioni analisa que:

Formar índios para serem professores e gestores das mais de 1.400 escolas, localizadas em terras indígenas, é hoje um dos principais desafios e prioridades para a consolidação de uma Educação Escolar Indígena pautada pelos princípios da diferença, da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade. (Grupioni, 2006, p. 13)

Dari enfatiza que no atual cenário político, principalmente com a PEC que propõe o congelamento dos gastos, o Governo Federal não irá abrir nenhum curso novo devido ao aumento de gastos que estes trariam. E essa previsão é de que durante os 20 anos de acordo com a PEC, ou seja, 20 anos sem novos investimentos para as demandas educacionais indígenas. Acrescenta que será difícil nos próximos anos manter os cursos que já se tem devido à crise financeira e política brasileira.

Ele ainda destaca que esta acontecendo uma mudança na forma de financiamento das licenciaturas tanto do *Teko Arandu* quanto da Licenciatura do Campo, reduzindo o valor repassado e inviabilizando até a abertura de novos processos seletivos, como foi o caso do curso de Licenciatura do Campo n UFGD que ocupou o prédio da reitoria que havia suspendido o vestibular no ano de 2016.

Na fala de Antônio:

Então efetivamente nós temos alguns gargalos que é o financiamento das licenciaturas. Achar que vamos ter financiamento externo das indústrias ou empresas é querer de mais, quem quer investir em cursos críticos? Ninguém. O negocio para estes setores é formar mão de obra e nós da FAIND nos negamos a fazer isso. Hoje temos uma consciência ideológica do exato lugar que a gente ocupa nesse mundo, que os povos do campo e indígenas ocupam nesse mundo. Então na verdade são cursos de resistência. O Governo investe porque é obrigado pela lei e por pressões dos movimentos sociais. (Antônio Dari Ramos, 2017).

Antônio Dari Ramos encerrou sua argumentação dizendo que prevê muitas dificuldades nos próximos anos para manter esses cursos, e que isso não diz respeito somente aos cursos universitários. O *Ára Verá* também passa por dificuldades. Além do mais esse corte de recursos se estende para os cursos regulares de graduação e programas/políticas públicas que já estão sentindo os reflexos da crise. Na visão dele é um “*processo de luta, de resistência e, resistência epistemológica*”.

### **3.4 O PIBID e o PIBID Diversidade – estruturando na prática**

O movimento indígena brasileiro ganhou força após a Constituição Federal de 88 que empoderou os indígenas garantindo o direito de permanecerem indígenas. Com isso novas categorias foram surgindo devido ao reconhecimento de “novos públicos” ou novos sujeitos. Estes novos sujeitos passaram a circular com maior facilidade entre os espaços ganhando maior visibilidade para seu movimento e para si, começaram a ingressar em IES e assumir papéis de relevância dentro do Estado. Um exemplo é Gersem Luciano - Baniwa.

No que se refere às políticas públicas Específicas destaco a Primeira Conferencia Nacional de Educação Escolar Indígena no Brasil, ocorrida em 2009 e que resultou em uma serie de ações por parte do Governo no campo das políticas públicas. É a partir de então que políticas como os TEE, conselhos de educação específicos e outros ganharam vigor.

No ano de 2010 o MEC por meio da CAPES/SECADI lançou o Edital nº01/2010 ofertando as IES que possuíam curso de Licenciatura Intercultural a possibilidade de participar do PIBD Diversidade. A UFGD participou da seleção e desde então para receber o programa, foi selecionada e desde então as atividades vem sendo desenvolvidas por profissionais do curso *Teko Arandu*.

A Capes é uma das agências mais respeitadas no Brasil e no exterior por seu investimento na pesquisa. No ano de 2007 a agência é desafiada pelo Ministério da Educação (MEC) a assumir parte da tarefa de formação de profissionais para atuar na educação básica, com o objetivo de por em prática o *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação*.

Por força da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, se constitui na CAPES a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), que tem como missão induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino (Relatório de Gestão DEB, 2009-2014, p. 9). A Diretoria atuaria, desde então, em duas linhas de ação: 1- na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciaturas presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor; 2- no fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério.

De 2007 a 2014 a Capes construiu uma rede de formadores e formandos no país a partir de três políticas públicas de formação inicial: o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e os Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – Life. A pretensão é de que esta rede seja ampliada com os programas que atuarão na formação continuada, na formação associada à pesquisa e no fomento à divulgação científica. No entanto, trarei nesse texto somente da formação inicial e, especificamente, do PIBID.

Os Programas Institucionais de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e PIBID Diversidade (PIBID D) são políticas públicas recentes na Política de Formação Nacional de Profissionais para a Educação Básica, porém alcançaram os objetivos traçados pela CAPES (ANDRÉ; GATTI, 2013). Trarei aqui o olhar da primeira coordenadora do PIBID Diversidade na UFGD (2010-2014), professora Noêmia Moura, a qual hoje atua como Coordenadora Institucional na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Para demonstrar neste primeiro momento como os PIBIDs da UFGD fazem parte de uma rede nacional de programas da mesma natureza, ressaltadas suas peculiaridades e regionalidades, utilizarei na construção documentos produzidos pela CAPES, pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID (Forpid) e pela equipe de gestão do PIBID da UFGD, principalmente os relatórios de atividades, disponibilizados pela Coordenadora Institucional do Programa. Noêmia Moura em sua fala traz algumas percepções profissionais e pessoais no processo de

gestão financeira, administrativa, pedagógica e de relações institucionais produzidas no e pelo programa.

A diferença entre os programas, grosso modo, é que o segundo é específico para atender os cursos de licenciaturas do campo e indígena, que estão ancorados na *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)*, suas escolas de atuação estão no campo (assentamentos e aldeias indígenas), sua verba de custeio é descentralizada para a Instituição de Ensino Superior (IES) e os Coordenadores do Programa dialogam com um número amplo de municípios, nos quais se localizam assentamentos e aldeias. O PIBID geral da UFGD, como é conhecido, atende as demais licenciaturas que estão distribuídas em seis faculdades. Abrange apenas quatro municípios, pois a UFGD é uma universidade *monocampi*. Os outros três municípios são polos da Universidade Aberta (UAB).

Noêmia Moura menciona alguns pontos como o processo de construção do programa numa relação dialógica entre a CAPES e as IES, o nascimento dos programas na UFGD (Relatórios de Atividades e vivências cotidianas), o crescimento da abrangência interna e externa a cada edital, os desafios do PIBID na UFGD, os esforços para ampliar as cotas de bolsas, os impactos constatados pelos bolsistas e pelos interlocutores nas escolas parceiras, a criação do Fórum Nacional do PIBID (ForPIBID), as medidas de contingenciamento financeiro, praticadas pela nova gestão da CAPES/DEB (2015), o silenciamento na comunicação entre a agência e as IES e a mobilização dos bolsistas para lutar pela continuidade dos Programas em seus desenhos atuais.

A professora Noêmia Moura (Coordenadora do Curso *Teko Arandu* e do PIBID D 2011/2014) relata que assumiu Coordenação Institucional (CI) do PIBID Diversidade este ainda no processo de implantação do programa na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*. Ela relembra que do II Encontro de Coordenadores Institucionais na CAPES<sup>4</sup>, no qual estava representada a maioria das IES participantes e que a recepção por parte da equipe da Professora Carmem Moreira e do Professor Hélder Silveira foi calorosa e respeitosa. A DEB/Capes acolhia as IES, de várias naturezas administrativas, de várias regiões, com

---

<sup>4</sup>II Encontro Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID - realizado nos dias 27 a 29 de setembro de 2011. O evento integrou as comemorações dos 60 anos da Capes e reuniu cerca de 200 participantes das 146 instituições participantes no programa (Relatório de Gestão Deb 2009-2014, p. 112).

programas de diversos tamanhos e complexidades, como parceiras protagonistas de uma política fundamental e estruturante para a formação inicial de professores. Ela conta que se sentiu, e pensa que os outros Coordenadores Institucionais (CIs) também se sentiram muito confortáveis e à vontade para tirar dúvidas e compartilhar experiências em âmbito nacional. Ali perceberam a grandiosa era sua missão que tinha pela frente – estender o mesmo tratamento com compromisso e seriedade aos demais sujeitos da política (na IES, nas escolas parceiras, nas secretarias, nas prefeituras e, principalmente com os bolsistas – professores da UFGD, professores das escolas parceiras e licenciandos).

Assim ela destaca que todas as comunicações com a CAPES de 2010 a meados de 2015 foram produzidas de uma forma aberta e franca, além disso, todas as mudanças de editais e de normatização do programa foram construídas no diálogo com as IES. Ainda segundo ela, outro princípio norteador da política era a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES), desde a proposição do Projeto Institucional (PI), a assinatura do Termo de Cooperação Técnica (TCT), das alterações no Projeto e no Plano de Trabalho e Ação- PTA (custeio das atividades), tudo passava pelas mãos dos Coordenadores Institucionais, responsáveis diretos pelo PI de sua IES. Na UFGD, ela administrava juntamente com a equipe de Coordenadores de Área o PIBID D. Depois, em 2014 passou a administrar junto com as Coordenadoras de Área de Gestão de Projetos Educacionais e com a secretária os ambientes digitais disponibilizados pela CAPES - SAC, SICAPES e SIPREC, sempre com autonomia, mesmo sendo monitorada pela equipe do PIBID da DEB, que vez ou outra fazia observações e sugestões.

Enquanto Coordenadora Institucional do PIBID e na sua experiência com o PIBID D a professora Noêmia Moura destaca outros aspectos positivos, os quais ela avalia como assertivos e estratégicos para o desenvolvimento do PIBID nas IES e nas Escolas: - colocar a Universidade diretamente em comunicação com as escolas parceiras. Para isso a equipe de gestão e os coordenadores de áreas se dirigem às escolas para negociar sua presença e intervenção pedagógica. Todos os bolsistas estreitam relações com os sujeitos das escolas, mesmo que cada um dialogue com os seus sujeitos da gestão e da docência; - descentralização dos recursos e do custeio das atividades do PIBID para uma conta pesquisador, driblando as amarras burocráticas para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas; -

empoderamento as escolas parceiras enquanto co-formadoras, construindo um novo paradigma nas relações entre as Universidades e as escolas de educação básica; - propondo estudo, planejamento, ação e avaliação coletiva entre professores de ensino superior, professores de educação básica e alunos das licenciaturas na metodologia ação-reflexão-ação, constituindo sujeitos reflexivos; - ampliando os espaços de ensino das escolas e das Universidades para além da sala de aula e para além das instituições de ensino, através das vivências, das visitas e da participação de eventos; - propondo e fomentando a divulgação das atividades desenvolvidas; - fortalecendo a auto-estima dos professores e professoras em formação e em exercício nas IES e nas escolas; - sistematizando as várias atividades desenvolvidas e socializar na rede de formadores para que todos possam selecionar aquelas que atendem seus planejamentos.

Esses são alguns aspectos que justapostos, sem hierarquia, vão compondo o processo de construção dos PIBID's segundo a experiência da professora, e que é tão ou mais importante que os resultados alcançados e os produtos elaborados. Apenas o custeio é descentralizado de uma forma diferente, pois o custeio estudante diversidade diverge do estudante do PIBID.

Apesar dos Programas PIBID e PIBID D terem reconhecimento nacional, inclusive com assento na legislação educacional, como é destacado na *Carta em Defesa do PIBID*, elaborada pelo FORPIBID em 25 de janeiro de 2016 e assinada pelos apoiadores em âmbito nacional, o MEC e a CAPES propõem-se a reestruturar ambos.

O êxito do PIBID e PIBID Diversidade deu ensejo a mudanças na legislação educacional, responsabilizando o governo com a manutenção dos Programas. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) institui metas para a formação de professores, incluindo a estratégia de ampliar o PIBID como uma das medidas sistêmicas para a melhoria da qualidade da educação pública em todos os níveis e modalidades. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (alterada pela Lei nº 12.796/2013) estabelece o incentivo à formação de profissionais “mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência aos licenciandos” e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP nº 02/2015) exigem reformas nas licenciaturas, aproximando as das características e dimensões da iniciação à docência realizadas pelos Programas. (Carta em Defesa do PIBID, 2016, p.1)

Embora a ideia de reestruturação fosse que coloque na atual gestão da Capes no governo Temer, o *status* de Política de Estado deu ampla visibilidade ao Programa e a esperança de transformá-lo em política pública cresceu entre os

formadores em rede. Isso se deu principalmente quando a LDB estabeleceu o incentivo à formação de profissionais de educação mediante o PIBID (Lei nº 12.796/2013) ampliando sua posição diante dos demais programas. Na ocasião, o Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério, da CAPES/DEB, Prof. Dr. Helder Eterno da Silveira, que deixou o cargo em outubro de 2015, informou a intenção que a equipe da Capes tinha de conquistar novos espaços e oportunidades para a formação de professores.

Considero que este é mais um avanço da institucionalização do PIBID e de seu reconhecimento enquanto importante política pública e de estado para formação de professores no Brasil. Estamos caminhando e conquistando, cada vez mais, novos espaços e novas oportunidades para formação de professores. Mas, ainda há um longo caminho a percorrer: criar instrumentos de avaliação e acompanhamento, articular-nos melhor com os entes federados, ampliar o acesso ao programa, melhorar os mecanismos de gestão administrativa e pedagógica do programa, garantir que os alunos se envolvam nas atividades do programa com equidade e excelência na execução das ações, captar e ampliar os recursos do programa, melhorar nossos cursos de licenciatura, envolver novos atores no trabalho de aperfeiçoamento da docência, entre outras questões relacionadas à formação de professores. Passo a passo! Assim que eu acredito. E, nessa caminhada, manifesto meu reconhecimento pelo intenso trabalho de todos os meus colegas das IES brasileiras que atuam no PIBID: professores, educadores e idealistas! Parabéns a todos por esta conquista que é fruto da dedicação de cada aluno do programa, de cada supervisor e de cada coordenador que atua no PIBID." (Helder SILVEIRA, 2013)

A equipe de expansão foi desligada e uma nova se constituiu, desde a presidência aos demais cargos. A nova equipe, sob a direção da professora Dr<sup>a</sup> Irene Cazorla, assumiu numa conjuntura de contingenciamento financeiro do MEC, que defletiu sobre a Capes. Entretanto, desde junho a equipe da professora Carmen Moreira vinha enxugando o Programa. Em junho de 2015 foram recolhidas as cotas ociosas de cada IES. Foi o primeiro sinal de diminuição de cotas do PIBID. O choque foi geral e o efeito cascata produziu desligamentos de supervisores e coordenadores de áreas em boa parte das IES. Na UFGD, Moura relata que foram perdidas duas cotas de IDs. Daí por diante, outros choques foram sentidos.

### 3.5 O PIBID Diversidade na UFGD – o começo de tudo

A UFGD, ao longo de mais de uma década, tem centrado sua atenção no atendimento às demandas regionais e nacionais que dizem respeito às instituições federais. Para atendê-las tem acessado os editais propostos pelos Ministérios Federais, dentre os quais se destacam os do Ministério da Educação (MEC), do *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)* e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (*CAPES*). No âmbito das Licenciaturas destacamos os Programas que desenvolvem a Política Nacional de Formação de Professores desenvolvida por esses órgãos estatais. O PIBID D está na Capes, como expus anteriormente.

A UFGD abarcou algumas políticas públicas para atender a demanda educacional dos povos *Guarani* e *Kaiowá* na região Cone sul do Estado de Mato Grosso do Sul. O custeio da participação dos cursistas em eventos das universidades, dos órgãos de educação, dos Encontros de Professores e Lideranças *Guarani* e *Kaiowá* é feito pelos Programas de apoio à Licenciatura Intercultural – PROLIND e PIBID Diversidade, ambos com características de ação permanente de governo. A UFGD criou para tanto uma faculdade específica para atender as demandas sociais da diversidade – Faculdade Intercultural Indígena (FAIND). A FAIND se tornou a sede da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*.

No tempo em que Moura ficou à frente do PIBID Diversidade/UFGD, as etapas presenciais longas (19 dias) aconteciam na UFGD nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto e as etapas curtas (06 dias) ocorriam nos meses de maio e outubro/novembro. No íterim das etapas os acadêmicos desenvolviam atividades de tarefas, estágio, atividades complementares e trabalhos de conclusão de cursos em suas aldeias. Ou seja, os estudantes/professores estavam envolvidos com a formação em serviço o tempo todo. Essa situação fugia totalmente à rotina das suas comunidades. Pouco tempo lhes sobrava para desempenhar outros papéis internamente. Contudo, a Licenciatura Intercultural nascera de uma demanda do Movimento de Professores e Lideranças *Guarani* e *Kaiowá*, cujos sujeitos, em boa parte, estavam nas turmas do *Teko Arandu*.

A proposta de formação inicial e continuada surgiu quando a primeira turma do curso em nível médio - Magistério *Ára Verá*, ofertado pela Secretaria de

Educação Estadual do MS (SED/MS) e específico para essas duas etnias, sentiu a necessidade de ampliar seus estudos. A iniciativa em si se constituiu em exemplo do protagonismo dessas etnias, uma vez que se movimentavam no sentido de apropriação dos espaços sócio-político-pedagógicos de suas Escolas Indígenas. A universidade, por sua vez, acatou a demanda e administrou o curso em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, o Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá*, a Universidade Católica Dom Bosco e mais ou menos dezesseis Secretarias Municipais de Educação.

A presença dos *Guarani* e *Kaiowá* em um curso específico de formação de professores indígenas estabeleceu o estreitamento do contato de seus representantes com as novas tecnologias, fortaleceu a comunicação entre os cursistas de diferentes territórios indígenas, reunindo o grande Povo *Guarani* e os colocou em conexão com uma rede indígena mais ampla do que o próprio continente americano. Em tempo real, são comunicados cotidianamente no curso os fatos dos movimentos indígenas, da organização política (eventos como a *Aty Guasu*), das universidades, dos programas, das organizações não governamentais (ONGs), entre outros. Os acadêmicos criaram blogs, e-mails, acessaram as redes sociais e se conectaram ao mundo a partir da universidade.

Ao tempo que a formação específica impactou as escolas indígenas a partir dos professores *Guarani* e *Kaiowá*, os professores formadores do curso de Licenciatura Intercultural também foram impactados. Foi exigido dos profissionais em educação superior um aprofundamento no conhecimento das Políticas Públicas, na gestão administrativa e financeira de Projetos e Programas com custeio específico para esses cursos, no convívio com os demais docentes de outras áreas e no aprofundamento de conceitos que abarquem os conhecimentos acadêmicos e os saberes indígenas. Além disso, os professores formadores tiveram que constituir um diálogo intercultural com os acadêmicos e se constituir em professor/pesquisador/extensionista, pois além de dar aulas para um grupo com necessidades e demandas específicas tinha que interagir nas aldeias e escolas indígenas com as famílias extensas.

O governo brasileiro, nos últimos dez anos, tem estimulado as universidades públicas, principalmente as federais, a expandir-se incluindo camadas que antes não conseguiam acessar o ensino superior. O Programa de Apoio a Planos de

Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior é um exemplo desse compromisso. Além disso, é meta do governo federal produzir o diálogo entre os seus Ministérios e os diversos órgãos de fomento públicos para potencializar as ações em diversas áreas, em especial a da educação. Com relação ao apoio às licenciaturas interculturais, foram criados no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), programas de indução e fomento, tais como o PROLIND, o PIBID Diversidade.

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND) é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área das Licenciaturas Interculturais em instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. O objetivo é formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas. Os gestores desse Programa na UFGD são a coordenação do curso de Licenciatura Intercultural e a direção da FAIND/UFGD.

Para Luiz Donizete Grupioni:

Esses novos “profissionais” indígenas têm demandado, juntamente com suas comunidades, uma formação específica, que lhes permita concluir a escolarização básica e obter uma formação em magistério, de modo que possam exercer uma educação qualificada em benefício das crianças indígenas. Essa formação específica está prevista na legislação que trata do direito dos índios a uma educação intercultural diferenciada dos demais segmentos da população brasileira. Nessa legislação garante-se que os professores indígenas possam ter essa formação “em serviço”, ou seja, paralelamente à sua atuação em sala de aula, e concomitante à sua formação básica (GRUPIONI, 2006, p. 13-14).

Este autor considera que a formação de docentes é reivindicação dos movimentos de professores, que se unem junto a lideranças e parceiros para elaborar projetos de cursos de licenciaturas interculturais.

Mas o que é então o PIBID Diversidade? O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Diversidade (PIBID D) foi criado pela CAPES em discussão e parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESU) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Os principais objetivos desse programa é aproximar as universidades das Escolas de Educação Básica, proporcionar a experiência docente aos graduandos das

licenciaturas que estarão em contato supervisionado direto com professores e suas classes e oferecer subsídios às escolas parceiras para melhorar a qualidade do ensino por elas proporcionado.

A interação entre os acadêmicos, professores e alunos da educação básica é mediado pela universidade, pelas secretarias municipais e estaduais e aproxima a educação superior e a educação básica estabelecendo uma nova relação entre essas instituições baseada no respeito e na parceria. Dessa forma, o fomento antes direcionado para a pesquisa e a extensão abarca também o ensino, fortalecendo o tripé nas universidades.

No final de 2010, foi aberto o edital conjunto CAPES/SECADI-MEC Nº 01/2010 para que as universidades que tivessem cursos de Licenciaturas Interculturais concorressem ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Diversidade (PIBID Diversidade). Em 2011, além do PIBID, a UFGD conquistou aprovação no edital do PIBID Diversidade (PIBID D), conquistando novas cotas de bolsas. A UFGD concorreu ao edital, cujo Projeto Institucional está sendo desenvolvido pela equipe de professores do curso de Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*. São ao todo 105 bolsistas que em rede desenvolvem as ações do Programa.

A cada edital para concorrer a bolsas do PIBID Diversidade, conforme destacado acima, a UFGD vai ampliando suas cotas de bolsas e custeio no PIBID. A tarefa de construção dos subprojetos que compõem o Projeto Institucional concorrente em cada edital é coletiva.

A estrutura do PIBID D funciona da seguinte maneira:

Um Coordenador Institucional que é docente da IES, no ano de 2010-2014 a responsável foi a professora Noêmia dos Santos Pereira Moura. Ela tinha como função responder as Instâncias da IES e da Capes pelas as ações do programa. Para exercer essa função segundo o edital CAPES/SECADI-MEC Nº 01/2010 entres os requisitos o que merecem destaque o item que fala que este docente precisa estar vinculado a área de educação indígena e/ou do campo além de possui experiência no magistério superior. É função deste coordenador é planejar, executar e acompanhar as atividades previstas no projeto, além de ser um intermediador entre as SEMEDS e a IES.

Entre as atividades da coordenação também estava o direcionamento dos recursos para contratação de ônibus ou transporte para locomoção dos professores, de supervisores e dos PIBIDianos. Administração dos recursos financeiros como exemplo, era utilizado para diárias e passagens de palestrantes vindos de fora ou para os próprios envolvidos no programa. Outros destinos dos recursos eram para o abastecimento de veículos para o transporte dos envolvidos até as escolas nas respectivas aldeias, para comparecimento em reuniões e atividades. Ao analisar os relatórios que falam dos recursos financeiros elaborados pelo programa, destaco como um dos mais importantes investimentos feitos pelo programa os com materiais. Materiais que foram usados em atividades nas escolas, como bolas, redes, aquisição de papelaria e materiais para produção didática, jogos educativos, apitos, cordas de pular, entre outros. O programa recebe recurso para a aquisição dos materiais necessários para as atividades, mas para isso é importante o planejamento para que se possa atender da melhor forma cada subprojeto.

Os Coordenadores de Área, que são os docentes do curso que irão corresponder aos subprojetos. Analisando os relatórios e editais do PIBID D elaborei a seguinte tabela para exemplificar as áreas e identificar quem eram os responsáveis no período de 2011-2014. Ressalto aqui que em algumas áreas durante os anos houve algumas mudanças de docentes responsáveis.

**Tabela 1:** Responsáveis no período de 2010 a 2014

<b>Nome</b>	<b>Area de Coord. Subprojeto</b>
<i>Professor Dr. Antônio Dari Ramos</i>	Ciências Humanas e Sociais
<i>Professora Dra. Andréia Sangalli</i>	Ciências da Natureza e Matemática
<i>ProfessorDr. Andérbio Márcio Silva Martins</i>	Línguas e Códigos

Destaco como principais funções desses coordenadores de área o acompanhamento, registro, planejamento e organização das atividades do subprojeto; a orientação junto aos bolsistas, supervisores; elaboração de relatório anual de atividades desenvolvidas e relatórios parciais dos acompanhamentos tecno-pedagógico específico de sua área, participação nos seminários regionais do PIBID D.

Diretamente ligados aos coordenadores de Área estão os Supervisores Itinerantes. A tabela abaixo para exemplificar como estava construído este grupo durante o período de 2010 a 2014, lembrando que durante os anos houve algumas mudanças de docentes responsáveis.

**Tabela 2** – Supervisores no período de 2010 a 2014

<b>Nome</b>	<b>Vínculo</b>	<b>Atuação</b>
Professora Msc. Nely Aparecida Maciel	SED/UFGD/Supervisora itinerante	Professora de Ciências Humanas e Sociais
Professor Msc. Adriana Sales	SED/UFGD/Supervisora Itinerante	Professora de Línguas e Códigos
Professor Esp. Cintia Melo	SED/UFGD/Supervisora Itinerante	Professora de Ciências da Natureza e Matemática
Professor Msc Cássio Knapp	UFGD/Supervisor Itinerante	Professor de Ciências Humanas e Sociais
Professora Msc. Elaine Ladeia	SED/UFGD/Supervisora Itinerante	Professora de Ciências da Natureza e Matemática
Professora Claudia Ângela da Silva	SED/UFGD/Supervisora Itinerante	Professora de Ciências da Natureza e Matemática

Estes bolsistas supervisores têm que ser necessariamente docentes nas IES ou cedidos para tais, como é possível observar na tabela. Estes supervisores itinerantes estariam acompanhando os acadêmicos bolsistas nas atividades nas aldeias, orientando as atividades previstas, avaliando sempre em articulação com o coordenador da área.

Além dos supervisores itinerantes se tem os professores das escolas de educação básica que recebem os alunos bolsistas nas escolas indígenas para a execução das atividades. Trago tabela com alguns nomes dos envolvidos para exemplificar:

**Tabela 3** – Supervisores Itinerantes

<b>Nome</b>	<b>Município/Instituição</b>	<b>Atuação</b>
Professora Mirian Rodrigues	Amambaí/Escola <i>M'boeroy Guarani</i>	Supervisora do PIBID D/Professora
Professor Nilton Ferreira Lima	Caarapó/Escola <i>Ñandejara</i>	Supervisor do PIBID D/Professor
Professora Michely Vargas	Dourados/Escola <i>Tengatuí</i>	Supervisora do PIBID D/Professora

Professor Sérgio Velário	Tacuru/Escola Ubaldo <i>Arandu Kuemi</i>	Supervisor do PIBID D/Professor
Professor Adão Ferreira	Tacuru/Escola Rosalino Ximenes	Supervisor do PIBID D/Professor

Por fim se tem a categoria dos acadêmicos indígenas do curso de Licenciatura Intercultural que participam como bolsistas. Para participar de acordo com o edital da CAPES citado acima, estes deveriam estar regularmente matriculados, dedicar-se 30 horas semanais as atividades propostas considerando o regime de alternância, residir em alguma aldeia indígena e apresentar os resultados dos trabalhos desenvolvidos.

Tomarei como exemplo a proposta encaminhada para a CAPES com o título de Oralidade, escrita, leitura nas Escolas *Guarani* e *Kaiowá*: interculturalidade e interdisciplinaridade por meio do edital Convênio CAPES/UFGD - Edital Conjunto nº 2/2010/Capes/SECAD-MEC - PIBID Diversidade, com vigência de 24 meses. De acordo com os professores que elaboraram a proposta “O projeto visa promover a iniciação à docência articulando a formação dos professores em licenciatura indígena com a realidade educacional das escolas indígenas, permitindo a realização de reflexões e atividades que contribuam para a (re) construção de uma prática pedagógica que atenda às necessidades específicas das comunidades *Guarani/Kaiowá*”.

Após ser aprovado o projeto contou com a seguinte distribuição de bolsas para acadêmicos indígenas:

**Tabela 4:** Distribuição de Bolsas Acadêmicas

Curso – Subprojeto	Número de bolsistas
Licenciatura Intercultural – <i>Teko Arandu</i>	85
Licenciatura Intercultural – <i>Teko Arandu</i> /Subprojeto de Ciências Humanas e Sociais	21
Licenciatura Intercultural – <i>Teko Arandu</i> /Subprojeto de Ciências da Natureza e Matemática	42
Licenciatura Intercultural – <i>Teko Arandu</i> /Subprojeto de Línguas e Códigos	22

Ainda analisando os relatórios chegamos a tabela abaixo com o quantitativo de municípios, aldeias e escolas envolvidas de 2010-2014:

**Tabela 5:** Municípios e Aldeias envolvidas de 2010 a 2014

Municípios	Aldeias	Escolas
27	19	27

Além das categorias citadas acima segundo os relatórios e propostas encaminhadas a CAPES é possível identificar a participação de voluntários. Esses voluntários podiam ser docentes da IES ou das escolas indígenas, técnicos administrativos, monitores nas escolas indígenas. Tomando como base os relatórios e editais verifiquei que juntamente com a Licenciatura Intercultural, o PIBID D proporcionou aos professores formadores da UFGD a interação direta com os cursistas indígenas nas suas aldeias e escolas. O aprofundamento dos princípios teórico-metodológicos da alternância e da interculturalidade foram se tornando centrais nos fóruns citados.

Ainda de acordo com o que foi mostrado nas tabelas por meio do PIBID Diversidade a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), com recursos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), concedeu 85 bolsas para acadêmicos indígenas, 03 bolsas para coordenadores de áreas e 16 bolsas para professores/supervisores da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu*, para desenvolvimento do Projeto “*Oralidade, escrita e leitura nas escolas Guarani Kaiowá: interculturalidade e interdisciplinaridade*”.

Os objetivos do PIBID Diversidade UFGD foram e são: incentivar a formação de professor para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente Pública; elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; inserir os licenciando no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; proporcionar aos professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração, quando cabível, o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas

nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes.

A equipe de professores e gestores da Licenciatura Intercultural – *Teko Arandu* era a mesma que participava do PIBID D. Dessa feita, o Programa oportunizou aos professores *Guarani* e *Kaiowá* em formação na UFGD, bem como a seus professores formadores (supervisores e coordenadores de áreas), a entrarem em contato direto com a realidade da Escola Indígena na qual estariam atuando, assim como colocou os professores supervisores lotados nas escolas indígenas em contato direto com a Faculdade Intercultural Indígena.

A professora Noêmia em sua experiência junto às duas modalidades do PIBID relatou em nossas conversas que para concorrer a esses editais de seleção juntam-se os esforços teórico-metodológicos dos professores das Licenciaturas concorrentes, dos coordenadores de gestão e da coordenação institucional. Os documentos cedidos por ela a mim mostram que em 2013 o PIBID da UFGD aprovou 350 cotas de bolsas de iniciação à docência, 57 de supervisores (professores das escolas públicas parceiras), 27 de coordenadores de área (professores das licenciaturas), 03 de coordenadores de gestão (professores das licenciaturas) e 1 de Coordenador Institucional (professor da licenciatura).

De acordo com a professora Noêmia Moura, a expansão do número de subprojetos e bolsistas refletiu o aumento significativo do número de novos cursos de licenciaturas criados na UFGD. Ampliaram-se a graduação e a pós-graduação e abriram-se oportunidades para a formação inicial dos futuros professores e dos demais segmentos. Tal como a DEB, as IES estavam vivendo um momento ímpar na formação inicial de professores. Na visão dela havia a expectativa de inclusão de todos os cursos de licenciatura que estavam sendo criados pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (*Reuni*).

O principal foco do PIBID D é então a inclusão dos bolsistas estudantes indígenas das licenciaturas interculturais (neste caso o *Teko Arandu*) nas escolas indígenas de educação básica. O objetivo é que as intervenções dos bolsistas estejam diretamente ligadas às demandas dessas escolas indígenas em suas diversas áreas do conhecimento. O planejamento das intervenções é realizado coletivamente contando com a participação da coordenação institucional, junto com os coordenadores de área, supervisores e bolsistas.

Tanto os supervisores quanto os coordenadores de área se encontram empenhados na formação dos futuros professores. Ao ler os documentos, relatórios, editais e atas produzidas pelo PIBID D e que foram disponibilizadas, é perceptível que o movimento provocado pelo PIBID na FAIND e na escola indígena de educação básica produz dinamismo, criatividade e construção do conhecimento, além de fortalecer a identidade profissional do professor e do futuro professor indígena.

O PIBID lida com demandas que se acumularam no campo da educação. Assim, vem contribuindo para aumentar o interesse dos jovens pela profissão docente, ajudando-os a construir a própria identidade profissional e a permanecer na licenciatura até concluir os estudos. Em paralelo, também contribui com a profissionalização e formação continuada dos professores formadores e inaugura um espaço privilegiado de diálogo e de trabalho integrado, derrubando os muros que separavam Instituições de Ensino Superior (IES) e escolas da Educação Básica (Carta em Defesa do PIBID, FORPIBID, p. 1).

A professora Noêmia Moura que sempre esteve envolvida com a causa da Educação Escolar Indígena e a formação de professores indígenas conta que várias questões foram sendo debatidas com a equipe da Licenciatura Intercultural junto ao Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá*, como: Que tipo de escola que queremos? Qual formação de professores que queremos? A formação escolarizada? Quais são as práticas culturais que podem ser transformadas em currículo? O que é tradicional para quem cresceu numa religião não indígena e o que é tradicional para quem teve sua formação na casa de reza? É a mesma coisa? Como inserir os indígenas já formados? Como transferir os conhecimentos da faculdade para a prática? Qual e como será o perfil dos egressos do curso e qual será o perfil para as escolas indígenas? Qual o impacto para o aluno do tempo que ele reserva para realizar suas tarefas dentro da área e dentro da escola? E qual o impacto da sua atividade em suas práticas pedagógicas? Qual é o *tekoretã*? O *Teko laja*? Na aldeia tem os tradicionais, os evangélicos, os outros, como enfrentar essa diversidade? Essas questões, segundo ela, refletiam na forma de programar as atividades a serem desenvolver as atividades do PIBID D, uma vez que este precisava corresponder aos anseios da Licenciatura Intercultural.

Essas questões pretendiam dar voz a todos os agentes envolvidos na Educação Escolar Indígena do Cone Sul. Apesar de salientarmos as conquistas de direitos e a implementação de políticas públicas, para fazê-los de fato prevalecer, os

indígenas ainda enfrentam muitas situações marcadas pelo preconceito na sociedade brasileira.

Segundo a professora, a Licenciatura Intercultural e o PIBID D enquanto novas políticas públicas educacional desafiam os gestores das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Todo o corpo burocrático está passando por uma reelaboração de princípios, valores e epistemologias. Os gestores têm que interagir com a complexidade e propor novos parâmetros teóricos, metodológicos, conceituais e administrativos. Para ela muito ainda está por ser feito, mas percebe-se que o processo já se iniciou. Os resultados virão paulatinamente, pois o movimento é muito recente.

### **3.6 Algumas Atividades e impactos produzidos pelo PIBID D – *os produtos vão nascendo e produzindo resultados***

Ao avaliar as atividades que resultaram em relatórios por mim acessados que foram desenvolvidas dentro PIBID Diversidade fica evidente que o primeiro momento é marcado por um diagnóstico realizado para se conhecer a realidade das escolas em que o programa atua para que posteriormente fosse elaborado um plano de ações para serem desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas, oficinas e intervenções dentro da escola e da própria UFGD, sempre realizando reuniões periódicas envolvendo desde os bolsistas até os representantes das escolas. Esses dados obtidos foram apresentados em congressos e eventos a fim de dar visibilidade os trabalhos desenvolvidos e incentivar a troca de experiências dentro e fora da Universidade.

Para que as ações possam ser desenvolvidas, desde se conhecer à escola até as intervenções feitas em sala de aula, são feitas leituras e reflexões para dar suporte teórico/metodológico à ação. O suporte teórico prepara o acadêmico e treina o olhar do futuro professor para a prática de sua profissão, além de aprofundar temas trabalhados nas disciplinas regulares da graduação. Tais ações geram uma integração a universidade, supervisores, coordenadores e bolsistas.

O professor Antônio Dari Ramos contou que durante o período em que atua na FAIND ele percebe que através do PIBID D houve maior aceitação e valorização

de acadêmicos do curso de licenciatura indígena nas comunidades, nas escolas e nas secretarias de educação. Através da inserção de acadêmicos qualificados, com olhar reflexivo, com didática e conhecimento adequado pode-se estabelecer a interação entre as diversas áreas de conhecimento, ou seja, o ensino interdisciplinar possibilitando o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos de escolas indígenas, valorizando a interação entre os saberes tradicionais e os saberes escolares.

Pra ele, conhecer e vivenciar as experiências e práticas docentes, estimular e orienta ações para a superação de problemas vivenciados no cotidiano escolar. Tais experiências incentivam os acadêmicos a carreira docente e a formação de professores da educação básica. E isso se faz importante dentro do curso de Licenciatura também, quanto maior a experiência durante a graduação maior é o desejo do acadêmico a dar continuidade em sua formação nos cursos de pós-graduação (Ramos, 2017).

Os professores dos cursos de licenciatura envolvidos com a área de ensino e envolvidos diretamente com o PIBID Diversidade, tendem a assumir a responsabilidade na formação dos profissionais que estão na ativa enquanto regentes concursados ou contratados nas escolas de Educação Escolar Indígena. Segundos as atas das reuniões e relatos descritos por estes eles percebem a distância entre o ensino superior e a educação básica e buscam diminuí-la com as intervenções produzidas por cada grupo de PIBIDianos que atuam nas escolas parceiras.

Ao mesmo tempo, ao olharem para a Escola parceira começam a se enxergar, como no jogo de espelhos, e passam a refletir sobre a formação produzida e orientada pelo seu Projeto Pedagógico Curricular. As demandas das escolas refletem o peso das avaliações externas que estão dentro da abrangência de formação da universidade. As reflexões produzidas levam ao replanejamento das atividades e de novas intervenções.

A metodologia com base na ação-reflexão-ação produz um movimento envolvente entre sujeitos da universidade e sujeitos das escolas, que juntos buscam práticas alternativas para os problemas encontrados. As novas práticas, com suporte das novas tecnologias e seus impactos no índice de desempenho das escolas de educação básica; levantam e indicam para seus cursos as demandas das suas áreas nas escolas de educação básica e planejam oficinas, mini-cursos e outras

formas de situações que possibilitem uma formação contínua para os professores dessas escolas.

As escolas recebem o PIBID Diversidade como o programa que vai atender e responder os anseios da educação básica; percebe a interlocução como ponte para a formação contínua de seus professores; sentem a aproximação positiva da universidade enquanto parceira para o diálogo e a prática didático-pedagógica; percebem o programa como preparador dos futuros professores; valorizam e contratam egressos do PIBID para seu quadro docente reconhecendo a experiência e a vivência dos mesmos na escola.

Todas as atividades desenvolvidas no interior do PIBID são como dito anteriormente planejada, executadas e avaliadas com todo o grupo. Uma vez ao ano ocorrem seminários de avaliação dessas atividades e oficinas, tentarei abaixo descrever algumas dessas ações.

Entre as oficinas desenvolvidas descrita dos relatórios cedidos pela então Coordenadora do Programa, professora Noêmia Moura 2010-2014, esta a oficina na área de linguagens tendo como tema “Trabalhando a oralidade em sala de aula”, coordenado pelo professor Andérbio Martins. Para o desenvolvimento da oficina o professor produziu um cronograma de atividades, com os textos a serem trabalhados. Na programação feita pelo professor coordenador de área Andérbio Martins e no relatório estava previsto que seriam feitas discussões sobre o resultado das duas últimas pesquisas realizadas pelos PIBIDianos sobre o uso oral da língua indígena e da língua portuguesa em três espaços: aldeia, escola da aldeia e cidade. Depois disso, em conjunto, definiria com qual metodologia ou gênero oral como descreve o professor, eles produziram o material didático.

O professor continua a descrever a atividade que conta com discussões teóricas sobre a definição, classificação e o uso de gêneros textuais no espaço escolar. Na oficina ainda tem como atividade o exercício da conversação em português como segunda língua, a produção de textos e elaboração de relatórios científicos. Tais atividades foram realizadas no laboratório de informática, segundo professor Andérbio.

Como forma de avaliação das atividades é realizada uma vez ao ano um seminário/encontro de Planejamento e Avaliação do PIBID DIVERSIDADE/UFMGD/CAPES/SECADI/ESCOLAS GUARANI E KAIOWÁ das

atividades realizadas no decorrer do programa. Esta avaliação esta prevista no edital de seleção da proposta do PIBID Diversidade.

Analisando os documentos de proposição desses seminários, todos têm o foco de discutir as atividades já realizadas e debater sobre os pontos a serem melhorados. No documento do ano de 2012, proposto pela coordenadora institucional professora Noêmia Moura, e pelos coordenadores de área Antonio Dari Ramos, Andréia Sangalli e Andrébio Martins. Em um dos relatórios acessados por mim mostram como eles discorrem sobre como foram feitas as atividades de modo geral. Entre as ações desenvolvidas se destacam o diagnostico da realidade das escolas selecionadas, a escrita de planos de ensino contendo as ações a serem realizadas pelos acadêmicos bolsistas, realização de oficinas e monitorias ministradas pelos próprios bolsistas nas escolas situadas nas aldeias ou na própria universidade e reuniões de avaliações dessas atividades planejadas com bolsistas, supervisores e professores. Seminário de avaliação (com supervisores das escolas públicas, coordenadores de subprojetos da UFGD, diretores e representantes das escolas envolvidas). Além dessas propostas a divulgação desses resultados por meio dos coordenadores, supervisores e bolsistas em eventos acadêmicos é muito importante, principalmente na troca de experiências quando estes podem além de levar a sua experiência voltar com mais conhecimentos. Outras atividades propostas por estes seminários são a seleção, aquisição e elaboração de materiais e recursos didáticos, o acompanhamento escolar e o atendimento complementar.

Além destas citadas se destacam ações como a leitura relacionada a área abrangendo ou caminhando junto com o que é proposto nas disciplinas regulares do curso de graduação, a troca de experiência entre os envolvidos no programa e os professores da rede pública de ensino. E a transposição didática do conhecimento acadêmico adequando-o às situações de ensino. Dentro deste contexto são realizadas visitas técnicas e o uso do laboratório específico para desenvolver pesquisas.

Com essas ações os resultados esperados são de que haja diálogo entre as escolas indígenas e os envolvidos no programa para que se estreitem as relações. Esse diálogo quando tende a valorizar a licenciatura através da inserção dos acadêmicos no meio escolar, diminuïrem a evasão, garantir apoio das SEMEDS e da SED.

As práticas desenvolvidas no que se refere aos bolsistas sempre visam a reflexão nas escolas indígenas. A elaboração de recursos didáticos que sejam adequados a realidade das escolas além de proporcionarem a qualidade do futuro profissional refletem diretamente na qualidade do ensino nas escolas indígenas demonstrando o comprometimento do programa com a realidade social da escola. Deve-se considerar também que as atividades não são realizadas de maneira isolada. As diversas áreas são envolvidas, sendo então interdisciplinares, proporcionando o aprendizado e o desenvolvimento da teoria e da prática docente nas diversas áreas, sendo que essas práticas sempre têm caráter inovador tendendo a superar os desafios encontrados no dia a dia na escola e no processo de ensino-aprendizado.

Com a prática se pretende inserir na docência, acadêmicos que tenham comprometimento com a educação.

É de grande importância o processo de escrita, tanto individual quanto coletiva sobre tudo o que é produzido. Esses processos além de registrar o que tem sido feito para posterior publicação é importante para os próximos acadêmicos que poderão ter acesso ao material, bem como os professores das escolas. Essa prática da escrita proporciona a melhor compressão da linguagem utilizada nas áreas de conhecimento além de trazer a reflexão sobre a prática docente. Além do mais o registro dessas experiências se tornam artigos científicos apresentados em eventos acadêmicos onde os envolvidos trocam experiências. Monte uma tabela com alguns trabalhos desenvolvidos durante o programa:

**Tabela 6:** Trabalhos envolvidos durante o programa

Nome	Trabalho apresentado
Adriana Oliveira de Sales	A área de Linguagens do <i>Teko Arandu</i> e o PIBID D: ações, desafios e perspectivas para a valorização do ensino de língua <i>Guarani</i> nas escolas indígenas <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> do cone sul de MS
Almério Dias Martins	<i>Kotyú</i> : a palavra cantada na Aldeia Porto Lindo/MS
Andérbio Márcio Silva Martins	Leitura, escrita e oralidade no processo seletivo do <i>Teko Arandu</i>
Catalina Rodrigues	Coleta de nomes e histórias das sementes da aldeia <i>Te'yikue/Caarapó</i> : um projeto inicial para produção de material didático
Mirian Rodrigues Alves Alves Gonsiorkiewiz	O Ensino da Língua Materna nas Escolas Indígenas do Município de Amambaí

Com esta prática o diálogo entre os saberes tradicionais e saberes escolares se torna mais palpável. O envolvimento da universidade com o contexto escola indígena tem como objetivo fortalecer e consolidar a escola indígena através da inserção de profissionais comprometidos com a causa e que sejam capazes de assumir as séries finais do ensino fundamental e do ensino médio.

Usarei como exemplo de ações desses seminários de planejamento e avaliação o realizado referente ao ano de 2012. O documento foi disponibilizado para mim, pela professora, coordenadora professora Noêmia Moura que exerceu a função de 2010 a 2014.

Para exemplificar mostrarei como os professores desenvolveram as atividades e as descreveram no relatório. O relatório é composto por doze ações que irei descrever abaixo:

1. Aplicação de um Questionário de pesquisa para levantamento socioeconômico e lingüístico para se obter dados da terceira turma do curso *Teko Arandu*. Estes resultados. Os resultados segundo o relatório seriam apresentados no I Seminário de Planejamento e Avaliação do PIBID D. Esta atividade foi executada em fevereiro de 2012.
2. Identificar quais as condições ambientais das aldeias onde vivem os bolsistas. Para se chegarem a esses resultados os bolsistas do PIBID D responderam a um questionário onde descreveram como eles enxergavam as condições ambientais das suas aldeias.
3. Identificação de como era a estrutura física das escolas indígenas de suas respectivas aldeias. Neste questionário aplicado também havia perguntas que remetiam também ao ponto de vista administrativo e pedagógico.
4. Identificação de quais os materiais didáticos e pedagógicos existentes nas escolas indígenas onde havia bolsistas do PIBID D. A atividade foi realizada pelos PIBIDianos em março 2012. Essa identificação se deu por meio de questionário que os bolsistas responderam.
5. Realização de uma Oficina para captação e edição de imagens. O objetivo desta atividade era capacitar os alunos bolsistas para captarem e editar fotos e posteriormente usá-las como recurso didático pedagógico. Para chegar a este objetivo os bolsistas participaram de uma oficina para aprender a utilizar o programa digital chamado Windows Movie Maker.

Essa oficina apartamentou os bolsistas para que após a coleta das imagens pudesse editadas, produzir vídeos que foram publicados no *You Tube*. A oficina ocorreu em Maio de 2012 segundo o relatório.

6. Após participarem da oficina citada acima os alunos foram a campo na aldeia para que eles produzissem vídeos. Os alunos foram divididos de acordo com as aldeias e fizeram filmagens de diversas temáticas para que posteriormente viesse a ser usados como recurso nas escolas indígenas.
7. No mês de Junho a oficina citada, os alunos começaram a trabalhar com vídeos que já haviam sido produzidos na etapa anterior e que foram aproveitados como material áudio visual em atividades orais auxiliando discussões sobre gêneros textuais.
8. Atividade desenvolvida pelos professores Andérbio Silva Martins e professora Adriana Oliveira Sales que proporcionou a discussão sobre o espaço da oralidade nas escolas indígenas *Guarani* e *Kaiowá* do MS. Para atingir o objetivo esse professores elaboraram um texto sobre a busca do espaço da oralidade na EEI. Este texto foi apresentado para os alunos que nas discussões levantaram questões sobre a importância da língua *Guarani* e portuguesa dentro da escola. Resultou na publicação de um artigo sobre a oralidade na escola indígena. Esta atividade foi realizada em julho de 2012
9. Também no mês de julho os professores Andérbio Márcio Silva Martins e o prof. Antônio Dari Ramos redigiram um texto falando sobre uso do vídeo em sala de aula que foi discutido entre os alunos. O resultado foi apresentado no 2º seminário de planejamento e avaliação do PIBID e virou artigo.
10. Creio que aqui esta uma das atividades de maior destaque que é a participação em eventos. Como exemplo o relatório traz que os participantes do grupo de linguagens (coordenador, supervisores e bolsistas) foram para Porto Seguro BA para participar do IX ELESÍ – Encontro de Leitura e Escrita em Sociedades Indígenas.
11. Atividade de pesquisa de campo realizadas no mês de novembro com a intenção para identificar como se dava o uso da língua materna e a língua

portuguesa nos espaços que os indígenas circulam. A atividade gerou resultados que foram transformados em materiais didáticos que proporcionassem a prática oral nas salas de aula sobre as situações externas observadas. Para esta pesquisa foi feita leitura e discussão do RCENEI antes.

12. Realização de uma oficina sobre a prática oral dentro da sala de aula. A oficina possibilitou que os alunos entendessem as formas e funções dos gêneros textuais. A oficina consistia além da exposição a elaboração de materiais para serem utilizados nas EEI por meio da exposição e debates

Expus esta sinterização das atividades desenvolvidas na intenção de mostrar que todas as atividades são planejadas e executadas em conjunto de forma interdisciplinar. Além do mais como se pode ver existe uma cronologia, elas são contínuas e conversam entre si uma complementando a outra. Os resultados dessas atividades e oficinas são sistematizados para posterior apresentação no relatório geral, nos seminários de avaliação e nos eventos onde os envolvidos participam. Essa divulgação é um dos requisitos exigidos pela CAPES.

A ata de reunião onde esses professores planejaram as atividades acima possui as seguintes observações dos professores sobre a oficina de como se trabalhar o vídeo em sala de aula. As falas estão divididas por áreas e mostram os envolvimento dos coordenadores e supervisores nas atividades propostas:

**Pablo:** a prática pedagógica na escola indígena? Como você deve planejar suas aulas? Como trabalhar isso e em que série? Música: que músicas selecionar, como trabalhá-las? Com quais recursos? Ou seja, investir na prática pedagógica.

**Antônio** – o que já começamos tem que ser potencializado. Os vídeos, por exemplo; material didático – retorna subliminarmente a discussão do tradicional e o da escola; como pensar nessas ações como se não fosse apenas mais uma ação. Como podemos usar o que está sendo feito para potencializá-las? Produção e uso de materiais didáticos específicos para as escolas indígenas: sonoro, fotográfico, fílmico, impresso, jogos didáticos;

**Cíntia/Andréia:** segunda parte da oficina de tecnologia é possível somente em agosto com a equipe da Beth; proposta: as supervisoras que participaram da oficina multiplicar para os demais professores da equipe;

**Nely:** Orientamos da seguinte forma: o que cada um bolsista acha mais significativo em sua aldeia; sentar para fazer o roteiro da filmagem em grupo; filmaria durante a semana; trazer a filmagem para a oficina do PIBID D; **dúvidas das supervisoras orientadoras:** quanto tempo de filmagem para cada vídeo; pequenos documentários com todas as áreas por aldeia, por escola;

**Andérbio:** Como direcionar os trabalhos do subprojeto da área de Línguas e códigos? Ex. De como está sendo pensado o tempo do evento – divisão didática: **Oralidade**, escrita e leitura. Partir da oralidade e pensar que tipos de trabalhos podem ser desenvolvidos dentro da sala e aula: músicas, contação de histórias; interação em língua *Guarani* e em língua portuguesa. Projetos de Ensino – oficinas na escola – introdução: qual a importância da oralidade na escola, no cotidiano; realizar atividades de oralidade: material escrito, vídeos; quantos meses são necessários para trabalhar a oralidade; depois o outro tema: **Leitura** – tudo novamente; quais são os textos disponíveis; para que lê-los; leitura somente em língua portuguesa; também em língua *Guarani*; estratégias de leitura; importância da leitura; preparação do ato de ler; atividade de leitura propriamente dita; [o mesmo que sistematizou a oralidade vai ler o que sistematizou ou pode ser passado para outras séries lerem?]; **Escrita:** porque se escreve; qual a escrita desenvolvida na sua escola; quais outras escritas; gêneros textuais conforme a necessidade dos alunos; atividade de escrita; produção de um jornal para a escola – anúncios e outros.

Outro exemplo que trago para mostrar como se dava o andamento das atividades tanto nas aldeias quanto na universidade para planejamento é a ata da reunião do PIBID Diversidade de 05/02/2013. Nesta reunião os professores e demais envolvidos discutiram a respeito do calendário de reuniões mensais, do planejamento do último repasse financeiro para o programa, o I encontro Estadual do PIBID MS. Nesta reunião os professores e supervisores puderam avaliar seus subprojetos principalmente com relação aos bolsistas, como podemos ver nas falas dos professores Cássio Knapp e Andérbio Martins:

**Cássio Knapp** – a bolsa do aluno é uma garantia para os bolsistas desenvolverem as atividades; se não fosse a bolsa do PIBID D não teria continuado no curso; temos que ir fechando o que estamos desenvolvendo. Vamos fechar o tema da memória, pois o nosso peso é usá-las na;  
**Andérbio Martins** – a bolsa é importante para os alunos; muitas das atividades poderia desenvolver sem o projeto; o grande ganho é a ajuda de custo para o aluno; com relação a programação e fechamento do projeto consideramos: produção de material (organizar o material para publicação); nessa última etapa saiu um refinamento dos trabalhos; vamos melhorar o material.

Durante um período o professor Aldrin Cunha foi supervisor do PIBID na área de matemática. Com relação a sua experiência ele descreve:

O PIBID d tem um detalhe um pouco diferente do PIBID considerado universal porque os alunos estão na aldeia, então para orientação do PIBID D esta atrelada com o que a gente trabalha na faculdade. Aqui na faculdade a gente tem uma disciplina chamada atividade acompanhada, que são projetos que os alunos desenvolvem na comunidade. Então essas ações voltadas para a educação, eles podem fazer projeto de ação dentro da escola, que faz parte dessa atividade acompanhada. Normalmente a gente atrela com as atividades do PIBID D. (Aldrin CUNHA, 2017)

O professor conta que ante de pedir afastamento para poder concluir seu curso de pós-graduação tinha a proposta de desenvolver a elaboração de materiais didáticos tradicionais. A proposta era a partir de um objeto como *arco*, *baraca*, algo tradicional, conseguirmos desenvolver materiais didáticos pra promover ensino.

Na experiencial dele atuando no PIBID D é que este programa sempre foi ligado com ações na comunidade. A diferença é o contato cm aluno. Às vezes temos dificuldade neste contato com os alunos porque eles passam 15 dias aqui na etapa de aula e depois voltam pra as aldeias. Uma das dificuldades que vejo é que no funcionamento do PIBID Diversidade às vezes falta recurso para trazer os alunos fora do período de aula do *Teko* e até porque eles também têm suas funções nas escolas das aldeias, muitos estão no *Teko* e também lecionam nas escolas indígenas.

Percebo nestes anos de atuação que eles possuem maior autonomia para desenvolver seus trabalhos e a gente segue na orientação. Isso eu vejo nas nossas próprias visitas nas aldeias fora do atendimento do *Teko* essas idas a aldeia são para orientar, acompanhar supervisionar o trabalho do PIBID D. (Aldrin CUNHA, 2017)

Questionei o professor se nesses anos trabalhando junto ao PIBID como ele vê a relação com os saberes indígenas na escola, programa que também abrange o curso *Teko Arandu*. Ele disse que grosso modo o PIBID é uma política interna da UFGD e que os Saberes é uma política pública que pensa a formação de professores, mas não necessariamente a formação de acadêmicos. Os saberes indígenas na escola é uma ação que agrega diversas universidades, professores nas escolas indígenas e também os acadêmicos. Então o que se tem é o diálogo entre os participantes, mas as ações possuem focos diferentes.

Perguntei para o professor Aldrin Cunha como ele avalia o retorno que o programa traz para as escolas indígenas, quais os conflitos encontrados nesse caminho. Ele fala que há conflitos internos (políticos) em algumas situações, mas que como a faculdade tem uma boa inserção na comunidade estes conflitos são superados. Como forma de retorno para a comunidade o professor fala que a turma que finda agora no ano de 2017 estão planejando levar os alunos e as bancas de defesa de TCC para as aldeias. A intenção é mostrar para a comunidade indígena

como tem sido feito os trabalho da universidade e como os acadêmicos pesquisam, sobre o que pesquisam e quais os resultados obtidos.

O professor Andébio Martins durante o Encontro Regional do PIBID D fez sua fala mostrando a importância do programa dentro da universidade:

**Andébio Martins:** Sou lingüista e há dois anos estou envolvido com o trabalho de formação de professores. O PIBID D tem auxiliado o curso por conta dos atrasos de dinheiro, deslocamento, diárias para alunos. Hoje o que segura o curso é basicamente o PIBID D. Ele tem uma extrema importância hoje e temos desenvolvido projetos que auxiliem os alunos na atividade docente. Embora muitos deles já estejam em salas de aula, tentamos trabalhar no sentido de instrumentá-los com materiais. Temos quatro habilitações ciências da linguagem.

Dando continuidade a sua exposição o professor falou que dentro da sua área a proposta era o trabalho com a oralidade, depois a leitura e posteriormente a escrita. Para essas atividades são realizadas pesquisas nas aldeias. Ele relembra que também são feitos trabalhos com vídeos e que a produção de materiais didáticos é o grande destaque, pois auxilia no ensino-aprendizagem dos acadêmicos e estas matérias podem ser usadas pelas escolas depois.

Nestes momentos acadêmicos bolsistas também puderam expor suas experiências. Trarei abaixo os relatos destes que foram transcritos em relatório disponibilizados pela professora Noêmia Moura, que era no período coordenadora Institucional do PIBID D:

**Fidêncio**, morador da aldeia *Pirangi*, do município de Paranhos. Ele apresenta a importância do papel do professor nas aldeias. É grande a dificuldade, mas é muito importante a nossa contribuição para todas as instancias.

**Vanoiria Martins**, morador da Aldeia Cerrito, do Município de Eldorado. Para ela o PIBID D é importante não só porque não está chegando às escolas, mas também à Aldeia como um todo, abrindo assim um grande espaço para discutir problemas da comunidade. As discussões sempre recaem sobre os problemas, mas há uma consciência generalizada de que existe muita coisa boa;

**Adão Benites**, formado no *Teko Arandu* e atualmente é supervisor na escola. Ele fala que a educação é um grande desafio para todos nós. E que o PIBID D é uma grande ferramenta no conjunto das ações a serem tomadas, porque a educação ainda está entre aspas na sociedade indígena. O programa ajudou bastante. O PIBID motivou o professor como docente e isso é inovador.

Nesta oportunidade o professor Tônico Benites, que é docente na FAIND e supervisor do PIBID D, argumentou que na profissão docente sempre haverá

conhecimento para ser aprendido, que o trabalho não acaba e o processo de ensino aprendizagem é contínuo.

### **3.7 Percepções elaboradas durante o campo**

No ano de 2015 logo quando entrei para o mestrado em Antropologia fui a campo conhecer a Escola Pai Chiquito, localizada na Terra Indígena de Panambizinho. Neste primeiro contato com a escola foi em um dia atípico, onde as mães dos alunos e mulheres da região estavam na escola para uma palestra oferecida pela secretaria de assistência social do município de Dourados.

Durante as visitas a campo na Escola Pai Chiquito conheci um pouco da realidade da escola, o corpo docente, os gestores, os coordenadores e os professores e como eles concebem o Programa dentro da escola. Pude conversar com o gestor da escola Sr. Arnardo e ex-PIBIDianos onde os que participavam do PIBID Diversidade falaram de suas experiências e do impacto do programa na formação deles como professores e na comunidade.

Em conversa com o coordenador pedagógico da escola ele contou que de tempos pra cá a escola passou a ser responsável pela elaboração de seu próprio material didático, o qual é encaminhado para o MEC e volta em forma de livros. Os professores e também os alunos elaboram desde conteúdo até os desenhos a serem ilustrados.

Ao questionar qual a importância do PIBID o coordenador pedagógico da escola demonstrou a grande importância, não apenas na formação de professores, mas também na contribuição da melhoria do ensino na escola e fortalecimento da identidade indígena através do investimento feito pelo programa na formação dos professores.

O coordenador contou que as políticas públicas das quais os professores participam são bem vindas nas escolas e que estas já vinham mostrando resultados positivos. As atividades, segundo ele, mostram resultados principalmente por proporem a desnaturalização da ideia de que o indígena deve deixar de ser indígena ou que ser indígena o torna a pessoa inferior as demais. As crianças são

incentivadas na escola e através do projeto a aceitar e valorizar sua identidade. A escola indígena estaria funcionando como uma estratégia de encontro de culturas.

Perguntei se na escola havia professores não indígenas, ele respondeu que sim, e que estes professores não indígenas que lecionavam na escola naquele período adequavam seu o conteúdo ensinado nas aulas de acordo com o projeto político pedagógico da escola.

Alguns dos professores indígenas que estavam presentes ali na escola falaram da importância dos professores não indígenas, já que ainda não havia uma quantidade de professores indígenas naquele momento que pudesse suprir a distribuição de aulas da escola. Estes professores não indígenas se deslocavam da cidade de Douradina ou de Dourados para a escola indígena, onde o acesso era difícil por ser distante, além de que estes precisavam se inteirar dos acontecimentos da comunidade.

**Imagem 5:** Sala de Professores, Escola Indígena Pai Chiquito Pedro.

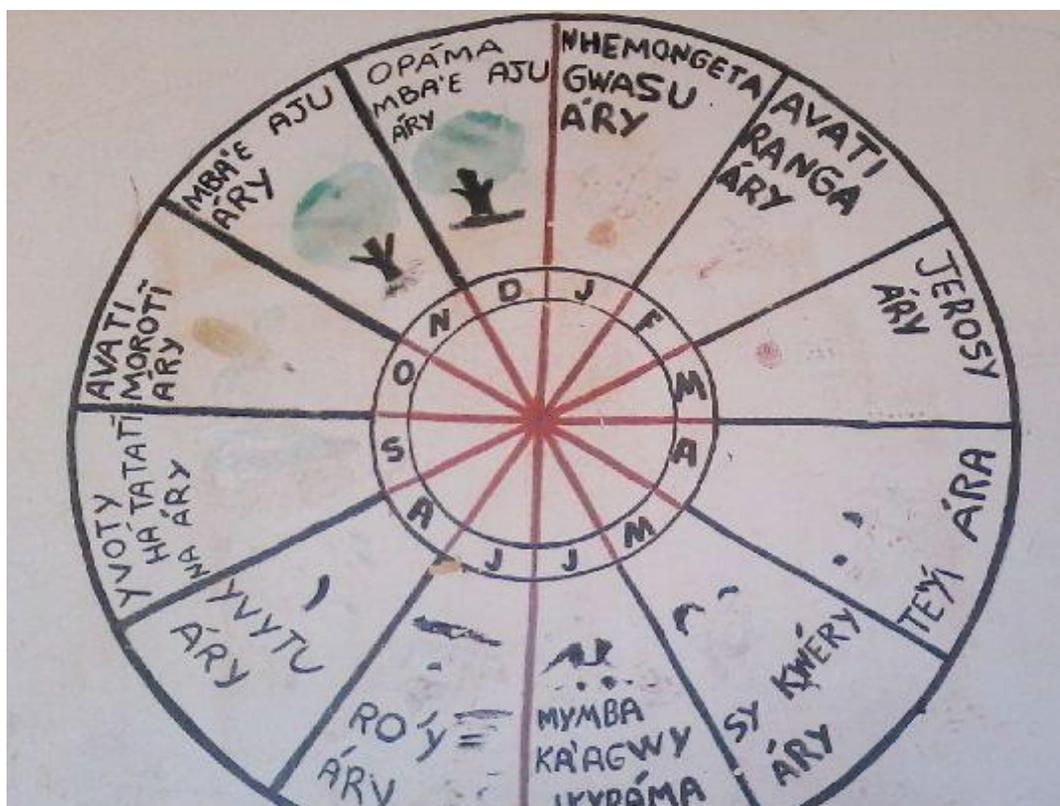


Fonte: Foto tirada pela autora no ano de 2015.

Imagem 6: Pátio da escola



Imagem 7: Calendário indígena desenhado por alunos na parede do pátio.



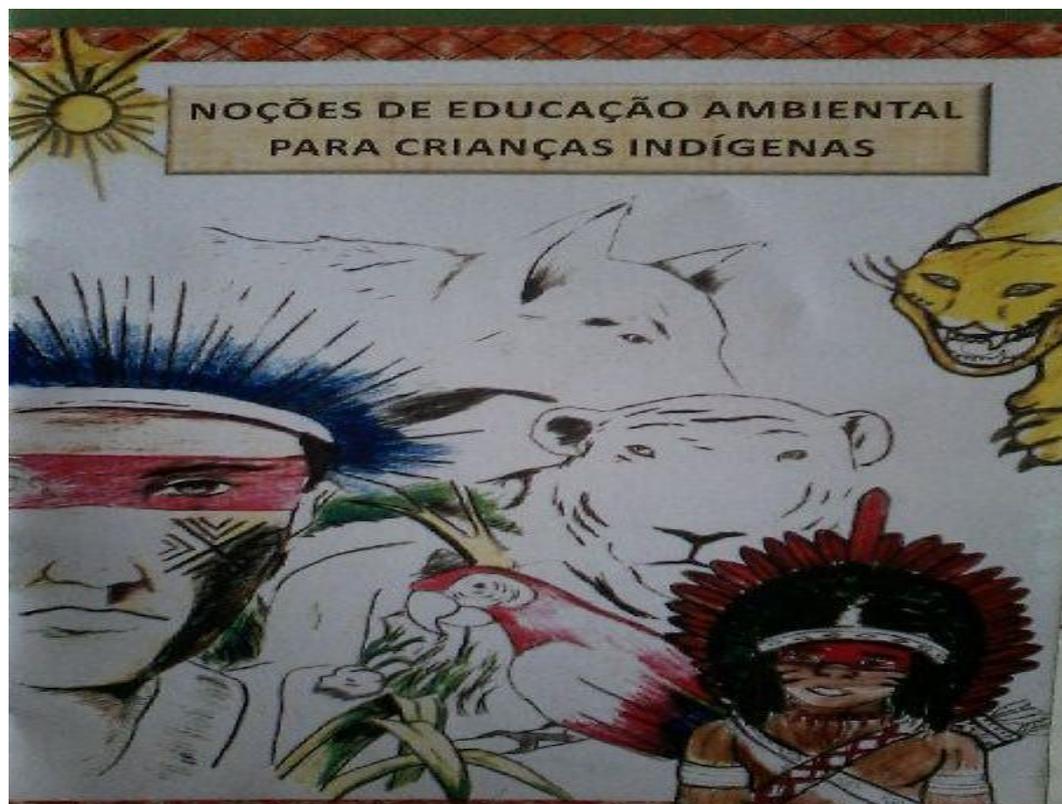
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

**Imagem 8:** Desenhos referentes à copa do mundo feitos pelos alunos.



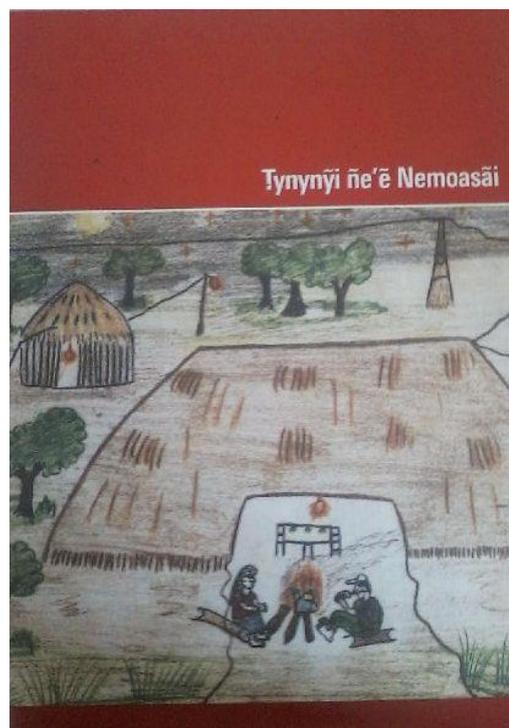
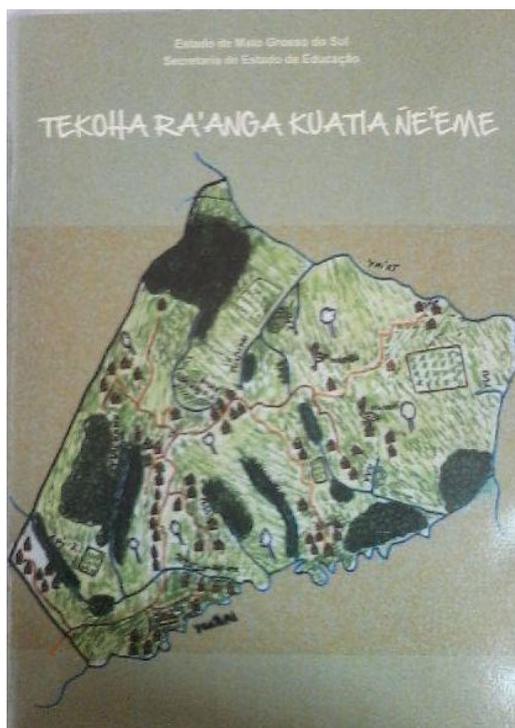
Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

**Imagem 9:** Livro utilizado na escola, elaborado por professores e alunos.



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

**Imagem 10:** Livros utilizados na escola, elaborado por professores e alunos.



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

**Imagem 11:** Quadra de esportes da escola (momento do intervalo).



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

**Imagem 12:** Crianças brincando em frente a escola no período do intervalo.



Fonte: Arquivo Pessoal da Autora, 2015.

As fotos acima foram tiradas por mim durante essas idas a campo no ano de 2015 na Escola Indígena Pai Chiquito Pedro. O que mais chamou minha atenção nestes dias foi a escola estar com os portões abertos. As crianças saiam durante o horário do intervalo, brincavam e retornavam. Não havia imposição ou vigilância excessiva para que as crianças ficassem para dentro dos portões. Observei o quanto elas se sentiam a vontade por estar ali, um espaço delas.

Perguntei para o professor Arnardo se deixar as crianças brincarem para fora da escola era uma prática comum. Ele disse que aquele espaço era das crianças, elas tinham que ter prazer em estar ali para aprender e que este aprendizado não se limitava a estrutura física da escola.

Ainda durante o campo pude conversar por diversas vezes com o professor Nilton Ferreira Lima – Kaiowá. Nossas primeiras conversas começaram durante o período em que cursamos especialização em Educação Intercultural (2014) e desde então ele vem contribuindo com sua experiência na EEI.

O professor Nilton Lima cursou o Magistério específico Ára Verá, a Licenciatura Intercultural Indígena, com habilitação para atuar na área de ciências da natureza e pós-graduação em Educação Intercultural.

Ele conta que estudou em escola da aldeia de 1ª a 4ª série e como na época a oferta do ensino fundamental era incompleto, não tinha de 6ª a 8ª série e o ensino médio, então, o único jeito que havia para continuar com os estudos era indo para a escola da cidade. A prefeitura disponibilizava transporte para alunos da aldeia e das fazendas vizinhas se deslocarem até a escola da cidade. Sobre o ensino na escola ela diz que:

No tempo em que estudei na escola da aldeia, o ensino era bem complicado para nós, alunos indígenas. A grande dificuldade era principalmente em relação à comunicação com o professor (não indígena). A partir desse momento para a maioria dos alunos, também era o início do primeiro contato com a língua portuguesa. Muitas vezes, nós não entendíamos os conteúdos que os professores pretendiam ensinar usando a língua portuguesa. Portanto, entre nós (alunos) podíamos falar na língua indígena, mas, com o professor a comunicação tinha que ser feita na língua portuguesa. Já quando passávamos a estudar na escola da cidade o preconceito em relação ao modo de ser e falar dos alunos indígenas por parte dos professores e alunos não indígenas era enorme, por esta razão era grande o número de alunos indígenas que paravam de estudar. (Nilton LIMA, 2017)

Ele relembra que todos os professores que teve no período escolar eram não indígenas. Por ter vivenciado esses dois momentos da educação escolar indígena, primeiro como aluno e atualmente como professor, ele avalia este percurso principalmente dentro do TEE Cone Sul:

Acho que a escola na aldeia desempenhou dois papéis (modelos). O primeiro papel (modelo) foi logo no início da sua implantação, que tinha como objetivo de ensinar o modo de vida ocidental e o apagamento da diferença, ou seja, acabar com o modo de vida tradicional: costumes, hábitos e a língua guarani e Kaiowá. Defendia apenas o ensino da língua portuguesa, os hábitos, os costumes, as tecnologias não-indígenas como único, superior, de maior prestígio do que o modelo de vida indígena usada pela comunidade. O segundo papel (modelo) da escola na aldeia se dá a partir do momento em que o objetivo busca a valorizar e fortalecer os saberes indígenas, com o intuito de reverter o objetivo de ensino do modelo anterior. (Nilton LIMA, 2017)

Para o professor Nilton Lima no campo da educação escolar indígena houve muitos avanços significativos como relação à alfabetização na língua indígena, contratação de professores indígenas, calendário próprio e outros. A escola, segundo ele, é como um lugar social para a tomada de decisões. Apesar de ser uma tarefa difícil pelo contexto de vida apresentado atualmente pela comunidade, a escola tornou-se um espaço de reflexão e decisões coletivas na comunidade. Ele cita como exemplo a aldeia Te'yíkuê, na qual a escola realiza o Fórum anual para debater sobre os principais problemas que afetam a vida

cotidiana, no setor da educação, saúde, sobre o cultivo de roças, a preservação ambiental e outros, dessa forma, procurando encaminhar as propostas construídas coletivamente para as entidades governamentais e não governamentais com a finalidade de construir junto um modelo de vida melhor que responda as necessidades encontradas a partir da realidade atual.

Sobre o acesso a programas de formação de professores indígenas dentro da FAIND ele fala de sua experiência como bolsista no PIBID D:

Foi muito importante porque além de permitir a atuação em sala de aula, possibilitou a produção e o uso de material pedagógico alternativo que mais se aproxima da realidade dos alunos guarani e Kaiowá, favorecendo o ensino e aprendizagem de forma lúdica. (Nilton LIMA, 2017).

Ele considera que ter uma formação diferenciada contribui para enfrentar os problemas cotidianos das escolas e também a novas práticas dentro das mesmas. Segundo ele um dos maiores desafios dentro de sala de aula é a prática dos saberes tradicionais, pois a escola a escola transforma os conhecimentos em conteúdos, mas que ainda há desafios que impossibilitam a realização destas.

Atualmente quando pensamos em construir o nosso projeto de futuro levamos em consideração os princípios tradicionais guarani Kaiowá, como por exemplo, viver em coletividade e em harmonia com a natureza, ser solidário etc. além de inserir e lidar com os conhecimentos ocidentais alternativos que, muitas das vezes, são impostas a comunidade principalmente por meio de políticas públicas. (Nilton LIMA, 2017).

Na escola onde leciona a disciplina de práticas agrícolas, ele narra que utiliza técnicas e métodos tradicionais e o conhecimento da agroecologia para a produção de alimentos orgânicos. A união das duas técnicas produz alimentos saudáveis e menos prejudiciais ao meio ambiente.

Ainda sobre as experiências que as políticas públicas para a formação de professores indígenas me recordo da participação do professor e pesquisador Eliel Benites em umas das aulas do Mestrado em Antropologia no ano de 2014. O professor enfatizou que a história dos indígenas, no seu caso *Guarani* e *Kaiowá*, é dolorosa e que o universo das diferenças é um desafio diário que é enfrentado por todos os indígenas. Segundo ele o atual momento é o de ouvir, ouvir o outro e a academia abriu espaço para essa escuta dos indígenas.

Como impactos de políticas como o PIBID D, Eliel Benites destacou que nas escolas e também na universidade novas experiências estão emergindo através

dessas políticas. São ações concretas voltadas para a recuperação ambiental, jogos tradicionais, entre outras. Essas ações são discutidas e acompanhadas pela universidade junto com o movimento de professores e os acadêmicos. Dessas discussões surgiram os fóruns e espaços de diálogo, principalmente dentro das escolas.

Segundo Eliel Benites o diferencial dos cursos específicos e de políticas como o PIBID D é que estes estão voltados para resolver os problemas da comunidade indígena, das famílias, das escolas.

Comecei a trabalhar e conhecer minha própria cultura depois que entrei para a formação, porque eu frequentava as igrejas, era filho de pastor. Mas meus avós eram falantes da língua guarani, mas aqui no MS isso não era valorizado. A gente fazia as práticas mas não refletia sobre elas. Buscamos nesses contextos de produção acadêmica a espiritualidade Guarani e Kaiowá, pois na sociedade ocidental tudo é muito analítico e tecnicista. Mas a possibilidade da produção indígena tem uma carga cosmológica. O desafio da nossa produção também é fazer com que a sociedade não indígena compreenda nossa mensagem que de reconstruir os valores internamente, esses valores passam pela relação histórica, pela resistência do saber indígena que não é padronizado. (Eliel Benites, 2014)

Nesta perspectiva a universidade é uma forma de instrumentalizar os indígenas e um dos desafios é se apropriar dos instrumentos que a universidade proporciona, e usar a favor da EEI por meio de uma proposta diferenciada, com o olhar amplo e profundo entendendo que o professor é um intermediador das várias realidades. A diferença é que os professores e acadêmicos indígenas são de intermediadores e não de reprodutores de conhecimento e que este conhecimento está ligado a cosmologia *Guarani* e *Kaiowá*.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa pude traçar o caminho da Educação Escolar Indígena no Brasil e como organismos internacionais pressionaram o país que é signatário destes organismos, a que transformasse em leis e políticas públicas o direito a educação escolar indígena diferenciada. Ficou evidente que no caminho trilhado novos sujeitos indígenas foram fortalecendo suas identidades. Estes sujeitos passaram por um processo de formação de professores onde através do aprendizado e da atuação nos movimentos sociais indígenas e de professores *Guarani* e *Kaiowá* se tornaram lideranças e referências em suas aldeias.

Como resultado os relatos mostram que mesmo diante das dificuldades as escolas indígenas avançaram. Este avanço reflete entre outros fatores na formação de professores e nas parcerias que o movimento de professores indígenas estabeleceu com instituições, principalmente com as universidades. A forma como as escolas atuam dentro das aldeias tem sido constantemente abordadas e discutidas pelas comunidades indígenas e a formação de professores índios se mostra como um dos caminhos mais viáveis para solucionar os problemas enfrentados e atrelando isso a participação de lideranças, alunos, da comunidade e do Estado.

Antropologicamente falando, as relações se mostraram como sendo estreitas e também profundas. Elas perpassam vários espaços das comunidades, das escolas, das universidades. Envolvem gestores, docentes, discentes entre tantos que poderiam ser citados. A escola se constituiu enquanto um espaço de experiência que da vazão a outros espaços e campos.

Estudar essas ações do movimento de professores *Guarani* e *Kaiowá*, como estes constroem, fortalecem suas identidades, se empoderam, as trajetórias e resistências do movimento mostrou como é diverso este campo. De longe parece estar tudo alinhado, mas dentro existem teias de relações que formam redes de conhecimento. A educação escolar indígena se forma dentro destas teias. Os indígenas se tornaram pesquisadores de sua própria história. É uma rede de indígenas em movimento.

As novas políticas públicas educacionais desafiaram os gestores das secretarias estaduais e municipais de educação no MS, bem como as universidades. Todo o corpo burocrático está passando continuamente por uma reelaboração de princípios, valores e epistemologias. Os gestores foram levados a interagir com a complexidade e propor novos parâmetros teóricos, metodológicos, conceituais e administrativos. Muito ainda está por ser feito, mas percebe-se no decorrer deste trabalho que o processo está em curso. Os resultados virão paulatinamente, pois o movimento é muito recente, mas também é contínuo.

O PIBID D tem cumprido sua missão de aproximar a Universidade com a escola trazendo reflexão para os envolvidos. As atividades planejadas tomam rumos que às vezes não eram esperados, mas que mostra que rotineiramente os atores envolvidos precisam dialogar para superar as problemáticas e desafios.

Esta aproximação das políticas de formação de professores indígenas para com as escolas indígenas fortalece o diálogo e contato com o movimento de professores e lideranças do TEE, bem como estabelece parcerias com outras IES e instâncias que se dedicam a causa indígena como CIMI, NEPPI, UCDB, UEMS, UFMS, FUNAI. As pessoas entram em diálogo, estabelecem as parcerias, se envolvem em pesquisas e criam espaços.

Os povos indígenas *Guarani* e *Kaiowá* reconhecem o papel da escola, porém exigem que nela estejam presentes todos outros valores que são fundamentais para o fortalecimento de seus modos próprios de ser, pensar e existir no mundo. E para isso novos espaços interculturais vão sendo constituídos, como as Universidades, os cursos de formação, os postos de saúde, os Centros de Referências de Assistência Social (CRAS), entre outros. Uma rede intercultural vai sendo formada onde ao invés de impor o conhecimento ocidental se reconhece a diversidade.

Estes espaços de formação indígena também está em constante formação, novos sujeitos vão sendo (re) construídos. O Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* possui um projeto de futuro, permanece firme mesmo diante dos embates teóricos e práticos.

Considera-se também que para os povos indígenas há um esforço considerável para aprender as regras tecnológicas, normas e exigências do órgão formulador das políticas públicas. A construção do protagonismo foi uma tarefa árdua, conflituosa, conflitante e exigiu grandes habilidades dos *Guarani* e *Kaiowá*.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marcelo Matias de. SOUZA, Adauto de Oliveira. 2010. **A criação da Universidade Federal da Grande Dourados no contexto do desenvolvimento social, 2010**. XVI Encontro NACIONAL DE Geógrafos – Crises, Práxis e Autonomia: Espaços de Resistências e de Esperanças. Espaços de Diálogos e Práticas. Porto Alegre – RS.

ATALAY, S. 2008. **Multivocality and indigenous archaeologies**. . In: J. Habu; C. Fawcett e J. M. Matsunaga (Eds.). Evaluating multiple narratives. Beyond nationalist, colonialist, imperialist archaeologies. New York, Springer, pp. 29-44.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6. Ed. Brasília: UnB; Rio de Janeiro: UFRJ, 1996, p. 561: As origens das instituições escolares.

BADARÓ, Claudio. JUSTULIN, Elisa Ferrari. COCIA, Maria Valéria. **Panorama da Educação Indígena no Brasil: da dominação à legislação**. Panorama da Educação Escolar Indígena no Brasil: da dominação a legislação. II Simpósio Internacional de Educação e Linguagens Educativas: perspectivas interdisciplinares na atualidade. Bauru, SP. 2008.

BAINES, Stephen Grant. **Identidades e Protagonismo político indígena no Brasil após a Constituição Federal de 1998**. In: Etnologia Indígena e Indigenismo, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. BRASIL. Constituição (1988).

BECKER, Simone. Dormientibus Non Socurrit Jus! (O direito não socorre os que dormem!) – **Um olhar antropológico sobre ritos processuais judiciais (envolvendo o pátrio poder/poder familiar) e a produção de suas verdades**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – PPGAS/UFSC, Florianópolis, 2008.

BECKER, Simone; SOUZA, Olivia Carla Neves de; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. **A Prevalência Da Lógica Integracionista: Negações À Perícia Antropológica Em Processos Criminais Do Tribunal De Justiça Do Mato Grosso Do Sul**. Etnográfica, Online, vol. 17 (1), p. 97 -120, 2013; acessado em 2017.

BENITES, Eliel. 2014. **Oguata Pyahu** (uma nova caminhada) no Processo de Desconstrução da Educação Escola Indígena da Reserva Indígena TR'YIKUE. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BENITES, Tonico. 2012. **Tradições de conhecimento *Kaiowá* e história das formas de dominação**. In: Luciano, Gersem J. dos S.; Hoffmann, Maria B.; OLIVEIRA, Jô C. (Orgs.) *Olhares Indígenas Contemporâneos II*. Brasília: CIMEP. 180 p.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001; p. 316.

BRAND, A. J. **O impacto da perda das terras sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. 1997. 382f. Tese (Doutorado em História)– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1997.

BRAND, Antônio J. **A criança *Kaiowá* e *Guarani* em contexto de rápidas mudanças – Uma abordagem histórica**. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et all (Org). *Criança indígena: Diversidade cultural, educação e representações sociais*. Brasília: Liber Livro, 2011; p.292.

BRAND, Antônio Jacó. **O confinamento e seu impacto sobre os *pãi-Kaiowá***. **Dissertação de Mestrado em História**. Porto Alegre: PUC/RS, 1993.

BRAND, Antônio. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os *Kaiowá* e *Guarani* no MS**. Revista Tellus, Campo Grande, ano 4, nº 6, p. 137-150, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva.1988.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Diário Oficial da União, Brasília, 19 out. 1999.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº. 6.001** – de 19 DE dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional nº 14** de 12 de setembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – nº 9394/96.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9424**, de 24 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Leis Orgânicas do Ensino**. O Ensino Normal. 1946.

\_\_\_\_\_. MEC. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF/COEDI – **Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil.** Brasil, 1994.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF – **Referenciais curriculares para a formação de professores.** 1998

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 5** de 22 de junho de 2012. Estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena que estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica aprovadas em 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução do Conselho de Educação Básica nº 3. **Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 nov. 1999.

\_\_\_\_\_. CB/CNE. **Diretrizes Curriculares para a Educação Básica.** 1998.

\_\_\_\_\_. **Decreto 6.861** de 27 de Maio de 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm)>.

CAJUEIRO, Rodrigo. **Os povos indígenas em instituições de ensino superior público federais e estaduais do Brasil: Levantamento provisório de ações afirmativas e de licenciaturas interculturais.** Disponível em: <[http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato\\_grosso\\_do\\_sul/index.htm](http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/mato_grosso_do_sul/index.htm)>. Acesso em: 21 Abr. 2017

CANDAU, Vera (org.). 2006. **Educação intercultural e cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: 7 Letras.

CARVALHO, José Murilo de. 2013. **Cidadania no Brasil: o longo caminho,** 17ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Os indígenas no censo demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

CHARTIER, A.-M. Escola, culturas e saberes. In: XAVIER, L. N. et al. Escola, culturas e saberes. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 9-28. CLASTRES, Pierre. 1978. **A Sociedade contra o Estado:** pesquisas de antropologia política; tradução de Thoo Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves.

COMISSÃO dos Professores *Guarani/Kaiowá* do MS. **Projeto da Comissão dos Professores Kaiowá/Guarani.** Dourados, 1998. [datil.].

\_\_\_\_\_. **Carta ao Secretário Estadual de Educação.** Dourados, 1995 [datil.].

CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha.** Tese defendida no PPGH/UFGD, Linha de História Indígena, 2016, p. 428.

FELDMAN-BIANCO, B.; PISCITELLI, A. (Org.) ; ZHOURI, A. (Org.) ; OLIVEIRA, J. P. (Org.) ; MACHADO, I. J. R. (Org.) ; Kant de Lima, Roberto (Org.) ; OLIVEN, R. (Org.) ; SIMIAO, D. (Org.) ; THOMAZ, O. R. (Org.) ; PINHEIRO, R. M. (Org.) . **Desafios da Antropologia Brasileira** (E. Book). 1. ed. Brasília: ABA Publicações, 2013. v. 1. Introdução

FLEURI, Reinaldo F. **Intercultura e Educação. Revista Brasileira de Educação**, nº 23, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais.** In: *PERSPECTIVA*, Florianópolis, \020,11. 02, p.405-423, jul./dez. 2002. P.405-423.

GATTI, B. A. **Avaliação qualitativa dos projetos PIBID implementados em instituições de Ensino Superior – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul.** Relatório Técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013. 2v

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, editora LTC. 1989

GLUCKMAN, Max. **Análise de uma situação social na Zululândia moderna.** Em: FELDMAN-BIANCO, Bela. (org.). *A antropologia das sociedades contemporâneas.* São Paulo: Global, 1987.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos.** Edições Loyola. 6ª Ed. SP, 1997; p. 253.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade.** *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 47 mai/ago. 2011; p. 333-361.

GRUPIONI, L. D. B. . **Os povos indígenas e a escola diferenciada: comentários sobre alguns instrumentos jurídicos internacionais.** In: Luís Donisete Benzi Grupioni; Lux Boelitz Vidal; Roseli Fischmann. (Org.). Povos Indígenas e Tolerância - construindo práticas de respeito e de solidariedade. São Paulo: Edusp e Unesco, 2001, v. , p. 85-94.

GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Experiências e Desafios na Formação de Professores Indígenas no Brasil Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.** v. 1, n. 1, (nov. 1981-). - Brasília : O Instituto, 1981; p. 13-18.

GRUPIONI, L. D. B. (Org.). **Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias.** 1. ed. Brasília: Ministério da Educação e Unesco, 2006. v. 01. P.230.

HEYMANN, Luciana Quillet. **Arquivos e interdisciplinaridade: algumas reflexões.** In.: Seminário CPDOC 35 anos: A Interdisciplinaridade nos estudos históricos, Rio de Janeiro, 2008; p1-10.

HINCAPIÉ, Liliana Gracia. 2015. *Revista de Política Pública*, São Luiz, vol19, p. 157-171. **Para uma antropologia da política pública:** dinâmicas da construção de políticas públicas para comunidades afro-colombianas.

JARDIM, Denise F; LÓPES, Laura Cecília. **Políticas das Diversidades: (In)Visibilidades, Pluralidade e Cidadania em uma Perspectiva Antropológica.** 2013.

LIMA, Antônio Carlos de S. **Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade.** In: Carlos Lessa. (Org) *Enciclopédia da brasilidade: auto-estima em verde e amarelo.* Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005; p. 3-16.

LIMA, Antônio Carlos de Souza. **Educação Superior para Indígenas no Brasil – sobre cotas e algo mais.** LACED-Trilhas de Conhecimentos. Rio de Janeiro, RJ. 2007.

LIMA, Selma das Graças de. **Antropologia e Educação: uma etnografia da participação de alunos indígenas nas escolas públicas da cidade de Dourados.** Dissertação defendida de Mestrado em Antropologia, Dourados, MS: UFGD. 2014.

LIMA, Antônio Carlos de S. **Os povos indígenas na invenção do Brasil: na luta pela construção do respeito à pluralidade.** In: Carlos Lessa. (Org) Enciclopédia da brasilidade: auto-estima em verde e amarelo. Rio de Janeiro: Casa da Palavra Produção Editorial, 2005.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Educação Escolar Indígena** no Brasil: Avanços, limites e novas Perspectivas - 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **Território etnoeducacionais:** Um novo paradigma na Política Educacional Brasileira (Apresentado na CONAE 2010 - Brasília).

MAAR, Wolfgang Leo. **O que é Política.** Editora Brasiliense. 1ª Edição 1982.

MACIEL, Nely Aparecida. **História da Comunidade Kaiowá da Terra Indígena Panambizinho (1920-2005).** Dourados: UFGD, 2012

MARTINS, A. M. S.; KNAPP, C.; SALES, A. **Políticas lingüísticas na Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu.** *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

MEYER, Luiza G. O. **O direito à consulta prévia e os seus abusos na Reserva Indígena de Dourados(RID).** Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFGD: Dourados- MS, 2014.

MEYER, D.E.; PARAÍSO, M.A.. **Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre como fazemos nossas investigações.** In: \_\_\_\_\_(Orgs.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012, p. 15-22.

MOURA, Noêmia dos S. P. *O Processo De Terenização Do Cristianismo Na Terra Indígena Taunay/Ipegue No Século XX.* UNICAMP/Programa De Pós-Graduação em Ciências Sociais – IFCH, Março de 2009. (Tese de Doutorado).

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (et al.) **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** 1ª edição. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NASCIMENTO & URQUIZA. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola *Guarani Kaiowá***. Currículo sem fronteiras. v. 10, nº 1, p. 113-132. Jan/jun.2010.

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena *Guarani/Kaiowá* no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios**. Tellus, Campo Grande, ano 3, n. 5, p. 11-25, out. 2003

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Currículo e a Produção de Sujeitos Indígenas**. EdUECE- Livro 1; p. 1-12.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola indígena *Guarani/Kaiowá* no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores- índios**. Revista Tellus/núcleo de estudos e pesquisas das populações indígenas- NEPPI. Campo Grande: UCDB- Periódicos; out. 2003.

PEIRANO, Mariza. **A teoria vivida: e outros ensaios de antropologia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2006.

PEREIRA, Levi Marques. **A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados, MS. 38º Encontro Anual da Anpocs**. Caxambu, Minas Gerais. 2014.

PEREIRA, Levi Marques; MOTA, Juliana. 2012. **“O Movimento Étnico-Sócio-territorial *Guarani e Kaiowá* em Mato Grosso do Sul: atuação do Estado, impasses e dilemas para a demarcação de terras indígenas”**. In: Boletim DATALUTA – Artigo do mês: Agosto.

PIERUCCI, Antônio Flavio. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. Relatório do desenvolvimento humano 2004: liberdade cultural num mundo diversificado. Lisboa: Mensagem, 2004.

PIERUCCI, Antônio. Flávio. **As ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PROPOSTA de Regimento Escolar das Escolas *Kaiowá/Guarani*. (Última versão elaborada a partir da última discussão feita durante o 6º Encontro de Professores e Lideranças *Guarani e Kaiowá*). Movimento dos Professores *Guarani e Kaiowá* do MS, 1995.

RAMÍREZ, Maria Clemência. **La antropologia de la política pública**. Antípoda, Bogotá. N10, 2010; p. 13-17.

SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall (Org). Práticas pedagógicas nas escolas indígenas. São Paulo, SP. 2001.

ROCHA, Leandro M. & BITTENCOURT, Libertad B. **Indigenismo e Participação Política na América Latina**, Goiânia: EDUFG, 2007.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o Letrão ainda um dos nossos?”**. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SAHLINS, M. 1997. “O Pessimismo sentimental” e a experiência Etnográfica: por que a cultura não é um “objeto em via de extinção”. *Mana. Estudos de Antropologia Social*, v. 3.

SANTOS, Augusto Ventura dos. **Políticas afirmativas no ensino superior: um estudo etnográfico de experiências indígenas em universidades do Mato Grosso do Sul (Terena e Kaiowá-Guarani)**. Dissertação de Mestrado, USP. 2015.

SANTOS, Boaventura Sousa. (1997), “Por uma concepção multicultural dos direitos humanos”. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, p. 11-32.

SANTOS, Eduardo Natalino. **Cosmologias e histórias ameríndias na Nova Espanha e Peru. Apropriações e ressignificações de conceitos cristãos pelas elites nahuas, maias e andinas**. Mimeo. 2015.

SANTOS, Gersem Baniwa. **Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira**. In: *Etnologia Indígena e Indigenismo*, 2012.

SILVA, Aracy Lopes da. FERREIRA, Mariana Kawall (Org). **Práticas pedagógicas nas escolas indígenas**. São Paulo, SP. 2001.

SILVA, Danielli Manfréda. **Ensino de Geografia na Educação Escolar Indígena: Reflexões com Base na Escola Municipal Indígena NandejaraPólo em Caarapó (MS)**. DOURADOS – MS Mestrado em Geografia – UFGD, 2016.

SILVA, Fabíola Andrea da. **O plural e o singular das arqueologias indígenas**, 2012.

SILVA, Márcio F. da e Azevedo, Marta M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre.” In SILVA L. da e GRUPIONI, L.D.B. (orgs.) A temática indígena

na escola – novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Nascem os estudos sobre currículo: as teorias tradicionais; e Onde a crítica começa: ideologia, reprodução, resistência.** IN: Documentos e Identidade – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2007.

SOUZA SANTOS, B. (1997), “**Por uma concepção multicultural dos direitos humanos**”. Revista Crítica de Ciências Sociais, 48, p. 11-32.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura.** Sociologia, Porto Alegre, ano 8, n.16, p. 20-45, jul/dez 2006

SOUZA, Teodora de; **Educação Escolar Indígena e as Políticas Públicas no Município de Dourados/MS.** Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2013.

STRAUSS, Claude Lévi. **Antropologia estrutural II.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1993.

UFGD – **Projeto de Criação e Projeto de Lei da UFGD.** Dourados, 2005.

UFGD – **Plano de Ação 2007-2011.** Dourados: Editora UFGD, 2007.

VINHA, Marina. Coordenadora Geral. **Educação Escolar Indígena Guarani e Kaiowá – Território Etnoeducacional Cone Sul.** Dourados: UFGD, 2016.

### **Fontes Orais**

Almeida, Marlene. Entrevista sobre sua experiência como aluna do curso *Teko Arandu*, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Benites, Eliel. Participação na disciplina Antropologia, Educação e Interculturalidade – Mestrado em Antropologia, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014.

Carvalho, Rosenildo Barbosa. Entrevista sobre sua trajetória junto ao movimento de professores *Guarani* e *Kaiowá* e atuação no TEE Cone Sul. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016/2017.

Concianza, Arnardo. Entrevista na Escola Pai Chiquito Pedro sobre a Educação Escolar Indígena e professores indígenas em formação. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2015.

Cunha, Aldrin Clayde da. Entrevista sobre experiência na licenciatura intercultural e a atuação no PIBID D, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Lourenço, Daniele. Entrevista sobre experiência como aluna indígena na UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Lima, Nilton Ferreira. Entrevista sobre experiência na licenciatura intercultural e a atuação no PIBID D, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014/2017.

Moura, Noêmia dos Santos Pereira. Entrevista sobre sua experiência junto ao curso Teko Arandu e Coordenação do PIBID Diversidade. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014/2017.

Quevedo, Roseli. Entrevista sobre sua experiência como aluno do curso *Teko Arandu*, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Ricardo, Otoniel. Palestra na abertura do evento de comemoração dos 10 anos do Curso *Teko Arandu*, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2016.

Ramos, Antonio Dari. Entrevista sobre a atuação junto ao Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá*, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2017.

Souza, Teodora de. Participação na disciplina Antropologia, Educação e Interculturalidade – Mestrado em Antropologia, UFGD. Arquivo pessoal da pesquisadora, 2014.