

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia

DANIELE LORENÇO GONÇALVES

**O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a
Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão,
Nioaque/MS**

Dourados-MS

2018

Universidade Federal da Grande Dourados
Faculdade de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Antropologia

DANIELE LORENÇO GONÇALVES

**O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a
Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão,
Nioaque/MS**

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

Orientadora: Prof^ª Dra. Noêmia dos Santos Pereira de Moura

Dourados-MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

G635t Gonçalves, Daniele Lorenço
O território etnoeducacional povos do Pantanal e sua relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque-MS / Daniele Lorenço Gonçalves. –2018.
127 f. : il. algumas color.

Orientadora: Noêmia dos Santos Pereira de Moura.
Dissertação (Mestrado em Antropologia)–Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

1. Território etnoeducacional povos do Pantanal. 2. Educação Escolar Indígena. 3. Escola Indígena Angelina Vicente, Nioaque-MS. I. Título.

DANIELE LORENÇO GONÇALVES

**O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e sua relação com a
Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão,
Nioaque/MS**

Dissertação apresentada e submetida a
Comissão examinadora como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Antropologia, da Universidade Federal da
Grande Dourados.

Apresentada dia 30 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Noêmia dos Santos Pereira Moura (Presidente)

Prof.^a Dra. Iára Quelho de Castro (Membro Titular - UFMS)

Prof.^a Dra. Beatriz dos Santos Landa (Membro Titular - UEMS/PPGAnt)

Prof. Dr. Antonio Carlos Seizer da Silva (Membro Titular – CEFPI/MS)

Dourados-MS

2018

As comunidades indígenas da Terra Indígena Nioaque.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Elizete e Hortêncio, pelo apoio incondicional. Obrigado pela doação, dedicação e companheirismo incomensuráveis. Símbolos de grandes corações, cuidado e zelo fizeram dos meus objetivos o deles. A escrita desta dissertação só foi possível porque tive vocês ao meu lado.

A meu irmão, Welinson Lourenço, retrato fiel de paciência, bondade, e serenidade. Obrigado irmão por ter cuidado de mim, do Pedro, da nossa família.

A meu filho, Pedro, materialização do amor! Amor que une, amor que acalma a alma, amor que fortalece, amor que faz crescer, amor que faz chorar na saudade, na emoção, no contemplar. Obrigado pela compreensão no esperar, pela leveza que enfrentou nossa distância geográfica, pelo carinho, atenção e cuidado dedicado a mim a cada reencontro. Te amo gatinho!

A minha grande família que tenho orgulho de fazer parte: vó Darcy, Cacá, Léia, Cuca, Elzio, Tedão, Eudes, Tio Lili, Claudia, Marquessuel, Tio Valdo, Tia Mi, Ritinha, Rafa, Lívia, Juninho, Dara, Lucas, Luan, José, Naná, Lelê, João, Lisbela e Valentin. Gratidão por tudo!

Aos companheiros e companheiras do Conselho do Povo Terena, FOREEIMS, Aty Guasu, Raj e Aty Kuña que deram apoio desde o início da pesquisa e sempre estiveram a disposição para me acolher e atender. Força sempre!

A minha orientadora, professora Dra. Noêmia Moura, pela paciência e dedicação. Obrigada por não ter desistido de mim!

Aos amigos e amigas de vida: Rafael Allen, Jonilson de Pinho, Elvisclei Polidório, Fabiane Medina, Lauriene Seraguza, Zuleica Tiago, Messias Basques, Rodolfo Pinto. Obrigado pelas trocas de ideias, experiências, lutas, obrigada pela amizade!

A FUNDECT pelo financiamento da pesquisa.

As professoras e professor que leram e contribuíram com essa produção acadêmica.

RESUMO

Esta pesquisa buscou apontar as relações que estão se dando na produção da escola indígena e do etnoterritório Povos do Pantanal, e como se fortalecem mutuamente no processo de construção da educação escolar indígena no Estado e no país, a partir das escolas indígenas e em particular, da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina, localizada na aldeia Brejão no Município de Nioaque - MS. Observei que o modelo educacional que o estado brasileiro ofertou aos povos indígenas até a criação das categorias Escola e Professores Indígenas, a partir da conquista dos direitos na Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 era de natureza assimilacionista. A concepção de integração e homogeneização cultural remarcada pela instituição escolar vai se alterando com a postura de protagonistas dos novos sujeitos educacionais indígenas e não indígenas, que vem construindo outro modelo de educação sustentada na autodeterminação dos povos indígenas. A etnografia realizada de dentro da Escola por uma professora da etnia Terena pretende evidenciar que a política educacional dos Territórios Etnoeducacionais vem fortalecer a EEI na Escola Angelina, no município de Nioaque, bem como no Estado do MS através da formação inicial e continuada dos/as professores/as indígenas. Um novo marco legal e educacional no processo de implementação da educação específica e intercultural, que se constrói nas relações estabelecidas entre os sujeitos educacionais em negociação, mas também em conflito no campo educacional do MS. A hipótese é de que todas as políticas educacionais em desenvolvimento apontam um novo currículo, que vai ressignificando as escolas indígenas e configurando a EEI no estado do MS e no Brasil.

Palavras-Chaves: Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, Educação Escolar Indígena, Escola Indígena Angelina Vicente, Nioaque-MS.

ABSTRACT

This research sought to develop a work on the 6.861/2009 Decree of the Etnoeducacionais territories of Mato Grosso do Sul (MS), focusing on the peoples of the Pantanal, describing it and analyzing the changes and its implications in indigenous school education (EEI) state and the indigenous state School of high School Angelina Vicente, located in the village Brejão in the municipality of Nioaque-MS. I observed that the educational model that the Brazilian State offered to indigenous peoples to the creation of the categories School and Professor/The indigenous, from the conquest of the rights in the Federal Constitution of 1988 and the Law of guidelines and Bases No. 9394/1996 was of assimilationist nature. The conception of cultural integration and Homogenization remarked by the school institution is changing with the posture of protagonists of the new indigenous and non-indigenous educational subjects, which has been building another model of sustained education in Self-determination of indigenous peoples. The ethnography carried out from within the school by a teacher of the ethnic Terena intends to show that the educational policy of the Etnoeducacionais territories comes to strengthen the era in the school Angelina, in the municipality of Nioaque, as well as in the state of MS through the Initial and continuing training of the teachers/the indigenous. A new legal and educational milestone in the process of implementing specific and intercultural education, which builds on the relationships established between educational subjects in negotiation, but also in conflict in the educational field of MS. The hypothesis is that all developing educational policies form a new curriculum, which will remeaning the indigenous schools and configuring the era in the state of MS and Brazil.

Key words: Territory Etnoeducacional peoples of the Pantanal, indigenous school education, indigenous school Angelina Vicente, Nioaque-MS.

SUMÁRIO

Lista de abreviaturas.....	11
Lista de figuras	12

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – INTRODUÇÃO

1. <i>Índio tinha que estudar para não depender de ninguém: trajetórias de uma pesquisadora Terena.....</i>	13
2. <i>Localizando a pesquisa – TEE Povos do Pantanal – Escola Estadual Angelina Vicente.....</i>	21
3. <i>Sobre a construção de um campo de pesquisa.....</i>	22
4. <i>Da Escola às Escolas Indígenas em Nioaque</i>	25
5. <i>Dividindo os capítulos para desenvolver a dissertação.....</i>	26

CAPÍTULO 1 - Conhecendo e Construindo o Campo Etnográfico

1.1– <i>Dialogando com a Antropologia da Territorialidade</i>	27
1.2 - <i>Historiando a educação escolar indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul.....</i>	32
1.3– <i>Costurando relações entre a antropologia e a educação.....</i>	39
1.4- <i>De Professores a Professoras/as Indígenas Terena.....</i>	49
1.5- <i>Trilhando novos rumos para a consolidação de uma escola indígena.....</i>	51

CAPÍTULO 2 - Povo Terena no Mato Grosso do Sul e em Nioaque

2.1 – <i>O Estado criou Reservas para os Terena</i>	60
2.2 <i>A atualidade da Brejão.....</i>	66
2.3- <i>Dividir para multiplicar as forças – outras aldeias.....</i>	70
2.4- <i>Assim se constitui uma aldeia Terena - múltiplas instituições.....</i>	74
2.5 – <i>Da Escola à Escolas Indígenas em Nioaque</i>	78

CAPÍTULO 3 – O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal

3.1 - <i>O Decreto 6.861/2009 e a cogestão</i>	85
3.2 <i>As etapas de implantação dos TEE's</i>	89
3.3- <i>A pactuação dos TEE's no Mato Grosso do Sul</i>	89
3.4- <i>O Decreto toma forma de Programa Nacional</i>	92

3.5- <i>A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente dentro do TEE Povos do Pantanal</i>	94
3.6 – <i>Escola Indígena com profissionais indígenas</i>	96
3.6.1 - <i>Escola – estrutura, símbolos, calendário escolar, atividades culturais</i>	99
3.7 - <i>O TEE Povos do Pantanal, o PNTEE e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente</i>	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 CIMI - Conselho Indigenista Missionário
 CF – Constituição Federal
 CHPI – Culturas e Histórias dos Povos Indígenas
 CNPI – Conselho Nacional de Políticas Indigenistas
 CRAS – Centro de Referência à Assistência Social
 EEI - Educação Escolar Indígena
 ISA – Instituto Socio-ambiental
 EJA – Educação para Jovens e Adultos
 ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
 ENEI – Encontro Nacional de Estudantes Indígenas
 FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro
 FUNAI - Fundação Nacional do Índio
 GT – grupo de Trabalho
 IES – Instituição de Ensino Superior
 LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
 MEC - Ministério da Educação
 MS - Mato Grosso do Sul
 ONG - Organização não governamental
 OIT – Organização Internacional do Trabalho
 PCN - Parâmetro Curricular Nacional
 PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 PIBID DIVERSIDADE - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade
 PNE - Plano Nacional de Educação
 PNTEE – Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais
 PPGAnt - Programa de Pós Graduação em Antropologia
 PPP - Projeto Político Pedagógico
 PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
 PROLIND – Programa Nacional de Licenciaturas Indígenas
 PROGETEC – Professor e gerenciador de tecnologias de educação
 PROUNI – Programa Universidade para Todos
 RCNEI - Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
 SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
 SED/MS – Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul
 Sesai – Secretaria de Saúde Indígena
 SPI - Serviço de Proteção ao Índio
 TEE - Território Etnoeducacional
 TI – Terra Indígena
 Uniedas – União das Igrejas Evangélicas da América do Sul
 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
 CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

LISTA DE FIGURAS

FOTO 1: Terras Indígenas Terena no Estado de Mato Grosso do Sul.....	61
FOTO 2: Corpo docente e administrativo da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.....	97
FOTO 3: Prédio da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.....	99
FOTO 4: Logotipo da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.....	100
FOTO 5: Palestra sobre os Kinikinau na Terra Indígena Nioaque.....	101
FOTO 6: Estudantes indígenas manuseando o material produzido pelo Geopark Serra da Bodoquena.....	102
FOTO 7: Desfile na festa do dia das mães.....	103
FOTO 8: I Encontro de Estudantes e Egressos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.....	104
FOTO 9: Professora indígenas realizando a dança das mulheres Terena.....	105
FOTO 10: Apresentação da dança dos homens Terena.....	105
FOTO 11: Dança do <i>bate pau</i> em frente à Câmara Municipal após a aprovação do 19 de Abril como feriado municipal	106
FOTO 12: Desfile de roupas típicas ressignificadas com temas que remetessem a primavera (setembro de 2017).....	109
FOTO 13: Exposição de artesanatos durante Noite da Cultura Indígena.....	110
FOTO 14: II Noite da Cultura Indígena (2015).....	110
FOTO 15: Apresentação do Toré pelos Atikum durante o Festival da Cultura Indígena (2018).....	111
FOTO 16: Apresentação do Toré pelos Atikum durante o Festival da Cultura Indígena (2018).....	111

CONSIDERAÇÕES INICIAIS – INTRODUÇÃO

1. Índio tinha que estudar para não depender de ninguém: trajetórias de uma pesquisadora Terena

Esta pesquisa é resultado das experiências e vivências que compõem a minha história de vida e traz marcas que afetam e singularizam a minha perspectiva autoetnográfica. Nela, pretendo investigar as relações em torno da construção e execução da política pública Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal a partir da minha relação com a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente na aldeia Brejão no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul, e como isso fortalece a construção da escola indígena e da educação escolar indígena.

O meu interesse em estudar “escola”, não foi em vão. Ele vem da minha trajetória onde ouvi desde muito cedo que era preciso estudar para ter melhores condições de vida, pois, com a chegada das frentes de expansão e do processo de reservamento dos indígenas, em Mato Grosso do Sul, nós povos indígenas tivemos nossos direitos violados, nossa terra esbulhada e nossa cultura atravessada e criminalizada onde tornou-se melhor “ser pobre na cidade” a “ser índio de reserva”. Eduardo Viveiros de Castro, em “O índio em Devir” (2015) apresenta esta discussão, destacando que é o que pretende o “explorador,” “transformar índio em pobre” e que isso se trata de metamorfose conceitual: “Essa metamorfose conceitual faz do índio o bem vindo objeto de uma pressurosa necessidade, a de transformá-lo, paternalmente, em “não-pobre”, retirá-lo de sua abjeção e torná-lo um “cidadão”, passar de uma condição de “menos que nós” à de um “igual a nós” (VIVEIRO DE CASTRO, 2015, s/p). E sem dúvida, a política brasileira foi se construindo onde o “tornar-se cidadão” invariavelmente passa pela noção de estudar a partir da lógica da educação escolar. E essa noção perpassa a história de vida de minha família, onde nem todos conseguiram ser um “igual a nós”, ou seja, nem todos conseguiram ter oportunidade de estudar, muito menos deixamos de ser indígenas.

A minha família teve uma influência fundamental sobre mim e sobre as minhas decisões acadêmicas. Sou neta de indígenas do povo Terena da Aldeia Ipegue, minha mãe é Terena e meu pai, afrodescendente, cujos demais parentes vivem no Quilombo São Miguel, na Serra de Maracaju. Fui criada na cidade, junto da minha família materna.

Meus avós, indígenas Terena, saíram da Aldeia Ipegue, município de Aquidauana, em direção a Nioaque, no ano de 1972. Desejavam que os cinco filhos estudassem. Por conta das dificuldades financeiras e a diferença de lugares, as coisas não foram como almejavam, nem todos os filhos estudaram, a começar pela minha mãe, que aos doze anos de idade teve que trabalhar de lavadeira de roupas a ajudante de cozinha, além de ter que cuidar dos irmãos mais novos, enquanto meus avós estavam em outros serviços: minha avó trabalhava como empregada doméstica, em algumas casas, e meu avô trabalhava no quartel, realizando serviços gerais no local.

Fui a primeira neta dos meus avós maternos, sempre recebi muito carinho e atenção da parte deles, dos meus tios e tias. O desejo, então, de que os filhos “tivessem estudo” foi repassado para mim, de maneira que meu avô, João Lourenço (*in memorian*), sempre foi um grande entusiasta e incentivador. Meu avô sempre falava que tínhamos que estudar, porque índio tinha que estudar para não depender de ninguém. Não compreendia a dimensão da fala dele quando era criança, pois não tinha maturidade para discernir certas coisas, mas as palavras sábias de meu avô fizeram sentido mais tarde.

A minha infância foi marcada pelas idas a nossa aldeia natal. Na minha memória ficaram as recordações das viagens para a Aldeia Ipegue, para rever os parentes consanguíneos. Nos finais de ano, minha família, juntamente com amigos mais próximos, fretavam um ônibus e íamos para a aldeia. Reencontrávamos, além dos parentes que lá residiam, outros parentes que assim como nós, tinham se mudado para a cidade. Eram reencontros cheios de alegria, seguidos de choro e lamentações em língua Terena. Achava interessante como que depois de tanto tempo morando na cidade, não esqueciam a língua materna. Hoje concluo que mesmo diante de tantas imposições realizadas pelo Estado, uma delas obrigar os povos indígenas a falar a língua portuguesa que passou a ser vigente na sociedade nacional, nada foi capaz de acabar com o sentimento de pertença e com as sensibilidades coletivas, que a cada visita à aldeia eram rearticuladas.

Recordo-me, também, que os pedidos de “benção” eram infundáveis. Foi uma época que deixou saudade e que reavivava em mim o sentimento de pertencimento e orgulho das minhas origens. A minha história com as aldeias da Terra Indígena Nioaque, também se deu durante a minha infância.

Frequentávamos a Aldeia Brejão, nas datas festivas, como no “dia do índio”, casamentos, aniversários, mas principalmente para as festas religiosas. A festa de São

Sebastião que frequentávamos, era realizada por um grande *Koixomuneti*¹ da região, o senhor Daniel Vicente. Era um momento importante, porque éramos benzidos, e isso garantia que estaríamos protegidos no decorrer do ano. Era um momento de rever os patrícios² que residiam em Campo Grande, o pessoal do “Índio T”, como ficaram conhecidos, eram momentos de muita alegria e risadas. O “Índio T” foi um clube, fundado pela família do senhor Daniel, na área urbana, no município de Nioaque. O “T” fazia referência ao povo Terena, do qual os fundadores pertenciam. Foi fechado no ano de 1999.

Estudei da Pré-escola ao Ensino Médio, na escola estadual Odete Ignêz Restell Villas Bôas, no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul. Durante meus anos escolares, ouvia muitos comentários ofensivos, por causa da minha descendência. O que mais me recordo e que ficou marcado em minha memória eram os/as colegas de sala se referindo a mim como “bugra”; termo depreciativo que muitos não indígenas utilizam para se referir aos indígenas, dentre os quais a minha família como “a bugrada”, “a indiada”. Cresci ouvindo-os dizer que nós indígenas éramos todos preguiçosos e bêbados.

Geralmente, quando as aulas abordavam temas que envolviam “índios”, como o 19 de abril, o “descobrimento” do Brasil, é que surgiam as falas mais preconceituosas, e eu não sabia o que dizer, nem como me defender daqueles ataques, já que a escola só reforçava a visão negativa que se tinha sobre as populações indígenas. Eu me incomodava com aquela situação e me sentia diminuída diante das outras pessoas, mas eu sabia que aquilo que falavam sobre nós não era real, porque minha família sempre trabalhou e ninguém era bêbado. Eu não entendia o porquê daquelas afirmativas, de maneira que eu ficava quieta e fingia não ouvir.

Nessa época, minha família não me instrua sobre como reagir a tais violências, a argumentar contra visões distorcidas sobre nosso povo. As exigências para ser um indígena na cidade são gigantes, principalmente no que diz respeito à língua, saber comunicar-se, fazer-se entender. Nesse sentido, meu avô não quis que a língua Terena fosse ensinada para os filhos e filhas, com exceção da minha mãe que foi criada na aldeia Ipegue, ninguém mais pode aprender o “*idioma*”³.

¹ É como o Terena denomina os benzedores, líderes espirituais.

² Maneira como um Terena reconhece o outro.

³ Palavra usada para se referir à Língua Terena.

Acredito que todos tenham passado por situações indelicadas e violentas como as que passei. No entanto, a ideia difundida sobre quem eram os povos indígenas, veiculada pelo Estado nacional, principalmente durante o período das frentes de expansão durante o século XX, de que o indígena era atrasado, impedia o desenvolvimento do país, foram se cristalizando nos imaginários coletivos da sociedade nacional, fazendo com que nós indígenas negássemos nossa identidade étnica e tivéssemos que esconder as nossas raízes. Sentia que a nossa identidade podia ser vivida somente dentro de casa e na rua tínhamos que agir como os outros, copiar os mesmos modelos comportamentais, principalmente a língua portuguesa.

Em 2004, ingressei no curso de Letras, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, de Dourados, MS. No mesmo processo seletivo a instituição passou a reservar 10% de suas vagas, em todos os cursos, para indígenas. Eu não sabia da existência dessa política, de maneira que concorri à vaga de ampla concorrência. Somente com o aumento de estudantes indígenas e reencontrando parentes na instituição é que tomei conhecimento da política de reserva de vagas.

Esse aumento de indígenas no ensino superior foi impulsionado pelo avanço da luta envolvendo o direito das populações indígenas a uma educação escolar diferenciada. Em 2006, conheci o *Programa Rede de Saberes* – apoio à permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. O Programa, financiado pela Fundação Ford, objetiva contribuir para a permanência dos estudantes indígenas no ensino superior, o que significa viabilizar que suas trajetórias individuais ganhem um sentido coletivo, construindo na própria confluência entre elas, no fortalecimento da temática a da presença indígena no ambiente universitário e na focalização de seus vínculos com as comunidades de onde provém (VIANNA, 2014).

É importante registrar que o acesso dos acadêmicos indígenas não se deu por bondade das IES, ao contrário, com a advento da organização do Movimento Indígena no Brasil (1970), inicialmente reunido em torno dos direitos territoriais, a pauta do movimento passou a ganhar maiores dimensões ao ponto que a tomada de consciência das lideranças indígenas passou a compreender que ter as terras recuperadas, necessitaria de gestão, e a maneira de reivindicar, conseguir acessar os instrumentos legais, leis, artigos, etc, perpassava pela capacitação dos próprios indígenas. O Movimento Indígena e as comunidades indígenas passaram a demandar que seus jovens se formassem para defenderem os direitos dos povos indígenas.

Nesse sentido, comissões de lideranças passaram a se reunir com universidades em torno de uma saída e resposta para essa demanda educacional específica. Após a instituição de cotas novas situações surgiram, como a permanência desses indígenas agora na Educação Superior. Não bastava entrar, era preciso garantir a permanência dos mesmos. Nesse sentido projetos pioneiros foram desenvolvidos no MS, como é o caso do *Programa Redes de Saberes*, que teve sua sede na Universidade Católica Dom Bosco.

Durante o período de formação inicial passei a frequentar a sala do *Redes*, e a participar dos eventos realizados para acadêmicos e acadêmicas indígenas. No início, não foi tranquilo me relacionar com os/as demais parentes, estudantes indígenas, pois eles/as me achavam “menos indígena”, pelo fato de eu ter sido criada na cidade, por eu não ter entrado pela reserva de vagas e por não falar a língua Terena. Herança do processo colonial que reservou o meu povo, violentou a minha cultura e fez com que muitas famílias tivessem poucas opções de permanência na aldeia.

Eu fui criada por uma geração de avós marcada pelo processo colonial, onde era preciso virar branco para sobreviver, e isso incluía aprender a língua vigente do Brasil, e ao me deparar com esta questão, também fui diminuída pelos meus parentes, os quais também foram acometidos pelo processo histórico violento no qual os povos indígenas foram vítimas. Durante anos os povos indígenas eram vistos como seres transitórios, acreditavam que passaríamos de uma condição primitiva, para a civilização. A propaganda da incivilidade dos povos indígenas era tanta que fez e ainda faz as pessoas pensarem que isso é o correto, que a “civilização” precisa chegar aos indígenas. Sabemos que a cultura Terena não é mais como no século XVI e muitas culturas indígenas se apropriaram de elementos da cultura ocidental, para garantir suas sobrevivências. No entanto, em essência não deixamos de ser indígenas. Ao compreender que essa situação tem relações profundas com o contexto histórico de desterritorialização do povo Terena, desconstruí “olhares” que tinham sobre mim e construí outro olhar sobre mim mesmo.

Faço parte de uma geração que se (re)conheceu dentro da universidade, e se fortaleceu etnicamente através das lutas. Depois de conhecer parte da minha história, compreendi o porquê dos/as acadêmicos/as agirem daquela maneira comigo, e então, comecei a dialogar melhor com os/as demais parentes. A partir daí não sentia mais medo nem vergonha de não falar a língua Terena, muito menos de não ter morado na aldeia e, a relação com os/as estudantes mudou. Passei a construir laços de amizades, que duram

até o presente momento em que escrevo esse texto. Pelos anos que permaneci na UEMS, deixo aqui registrada, também, a importância e agradecimento ao *Programa Rede de Saberes*, que além do amparo emocional que a equipe nos dava, facilitava o acesso a materiais acadêmicos, a participação em eventos científicos e colocavam à disposição computadores e outros equipamentos necessários para desenvolver as atividades universitárias e a formação político-acadêmica. Muitos dos acadêmicos indígenas nunca tinham acessado o mundo virtual até entrar na universidade.

Em decorrência de problemas financeiros, não consegui concluir o curso de Letras na UEMS e retornei para minha casa em Nioaque. Acompanhando os desdobramentos da luta pelo direito ao acesso de indígenas no Ensino Superior, soube que poderia acessar o PROUNI⁴ e fiz o ENEM⁵. Com a nota obtida consegui uma bolsa de 100%, para concluir o curso de Letras em uma instituição particular. O curso de Letras, com habilitação em Literatura Brasileira, na UNIGRAN⁶, era ofertado na modalidade à distância, fato que favoreceu a conclusão do mesmo. Meu deslocamento até Dourados equivaleu a uma viagem semestral durante dois anos.

Em 2011, entrei no curso de Ciências Sociais, na UFGD e, em busca de consolidar o *Programa Rede de Saberes*, já que não era uma política institucional⁷, junto com outros/as estudantes indígenas passamos a construir o movimento dos/as acadêmicos/as indígenas dentro da instituição. Na época, éramos cerca de 18 acadêmicos/as, em cursos regulares e, basicamente, nas licenciaturas. A partir desse período, passei a acompanhar os encontros estaduais de estudantes indígenas, as Assembleias do Povo Terena, encontros anuais de Professores Indígenas (Guarani, Kaiowá e Terena) e o Encontro Nacional de Estudantes Indígenas – ENEI. Participei da Comissão Organizadora do II ENEI, realizado em outubro de 2014, em Campo Grande/MS e agora em sua VI edição, que está conhecido como ENEI-Jaguapiru, a ser realizado de 11 a 15 de outubro de 2018, na Reserva Indígena de Dourados, MS.

⁴ PROUNI: O Programa Universidade para Todos (ProUni) é uma iniciativa do governo federal para facilitar o acesso de alunos carentes ao ensino superior. Criado em 2004, o ProUni oferece bolsas de estudos de 50% ou 100% da mensalidade em faculdades particulares.

⁵ ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

⁶ UNIGRAN: Centro Universitário da Grande Dourados.

⁷ No ano de 2017, foi criado o NAIN – Núcleo de Assuntos Indígenas, na UFGD. O Núcleo tem como objetivo dar suporte para os acadêmicos indígenas desde o momento em que ele adentra as portas da universidade. Vale ressaltar que essa consolidação institucional, não elimina a participação da UFGD nas atividades do Programa Redes de Saberes. Entendemos que a construção do Núcleo é uma vitória, pois as demandas dos estudantes indígenas podem ser direcionadas para um local específico. Atualmente a UFGD, fornece uma sala, monitores, secretária, os quais entram dada uma seleção, e recebem bolsas da universidade.

Foram esses espaços de diálogos que me possibilitaram chegar até aqui. Foram momentos decisivos e marcantes, na minha formação enquanto militante do movimento indígena, e posterior, na escolha do meu tema de pesquisa para o mestrado. Em 2014 no final da graduação, em Ciências Sociais fiz uma seleção para participar de um curso preparatório para o mestrado e doutorado, específico para indígenas e quilombolas, oferecido pela UEMS. No mesmo ano entrei na especialização, *lato sensu*, área de concentração em Antropologia, em Culturas e Histórias dos Povos Indígenas - CHPI, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, campus de Campo Grande. Durante esse período, além de realizar meus estágios de docência na Faculdade de Ciências Humanas, cursava as disciplinas da pós.

Em 2015, meu interesse em pesquisar a Educação Escolar Indígena (EEI) foi consolidado com a entrada no quadro de docentes das escolas indígenas Angelina Vicente (Brejão), 31 de Março (Brejão) e Capitão Vitorino (Água Branca), todas situadas na Terra Indígena Nioaque. Nesse ano, por uma situação específica, recebemos a visita da Secretaria de Educação do município, na Escola Municipal Indígena Capitão Vitorino. Na ocasião, a Secretária acusou os professores indígenas do município de serem os responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos na “Provinha Brasil”. A fala era preconceituosa, e mostrava o que pensava em relação a nós. O tempo todo, nas entrelinhas, a mensagem era de que éramos incapazes de ser bons profissionais, uma violência simbólica e discursiva, que introjetava na nossa subjetividade e na percepção de ser indígena para a sociedade, de modo geral.

Por tudo isso, e despertada pelas dificuldades e violências acima citadas, passei a me preocupar em compreender o funcionamento burocrático da escola, a conhecer as leis municipais sobre a educação e as leis estaduais e nacionais da Educação Escolar Indígena e, assim, respaldar meu trabalho e meus argumentos, frente às dificuldades impostas. Em seguida, busquei um recurso metodológico de comparar o que tínhamos garantido em leis, com o que estava sendo efetivamente colocado em prática nas escolas indígenas de Nioaque. Foi neste momento que a militância no Movimento Indígena, o conhecimento da universidade e a consciência de que éramos alvo de violências cotidianas começou se juntar na minha prática educativa e trabalhista e aparecer como recurso pedagógico, enquanto “professora Terena” que hoje se encontra em esboço dentre nós educadores, intelectuais indígenas, nas nossas práticas e modo de fazer.

Enquanto trabalhei nas escolas indígenas municipais 31 de Março, Capitão Vitorino e na estadual Angelina Vicente, que é foco dessa investigação, pude perceber a

grande diferença estrutural e de gestão. A situação das escolas indígenas municipais me assustou, pois tínhamos muitos problemas devido à falta de estrutura e materiais básicos para o funcionamento das escolas, claro quadro de violência a racismo institucional. Durante esse período conheci o que era trabalhar em um ambiente de “faltas”, “violências” e “ausências” de forma institucional. Mesmo assim, o corpo docente indígena não desanimava mesmo nos incomodando com o fato de os estudantes se sentirem mal devido à estrutura precária da escola, como se captassem a mensagem de que a escola ofertada para indígenas era uma escola de abandonos. Especialmente na Escola Capitão Vitorino, na Água Branca e na escola 31 de Março, no Brejão, faltavam materiais para desenvolvimento de atividades pedagógicas. No entanto, como a Escola 31 de Março usava o prédio da escola estadual, ou seja, tinha uma mínima estrutura física, considerávamos que esta estava em uma situação melhor, em relação à Escola Capitão Vitorino.

Diferente situação assistíamos na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, em que a direção (em 2015), estava sob o comando da professora Deusa de Deus. Ela não era indígena, entretanto, era uma pessoa sensível às nossas carências e com um vasto conhecimento acerca da legislação vigente sobre a Educação Escolar Indígena.

A partir dessas experiências, com o auxílio do orientador Marcelo Casaro, escrevi um projeto e um artigo para finalizar o curso de especialização. Foi uma experiência importante para que eu me tornasse uma pesquisadora indígena na área da educação. Os professores da banca, tal como o professor Fernando Azambuja, teceram contribuições significativas para minhas reflexões iniciais sobre a Educação Escolar Indígena.

O artigo apresentado na conclusão da especialização foi desenvolvido a partir das minhas vivências nas escolas indígenas municipais 31 de Março e Capitão Vitorino, bem como na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente. Esse contato provocou minha curiosidade e vontade de ampliar meus conhecimentos sobre o assunto. Desde então, passei a dialogar com os professores e professoras indígenas e diferentes pessoas da comunidade sobre a escola. As conversas me levaram a conhecer as primeiras experiências dos Terena com o processo educacional formal na Terra Indígena Nioaque, como as escolas chegaram na aldeia, além das expectativas que se tem sobre a instituição de ensino e a importância das escolas para as comunidades, conforme veremos seus detalhes no capítulo 2 .

Sendo assim, esta dissertação pretende dar continuidade a pesquisa iniciada na especialização e no campo da educação escolar indígena que se encontra aberto para as reflexões. Espero que o trabalho sirva para a valorização e respeito aos povos indígenas e ao direito à educação escolar diferenciada, específica e de qualidade, a qual contemple e atenda aos projetos societários das comunidades, e que esta possa, de fato, ser parte da construção de uma escola para os Terena e pensada pelos próprios.

É importante lembrar que a pesquisa está profundamente enraizada, nas minhas experiências subjetivas sociais (TURNER, 1986). Dessa forma, a opção pelo tema de pesquisa e a sua abordagem teórico-metodológica ligou-se as experiências pessoais, étnicas, acadêmicas, profissionais, expressando (e ao mesmo tempo formando) o “lugar” sócio-histórico-cultural do qual falo. Edimar Fernandes Kaingang, pesquisador indígena, contribui acerca da reflexão sobre o envolvimento do pesquisador quando faz sua pesquisa junto a seu povo e sua comunidade, expressando sua visão de uma educação do lugar ao qual pertencemos:

No âmbito das pesquisas acadêmicas desenvolvidas por indígenas, é de responsabilidade de o pesquisador identificar e atender aos anseios da comunidade, ajustando os objetivos da pesquisa de acordo com as questões que possam aparecer em campo, onde tudo acontece de forma rápida e exigem muitas vezes habilidade no redirecionamento das ações para que os resultados pretendidos possam ser alcançados em consonância com o que a comunidade espera. (FERNANDES, 2016).

É neste sentido, que o trabalho trata do povo Terena, segunda maior população indígena no estado de Mato Grosso do Sul, a partir de um olhar de dentro para fora deste espaço da educação. Um espaço fomentado pela sociedade ocidental para afunilar seu projeto de sociedade. Neste caso, a educação do *lugar Terena de pensar*, contempla um projeto de sociedade de um dos maiores contingentes étnico-populacionais do país.

2. Localizando a pesquisa – TEE Povos do Pantanal – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente

A pesquisa foi realizada na Terra Indígena Nioaque, no Município de Nioaque, localizada a aproximadamente 176 quilômetros da capital do Estado de Mato Grosso do Sul. A Terra Indígena Nioaque é composta por quatro aldeias: Água Branca, Brejão, Taboquinha e Cabeceira. Tem uma população estimada em 1.533 indígenas, vivendo em 3.029 de hectares de terras legalmente demarcadas desde 1991 através do decreto 307 de 30/10/1991 (ISA, 2018).

O trabalho envolveu a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, situada na aldeia Brejão, Terra Indígena Nioaque. Estabelecemos os anos de 2009 a 2017, como marcos, por se tratar da assinatura do Decreto, concomitante com os anos que seguem de implementação dos etnoterritórios.

A ideia do trabalho, além de apurar as relações em torno da construção do TEE Povos do Pantanal a partir da Escola Angelina Vicente e como fortalecem mutuamente no processo de construção da educação escolar indígena no Estado e no país, é investigar os impactos da execução desta política pública.

Para isso me apoiei em relatos de moradores das aldeias, trazendo à tona todo esse processo de rearticulação da identidade, realizada pelas primeiras escolas indígenas instauradas pelo SPI e FUNAI, para agora, uma reconstrução destas categorias da etnicidade Terena ter a oportunidade de ser realizada, também, por meio da instituição escolar. Num aspecto de valorização da cidadania indígena de saber e poder escolher sua trajetória e fortalecer sua trajetória ancestral, renegadas através das ações integracionistas por parte do Estado brasileiro, a qual não respeitou as relações milenares construídas ao longo dos anos pelos povos indígenas em relação a seus territórios. Por este motivo, será contemplada, em especial, a fala de anciãos, complementando os relatos de professores, diretores, coordenadores, alunos e pais de estudantes, atendendo a dialética entre comunidade, família, luta e educação na formação de conceitos acerca da categoria de etnoterritório. Para além da autoetnografia junto à comunidade, realizada por uma professora Terena, facilitando o acesso às fontes e lhes lançando novo olhar, percorrer-se-á também a análise dos documentos legais que fundaram as escolas indígenas e as colocaram em funcionamento, visando balizar uma leitura sobre a formação da educação escolar brasileira e indígena.

3. Sobre a construção de um campo de pesquisa

É mister pontuar que observar a T.I Nioaque, em decorrência da pesquisa de mestrado me causou estranhamento. Isso não se deu em decorrência da busca pelo distanciamento, paradigma “necessário” para garantir a objetividade do “pesquisador” em suas pesquisas antropológicas. Foi a partir de 2015 que passei a interagir no cotidiano e na dinâmica social das aldeias. Outro fator foi ter morado durante uma década na cidade de Dourados, onde convivi com os Guarani e Kaiowá, cujos modos são diferentes, pelo aspecto contextual da configuração das áreas, entre outros que determinam o ethos Guarani e Kaiowá (PEREIRA, 2007).

Nessa convivência, universidade e movimento indígena, realizei meus estágios curriculares do curso de Ciências Sociais (UFGD), na Escola Estadual Indígena Guateka Marçal de Souza, localizada na aldeia Jaguapiru e trabalhei um ano na secretaria do Programa Saberes Indígenas na Escola, na Faculdade Intercultural Indígena - FAIND/UFGD, fato que me permitiu ter maior contato com os professores Guarani e Kaiowá, a participar das formações de professores na Escola Municipal Indígena Tengatuí e conhecer o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá no estado de Mato Grosso do Sul (MS).

Isto me despertou a comparação e a percepção do contraste entre os lugares, que apesar de produzidos por indígenas, guardam singularidades ímpares. No ano de 2016, enquanto pesquisadora indígena comecei a pensar em como sistematizar pessoas, afetos, situações vividas no cotidiano junto dos patrícios e fazer com que isso respondesse aos anseios da universidade, da pesquisa e escrita acadêmica. A difícil tarefa de transpor para a escrita toda a leitura do campo.

Senti dificuldade quanto à escolha da metodologia a ser utilizada na pesquisa, no entanto, entrando em contato com textos sobre estudos pós coloniais e autoetnografias indígenas, passei a vislumbrar um possível caminho para ela. Os estudos pós coloniais rompem com a história única, sustentada pelas metanarrativas que legitimaram as ideologias do processo de colonização, naturalizando a dominação do homem pelo homem, a partir das diferenças raciais hierarquizadas como justificativa para o “processo civilizatório” (PEZZODIPANE, 2013). A partir deles há uma desestabilização dos lugares supremos das epistemologias ocidentais, abrindo oportunidades para outros paradigmas metodológicos, novas formas de reescrever e contar a história das vozes historicamente silenciadas.

Pensando no meu lugar de fala e partindo dessa ideia de refletir sobre outras epistemologias, histórias e saberes locais ou regionais que apontaram para a falta de

sensibilidade da episteme eurocêntrica, a qual não dá conta de toda complexidade das diferentes formações sociais, dos diferentes lugares, utilizo a autoetnografia como metodologia de pesquisa. A autoetnografia evidencia uma visão holística da pesquisa, do lugar Terena de pensar e refletir sobre as construções acerca da educação escolar indígena.

“A autoetnografia representa um gênero da etnografia que aprofunda a pesquisa nas múltiplas lacunas da consciência do indivíduo relacionando-o com o meio que está inserido através da experiência pessoal. O pesquisador analisa os aspectos culturais e sociais ao seu redor, *outward*, para em seguida realizar uma análise interna de si mesmo, *inward*, tornando-se assim, vulnerável à resistência cultural e às interpretações”. (GODOI, 2012, p. 5).

O estudo autoetnográfico convida o leitor a entrar no mundo do pesquisador, que conhece a si e profundamente o ambiente vivido. Para Ramires (2016) através dela ressignificamos os saberes indígenas a partir da cosmovisão indígena, potencializando-a como ciência, “onde vai desterritorializar o campo empírico da nossa pesquisa, abrindo caminhos para novos territórios da pesquisa (RAMIRES, 2016, p. 58).

Os dados da pesquisa foram construídos durante toda minha permanência nas escolas indígenas da T.I. Nioaque. Contudo, me atrapalhei com mudança momentânea de endereço. Passei a morar na casa da minha avó, na Aldeia Brejão, em 2015 e lá permaneci até julho de 2017, quando fui chamada em um concurso público estadual, para dar aula de Língua Portuguesa, no município de Corumbá-MS. Durante 9 meses lecionei em duas escolas, na Escola Estadual Dom Bosco, na área urbana de Corumbá, e na Escola Estadual Paiolzinho – Extensão da Escola Estadual Dr. João Leite de Barros – na área rural, no assentamento Paiolzinho .

Esse fato da mudança deu um sobressalto em minha vida. Sair da aldeia, afastar-me do campo de pesquisa e trabalhar em escola não-indígena foi um grande desafio. Chegar a um novo lugar, sem base familiar, ter que recomeçar, foi difícil. Mais difícil ainda foi retomar o campo e a escrita da dissertação. Essa alteração de lugares me fez perceber os discursos de grande parte dos professores, das escolas que fiz parte, sobre as populações menos favorecidas, sobre as minorias, e isso me fez criar mais coragem para me posicionar e mostrar que indígenas podem ocupar todos os espaços, os quais o pensamento hegemônico ocidental insiste em afirmar que não temos capacidade

para estar à frente, e trabalhar a diferença fazendo diferente, contribuindo na formação de jovens não indígenas.

Logo de início, senti o preconceito e a invisibilidade dada às populações indígenas do Estado. Em setembro de 2017, deveríamos escrever um projeto para trabalharmos a formação do estado do MS. Todos os trabalhos falavam da contribuição de povos que vieram para cá, mas nenhum fazia referência aos povos indígenas. Junto com uma professora de História, escrevi um projeto para falarmos sobre as populações indígenas do Estado e a participação e contribuição que estas tem e tiveram na formação do estado do MS. Foi um momento oportuno para colocarmos em prática a Lei N° 11.645/2008, a qual inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Acredito ser importante deixar isso registrado, pois reconheci, a partir dessa experiência, a necessidade de termos indígenas em todos os espaços e lugares, para garantir legitimidade nas falas, para falarmos de dentro para fora, para desmistificarmos os falsos discursos, com vistas a aproximar a população nacional da realidade presente dos povos indígenas. Em 7 de maio de 2018 retornei para a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina, agora como professora efetiva. A remoção se deu através do aval dos quatro caciques da Terra Indígena Nioaque, os quais reconheceram minha experiência no Movimento e os serviços prestados na e para as comunidades indígenas. E é deste lugar, que falo nesta pesquisa.

4. Dividindo os capítulos para desenvolver a dissertação

O trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo da dissertação apresenta os referenciais teórico-metodológicos que guiaram o desenvolvimento do trabalho. A partir da teoria da territorialidade, com base nos territórios sociais, descritos por Paul Little (2002), relaciono a construção do Etnoterritório Povos do Pantanal ao processo de constituição da Educação Escolar Indígena. Apresento, ainda, um preâmbulo sobre a história da educação escolar ofertada aos povos indígenas, ao longo do século XX.

No segundo capítulo busquei frisar a atual situação fundiária dos Territórios Terena e a outra situação territorial produzida para Educação Escolar Indígena, os Territórios Etnoeducacionais - TEEs, dentro do Mato Grosso do Sul. Compreendo que a luta por uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue tem

profundas relações com a recuperação dos nossos territórios tradicionais, ao ponto que isso possibilita a continuidade das nossas práticas culturais com a mãe terra e a natureza, uma vez que, só assim fortaleceremos os conhecimentos e saberes indígenas tão necessários para a visibilidade de novas epistemologias de conhecimento, a partir dos olhares “de dentro”, dos próprios indígenas e suas comunidades. A desconstrução da hegemonia do “saber”, sedimentada ao longo dos anos, na supervalorização dos conhecimentos ditos “universais”, a dizer, ocidentais, os quais deslegitimam qualquer ciência que não tenha sua base fundamentada em preceitos que revigoram as relações capitalistas, é urgente. Além da configuração territorial, discorro sobre a educação escolar indígena na Terra Indígena Nioaque e sobre a formação dos professores.

E no terceiro capítulo faço uma explanação sobre o Decreto dos Etnoterritórios e como ele vem se materializando na Escola Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente. Quando comecei esse estudo não sabia que os Territórios tinham virado um Programa em 2013, de maneira que explorei mais essa situação neste capítulo. E por fim, apresento as considerações finais do trabalho.

CAPÍTULO 1

CONHECENDO E CONSTRUINDO O CAMPO ETNOGRÁFICO

Nesta primeira parte da dissertação serão apresentadas as referências teóricas e metodológicas que definem a abordagem da minha pesquisa.

1.1 – *Dialogando com a Antropologia da Territorialidade*

O Decreto nº 6.861, de 27 de Maio de 2009 dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, definindo sua organização em Territórios Etnoeducacionais (TEE's). Este documento é um dos mais novos e revolucionários elaborados até hoje no campo da Educação Escolar Indígena (EEI). Apesar de instituído há nove anos, e alguns desdobramentos terem ocorrido, como a instituição do Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais - TEEs, em 2013, ele ainda é pouco conhecido pelos professores indígenas, gestores e lideranças indígenas. Sua implementação, em etapas, está em curso em várias regiões do Brasil. É pequeno também o número de trabalhos acadêmicos que apresentam dados concretos sobre a efetivação da política dos Territórios Etnoeducacionais.

As Políticas Públicas seguem uma trajetória semelhante. Nasce a Lei, geralmente resultante de relações sociais conflitantes entre movimentos sociais e Estado e nesse caso em tela, entre os movimentos indígenas, seus apoiadores e o Estado. Criase para sua implementação um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena em 2012. O Plano Nacional, por sua vez apresenta para o Sistema de Ensino algumas ações que devem ser executadas favorecendo a implementação da EEI. No Mato Grosso do Sul a pactuação entre entes federados, instituições e entidades é iniciada no ano de 2009. Como a implementação legal vai se desenvolvendo paralelamente à estruturação dos Territórios, o processo é lento e muitas vezes seu movimento é quase imperceptível e com espaçamentos entre uma ação/atividade e outra.

Os territórios etnoeducacionais são áreas definidas a partir da consulta aos povos indígenas e está relacionada à sua mobilização política, afirmação étnica e

garantia de seus territórios e de políticas específicas na área da educação, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 (MEC, 2009). Por isso, alguns territórios nascem primeiro e outros posteriormente, dada a necessidade de mais discussão para o consenso entre Povos Indígenas, que coabitam numa dada região. No Mato Grosso do Sul, os Guarani e Kaiowá ficaram em um TEE, enquanto os Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Guató, Ofaié e Atikum ficaram em outro.

A Política Nacional de Territórios Etnoeducacionais (TEEs), é resultado de diálogo entre povos indígenas, governo federal, governos estaduais e municipais e sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil (MEC, 2009). Aqui compreendo que o Estado se apropriou da noção de territorialidade indígena para fundamentar esse dispositivo legal.

O que me chamou a atenção na política dos TEE's foi à proposição de organizar a educação escolar indígena a partir da territorialidade dos povos indígenas. Entendo diante disso que o decreto traz a importante discussão sobre o que é território indígena e como se dá a territorialidade dos coletivos étnicos. Para o advogado Terena Luiz Henrique Eloy (2014):

Os elementos que marcam a territorialidade indígena são os vínculos afetivos com o seu território, esse sentimento de pertença de um com o outro (relação índio e terra mãe) explica o sentido de dar a sua vida pela sua terra. O uso social que dá ao território numa lógica contrária do sentido capitalista que vê o território como mercadoria. E a forma de proteger o seu território. O sentimento de retomar o que é seu ante e constante exploração ilimitada de sua “mãe terra”. Essas estratégias de territorialização indígena é reforçada pela memória coletiva que guarda a histórica (des)territorialização promovida pela “conduta territorial” estatal. (ELOY AMADO, 2014, p.67).

Cada povo indígena tem uma maneira de se organizar espacial, social e culturalmente. Isso precisa ser avaliado fora da lógica da propriedade privada. As territorialidades indígenas remetem a uma infinidade de possibilidades de concepção do que é a vida, do que é a terra, o território, e isso precisa ser respeitado.

O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal não é um lugar ou território geográfico. Ele é um espaço de relações. Esse território Etnoeducacional perpassa municípios, estado, união, instituições, entidades e sujeitos educacionais em relação. Vale ressaltar que a política educacional dos Enoterritórios é mais abrangente que a

divisão política administrativa distribuída em Estado e município. Essa é a complexidade, que precisa ser amplamente debatida para ser aceita e constituída.

Enquanto a divisão política administrativa propõe autonomia relativa aos estados e municípios, a política dos TEE's propõe uma agenda de ações para cada membro pactuante em benefício da Educação Escolar Indígena e, conseqüentemente, das Escolas Indígenas. Dentre as ações, podem ser destacadas no âmbito das universidades a formação de professores/as indígenas em cursos de Licenciatura Intercultural Indígena. Como a territorialidade se refere ao modo como se vivencia e se constrói social e culturalmente determinado espaço geográfico (GALLOIS, p.37), no Estado temos duas licenciaturas indígenas: a Teko Arandu para os Guarani e Kaiowá e a Povos do Pantanal para os Terena, Kinikinau, Guató, Kadiwéu, Ofaié e Atikum. A conjunção das ações dos membros pactuantes fortalecem a EEI em cada TEE.

Para pensar essa Política dos TEE's fiz um esforço teórico-metodológico para me deslocar dos preceitos legais à visibilização do processo de constituição do Etnoterritório Povos do Pantanal. Para isso trouxe para a centralidade a territorialidade ao invés do território. Dessa forma, abstraio e sugiro que os etnoterritórios podem ser considerados territórios sociais, conforme Little (2002). Embora amplie as relações entre coletivos étnicos e sua exterioridade. "(...) são espaços de relações humanas, entre os coletivos étnicos que compõem regiões, sua relação de territorialidade sobre os espaços" (LITTLE, 2002, p.7).

Ao contrário do que ocorreu no processo de expansão das fronteiras brasileiras, cujas terras tradicionais indígenas foram usurpadas e, posteriormente, substituídas por "ilhas" criadas pelo processo de territorialização estudado por Pacheco de Oliveira (1998), os TEE's seriam espaços de convivência em torno de um objetivo comum, que seria a constituição de outra modalidade de oferta de educação para os Povos Indígenas – a EEI.

As transformações territoriais sofridas nos últimos séculos pela área, que hoje é o Brasil, estão imbricadas com os incessantes processos de expansão de fronteiras. A história das fronteiras em expansão no Brasil é, necessariamente, uma história territorial, já que a expansão de um grupo social, com sua própria conduta territorial, entra em choque com as territorialidades dos grupos que aí residem. Nessa dinâmica, podemos identificar as origens do que Oliveira (1998) denomina de "processos de territorialização" que surgem em "contextos intersocietários" de conflito. (LITTLE, 2002, p. 253-254)

Para isso é necessário que todos os entes pactuantes (re) conheçam que a territorialidade humana é produzida de diferentes formas. É preciso saber como ocorreram às ocupações espaciais indígenas, como os povos indígenas se apropriaram dos territórios, de que maneira se organizam nele, espacial, social e culturalmente porque é a partir dessa concepção cosmográfica que o Estado, através da noção de territorialidade cunhada por antropólogos vai reconhecer e definir os marcos do etnoterritório e os povos definem território e vão definir os marcos do seu Território Etnoeducacional.

Outro aspecto fundamental da territorialidade humana é que ela tem uma multiplicidade de expressões, o que produz um leque muito amplo de tipos de territórios, cada um com suas particularidades socioculturais. Assim, a análise antropológica da territorialidade também precisa de abordagens etnográficas para entender as formas específicas dessa diversidade de territórios. No intuito de entender a relação particular que um grupo social mantém com seu respectivo território, utilizo o conceito de cosmografia (Little, 2001), definido como os saberes ambientais, ideologias e identidades - coletivamente criados e historicamente situados - que um grupo social utiliza para estabelecer e manter seu território. **A cosmografia de um grupo inclui seu regime de propriedade, os vínculos afetivos que mantém com seu território específico, a história da sua ocupação guardada na memória coletiva, o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele.** (Idem grifo meu)

Ao definir um TEE se leva em conta às cosmografias dos povos indígenas, principalmente “o uso social que dá ao território e as formas de defesa dele” (LITTLE, 2002). No caso dos Guarani e Kaiowá, a definição do Enoterritório Cone Sul, é possível associar a configuração espacial produzida aos moldes do *Tekoha*⁸, anterior a expansão das fronteiras brasileiras. O Enoterritório Cone Sul está desenhado recobre todos os municípios nos quais tem territórios Guarani e Kaiowá, a divisão não é o mesmo da divisão político administrativo do Estado. É muito mais abrangente.

Nesse sentido, podemos pensar os etnoterritórios, não apenas como espaços geográficos, mas como lugares de relações, onde os grupos sociais negociam, agenciam situações. Neles os sujeitos sociais buscam estabelecer diálogos que favoreçam a construção de uma educação escolar indígena, com estados e municípios. Não existe uma fronteira geográfica para estabelecer os etnoterritórios, mas existem espaços carregados de significações das coletividades indígenas.

⁸ Grande território sagrado Guarani e Kaiowá.

A expressão dessa territorialidade, então, não reside na figura de leis ou títulos, mas se mantém viva nos bastidores da memória coletiva que incorpora dimensões simbólicas e identitárias na relação do grupo com sua área, o que dá profundidade e consistência temporal ao território (Little, 1994 apud LITTLE, 2002, p. 265).

A territorialidade indígena foge da concepção de territorialidade concebida pelo poder do Estado. O pesquisador Almiros Machado (2009) contribui com uma concepção de territorialidade a partir da visão indígena Kaiowá, etnia que pertence:

(...) o território para o indígena tem a ver com o seu espaço existencial, (...) onde vive ou tenta viver plenamente a sua cultura, desenvolvendo a sua política, os seus meios econômicos, culturais e religiosos. **Não é apenas o lugar que serve para morar, plantar roças, caçar e pescar. É também o espaço da construção de redes e laços de parentescos. É o local onde estão constantemente revivendo os seus costumes, enfatizando aspectos importantes da sua cultura. É onde o mundo natural está carregado de significações, que influencia diretamente nas relações sociais; é nesse espaço físico que são tramados os fios da rede de significados sustentáculos da vida. Os símbolos que definem sua cosmovisão, os usos e costumes que desenham as particularidades e especificidades da sua cultura.** É a referência que ampara os valores e formatam os cânones de sua cognição, definidora do seu modo de ser, refletindo em todas as suas práticas diárias e delinham a sua sociedade. Por outro lado o território assume as feições da construção social e cultural do povo que ocupa (MACHADO, 2009, p.42 grifo meu)”.

A formação do território brasileiro e suas divisões foram impostas às populações indígenas, sem considerar suas cosmovisões. Ao anular as especificidades territoriais de cada sociedade indígena, demarcando Terras Indígenas, formando reservas, espaços definidos pela União, anula também territorialidades compostas por suas culturas, identidades, histórias e visões de mundo.

A situação de pertencer a um lugar refere-se a grupos que se originaram em um local específico, sejam eles os primeiros ou não. A noção de pertencimento a um lugar agrupa tanto os povos indígenas de uma área imemorial quanto os grupos que surgiram historicamente na área por processos de etnogênese e, portanto, contam **que esse lugar representa seu verdadeiro e único homeland. Ser de um lugar não requer uma relação necessária com etnicidade ou com raça, que tendem a ser avaliadas em termos de pureza, mas sim uma relação com um espaço físico determinado.** (LITTLE, 2002, p. 264 grifo meu).

O Estado brasileiro buscou limitar as territorialidades indígenas, marcadas por um intenso transitar. Então, a formação dos etnoterritórios tem como objetivo fazer o caminho inverso a essa situação, passando a considerar as territorialidades dos povos indígenas, e isso se deve a resistente luta do movimento indígena e apoiadores. Como os etnoterritórios são espaços de relações, penso que as relações construídas em torno da educação escolar indígena, são disputas entre forças estabelecidas por diferentes sujeitos, indígenas e não indígenas, representantes legais das instituições de ensino, seja ela estadual ou municipal. Dessa forma, esses entraves decorrem em disputas dentro de um campo social perpassado por poderes, reivindicações e lutas. E são essas relações que pretendo levantar no decorrer do trabalho.

1.2 Historiando a educação escolar indígena no Brasil e no Mato Grosso do Sul

Desde a invasão do Brasil, os colonizadores defenderam uma política de integração dos povos indígenas à sociedade nacional, como sendo a única perspectiva possível e legítima. “A chegada dos colonizadores e jesuítas marca também o início da expropriação oficial do conhecimento ancestral” (MUNDURUKU, 2012, p. 25).

Conforme afirma Adriane Pesavento (2012, p.22), os saberes nativos iam em contraposição as tentativas do colonizador de impor uma educação voltada ao trabalho racional. Era necessário controlar os povos indígenas, e, para isso, um “modelo” específico de educação se tornou imperativo, incluindo não apenas a experiência “escolar” que se iniciava nos aldeamentos e colônias, instituições criadas com o claro propósito de submissão, evidenciando no interior da política indigenista oficial, nos afazeres cotidianos e discursos proferidos, nas ações religiosas para impor o trabalho indígena utilizado em benefício das elites. Todo o esforço colonial voltou-se às referências que dão base e sustentam as culturas dos povos tradicionais, estas diferentes da lógica que reproduz relações capitalistas.

Desde os primórdios, cada povo indígena possuía/possui um processo de educação que lhes era próprio, cujos valores culturais eram/são repassados oralmente pelos pais aos filhos (MEIRA, 2016, p. 27), essa é a educação indígena, a educação “que se dá no interior das comunidades e sem a necessidade da instituição escolar, para tanto, orientada pela pedagogia de cada etnia” (NASCIMENTO e VINHA, 2007, p. 5).

Pesavento (2012, p. 42), falando sobre a educação Apiaká⁹ aponta que a tentativa de apagar certos saberes não foi capaz de impedir que seus rastros chegassem aos dias atuais através de histórias, algumas vezes ofuscadas por registros oficiais. Cada registro histórico que apresenta com detalhes a riqueza da educação indígena, uma educação com características que englobam todo o viver-fazer-saber dessa nação. Assim, como os Apiaká tinham os seus modos de educar, outras etnias também. É o caso da etnia Terena.

A minha educação indígena se deu no meu dia-a-dia ao lado da minha avó, do meu avô, da minha mãe, através das nossas relações familiares. Meus avós sempre tiveram o cuidado de manter todos os filhos e filhas, netos e netas próximos. E para além do espaço privado, vivencio essas experiências de conhecimentos no meu ambiente de trabalho, nos espaços de interação dentro das comunidades indígenas como: feiras, campeonato de futebol, bailes, rezas, bingos, rodas de conversas, reuniões comunitárias. A partir desses espaços de integração e interação aprendi como me comportar no ambiente comunitário, como devo me relacionar com os demais. A educação Terena é construída no coletivo e se dá em variadas situações: é na resolução de problemas práticos do dia-a-dia, na postura que as crianças e os mais jovens apresentam diante dos adultos e dos anciãos, nas rodas de conversas informais, na relação com a natureza. Aprendemos ouvindo, observando, movimentando, construindo o aprendizado e formando a nossa solidariedade étnica.

Constantemente me deparo com novas informações emitidas pelos *patrícios*¹⁰, sejam elas crianças indígenas, jovens ou anciãos. É interessante observar o vai e vem das crianças pela comunidade; elas assim como os demais, carregam consigo conhecimentos que lhes possibilitam viver em harmonia com a natureza e com a comunidade. Circulam livremente pelas comunidades, sempre em grupos, um cuidando do outro, geralmente são irmãos mais velhos cuidando dos mais novos, juntos com seus primos e primas. As crianças gozam de uma liberdade que as permitem transitar em todos os espaços da vida comunitária e familiar. A educação indígena educa para conviver harmonicamente com todo o entorno, ensina a aprender e a receber o conhecimento, e se dá na liberdade.

Cruz (2009) aponta que a educação indígena tem como pressuposto fundamental o convívio familiar. Para muitos povos indígenas a família tem uma função

⁹ Etnia indígena do Mato Grosso.

¹⁰ Forma como nos referimos a outro Terena.

muito importante na educação das crianças, especialmente através da figura materna e dos laços afetivos que são bem próximos. Meliá propõe que:

A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. **A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião.** Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Têm-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente (MELIÁ, 1979, p. 2-3 grifo meu).

Meliá (1979) destaca que a educação indígena busca as aprendizagens da cultura durante toda a vida e em todos os aspectos. “Para compreender o processo educativo indígena, seria necessário a rigor conhecer a fundo o sistema sócio cultural a que ele corresponde”. (Idem)

Por outro lado, a Educação Escolar Indígena é um processo de transmissão de informações, através de conteúdos escolares, de disciplinas compartimentalizadas, com tempo de duração determinados por um sistema de ensino, é realizada dentro de uma sala de aula, em um local específico - a escola. Meira (2016, p.55) afirma que “a educação escolar indígena é o conjunto de processos de produção e transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola diferenciada, adequada às demandas das comunidades indígenas”.

Esse direito conquistado, de uma escolarização diferenciada, deu-se através de muita luta, pois foi necessário um longo processo histórico para que as populações indígenas conquistassem a educação escolar, que por muito tempo foi usada como instrumento de assimilação forçada e desintegração dos valores culturais tornando-se uma aliada na busca de interesses e no fortalecimento das comunidades (MEIRA, 2016, p. 55).

A política de integração do final do Brasil Império, início do Brasil República serviu de base para todas as políticas indigenistas difundidas ao longo do século que ocorreu o processo de colonização interna do país. Estendeu-se até a década de 1980.

Os pilares que nortearam as políticas educativas para os povos indígenas foram bem explicadas por Antonella Tassinari (2009), em sua obra “A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira”. Nela a autora analisa o histórico das políticas educativas voltadas para os indígenas no século XX. São analisados três momentos, considerados divisores de água, entre uma política e outra. O primeiro momento é anterior e subsequente à década de 1930 e o modelo do SPI, a segunda é a década de 1960 e o modelo da FUNAI, e a década de 1990 e as transformações decorrentes da Constituição Federal de 1988.

O primeiro momento, a década de 1930 pode ser considerada como sendo um divisor de água no processo de ruptura de uma política indigenista descentralizada e ancorada na ação catequética do século XIX, para uma política visando à integração nacional, laica e militarizada. As escolas que funcionavam nas aldeias, sob a tutela do SPI, pautavam-se em ideias positivistas e evolucionistas (especialmente o projeto de “civilização dos selvagens”).

O segundo momento, fala sobre as ações da FUNAI. A educação escolar promovida pelo órgão foi caracterizado por uma série de ambiguidades, marcada por continuidades e rupturas com o modelo do SPI. Havia continuidade com o objetivo de utilizar a educação como estratégia para o processo de assimilação dos indígenas à sociedade brasileira. A distinção entre atuação do SPI e FUNAI, foi que enquanto as escolas do SPI utilizava apenas a língua portuguesa, a partir dos anos 1960 reconhecia a importância do uso da língua materna para a alfabetização e a incorporação nas séries iniciais como etapa intermediária de um processo que também deveria levar a assimilação.

Para Tassinari (2009), foi a partir de 1990 que os princípios constitucionais tiveram desdobramentos concretos, pois as escolas indígenas contemporâneas foram definidas como ‘diferenciadas’, ‘bilíngues’ e ‘interculturais’. Cada comunidade indígena tem garantida a liberdade de definir seus projetos pedagógicos e curriculares que, no entanto, tem que ser reconhecidos pelo Ministério de Educação – MEC - de modo a garantir aos alunos egressos a continuidade de seus estudos.

No Brasil, o sistema de ensino passou por uma ampla reformulação decorrente da promulgação da Constituição Federal, em 1988. A partir da CF de 88 o Estado brasileiro inicia uma nova relação com os povos indígenas, conforme afirma o advogado Terena Luiz Henrique Amado Eloy (2013, p.33):

(...) com a promulgação em 1988 da Carta Magna a visão integracionista e a tutela do índio caem por terra, inaugurando uma nova ordem jurídica que reconhece o direito a diferença e a capacidade civil do índio, sua comunidade e organização própria (...).

Através da Carta Magna, a Educação Escolar Indígena passou a ter direito de ir na contramão dos projetos integracionistas e desenvolvimentistas, pautando-se então em uma educação escolar com processos educativos, regras e valores próprios, bem como o uso da língua materna, e as políticas indigenistas passam a ter o direito a ser formuladas com a participação das populações indígenas em todas suas etapas de formulação.

Apesar do tempo que passou, entre a declaração dos direitos constitucionais dos povos indígenas aos dias atuais, a educação escolar indígena passa por profundas reflexões. Os povos tradicionais, que agora a praticam, reavaliam e experimentam modelos, métodos de ensino, com vistas a dar respostas positivas para as comunidades.

Não podemos nos esquecer de que todo esse arcabouço de legislação foi fruto de uma intensa mobilização, ao longo dos anos, realizado pelos povos indígenas e parceiros não indígenas (ONGs, universidades, intelectuais, igrejas, antropólogos).

A constituição brasileira, como resultado da ampla participação política dos povos indígenas e organizações dedicadas à sua defesa, consagrou um capítulo específico aos direitos indígenas e disciplinou o tema em nove dispositivos esparsos no texto constitucional. (MUNDURUKU, 2012, p. 37).

Daniel Munduruku (2012), em sua tese de doutorado intitulada “O caráter educativo do Movimento Indígena Brasileiro (1970-1990)”, aponta que o nascimento do Movimento Indígena Nacional se deu no período que marca o processo de redemocratização do país, a partir do primeiro governo civil. Naquele momento as ideias que circulavam foram determinantes para esse surgimento, que uniu a seu modo, diferentes visões da realidade.

No final da década de 1960 muitas denúncias recaíram sobre o SPI: violência física contra os povos indígenas, irregularidades administrativas, corrupção, gestão fraudulenta do patrimônio indígena. Por causa disso, em 1967, o SPI deu lugar para a FUNAI. O governo federal tinha o intuito de limpar sua imagem, tanto nacional, como internacionalmente, abalada por conta das várias violações acometidas por um órgão do governo, e atualizar de forma positiva a prestação de serviços aos povos indígenas. No

entanto, o novo órgão pouco fez de diferente do SPI, pois a estrutura física e recursos humanos eram os mesmos.

A construção dessa nova forma de política indigenista foi concebida ao longo de duas décadas em que a sociedade civil se colocou a favor das minorias e começou a reagir contra a falta de assistência por parte do governo brasileiro em relação à população e em especial aos povos indígenas. Essa reação marcou o surgimento do movimento indígena (MUNDURUKU, 2012).

A igreja católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), intelectuais, entre outros compreendendo a situação vivida pelos povos indígenas se uniram ao movimento, divulgando as atrocidades cometidas contra as populações indígenas. O capítulo “dos Índios” na Constituição foi o resultado da intensa mobilização durante o processo constituinte, por parte dos indígenas e de setores da sociedade civil.

Essa intensa mobilização durante o processo de elaboração da Constituição fortaleceu o movimento indígena e estimulou a criação de novas organizações de apoio voltadas à implementação dos direitos assegurados no novo texto. Nesse quadro iriam surgir também organizações não-governamentais, que reuniriam advogados para atuarem na defesa de tais direitos perante o judiciário, buscando ainda apoiar a formação de profissionais indígenas que pudessem passar a implementar essa tarefa – em 1988 não havia um único advogado indígena no país. (ARAÚJO, 2006, p.39).

Nenhuma constituição no país, até então tinha formulado leis específicas para os povos indígenas. Dessa forma, nos artigos da CF 231 do capítulo VIII e artigos 210 e 242 seguiram com o seguinte texto:

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. (CF, 1988)

Após a CF de 1988 um aparato de leis foi surgindo, a fim de concretizar o que estava preconizado nela. Em 1991, com a publicação do Decreto Federal nº 26 a coordenação das ações educacionais em Terras Indígenas deixa de ser responsabilidade da FUNAI, e foi transferida para o Ministério da Educação (MEC), e a execução das ações passou à responsabilidade dos Estados e Municípios.

Como desdobramentos da CF 88, foi assinada a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Nos artigos 78 e 79, estão garantidas competências e ações de pesquisa e ensino a fim de possibilitar a execução de uma educação escolar aos indígenas, de caráter específico, diferenciado, intercultural e bilíngue (BRASIL, 1996), e ratificada na Resolução 03/99 e 5/12 do Conselho Nacional de Educação e na Resolução/SED nº 2.960 de 27 de abril de 2015, que define as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal.

No Plano Nacional de Educação (PNE), temos a Lei 13.005/14, que apresenta um capítulo com vinte e um objetivos e metas à Educação Escolar Indígena. A Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), traz também nos artigos de 16 a 31, os direitos educacionais dos povos indígenas. O Decreto Presidencial 6.861/2009 dos Territórios Etnoeducacionais, institui uma nova forma de organização da Educação Escolar Indígena por Territórios Etnoeducacionais na qual, inaugura-se um novo sistema de parceria entre povos indígenas, variadas entidades aliadas, universidades, estado, municípios e MEC que trabalhando em um sistema colaborativo, passariam a superar conjuntamente os problemas que dificultam a operacionalização de uma escola diferenciada adequada para os índios.

A categoria escola indígena é recente. Foi criada através da Resolução nº3/99 da Câmara Básica do Conselho Nacional de Educação de 17/11/1999. A Educação Escolar Indígena passou por grandes mudanças conceituais, fora colocada em diversas categorias, até se constituir no que é hoje.

Daí é que conquistamos e passamos a ter assegurado em nova lei, após a Constituição Federal de 1988, um tratamento, por força do movimento indígena, adequado com respeito à especificidade das escolas indígenas. Isso implica dizer que as alterações ocorreram ao longo dos anos e a partir das organizações das sociedades indígenas e de parceiros no enfrentamento as desigualdades sociais.

Durante anos os povos indígenas não participaram da formulação de políticas indigenistas oficiais. Através da CF de 1988 e do fortalecimento do movimento indígena nacional, os indígenas passaram a ocupar espaços políticos de discussão de questões de interesses dos povos indígenas. Dessa forma foi criado o Conselho Nacional de Política Indigenista (CNPI).

A CNPI era responsável pela elaboração, acompanhamento e implementação de políticas públicas voltadas aos povos indígenas. Ela foi uma conquista dos povos indígenas na busca de ampliação de sua participação na elaboração das políticas indigenistas brasileiras. O objetivo central era que o conselho definisse proposições de princípios e diretrizes para as políticas indigenistas oficiais.

O movimento indígena organizado lutou muito para garantir a presença indígena na CNPI. O segundo representante Terena escolhido foi o cacique Célio Fialho, da aldeia Bananal, Terra Indígena Taunay. No entanto, esse conselho se deu de forma temporária e foi extinto logo após a sua criação, conforme pontua Souza (2017). O conselho deixou de receber investimento, fato que contribuiu para a paralisação das ações.

1.3– Costurando relações entre a antropologia e a educação

As primeiras escolas laicas nas aldeias foram implantadas pelo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, logo depois da demarcação das reservas indígenas, no início do século XX (VENTURA, 2016, p. 104). Conforme Seizer da Silva (2009), as primeiras escolas na aldeia Bananal e Ipegue chegaram em 1910, através de Missões religiosas. Os Terena, da Terra Indígena Nioaque, sempre tiveram muito interesse na escola, o senhor João Marques, ancião, morador da aldeia Água Branca, contou que a mudança da sua família, para a aldeia Brejão, por volta de 1952, se deu em decorrência dessa ter escola. Para o pai do senhor João, através da escola os filhos aprenderiam ler, escrever e se relacionar melhor com “os patrões”. Muitas famílias Terena trabalhavam nas fazendas próximas as reservas, então, saber conversar, dialogar com os patrões era algo que poderia se dar através da escola.

O campo consistiu em minha inserção no ambiente de pesquisa, nas aldeias, nas escolas, observando os atores educacionais (professores, diretores, coordenadores, alunos, etc) e participando das atividades rotineiras na sala de aula e também fora dela.

Vale ressaltar que o ambiente externo e seu entorno é parte importante para a edificação de uma educação intercultural. A relação escola-comunidade, escola-movimento indígena, foi registrada por um diário de campo com anotações, fotografias e filmagens.

No decorrer da pesquisa percebi que estudar educação escolar indígena e políticas públicas levam a possíveis impactos que a escola causou nas comunidades indígenas. Cohn (2016) destaca que para compreendermos esses impactos é necessário que conheçamos as realidades das comunidades indígenas, levantar os porquês das demandas por escola dentro delas, para então pensarmos sobre a maneira que elas incidem sobre as aldeias e povos. “Por que nem mesmo a demanda pela escola é homogênea” (COHN, 2016, p. 315).

Quando iniciei meu trabalho nas escolas das aldeias, em 2015, além de ter sido meu primeiro ano trabalhando em escola indígena, foi também ano de mobilização de lideranças e professores para que a contratação do corpo docente fosse prioritariamente preenchido por indígenas graduados e em formação conforme prevê o §2º do Decreto do Nº 6.867, de 27 de maio de 2009. A mobilização causou uma mudança geral na organização das escolas indígenas e na relação com a secretaria de educação, pois nos anos anteriores as vagas eram ocupadas por professores efetivos tanto da rede municipal, como da rede estadual.

Nesse sentido, passamos a ter conversas intensas sobre a educação escolar indígena, nos reuníamos e fazíamos reuniões com os caciques. Entre tantas problemáticas refletimos sobre o nosso papel nesse processo, o que precisamos, o que queremos, como trabalhar com as perspectivas das famílias, como trabalhar com as famílias, como dialogar com as crianças, como corresponder aos desejos deles, como confrontar com o desejo imposto pelos mais velhos, como dialogar com as secretarias de educação. São muitas questões! E essas reflexões são realizadas com frequência por nós. O que quero dizer é que muito das informações contidas no trabalho são frutos desses momentos.

O gravador foi utilizado poucas vezes, para que as pessoas não se sentissem retraídas. Ele foi usado durante as entrevistas com os anciãos. Sempre que achava necessário fazia algumas anotações no meu caderno de campo, sobre algum detalhe que julgava ser essencial anotar naquele momento. Pedia licença, para o entrevistado e explicava que era importante, porque não queria correr o risco de me esquecer de alguma informação. Nesse sentido, Roberto Cardoso de Oliveira (1996) chama atenção para as três etapas de apreensão dos fenômenos sociais o olhar, o ouvir e o escrever.

Segundo o autor, “esses atos cognitivos assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber”. (OLIVEIRA, 1996).

O trabalho de campo foi formativo para mim e para a pesquisa, pois pude acessar pessoas da comunidade que teceram opiniões e reflexões sobre a educação escolar, a “educação formal”. Através das entrevistas com anciãos e outras pessoas das comunidades tive a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre as histórias das aldeias, a formação das comunidades, aspectos organizacionais a partir do olhar dos próprios “patrícios”, além de ter acessado informações que narram como se deu a entrada da escola, na TI Nioaque, as expectativas comunitárias em torno dela e as relações internas e externas que se deram em torno dessa construção.

No primeiro momento, tratei de levantar o histórico da chegada da escolarização na Terra Indígena Nioaque. Os anciãos entrevistados narravam sem seguir uma sequência de ordem cronológica. Quando eu perguntava o ano em que ocorreram determinados fatos, eles não precisavam as datas. No entanto, a atuação do SPI, seguido pela FUNAI, gestão de prefeitos serviram de direcionamento para a localização de períodos.

Segundo a memória dos entrevistados a escolarização das crianças indígenas da Terra Indígena Nioaque foi iniciada, aproximadamente na década de 1940, pela esposa do chefe do posto do SPI. Segundo a senhora Márcia Lisboa, o nome da professora era Juvelina. A Senhora Márcia aponta que além da esposa do chefe, a esposa de um técnico agrícola também dava aula para as crianças.

As aulas aconteciam na varanda do prédio que funcionava o Posto do SPI, localizado na aldeia Brejão. A maioria das crianças que participavam dessas aulas morava próxima ao posto. O senhor Valdir Miranda, na época morador da aldeia Água Branca, contou que ia a pé assistir às aulas, outras vezes era levado a cavalo pelo seu pai, pois seus pais faziam questão que ele “tivesse estudo”. Ele foi uma das poucas crianças da Água Branca que frequentaram essas aulas.

A primeira professora indígena da aldeia Brejão foi a senhora Angelina Vicente. Ela nasceu na aldeia Brejão, fez as séries iniciais e o ginásio na escola Antônio João, devido à mudança de sua família para a cidade e por seu pai ser o porteiro da escola. Aos quatorze anos, após terminar os estudos, retornou para o Brejão, onde começou a dar aula, no lugar da esposa do chefe. Ela é filha de um dos fundadores da aldeia Brejão, o capitão Francisco Victorino da Silva, que pertence ao grupo de pessoas

que se estabeleceu no local, lutou pela regularização das terras junto ao Estado e depois passou a agregar mais pessoas, aumentando o número de residentes da aldeia. (VENTURA, 2016).

O professor Eugênio Souza, primeiro professor indígena efetivo da rede municipal de ensino, teve aula com a professora Angelina Vicente, na aldeia Brejão. Ele contou que a sala era multisseriada¹¹, as aulas eram embaixo de um galpão, os materiais escolares como caderno, lápis, livros, eram doados pelo SPI. A merenda era feita pela professora Angelina e pelas crianças. Faziam um fogão no chão e preparavam os alimentos doados pelas famílias e um pouco pelo SPI também.

(...) a gente que preparava tudo! As meninas faziam a comida que a gente ía comer de merenda e os meninos, nós limpava em volta da escola e fazia horta. (Professor Eugênio Souza, relato oral, 2018).

Os indígenas que aprendiam a ler e escrever passavam a ser ajudante da professora, fato que aconteceu com o professor Eugênio. Questionei-o sobre o tipo de ensino dado na escola, ele afirmou que:

(...) na verdade a FUNAI sempre optou por um ensino.. é.. do branco né?! Na verdade se você pergunta pra Ilza, ela sofreu até uma repressão sobre fala a língua Terena na escola. Eles queriam que ensinasse o português, então por isso que nós aqui, nós deixamos da língua por isso... então ela teve essa dificuldade pra trabalhar. (Professor Eugênio Souza, relato oral, 2018).

Por volta da década de 1950, a aldeia Água Branca contava com um grande número de crianças, e fez-se necessário uma escola que as atendesse. Dessa forma, o cacique da Água Branca, na época o senhor João Marques, aproveitando a visita de um grupo de protestantes da Igreja Uniedas na aldeia, solicitou do grupo um professor e um enfermeiro, para atender a demanda das famílias por escola.

(...) no final do culto o cacique agradeceu a presença de todos e falou da situação que as criancinhas passavam, então ele falou que elas não tinham condições de frequentar as aulas no Brejão... faltava tudo sabe?! Quando o cacique falou que as criancinhas precisavam estudar, precisavam de remédios, porque não tinham nenhuma condição, e era visível, aquilo me cortou o coração, eu senti que eu tinha que ficar ali

¹¹ Os conteúdos ensinados eram do 1º ao 4º anos iniciais do ensino fundamental.

e fiquei. (Pedro Vitorino, primeiro professor da aldeia Água Branca, entrevista, 2018).

O senhor Pedro Vitorino foi à pessoa que aceitou trabalhar na Água Branca. Ele residia na cidade de Anastácio. Feito o compromisso de ajudar a comunidade, retornou para a cidade apenas para pegar as suas roupas e materiais necessários para iniciar o trabalho na aldeia. O pastor da igreja forneceu-lhe cadernos, lápis, uma caixa de giz, um quadro e alguns remédios para doenças como: dor de barriga, febre, verminose, e combinou um salário e alimentos. Tanto o salário como os materiais e alimentos eram comprados com dinheiro das ofertas da igreja.

A escolarização do senhor Pedro Vitorino teve início em uma escola dentro da Reserva Indígena de Dourados aos seis anos de idade. Após concluir a 1º a 4º série¹², na Reserva de Dourados, foi levado para estudar na Missão Kaiowá, com ajuda de um pastor chamado Eládio. Seu desejo era de ser médico ou militar do exército, fato que não aconteceu. Depois de prestar o tempo necessário foi dispensado do serviço militar. Em seguida começou a saga de trabalhar em diferentes empregos na cidade de Anastácio. Em um dado momento, quando trabalhava de vendedor em uma loja de produtos agropecuários encontrou com um tio, o qual lhe alertou que pelo “estudo” que tinha aquele não era serviço adequado para ele. Seu tio fez a proposta de bancar a continuidade dos seus estudos caso ele tivesse interesse, e foi então que decidiu ir a São Paulo para concluir os estudos, e lá, formou em Técnico em Agropecuária.

Ao retornar para o Mato Grosso do Sul, passou a frequentar os cultos na Igreja UNIEDAS na cidade de Anastácio, na aldeia Aldeinha. A igreja UNIEDAS promoveu uma visita à aldeia Água Branca, para que os jovens da igreja conhecessem a aldeia. Foi então que após o culto na aldeia, ouvindo o apelo do cacique decidiu ser professor das crianças da Água Branca. O professor Pedro Vitorino foi um grande lutador que buscou junto de diversas instituições estatais ajuda para que a escola fosse implantada e mantida dentro da comunidade indígena.

Assim que ele retornou para a aldeia, marcou o espaço onde seria construída a escola e plantou um pé de eucalipto que tem até hoje. A partir da parceria entre a Igreja e a comunidade indígena, foi construído um salão de chão batido, com cobertura de sapé, e ao lado um quarto, uma cozinha e uma sala para guardar os materiais da escola.

¹² 1º a 4º série equivale hoje a modalidade de ensino “anos iniciais”, mas para me manter fiel a fala do interlocutor utilizei o termo utilizado por ele.

As mesas e cadeiras para as crianças foram feitas pelo próprio professor. Para fazer as mesas ele pegou toras de madeiras que estavam sem uso em uma olaria próxima a aldeia, e colocou uma tábua plana sobre as toras. Os bancos foram feitos a partir de duas forquilhas no chão, e o acento eram taquaras batidas.

Antes da escola começar a funcionar, o senhor Pedro Vitorino passou em todas as casas da comunidade para fazer um levantamento do número de crianças que os pais desejavam que estudassem. Assim teve início à primeira escola da aldeia Água Branca.

O ensino era multisseriado, e a comida doada pela igreja, o professor fazia para as crianças. O senhor Valdir Miranda conta que as aulas com o professor Pedro Vitorino ocorriam no salão, onde hoje funciona como “Centro Comunitário”, da aldeia Água Branca. O ensino era voltado para a alfabetização e leitura. O professor “ensinava o alfabeto, a língua Terena não tinha, os números de zero a noventa, as quatro operações da matemática, depois a juntar as sílabas e por fim a leitura”. Percebi que a escola nessa época não tinha interesse em valorizar a identidade étnica das crianças indígenas, ao contrário, era importante que deixassem de lado tudo que remetia a cultura e embranquecer-se, para poderem ter espaço na vida da sociedade nacional.

A escola foi mantida durante os quatro primeiros anos de funcionamento com verbas vindas da igreja UNIEDAS. A data provável é que esse período corresponde aos anos de 1949 a 1955. Por volta de 1954 o senhor Pedro Vitorino foi chamado em Anastácio onde o pastor o informou que a igreja não tinha mais condições de manter a escola, devida à diminuição da arrecadação das ofertas. Ao retornar para a aldeia comunicou o fato ao cacique, que lhe solicitou que não parasse com as aulas, pois agora a comunidade faria um esforço para lhe pagar um salário. Durante seis meses ele recebeu “uma ajuda” dos pais de alguns alunos, mas que não eram suficientes para manter seu sustento e de sua família, foi um momento de muita dificuldade, pois o professor havia casado e tinha filho.

Em 1955, foi eleito um novo prefeito na cidade, o professor o procurou, contou a realidade da escola e da comunidade e lhe solicitou um salário, para que ele pudesse bancar as despesas de sua família e não parar com as aulas para as crianças. O prefeito prontamente ajudou, e durante os quatro anos de mandato (1955-1959) o salário do professor Pedro Vitorino foi mantido pela prefeitura de Nioaque. Na troca de mandato, para sua tristeza, o novo prefeito, Ítalo Bertola, não aceitou dar continuidade no pagamento de seu salário, alegando que a prefeitura não “mexeria” em área indígena,

pois ali era uma área federal. Seu Pedro Vitorino retornou então para a aldeia, sem saber o que fazer, mas continuou com as aulas.

Sem condições de sustentar a família, suspendeu as aulas da parte da manhã, momento que cultivava uma horta para alimentação dos filhos e no período da tarde as aulas seguiam normalmente. Foram anos de muita dificuldade e junto da sua esposa, teve uma companheira que veio a ser sua assistente na escola e nos cuidados de saúde das crianças da comunidade. No ano de 1964, soldados do exército o procuraram na aldeia e disseram que o coronel solicitava sua presença no dia seguinte. Atendendo ao convite, no dia seguinte foi ao encontro do coronel, o qual o questionou sobre o trabalho desenvolvido na escola da aldeia. Após horas de conversas, recebeu a notícia de que voltaria a ter um salário, para trabalhar em tempo integral para as crianças, o quartel pagaria uma metade e a prefeitura municipal à outra. Ele voltou muito contente pela atitude, e a partir desse dia a escola passou a se chamar “31 de Março”, em referência a “revolução” iniciada no Brasil.

Segundo o senhor Pedro Vitorino o coronel passou a acompanhar as suas atividades, assistia as aulas e em outros momentos passava o dia conversando com ele. Por volta de 1967, novamente o professor foi chamado até o quartel da cidade, onde o coronel o informou que a partir daquele momento ele passaria a ser funcionário federal. Foi o período de transição do SPI para a FUNAI. O professor passou a ser funcionário da FUNAI. Ele foi registrado como trabalhador braçal, no entanto continuava com seus trabalhos na escola. A mesma situação passou a professora Angelina Vicente, depois de vinte e cinco anos dando aula no Brejão, ela passou a ser funcionária da FUNAI.

A escola 31 de Março passou então a ser mantida pela FUNAI. Nesse período, já tinha alguns indígenas alfabetizados e que já tinham feito o colegial na cidade. Como a FUNAI estava contratando novos professores, o senhor Pedro Vitorino indicou o nome de alguns professores: o senhor Crispim, o senhor Valdir e a senhora Ilza. Três escolas se formaram devida a distância entre as casas. Nessa época, a Reserva era composta apenas pelas aldeias Água Branca e Brejão, mas as famílias sempre estiveram agrupadas constituindo núcleos populacionais que seguiam a regra de determinadas famílias. O professor Crispim passou a dar aula na Água Branca acompanhando o professor Pedro Vitorino, na escola 31 de Março. O senhor Valdir Miranda, começou a dar aula na escola Cipriano, localizada no que é hoje território da aldeia Taboquinha e a senhora Ilza na aldeia Brejão, junto com a professora Angelina Vicente, na escola Capitão Vitorino.

Durante os anos que se seguiram as escolas ofertaram apenas os anos iniciais do ensino fundamental. A partir da década de 1990, quando as escolas indígenas deixaram de ser dirigidas pela FUNAI, houve um processo de municipalização. E algumas mudanças ocorreram na aldeia, com a chegada de um novo chefe de posto, o senhor Valter Neto. O chefe tomou a frente do processo e levou à escola 31 de março, que já era reconhecida pelo município, para a aldeia Brejão e a escola Capitão Vitorino passou a ser sua extensão, mudando-se para a Água Branca. A Cipriano continuou na aldeia Taboquinha e passou, também, a ser extensão da escola 31 de março. Os entrevistados não souberam responder o porquê das mudanças das escolas, porém penso que a troca realizada pelo senhor Valter se deu pelo fato de centralizar as ações de ambas as instituições: posto da FUNAI e escola. Isso ficou evidente, quando relataram que ele era responsável pelas contratações de professores para trabalharem nas escolas indígenas, além do mais ele, seus filhos e uma nora, também davam aula na escola 31 de Março.

A maioria dos professores eram não indígenas. Os professores indígenas que atuaram nas escolas indígenas desde o início da municipalização foram: professor Eugênio de Souza, professor Valdir Miranda, professor Crispim Miranda e professora Ilza Vicente. Em decorrência do pouco número de indígenas formados no magistério, professoras eram contratadas pelo chefe de posto. Foi necessário construir uma casa para abrigá-las, pois as mesmas vinham da cidade de Aquidauana.

Com exceção do professor Eugênio, os demais professores, Valdir, Crispim e Ilza passaram a ser funcionários da FUNAI. O professor Eugênio foi efetivado como professor do município. Ele enfrentou muitas lutas em prol das escolas indígenas e formação dos professores indígenas da Terra Indígena Nioaque. Foi o primeiro diretor indígena da escola 31 de Março e sua gestão durou sete anos (1992-1999). Sempre com muita vontade de ensinar, assim foi sua atuação até a aposentadoria no ano de 2017. A antiga escola 31 de Março, agora leva o nome do professor “Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza”; uma homenagem em reconhecimento ao seu trabalho prestado à comunidade.

Até o ano de 1993 somente os anos iniciais funcionavam nas aldeias. Até esse período, os estudantes indígenas que desejavam dar continuidade em seus estudos tinham que se deslocar até a escola da cidade, para terminar o antigo ginásio. O ginásio corresponde ao que é o ensino fundamental II hoje. É importante registrar que o processo escolar da maioria dos estudantes indígenas dessa época foi na cidade, em

específico dos primeiros professores indígenas e foi marcado por períodos de desistências e continuidades, até que conseguiram terminar os estudos. As paradas se deviam a necessidade de trabalhar, porque segundo o professor Eugênio “estudar na cidade era muito difícil, a gente não tinha condição, então a gente começava e parava, trabalhava, depois voltava, assim foi”.

A mesma situação viveu o professor Amauri Cabrocha, atual diretor da Escola Eugênio de Souza. Ele contou que assim que terminou a sétima série, saiu da escola e foi trabalhar em fazenda. Lá ele ficou sete anos, fato que ele conta com bastante desapontamento, pois julga não ter conquistado “nada de bom”. Assim quando foi mandado embora do emprego não tinha estudo, não tinha profissão, não tinha nada. Foi então que retornou a aldeia, em 1994 e voltou a estudar.

A professora Helena Marques me contou que quando fazia o magistério na cidade, inicialmente ía pé. Seu pai, o senhor Nélio Marques, cacique na época, vendo a dificuldade da filha e dos demais jovens, solicitou que o caminhão da FUNAI levasse os estudantes até a cidade. Todos os estudantes indígenas chegavam à escola na carroceria do caminhão da FUNAI. Questionei os entrevistados se haviam sofrido algum tipo de preconceito. O senhor Valdir Miranda disse que não, mas o professor Eugênio de Souza disse que sofreu. A professora Helena Marques disse que não sofreu diretamente, mas “percebia os olhares”.

(...) as pessoas instruídas não falavam nada, uma vez um professor de História lendo o livro disse que a gente era vagabundo e que não gostava de trabalhar, mas eu e o Crispim falamos não, brigamos duro, e chamamos ele pra conhecer a aldeia, a realidade e ele veio e viu que não era nada daquilo, e ficamos amigos. Mas nessa época a gente era admirado pelos professores por saberem do esforço que a gente fazia pra poder estudar, a ponto de uma vez um professor vir aplicar a última prova aqui na aldeia para o Crispim, porque ele tava bem desanimado de ir pra escola a pé, mas como eles viram o nosso esforço eles vieram aqui pra ele não perder. (Valdir Miranda, relato oral, 2018).

(...) sofri muito preconceito, uma vez sentei ao lado de uma mulher de militar e ela ficou me olhando, depois o marido dela veio pergunta de onde que eu era, eu disse que era da aldeia... aí ele me perguntou se eu não achava melhor que o índio ficasse na aldeia no meio da mata, caçando e pescando. Eu respondi: eu sou cidadão brasileiro, na hora da eleição meu voto vale o mesmo que o seu então o índio fica onde ele quiser! (...) mas foram tantas vezes, na faculdade quando eu fui estudar. (Professor Eugênio Souza, relato oral, 2018).

(...) nunca foi assim nada direto... mas a gente percebe... mas eu também tava preparada porque meu pai sempre foi uma pessoa que falava que a gente não podia ter vergonha, que a gente tinha que lutar por nossos direitos. (Professora Helena Marques, relato oral, 2018).

A demanda da comunidade por ensino das séries finais do ensino fundamental, se deu em decorrência dessa dificuldade de acesso a escola da cidade. A luta da comunidade e lideranças teve início com as solicitações feitas diretamente ao prefeito. Segundo o professor Amauri, a implantação do ensino fundamental na escola 31 de Março foi processual. Primeiro instituíram o 6º ano, depois o 7º ano, no ano seguinte o 8º ano, e no outro a 9º ano. No ano de 1996 a escola 31 de Março contava os anos iniciais e o ensino fundamental, sendo que as aulas se davam no período noturno.

Nesse período, a aldeia já contava com mais professores indígenas formados no magistério e, posteriormente, no curso de Pedagogia. Somente os professores que passaram no concurso do município davam aula na escola 31 de Março. No primeiro concurso, realizado em 1996, passaram cinco professores, no segundo concurso foram mais cinco professores. Estes professores só tiveram inserção nas escolas indígenas devido ao concurso público.

A demanda por ensino médio passou a existir à medida que tínhamos muitos jovens com o ensino fundamental completo. Existiu uma articulação externa para que isso se consolidasse - caciques junto com suas lideranças e comunidade passaram a reivindicar o ensino médio na aldeia. Dessa maneira, no ano de 2003 o ensino médio chegou à aldeia. Ele funcionava como extensão da Escola Padroeira do Brasil, localizada no assentamento do mesmo nome. A partir desse ano, as crianças que estudavam tanto no município, como no estado, passaram a ir de ônibus. Através de uma ação conjunta entre estado e município. Em 2005 a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente foi criada. Até a inauguração e mudança de prédio, em 2009, a escola Angelina Vicente funcionou no prédio da antiga escola 31 de Março.

No ano de 2012 formaram as duas primeiras professoras indígenas graduadas, a professora Rosimeire Cabrocha da Silva formou-se em Licenciatura Plena em Geografia e a professora Edilene Botelho Lourenço da Silva, formou-se em Licenciatura Plena em Letras/Inglês. Ambas entraram pelo sistema de cotas, estudaram na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Jardim. Foram as duas primeiras

acadêmicas indígenas a ingressarem na unidade através do sistema de cotas raciais e as primeiras indígenas formadas na Unidade da UEMS de Jardim.

De acordo com as ponderações de Grupioni (2006): “a formação de professores e gestores das 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 bilinguismo e da interculturalidade”. Todos os professores contribuem na construção de um olhar sobre a educação escolar indígena. A formação dos professores incide sobre as ações que os mesmos colocarão não só nas suas práticas pedagógicas, mas na sua postura e participação na vida da comunidade. Eles me ajudam a construir um novo olhar sobre o significado da instituição escola, para os Terena da T.I. Nioaque. Idealizamos conjuntamente um futuro melhor para a educação escolar.

1.4- De Professores a Professoras/as Indígenas Terena na Terra Indígena Nioaque

Na Terra Indígena Nioaque, atualmente, há professores formados em diversas áreas do conhecimento. No entanto, não foi sempre assim. Os primeiros professores indígenas formaram-se no magistério. Alguns cursaram na escola Odete Ignês Restel Villas Boas, na cidade; outros na Fundação Bradesco; outros fizeram o magistério indígena. É importante deixar registrado as formações dos professores indígenas que atuam na Terra Indígena, para observarmos como tem se dado o fortalecimento da educação escolar indígena a partir delas.

Com a mudança da lei (LDB/96), que obrigava os professores formados em magistério a realizarem uma formação no ensino superior, levou dez professores a ingressarem na primeira turma de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no campus de Aquidauana, MS. A formação se deu de 1996 a 1999. No magistério da Fundação Bradesco formaram-se quatro professores. Já no normal superior indígena, sete professores indígenas.

Os professores formados em diferentes áreas de conhecimentos e que entraram pelo sistema de cotas raciais foram: Rosimeire Cabrocha – Geografia/UEMS, Jardim (2014), Edilene Botelho – Letras/Inglês/UEMS (2014), Jardim, Thalita Souza de Lima Letras/Inglês/UEMS-Campo Grande (2015), Adélia Ferreira Letras/Inglês/UEMS, Jardim (2017), Rogéria Costa Letras/Inglês/UEMS, Jardim(2017), Tathiele Souza de Lima Geografia/UEMS (2016), Campo Grande.

Os professores formados na primeira turma do Programa de Licenciatura Indígena Povos do Pantanal (PROLIND), no ano de 2015: Helena Francisca Marques – Ciências Sociais, Carlos Manoel - Linguagens, Valdeir Miranda- Linguagens, Fidelino Nunes Laureano - Matemática, Claudilene Silva Souza e Sebastião Galeano Benites - ciências da natureza. Com exceção da professora Claudilene, os demais são formados também no Magistério.

Alguns professores estão em formação, são cotistas, bolsistas e estão atuando em sala de aula: Glaucenir Ortega (Letras/Inglês, Jardim) e Vergílio Filho Rocha (Geografia, Jardim). Os professores que são acadêmicos do PROLIND Povos do Pantanal: Claudiomiro Miranda, Ingrid Borges da Silva, Sônia Cabrocha, Darlete da Silva, Juliécio Pacheco, Bernadino Nunes Laureano, Edinéia Miranda da Silva, Aldir Miranda da Silva. Com exceção da professora Sônia, os demais são formados em Magistério. Professores que estudam em instituição particular: Mirian Cabrocha – Educação Física – Ananguera/Nioaque.

Acredito ser importante fazer esse apontamento, pois o processo de uma educação escolar indígena com base nos pressupostos legais está sendo construída com muito esforço pelos professores indígenas da Terra Indígena Nioaque. Não é um processo simples e livre de conflitos. Para atender os requisitos legais precisam deixar suas famílias, seu lugar de moradia e seu trabalho, no caso da formação do PROLIND. Todo o sacrifício vem ao encontro da necessidade de formação para assumir os espaços nas escolas indígenas, que ainda estão sendo ocupados por professores não indígenas.

A lotação com professores indígenas, se deu apenas em 2015. Foi um embate muito grande com a secretaria de educação do município. Nos anos anteriores os professores efetivos não indígenas é que davam aulas tanto nas escolas municipais, como na estadual. A mobilização para que isso acontecesse se deu a partir de ações conjuntas entre caciques, lideranças e professores indígenas. Segundo relato de um professor “os professores sempre souberam que existiam leis para nos amparar, mas éramos poucos, não tinha como brigar”.

À medida que iam se habilitando também iam se informando de seus direitos, principalmente na Licenciatura específica para formação de professores/as indígenas. A formação dos professores na primeira turma do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), a formação de mais indígenas em diferentes cursos de licenciaturas, aliado a participação no movimento indígena, foi o pontapé inicial para as tomadas de decisões articuladas com as lideranças

locais, na retomada da escola e significação dessa em Escola Indígena. Através desta luta o grupo tem se fortalecido étnica e politicamente e vem pautando o sistema escolar.

1.5- Trilhando novos rumos para a consolidação de uma escola indígena

Conforme o intelectual indígena Gersem Baniwa (2012), o desejo pela escola é antigo, no entanto, as comunidades tem lutado ao longo dos anos por uma escola que garanta o reconhecimento dos conhecimentos indígenas, que valorize a história e cultura indígena, que seja ferramenta para levantar a auto-estima dos jovens que tem sua identidade étnica hostilizada e diminuída em decorrência do contato interétnico e pela crítica ao processo histórico colonial de sobrevalorização de tudo que vem do mundo branco.

As famílias Terena da Terra Indígena Nioaque são participativas na vida escolar dos filhos, um aspecto importante do modo Terena de educar, que creio que seja a grande contribuição da cultura e da ancestralidade para a área da educação. De um modo geral, é através dela que fazemos projeções de uma vida melhor, para nossos filhos e filhas. Projeções que incluem a vivência em/na comunidade e na sociedade envolvente na qual as famílias e a comunidade buscam mais acessos e recursos, aos quais nossos pais e avós não tiveram.

Por isso, acredito que a interação entre família e comunidade é à base da educação indígena e se difere da educação escolar indígena, porém, quando família e comunidade passam a conviver com a escola, que veio de fora, mas que agora nos apropriamos essa passa a ser uma das principais características da educação escolar indígena. Aqui está o ponto mais alto da forma de pensar educação e direitos, pois os mais velhos que sofreram as violências preliminares podem conduzir os jovens à sociedade envolvente para que busquem os conhecimentos de fora em favor da comunidade, sem que seja esquecida a história de lutas e dificuldades de afirmação da identidade étnica.

A escola dentro da Terra Indígena Nioaque é então, a principal instituição para a qual os olhos das comunidades indígenas se voltam ao idealizarem melhores condições de vida para a família e comunidade. Creditam a ela a possibilidade de maior compreensão dos códigos do mundo ocidental, leitura, escrita e compreensão de textos, habilidade em dialogar com os não indígenas, o manuseio de novas tecnologias e, principalmente, a conquista de empregos. A ideia de “vida melhor”, para a maioria dos

pais, mães e estudantes tem relação profunda com a questão da conquista de estudo e emprego assalariado. Essa é uma das maneiras que possibilitam as famílias a acessarem bens de consumo na área urbana (móveis, eletrodomésticos, casa de alvenaria, celulares, alimentos industrializados, entre outros) que passaram a fazer parte do cotidiano das comunidades indígenas. Em conversa com uma professora indígena, foi-me relatado que:

A escola é o único caminho pra um futuro brilhante, sabe?! É isso que eu falo para as minhas filhas. A falta de emprego é grave, mas os índios não aceitam ficar aqui sem emprego, portanto, saem em busca de vida melhor (...) mas depois voltam pra construir aqui (Professora Terena, relato oral, 2018).

Percebo que as aspirações em torno das escolas indígenas não são livres de consensos e dissensos. Os professores indígenas buscam formular uma educação escolar indígena que corresponda aos anseios dos pais, dos estudantes e das comunidades indígenas. Os trabalhos em torno da valorização das identidades étnicas se dão em formato de palestras, através dos festivais da cultura Terena e Atikum, pela formação de grupos de danças tradicionais na escola e comunidade, pintura corporal indígena, produção de artesanatos, entre outros.

No entanto, nem tudo está resolvido, e nem se resolve de uma maneira simplista. O processo está em pleno debate e construção. Nós, professores indígenas conversamos rotineiramente sobre metodologias e práticas educacionais para trabalharmos tanto o aspecto da diferença como o da interculturalidade, sem produzir a colonização do saber que quer dizer imposição de um sistema de conhecimentos, no caso o europeu, como sendo a única forma de “saber”, de maneira que as outras, nossos saberes indígenas, sejam apagados e silenciados. Precisamos preparar as nossas crianças para “dentro” e para “fora”.

O professor Eugênio de Souza me contou que certa vez foi questionado sobre os motivos que levavam os indígenas a quererem dar continuidade nos estudos, a fazer cursos técnicos, sob a afirmativa de não ser necessário por viverem em um local que não poderiam desenvolver suas profissões e na cidade eles não teriam as mesmas chances de conseguir um emprego. O professor afirmou sempre ter acreditado que a chegada do progresso na aldeia era fato inevitável, nesse sentido explicou que com “a chegada do

progresso¹³”, computador, posto de saúde, escola, seria necessário um índio para fazer todos os procedimentos. E “o índio estudado iria reverter os serviços para melhor atender as especificidades dos outros indígenas”. Para mim essa é a chave do que seja a interculturalidade e o educar “para dentro e para fora”.

O progresso é carregado de significados. Na fala do professor percebemos que a associação é feita com a instalação de postos de saúde, Centro de Referência à Assistência Social (CRAS), ginásios esportivos, a escola, o acesso dos indígenas à aposentadoria da previdência social, processo ganhou força a partir da década de 1990. Outra situação é o assalariamento de algumas pessoas que se tornam funcionárias públicas nas reservas e mensalmente são remuneradas, alterando o padrão de vida de suas famílias, inclusive o acesso à formação escolar em nível de graduação e pós graduação. Esse é o caso dos professores nas escolas, principalmente os efetivos.

Os não efetivos ainda enfrentam vários desafios. Hoje sou efetiva, mas temos impedimentos concretos que inviabilizam o desenvolvimento de um trabalho contínuo nas escolas indígenas: troca de gestão municipal, não cumprimento da legislação específica para a Educação Escolar Indígena, pouca informação sobre os recursos descentralizados pelo Governo Federal para as secretarias estadual e municipais de educação e a propagação da ideia que a educação escolar indígena é mais fraca.

A educação escolar específica, diferenciada e intercultural, na Terra Indígena Nioaque tem buscado desenhar um cenário diferente daquele que vem ocorrendo nos anos anteriores. A Escola, a partir de seus sujeitos, busca resistir contra o modelo padrão de ensino do Estado, embora sentindo o peso das limitações. A formação continuada é uma das buscas dos professores.

Apesar desse processo histórico, temos que concordar que os povos indígenas tem se apropriado da instituição escola, com o intuito de superar a colonialidade contida nela. Em uma conversa com o ancião, João Marques, da Aldeia Água Branca, me chamou atenção a seguinte observação:

(...) antes a gente era bugrada, hoje é indiada né! Não foi fácil pra mudar, mas a gurizada foi estudando, estudando, estudando e já não quis mais ser chamado bugre, já tinha uma leitura né! Hoje já tem professor, tem enfermeiro, habilitado na leitura. Vê aí que já aumentou a classe dos bugres né! das bugradas. Mas custou, custou

¹³ O uso da palavra progresso remete a ideia da chegada do mundo tecnológico, da ciência para melhorar a qualidade de vida.

pra mudar, mas mudou pra chegar nessa conclusão. Mas demorou. (João Marques, relato oral, 2017).

De bugre à índio! Lembremos do estudo de Rita Nascimento (2004)¹⁴ sobre o papel da escola na desconstrução dos rótulos do preconceito entre os Tapeba, no Ceará. A autora coloca a Escola como o espaço da resistência. Nesse sentido, o ancião destaca que o estudo fez com que a gurizada tomasse consciência e combatesse o estereótipo de bugre. A fala do senhor João me remeteu ao texto de Cardoso de Oliveira, produzido entre as décadas de 1950 e 60, que traz à tona a situação de discriminação que viviam os Terena naquele período. Naquele contexto foram realizadas muitas pesquisas, porque estudiosos acreditavam que os indígenas estavam em processo de mudança cultural rumo à civilização e a total assimilação (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

Entendo essa fala do senhor João Marques como uma devolutiva das ações promovidas na escola, através das intervenções realizadas pelos professores indígenas, que se iniciaram bem antes da LDBEN/1996. E essa é uma iniciativa reforçada recentemente, tendo em vista que as escolas nas comunidades indígenas passaram por longos anos expostas a um sistema escolar que visava à integração e dissolução das identidades étnicas, resultando em negação e sentimento de inferioridade diante da sociedade envolvente.

Ainda hoje, para os pais de estudantes indígenas, o conhecimento dito “universal” é considerado o mais importante. Entretanto, compreendi na fala do senhor João que a escola na Terra Indígena Nioaque possibilitou, ao longo dos anos, um exercício de “autoconhecimento”, uma vez que o que somos é revelado na interação com o outro (BARTH, 2005, p.20). Esse autoconhecimento é a tomada de consciência, sobre a história dos nossos antepassados que tentaram apagar através do processo de assimilação ao qual fomos submetidos para dar lugar ao “ser nacional”. Cidadãos modernos e ocidentais que o Estado nacional brasileiro elegeu para converter. É nesse processo de (re) conhecimento das nossas origens que percebemos as violências, as injustiças, a falta de respeito com nossa história a que estivemos e estamos submetidos. Esse ‘retorno’, através da leitura do passado histórico da educação entre os patrícios da T.I. Nioaque, revelou diversas informações sobre a trajetória étnica dos Terena. Situações vividas por mim na universidade, como destaquei na introdução, foram

¹⁴ Indígena do povo Potiguara. Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB). Membro do Colegiado de Culturas Indígenas do Conselho Nacional de Políticas Culturais (CNPC) do Ministério da Cultura (MinC). Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI).

semelhantes às de outros terena. Entretanto, sem esses enfrentamentos não teríamos conquistado a Escola Indígena da aldeia.

A partir dos diálogos com os sujeitos que participam da construção da educação escolar indígena da Terra Indígena Nioaque, e fazendo parte dela, a fala da professora Guarani, Teodora Souza (2013, p. 68) corrobora quando afirma que “a escola indígena deve ser um espaço de desconstrução e construção”. Desconstrução, pois oportuniza conhecermos outra versão da história sobre nossos povos, de maneira que quando esse processo ocorre nos despimos de tudo que nos foi introjetado, pelos sistemas de educação escolar, com base em ideias eurocêtricas e coloniais. E construção, pois a partir das novas percepções e concepções dadas a instituição escola, os próprios professores indígenas norteiam um novo trabalho com os alunos indígenas. A autora propõe que “a escolarização dos povos indígenas, atualmente, é diferente da época colonial praticada pelos missionários jesuítas e o Estado”. Hoje, a educação escolar é um instrumento de luta importante para nós indígenas. Ela é um espaço de desmistificação dos antigos e contraditórios conceitos e de construção de outros conceitos.

Segundo Nascimento (2004, p. 35), “as comunidades indígenas querem uma escola que as auxiliem num diálogo consistente com a sociedade nacional. Essas comunidades se preocupam em afirmar sua cultura, seus costumes, seus direitos”. A escola é como um veículo para alcançar esses objetivos.

É importante registrar que os estudantes também criam suas expectativas sobre a escola. Percebo que a escola precisa auxiliá-los em questões práticas da vida da juventude. Preocupações em torno da vida econômica, o direito de ser indígena e poder acessar todos os espaços da sociedade brasileira, são questões que perpassam os debates e preocupações da juventude. Lembrando que a juventude indígena vive em maior contato com o mundo não indígena, do que antes nos tempos de seus pais ou avós.

Em novembro de 2016, participei de um grupo de trabalho – GT - sobre educação escolar indígena durante o III Encontro da Juventude Terena¹⁵, na aldeia Cachoeirinha. Nele estavam reunidos jovens de algumas Terras Indígenas (Nioaque, Taunay/Ipegue, Pilad Rebuá, Cachoeirinha) e de aldeias urbanas de Campo Grande. Chamou-me atenção o que um jovem falou sobre a escola que ele desejava. Segundo

¹⁵ Evento anual que reúne jovens Terena do Estado desde o ano de 2013.

ele, na época no 2º ano do ensino médio, a escola não oferecia o que os jovens esperavam e precisavam.

(...) é muito difícil professora a gente não querer um tênis mais bonito, uma vez que você pega o dinheiro e pode compra o que você quer, você pode ajuda a família, acaba que a escola fica em um segundo plano, né. Aí aparece um serviço, você pega e vai, e assim vai indo, por isso eu não consigo chegar até o fim do ano na escola, porque eu tenho que trabalhar. (...) A gente sabe dos benefícios da escola, a gente sabe que ela vai dá retorno, a gente sabe que ela é o melhor pra nós, mas é que demora muito sabe?! E a gente precisa pro agora, né? Talvez se a escola já ensinasse alguma profissão pra gente, se desse um estágio, tipo assim, pra gente, que pudesse se dedicar e ficar tranquilo nela né, mas depois você tem que ir pra faculdade ainda vai demorar demais. (Jovem Terena, III Encontro da Juventude Terena, aldeia Cachoeirinha, 2015).

Para uma acadêmica indígena, da UEMS, egressa da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, a escola ideal para a juventude indígena é aquela que “ensina os conteúdos para poder entrar na universidade”. No entanto, partindo da sua experiência no ensino superior complementou:

(...) É necessário que a escola continue ensinando que nossa cultura não é inferior a nenhuma outra, que não podemos ter vergonha de ser índios, porque nós vamos ter que enfrentar preconceito, mas a gente tem que sempre pensa que o que a gente tá fazendo lá é pelo bem da nossa família e da nossa comunidade, porque a gente não pode baixar a cabeça pra quem fala que a gente não pode, a gente tem que tá preparado pra isso também. (Jovem Terena, durante plenária sobre educação escolar indígena, no IV Encontro da Juventude Terena, na aldeia Cabeceira, T.I. Nioaque, outubro de 2017).

A questão da valorização étnica é algo muito manifesta no trabalho dos professores e professoras nas escolas indígenas da TI Nioaque. Percebo que avançamos¹⁶ em nossas práticas pedagógicas e articulação dos conteúdos com base na interculturalidade. É muito pertinente, dado o constante contato com as mídias sociais, com o entorno, as comunidades indígenas. Não estão imunes às ideologias que buscam homogeneizar as mentes humanas. Em conversa com uma estudante do 3º ano do ensino médio, fui informada sobre o seu medo de sofrer preconceito quando for para a

¹⁶ Utilizo o verbo na terceira pessoa do plural, na intenção de ecoar as vozes dos professores indígenas e a minha, enquanto parte do grupo, em especial da Angelina Vicente, pois construímos muitos diálogos em torno da identidade étnica, tanto nossas, como dos estudantes; buscamos conjuntamente mecanismos para apresentarmos boas propostas no que tange a temática.

faculdade. Conforme relatado, ela não saberia o que fazer se alguém a tratasse mal, e que isso causa muita preocupação. Antes de ir, já está com medo de retornar, por não saber se irá aguentar as novas situações que a vida fora da aldeia lhe proporcionará. São muitos os desafios para os jovens e lhes causa muito medo. Nesse sentido, à medida que a interação entre escola, família, comunidade em contexto interétnico avança, preocupações com a ressignificação e respeito aos signos culturais terena e história de lutas e resistências, também têm emergido.

Em conversa com a mãe de um aluno, foi-me afirmado que o modelo de “educação” desejado para seu filho, era uma escola que o preparasse para “competir de igual para igual” com os estudantes “de fora”.

Professora, sabe o que eu queria? Queria que meu filho aprendesse o conteúdo das provas do ENEM! Eu queria que ele conseguisse alcançar o sonho dele, quer ser médico veterinário. Mas eu falo pra ele: Estuda meu filho, estuda, se você estudar você consegue realizar seu sonho! Mas aí eu fico vendo vai na escola tem os estudos de língua, ficam falando de escola diferenciada, eu não quero uma escola diferente pro meu filho, porque as crianças daqui tem a mesma capacidade de aprender as mesmas coisas que as crianças brancas (...) Não adianta ficar nessa de cultura, porque a gente não é mais como antigamente e não vai voltar a ser. (Mãe Terena, relato oral, 2017).

Considero esta fala muito forte e significativa. A utilizei para apontar a opinião de alguns pais de alunos indígenas. Aqueles que não concordam com um ensino diferenciado, o fazem por motivos consequentes: por acreditarem que esta categoria esteja ligada ao ensino de conteúdos mais fáceis, condenando os estudantes indígenas a pessoas com falta de capacidade de aprender os mesmos conteúdos ensinados em escolas urbanas, tidos como mais fortes; por acharem que a escola quer ensinar seus filhos a serem índios igual os do passado; por desejarem que cursem uma faculdade em áreas que exigem os conhecimentos universais, entre outros. O fato é que precisam ser inseridos no debate sobre os direitos conquistados e na discussão sobre como querem a escola de sua comunidade.

Outro ponto levantado por alguns pais é o fato da língua Terena, e questões relativas aos conhecimentos tradicionais, não serem cobrados em provas para vestibular, ENEM e concursos públicos.

Os professores de hoje não ensinam como os de antigamente, eles não tem “rédiã” com as crianças (...) aluno não respeita mais professor,

muita coisa mudou. As crianças parece que não aprendem nada. (Pai Terena, relato oral, 2017).

Dois pontos me chamaram a atenção nas falas dos pais. Primeiro à afirmação da mãe de que “não adianta ficar nessa de cultura, porque a gente não é mais como antigamente, e não vai voltar a ser”, e segundo, a comparação explícita dos professores indígenas que estão hoje nas escolas indígenas, com os primeiros professores indígenas, aqueles pelos quais esses pais foram escolarizados. Essas falas podem ser compreendidas se pensarmos no processo histórico colonial de sobrevalorização de tudo que vem do mundo do branco imposto para os povos indígenas (LUCIANO, 2010).

Ao longo dos anos de colonização vários entendimentos sobre os povos indígenas foram desenvolvidos a partir da perspectiva do colonizador. Os povos indígenas eram vistos como sem alma, foram considerados silvícolas, foram infantilizados, julgados incapazes de pensarem por si próprio, decorrendo daí toda a relação tutelar desenvolvida nas ações do SPI e difundida pela FUNAI. Todas essas ideias foram cristalizadas na sociedade brasileira, atingindo não só as mentes dos não indígenas como dos próprios indígenas.

As políticas integracionistas e assimilacionistas tinham o intuito de acabar com as identidades étnicas, subjugando as culturas dos povos indígenas e essa ideia serviu de base para a composição do imaginário que previa que o índio era uma categoria em vias de extinção, ao ponto que deixava de lado seus modos e costumes, passando a agir como os “brasileiros”. Isso fica evidenciado na fala da mãe. A fala do pai me remete ao tipo de ensino ministrado pelas então escolas do SPI, da FUNAI e das igrejas protestantes, que tinham o objetivo de transformar os indígenas em trabalhadores nacionais. É contra a perpetuação dessas ideias que se estabelece a luta pela educação escolar indígena na Terra Indígena Nioaque. Contudo, nós professores/as indígenas temos que trazer esses pais para a escola, além de ir até a comunidade para refletir sobre essas concepções que foram inculcadas ao longo do processo histórico e orientam suas falas e posturas.

O processo de (des) construção e (re) construção é lento e pode ser percebido até entre os professores da escola. Nem todos conhecem o processo de aculturação e o papel da escola naquele período. Por isso, trabalho com a ideia de que a EEI está em construção, bem como os TEEs, as Escolas Indígenas, os Professores Indígenas, as

comunidades, as secretarias, as universidades, enfim todos os sujeitos educacionais envolvidos.

CAPÍTULO 2

POVO TERENA EM NIOAQUE

O objetivo desse capítulo é apresentar a Terra Indígena Nioaque e a constituição dos espaços escolares no território Terena em Nioaque, Mato Grosso do Sul. Para isso, vou utilizar artigos, dissertações e teses produzidas por vários pesquisadores, bem como relatos orais de alguns Terena com os quais dialoguei em campo.

2.1 – O Estado criou Reservas para os Terena

O Mato Grosso do Sul tem sido identificado no cenário nacional pelos conflitos por terra e outras formas de violência que assolam os povos indígenas. Mesmo diante de denúncias, nacionais e internacionais, o governo brasileiro parece não ter interesse em resolver a situação de desigualdade social que atinge as comunidades indígenas, causada pelo processo de invasão e espoliação das terras ocupadas tradicionalmente pelos indígenas. “Com a população em crescimento demográfico e as terras reduzidas, os recursos naturais tornam-se escassos e insuficientes para manter as condições mínimas de reprodução material e cultural desses povos” (BANDUCCI; URQUIZA, 2012, p. 22).

São oito os principais povos indígenas no Mato Grosso do Sul, estado com segunda maior população indígena no país: Guarani, Kaiowá, Terena, Kinikinau, Kadiwéu, Atikum, Ofaié e Guató. Os Guarani Ñhandeva, os Guarani Kaiowá e os Terena são as etnias mais numerosas, juntas compreendem 96% da população indígena (URQUIZA, 2013, p. 31). Ao longo da sua trajetória, os Terena, grupo ao qual faço referência no trabalho e do qual faço parte, se apropriaram dos códigos da sociedade envolvente e atualizaram os seus próprios códigos, que se modificam continuamente, conforme seus interesses e necessidades (MOURA, 2009; VARGAS, 2011). Situação que implica no reconhecimento de novas táticas formuladas pelos Terena para realizarem as suas constantes reivindicações por direitos históricos.

O povo Terena teve seu sistema sócio-político e cosmológico ressignificado em decorrência da ocupação de seus territórios e à perda de sua autonomia. Territórios esses que nos foram usurpados, de forma violenta e legitimada pelo governo brasileiro, após a

Guerra da Tríplice Aliança, e no período inicial da República, quando os Estados ficaram responsáveis pelo “esbulho” dos territórios tradicionais.

As primeiras reservas Terena começaram a ser demarcadas na primeira metade do século XX, mais precisamente em 1905. Com a criação do SPI esse processo foi acelerado. Atualmente temos sete reservas indígenas Terena: T.I Buriti, em Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, T.I Nioaque, em Nioaque, T.I. Limão Verde, T.I. Taunay-Ipegue, em Aquidauana T.I. Lalima, T.I. Pillad Rebuá e T.I. Cachoeirinha, em Miranda.

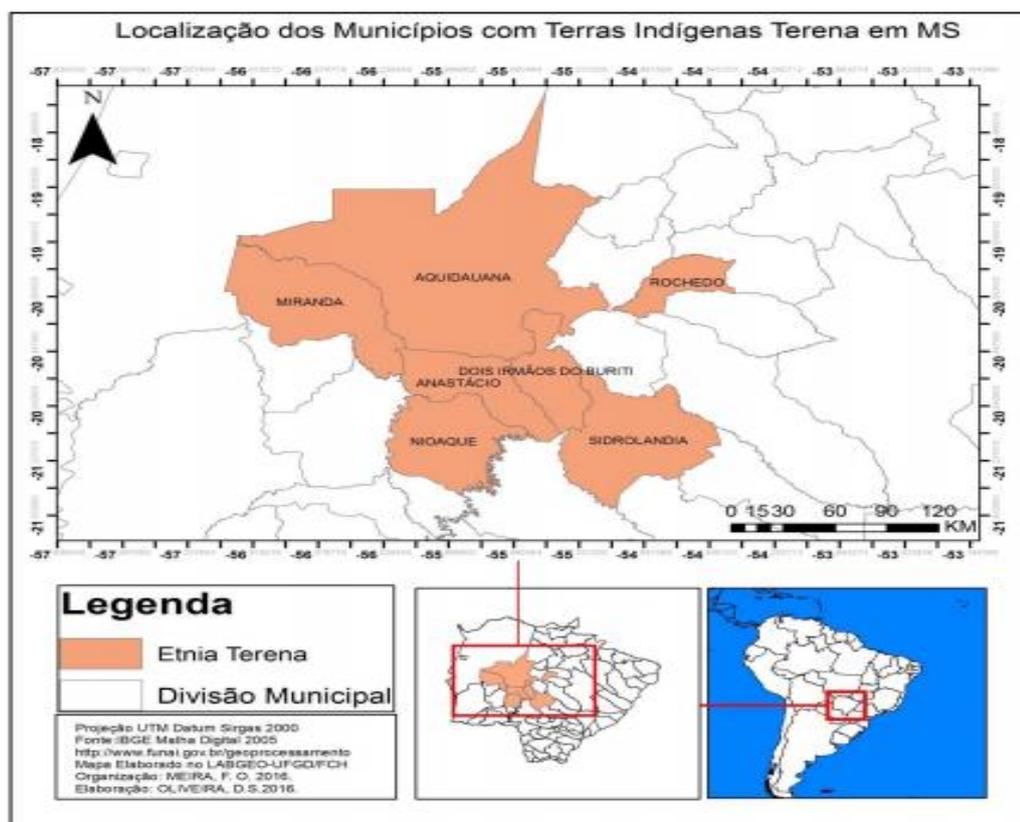


Figura 1 : Terras Indígenas Terena no estado de Mato Grosso do Sul.

Fonte: ISA

Temos também a presença de famílias Terena vivendo em Porto Murtinho na T.I Kadiwéu, em Dourados na reserva Jaguapiru e Bororó, em aldeias urbanas de Campo Grande (Água Bonita, Marçal de Souza, Tarsila do Amaral, Comunidade Indígena do Núcleo Industrial e Santa Mônica), e em mais duas TI's (Araribá e Icatu), juntamente com outras etnias no Estado de São Paulo. E, a aproximadamente 20 anos, um grupo se deslocou da TI Buriti, para o Estado de Mato Grosso onde hoje ocupam a TI Terena Gleba Iriri, no norte do Estado (SANT'ANA, 2009).

Cada reserva tem seu tempo, história e diferentes relações com o entorno e os sujeitos estatais. Muitos conflitos passaram a ocorrer devido à ocupação indevida das áreas onde já foram aldeias um dia, mas que devido ao processo de colonização foram destruídas. Isso levou as lideranças dos grupos a um amplo movimento reivindicatório junto ao Estado brasileiro. Esse processo de reivindicação protagonizado pelas comunidades indígenas Terena se deu em decorrência da lentidão com que os processos administrativos caminham.

Atualmente os/as Terena tem recobrado suas terras tradicionais, através de um processo chamado de “retomadas” de territórios (XIMENES, 2017, p.70). Ao longo dos anos uma série de acontecimentos influenciaram a reorganização interna destes grupos, da mesma forma que contribuíram para explicar e colocar em evidência, a realidade presente dos processos de retomadas das terras tradicionais, a luta pela escola e saúde diferenciada e de todos os outros direitos sociais, civis e políticos.

Fiz um levantamento dos nomes das áreas que foram retomadas pelos patrícios no Mato Grosso do Sul. Em viagem à Miranda, fui informada pelo chefe de posto da FUNAI, Elvisclei Polidório, que na sua região foram retomadas a fazenda Charqueado do Agaxi, Santa Vitória, Trator Mil, Boa Esperança e Paratudal. Através de ligação telefônica com lideranças de retomada, levantei o nome das retomadas da região de Aquidauana, Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti.

As retomadas na região de Aquidauana são: Fazenda Caçula, Touro, Esperança, Fazendinha, Funil, Cristalina, Persistência, Cedral, Capão da Arara, Boi Preto, Ouro Preto, Nova Bahia, Ipanema e Maria do Carmo. Na região de Sidrolândia e Dois Irmãos do Buriti foram mais de 29 fazendas retomadas, totalizando cerca de 11 mil hectares.

Além dessas áreas, temos a Aldeia Aldeinha, ocupação indígena, no Município de Anastácio, Aldeia Tico Lipú, ocupação indígena, em Aquidauana, Aldeia Tereré, ocupação indígena, em Sidrolândia, e as mais recentes, ocupação Santa Mônica, Romana e Tumunemó Kalivônó em Campo Grande, somando assim onze aldeias urbanas no Estado, conforme mencionou um assessor jurídico do Conselho do Povo Terena¹⁷. Ao todo somam quase quarenta áreas retomadas e em litígio.

Nesse sentido, pode-se dizer que os Terena promovem um novo movimento de (re) assentamento de suas famílias, a partir de uma nova forma organizacional. “As retomadas são formas próprias de ocupação e assentamento” (XIMENES, 2017, p. 75)

¹⁷ O QUE É O COONSELHO TERENA?

Primeiro foram pela via legal. Reivindicaram os Grupos de Trabalho da FUNAI, participaram do desenvolvimento dos estudos periciais e foram colaborativos. Mas nada aconteceu, então ocuparam as nossas áreas, as quais temos relações transcendentais.

Os Terena propuseram um processo de mão dupla, no qual se consideraram as ações e interesses do estado nacional e as ações indígenas. Houve um trabalho ativo pela recuperação e reconstrução de parte dos seus antigos territórios, e pressão e negociação com o estado brasileiro. Dessa forma, os Terena tem recuperado e reconstruído parte dos antigos territórios que ocupavam, e hoje se encontram na região de Miranda, Aquidauana, Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia, bem como outros territórios na região.

A Terra Indígena de Nioaque possui uma área de 3.029 hectares e está localizada no município de Nioaque, no estado de Mato Grosso do Sul. Está a quinze quilômetros de distância da cidade de Nioaque e a 176 quilômetros, de Campo Grande, a capital do Estado. Tem uma população de aproximadamente 1.413 pessoas (SESAI - 2014). Existem duas vias de acesso para adentrar a área indígena, uma é pela BR 060, que liga Nioaque ao município de Sidrolândia. A estrada é devidamente asfaltada até a entrada da Terra Indígena. Para chegar até a aldeia Brejão é preciso fazer um trajeto de 6 quilômetros, por uma estrada de chão, envolta a pastos de fazendas.

A segunda entrada se dá por uma estrada toda de chão. Por essa estrada, passamos pelo Bairro Monte Alto, o qual abriga dois Quilombos do município, até nos depararmos com a entrada da aldeia. Esta estrada é conhecida como o percurso “*por dentro*”. Quando alguém pergunta qual trajeto será feito, tanto para ir para a cidade, como para voltar para a aldeia, respondemos “*por dentro*”, que corresponde ao trajeto todo na estrada de chão ou o percurso “*por fora*”, que é o caminho pela BR 060, no asfalto.

O processo de formação da Terra Indígena ocorreu após o término da Guerra da Tríplice Aliança (1864- 1870) (VARGAS, 2003). De acordo com a historiadora Vera Vargas (2003), no ano de 1883 o Capitão Vitorino era chefe de uma das aldeias Terena nas proximidades da então Vila de Miranda. Após a Guerra da Tríplice Aliança (1864-70) a região foi ocupada por colonos e ex-combatentes. O indígena Joaquim Vitorino, que era popularmente conhecido por Capitão Vitorino, em decorrência de ter sido um dos combatentes Terena na guerra contra as tropas paraguaias, ficou refugiado das perseguições dos fazendeiros que haviam dominado as terras pertencentes aos Terena. Assim, os estudos da pesquisadora indicam que o Capitão Vitorino, chegou a Nioaque

em 1884 com sua família e se estabeleceu na área correspondente às matas ciliares do rio Urumbeva.

Diante de sua desterritorialização, os índios Terena esparramaram-se, dividindo suas aldeias. Esta era uma prática utilizada por eles ainda no Chaco paraguaio, para obterem e ampliarem os seus territórios. Usaram a mesma tática em busca de trabalho. Voltaram a se estabelecer nas antigas terras ocupadas durante a Guerra contra o Paraguai, na região de Nioaque. Uma vez que os novos habitantes da região – não índios – ocupavam terras que do ponto de vista indígena, pode-se dizer que não lhes pertenciam. (VARGAS, 2003, p.99)

Desta maneira, o grupo do Capitão Vitorino, que havia tido suas terras usurpadas, buscou apoio governamental e não obtendo resposta, se reassentaram na região de Miranda no ano de 1884. Decorrido pouco tempo, os Terena que se estabeleceram nesta porção territorial passaram a enfrentar um novo confronto com outros recém-chegados, fazendeiros e colonos pobres, que também passaram a ocupar as terras próximas as suas e disputá-las com o grupo. Nesse contexto, os fazendeiros e os colonos se achavam no direito de desapropriar os indígenas. Iniciava-se, assim, uma nova disputa pela terra entre indígenas Terena, fazendeiros e colonos (MEIRA, 2016, p. 70).

O impasse fez com que o grupo de famílias retornasse para a região de Nioaque. É importante lembrar que ao regressarem para Nioaque, os Terena buscaram se organizar nas terras que tinham os vestígios de suas antigas plantações, mas estes vestígios não foram suficientes para que comprovassem a presença Terena anteriormente nesta porção territorial. Os fazendeiros contestavam as provas apresentadas pelos indígenas, pois essas terras já estavam, em sua maioria, como propriedade de posseiros, e estes também não apresentavam nenhum documento que comprovassem seu direito legal.

Segundo Vargas (2003), os vestígios do principal núcleo dos indígenas Terena localizava-se na denominada posse do Urumbeba, a qual o fazendeiro Ignácio Gonçalves Barbosa alegava que havia comprado de seu primeiro posseiro Pereira Nobre, em 1845. Entretanto, os requerentes, indígenas e não indígenas, não possuíam nenhum documento que comprovasse que as ditas terras lhes pertenciam. Não havia registro de compra e venda, segundo as determinações da lei. Portanto, não se concretizou a posse. Essa questão de indeterminação das terras do Brejão iniciou um

processo judicial, pois os proprietários não indígenas não aceitaram perder as terras para os Terena.

Assim, os Terena e os fazendeiros posseiros de Nioaque iniciaram uma batalha judicial pelo direito de propriedade das terras do “Urumbeba”. Como a disputa dessas terras exercia influência direta no desenvolvimento de Nioaque, a disputa ganhou atenção por parte do Estado. A primeira intervenção da justiça foi através de um acordo realizado em janeiro de 1908 para delimitar os territórios. Os fazendeiros se apressaram e demarcaram as demais terras que não haviam sido incluídas no acordo judicial, que foram consideradas terras devolutas (VARGAS, 2013; MEIRA, 2016).

O Estado levava em consideração, naquele contexto, as terras compradas legalmente pelos particulares, tanto que os limites dessas sempre foram mantidos. Pode-se perceber, nessa situação, a defesa dos próprios interesses do Estado nessa questão territorial. Sua preocupação era cumprir a lei que a regia; como os fazendeiros envolvidos nesse processo judicial não possuíam documentos que lhes confirmavam a posse daquelas terras no Brejão, então não as possuíam legalmente. Portanto, nesse caso, o Estado não iria permitir que posseiros, sem os devidos pagamentos, permanecessem com as terras consideradas devolutas. O que por sua vez veio ao encontro da questão indígena naquele momento (VARGAS, 2003, p. 102).

As reivindicações por parte dos Terena continuaram, pois, as terras consideradas devolutas, também lhes pertenciam e estavam na posse dos fazendeiros. As terras reivindicadas, mesmo após o acordo firmado em 1908, ainda não tinham sido demarcadas e os indígenas começaram a exercer pressão constante sobre as autoridades responsáveis em busca da efetivação de seus direitos.

Após um longo período de reivindicações, os Terena conseguiram que fossem revistos e estabelecidos os marcos da Terra Indígena de Nioaque que se encontra hoje com 3.029 (três mil e vinte e nove hectares), constituindo-se das aldeias: Brejão, Taboquinha e Água Branca. Esses territórios foram homologados pelo Presidente da República Fernando Collor de Mello, conforme Decreto de nº. 307, de 29 de outubro de 1991, publicado no Diário Oficial da União, Seção I de 30 de outubro de 1991, devidamente matriculada em nome da União Federal sob o número R.01/881 no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Nioaque, Estado de Mato Grosso do Sul, em 21 de novembro de 1991 (VARGAS, 2003, p.107). Mais de um século de disputa.

Todavia, pode-se destacar que os Terena desenvolveram seus mecanismos próprios e buscaram alternativas para terem suas terras conquistadas novamente. Criaram estratégias junto às autoridades, sendo a aliança um meio importante na conexão de forças entre os Terena e o governo brasileiro para reivindicar junto aos órgãos competentes a demarcação dos seus territórios. Muitos Terena serviram ao Estado brasileiro no fortalecimento de fronteiras e no desenvolvimento de projetos de interligação interna, tais como as Linhas Telegráficas e a Estrada Noroeste do Brasil, que foram concluídas no início do século XX.

Um documento do antigo Serviço de Proteção ao Índio – SPI, de 1919, acessado pelo antropólogo Cardoso de Oliveira (1976), relata que os Terena do grupo do Capitão Vitorino, em torno de uns 200 indivíduos, dispersos em 11 ranchos, ocupavam uma área a duas léguas da cidade de Nioaque – MS, cuja população seria dois mil indígenas que estariam espalhados pela Serra de Maracajú. Este mesmo documento afirma que a Terra Indígena Nioaque inicialmente foi formada por dois pequenos núcleos: a aldeia Brejão fundada em 1904, pela família do Capitão Vitorino e seu grupo, que saíram da antiga Aldeia Laranjal, que também se localizava dentro da reserva, à procura de uma área com mata para facilitar sua proteção e de seu povo; e a Aldeia Água Branca que se destacava por possuir um número de indígenas, sendo 14 ranchos organizados às margens do Urumbeva e por ser realmente a concentração populacional mais antiga (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p.54).

Embora a Aldeia Água Branca seja a mais antiga, a Aldeia Brejão se tornou a mais importante no contexto político-administrativo, em função de que o Posto Indígena foi lá fundado em 1925 pelo Coronel Nicolau Horta Barbosa, na época Inspetor de Mato Grosso e genro do General Rondon. Através do Decreto de 1922, o posto foi denominado “Posto Indígena Capitão Vitorino”. Na fundação, Brejão tinha somente dezesseis pessoas, mas no ano seguinte começou a chegada de mais índios Terena na aldeia (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976, p. 65).

É significativo frisar o número populacional, no ato da fundação, pois hoje é muito recorrente o discurso de que “tem muita terra para pouco índio”. À época, os três mil hectares eram suficientes para as famílias que foram chegando, mas hoje, a situação fica cada vez mais complexa com o aumento populacional das reservas.

2.2 A atualidade da Brejão

A área indígena é relativamente próxima à cidade, fato que permite um intenso “vai e vem” dos moradores das comunidades indígenas até ela. Não existe linha de ônibus para realizar o transporte dos patrícios para a cidade. Algumas pessoas vão de bicicleta, outras de carro ou moto e é comum a circulação de taxistas e moto-taxistas, pelas aldeias, pois são eles que conduzem as pessoas, que não tem transporte particular até a cidade. Geralmente, a procura pelos serviços dos taxistas ocorre a partir do dia 28 até o 5º dia útil de cada mês, período de recebimento de aposentadorias.

Apesar de não existir um estudo sobre esses tema, arrisco-me a dizer que a presença indígena em Nioaque, potencializa a economia do município, principalmente dos supermercados. Um número considerável de pessoas são aposentadas, além de professores, agentes de saúde e outras categorias serem assalariadas. Sem contar com os pequenos comerciantes, que levam seus produtos para a cidade. As famílias vão até a cidade para comprar alimentos industrializados, entre outros bens de consumo, tais como roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, entre outros. A maioria dos indígenas, principalmente aposentados, realizam suas compras em mercados da cidade. Tem um mercado que em decorrência da frequência assídua de indígenas, colocou “Sejam Bem-Vindos”, em língua Terena.

Os empregos assalariados, dentro da área indígena são poucos e são oriundos das escolas e postos de saúde indígena. Além dos professores, a escola emprega merendeiras, zeladores, secretários e inspetores de alunos. Já os postos de saúde contam com os técnicos de enfermagem, faxineiras, enfermeira e motoristas, todos indígenas e residentes nas aldeias.

O trabalho remunerado em fazendas é o mais comum entre os homens e jovens das comunidades indígenas. Muitos indígenas realizam serviços gerais em fazendas e dependendo da distância, chegam a residir nos empregos, retornando para as aldeias uma vez por mês, geralmente quando recebem seus salários. Outros vão e ficam durante a semana retornando nos finais de semana, e tem grupos que saem em direção a seus trabalhos ainda de madrugada, com retorno no final da tarde.

É interessante registrar que recentemente foi reinaugurado um frigorífico na cidade e vários indígenas foram inicialmente empregados. No entanto, a maioria não conseguiu se adaptar ao ambiente de trabalho, preferindo os trabalhos que são oferecidos nas fazendas, mesmo que estes exijam maiores esforços e gerem mais desgastes físicos, e sem as garantias de receber as vantagens que um emprego com registro em carteira pode oferecer. Acredito que esse detalhe mostra a relação intrínseca

dos Terena com a terra e seu bom desempenho na agricultura, na pecuária e outros serviços rurais (AZANHA, 2002).

Outra possibilidade de exercer atividade remunerada é a entrada no exército, e através dos trabalhos temporários, as “*changas*”¹⁸. Tenho observado que o número de jovens, do sexo masculino nesses trabalhos é grande. Isso interfere no rendimento dos estudantes na sala de aula. Durante os períodos das *changas*, os estudantes se ausentam das aulas, ou quando vão estão sempre cansados, não conseguindo se concentrar ou ter vontade de desenvolver as atividades.

Em 2015, percebi a ausência de determinado aluno do 9º ano. Em uma tarde, indo para uma reunião na escola, encontrei o ônibus dos “trabalhadores rurais”, no qual se encontrava meu aluno que colocou o rosto na janela e gritou: “Oi, professora!”. Respondi o cumprimento, entre contente e perplexa, ao mesmo tempo. Contente por rever o aluno e perplexa porque aquele era o ônibus que trazia os homens que trabalhavam “*na pedra*”. Referimo-nos assim a limpeza das áreas para produzir lavouras, “*trabalhar na pedra*”, pois, o serviço equivale à retirada de pedras, de extensas faixas de terra para plantação de soja ou milho em fazendas no entorno da Terra Indígena Nioaque. Outra atividade de *changa* é “tirar o pendão do milho, para que este não cresça tanto, para a colheitadeira catar bem”. Ambas as atividades levam de dez a trinta dias para serem finalizadas. É um período relativamente longo para faltar às aulas. Prejudica o acompanhamento das atividades.

Em relação à agricultura, a maioria das famílias plantam. A produção é para subsistência. É comum ocorrerem trocas de produtos. Há plantação de mandioca, milho, abóbora, feijão. Colocar o nome dos produtos que a maioria das pessoas produzem, conversam com o seu roque sobre isso. Mesmo aquelas famílias que possuem roças, os serviços em fazendas e aposentadoria, continuam sendo as principais fontes de renda. Quando os homens saem para trabalhar e é preciso que passem longas temporadas fora, ou mesmo que seja apenas durante o dia, os cuidados com a plantação fica sob responsabilidade das mulheres e dos filhos e filhas.

Em conversa com o senhor Valdir Miranda, foi-me apontado que “a terra já está muito usada”, de maneira que por falta de maquinários, implemento agrícola é quase impossível viver só da agricultura.

(...) as nossas áreas tão boas pra pasto...é criar gado né?! O solo tá muito desgastado, precisa de muito investimento pra conseguir fazer

¹⁸ Trabalhos rurais temporários realizados por indígenas em fazendas próximas a T.I. Nioaque.

ela volta a produzi... até mexe com a terra, espera ela fica boa, pra dá o tempo pra ela volta a ser boa, até a plantação vinga...demora muito. (Valdir Miranda, relato oral, 2018).

A maioria dos Terena da Terra Indígena Nioaque não são falantes da língua Terena. Tenho por base um levantamento realizado por mim e pela professora Ediléia Botelho, pesquisadora indígena da Ação Saberes Indígenas na Escola¹⁹, que apontou que temos cerca de 22 pessoas que falam o “idioma”. A maioria são anciãos e anciãs. Segundo relato do professor Amauri Lisboa, as famílias falavam a língua antigamente. Mas, através da ação de igrejas protestantes, foi-se criando uma distância da cultura. Já o senhor Valdir expôs que seus pais não queriam que os filhos aprendessem a língua Terena para poderem dialogar melhor com os não indígenas.

(...) Vou falar bem a verdade pra senhora professora, a mãe num queria que a gente aprendesse. A gente tinha que aprender o português, as coisas do mundo lá de fora. (Valdir Miranda, relato oral, 2018).

O fato de não falarmos a língua Terena faz com que muitos comentários surjam. É recorrente discursos como: “esses índios já deixaram de ser índios”, “esses índios estão melhor do que quem vive na cidade”. Como se a condição de ser indígena e morar em uma aldeia fosse sinônimo de ter que viver em condição de miserabilidade ou longe da tecnologia. Discurso contraditório da sociedade. Fomos durante tantos anos expostos às imposições estatais e tivemos que aprender a lidar com elas, e agora querem que sejamos tais como éramos nos séculos coloniais? Porque somos nós culpados por isso?

Souza Lima (2015) explicita que as políticas indigenistas elaboradas pelo Estado Nacional tinham como objetivo integrar e promover a assimilação das populações indígenas a sociedade nacional. As ações do SPI tinham o claro propósito de utilizar o trabalho indígena e liberar suas terras aos interesses econômicos de grupos privados. A execução de práticas de imposição da língua portuguesa era uma forma de

¹⁹ A ação Saberes Indígenas na Escola é uma iniciativa do Ministério da Educação para oferecer aos professores indígenas formação bilíngue ou multilíngue em letramento e numeramento em línguas indígenas e em português, conhecimentos e artes verbais indígenas. foi instituída em 30 de outubro de 2013 pela Portaria do MEC nº 1.061. Em 6 de dezembro do mesmo ano, a Portaria nº 98, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, regulamentou a ação e definiu diretrizes complementares. Em 12 de dezembro de 2013, a Resolução nº 54 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estabeleceu orientações e procedimentos para o pagamento das bolsas de estudo e pesquisa.

apagamento da cultura. Nos anos iniciais da FUNAI, foi a mesma política e deram continuidade nas atividades assimilativas.

A anciã Darcy Botelho, moradora da aldeia Brejão, contou-me que aprendeu a falar a língua portuguesa na escola. Ela passou a infância na aldeia Ipegue, no município de Aquidauana e lá estudou até a 4^o série, das séries iniciais.

(...) Eu só falava o idioma, eu não sabia nada, nenhuma palavra em português, mas nada! Aprendi na escola. Eu não lembro que ano que era, mas eu estudei com umas missionárias dos Estados Unidos, e elas aprenderam a falar o idioma. Lá que eu aprendi o português, mas elas não falavam assim com a gente em língua, era mais quando elas iam nas casas, com os mais velhos, aí elas falavam só em idioma. (Darcy Botelho, relato oral, 2018).

Em todas essas falas evidencia-se que as medidas de apagamento das línguas indígenas produzidas pelo governo brasileiro, em suas múltiplas instâncias e órgãos, através do SPI, levadas a cabo pela FUNAI, provocaram a diminuição dos falantes da língua Terena, drasticamente. É explícita a operação dessas medidas através das escolas construídas pelo SPI. A pesquisadora Veronice Rossato (2002), classifica este modelo educacional da seguinte maneira:

(...) **assimilacionista**, segundo o qual “as línguas e culturas indígenas são vistas como obstáculos a serem eliminados a fim de que o índio possa ser mais facilmente assimilado à sociedade nacional, substituindo a sua identidade pela de cidadão aculturado. A língua de alfabetização é a portuguesa”; **integracionista**, segundo a qual, “as línguas e culturas indígenas são vistas como ponto de transição para o aprendizado da língua e cultura oficiais, devendo ser o índio integrado à sociedade, a língua indígena é usada na alfabetização apenas para facilitar essa passagem (ROSSATO, 2002, p. 56-57).

Essa violência acometeu os povos indígenas de todas as regiões do país. Em muitos casos, coletivos étnicos não falam mais suas línguas indígenas, como o caso de grande parte dos índios do Nordeste.

2.3- Dividir para multiplicar as forças – outras aldeias

A Terra Indígena de Nioaque é formada por quatro aldeias: Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha. Segundo dados da SESAI (2014), temos uma

população estimada em 1.413 habitantes entre homens, mulheres, adultos, crianças e idosos.

Comunidades Indígenas	População
Água Branca Nioaque	287
Brejão	537
Cabeceira	298
Taboquinha	291

Apesar da área ter sido reservada para os Terena, vivem nela indígenas Atikum e Kinikinau. As famílias Atikum vivem na Terra Indígena desde a década de 1980. São oriundos da Serra do Umã, no estado do Pernambuco. O antropólogo Gabriel Ulian (2013) relata em sua dissertação de mestrado, os motivos que levaram os Atikum a migrarem para o Mato Grosso do Sul e quais as circunstâncias que favoreceram para que permanecessem na Terra Indígena Nioaque. “Os casamentos interétnicos e as relações de compadrio com os Terena contribuíram para a territorialização dos Atikum, em terras Terena.” (ULIAN, 2013, p. 73). A relação interétnica é amigável e respeitosa. As famílias Atikum vivem, a maioria, na aldeia Cabeceira, porém, devido aos casamentos passaram a viver em todas as aldeias. A cultura Atikum é valorizada e respeitada. Nas datas festivas há apresentação do ‘Toré’²⁰.

Por sua vez, as famílias que se declaram Kinikinau são moradoras da aldeia Cabeceira. O senhor Joel Marques, indígena Kinikinau, relatou-me que seus pais saíram da aldeia São João, território Kadiwéu, quando ele e os irmãos ainda eram crianças, permanecendo até hoje na Terra Indígena Nioaque. Não sabemos o número exato de famílias Kinikinau, na Terra Indígena Nioaque, de maneira que o próprio senhor Joel, solicitou-me ajuda para fazer esse levantamento. “Os Kinikinau passaram a reivindicar a sua singularidade étnica e parte de seus territórios tradicionais, em fins da década de 1990” (ULIAN, 2013). Para o senhor Joel, a importância de sabermos quem são os Kinikinau que residem na área indígena de Nioaque é necessário para estimular o conhecimento das nossas origens, de quem nós somos. “Não vejo mal algum. As crianças precisam saber da real história, a gente precisa exigir que a FUNAI faça os registros já indicando quem são os Terena e quem são os Kinikinau. Eu acho bonito isso nós aqui somos uma variedade de índios.” (Senhor Joel, depoimento oral, 2017)

²⁰ Dança tradicional dos Atikum.

O ancião, João Marques, morador da aldeia Água Branca, um dos primeiros moradores da Terra Indígena Nioaque, contou-me que antigamente existia apenas uma aldeia, a Brejão. A mesma correspondia a todo atual território indígena. As primeiras famílias ou agrupamentos se formaram no que corresponde ao território da atual aldeia Água Branca. No entanto, com o aumento da população e divergências entre as famílias, uma não queria ser submissa à outra e novos espaços foram sendo ocupados e novas aldeias foram formadas, de maneira que na região onde estava localizada a aldeia Brejão, tornou-se Água Branca, a qual possui o título de “povoamento mais antigo” da T.I. Nioaque, título esse que é usado como instrumento político, quando há disputa interna, por exemplo, número de vagas para empregos assalariados, local para sede de instituições, entre outros.

Segundo Seu Nélio Marques, irmão de Seu João Marques, o que contribuiu para a ocupação de novos espaços e formação de novas aldeias, dentro da Terra Indígena Nioaque, foi o aumento de demandas feitas pelos Terena frente a política municipal. Contou ainda que o nome da nova aldeia se deu em decorrência de uma nascente, com água cristalina, a qual todos deveriam atravessar caso quisessem ir até a cidade. Esta nascente marca, hoje, o limite entre as aldeias Água Branca e Cabeceira.

Um dia, a gente estava muito cansado e paramos para beber água, tiramos os sapatos e fomos beber água e meu pai observou que a água era bem limpinha e cristalina e falou “água branca” (*Hopuity Uné*), então o nome da aldeia ficou assim! (Nélio Marques, relato oral, 2018).

O pesquisador Terena Claudionor do Carmo Miranda (2006), morador da aldeia Água Branca, apresenta três possíveis causas da separação das comunidades indígenas do Posto Indígena (PIN) Nioaque. A primeira, a qual considera sendo o fator mais importante, é a separação da forma organizacional dos Terena em “grupos de parentescos”. Nesse sentido, as aldeias foram se dividindo conforme as organizações e ocupações das famílias. No Brejão prevaleceu a família “Vitorino”, na Água Branca, os Miranda, na Taboquinha, as família “Silva” e “Ojeda”, e na Cabeceira, os “Marques”. O segundo fator que o autor agrega para explicar a separação das comunidades, é o fato de que os Terena sempre lutaram para adquirir espaços e poder. O terceiro fator, que se destaca nas falas dos anciãos, com o aumento do número dos caciques a organização ficaria mais fácil e a força interna da Terra Indígena Nioaque aumentaria com relação às forças externas.

Atualmente, cada aldeia tem um cacique e seus conselhos tribais, sendo que cada comunidade resolve, autonomamente, os problemas internos entre seus moradores. No entanto, questões que interferem na vida das quatro aldeias da T.I. Nioaque, são tratadas em grandes reuniões, com a presença dos quatro (4) caciques, conselhos, comunidades e um representante da FUNAI.

2.4- Assim se constitui uma aldeia Terena - múltiplas instituições

As quatro aldeias que compõem a Terra Indígena Nioaque possuem rede elétrica e reservatório de água, que abastece todas as casas. Somente as aldeias Brejão e Água Branca é que tem prédios para funcionamento de postos de saúde. Temos apenas um médico para atender as quatro comunidades indígenas.

Diante de acordos internos realizados por todos os moradores da Terra Indígena Nioaque, o atendimento médico ocorre um dia em cada aldeia, sendo que, na segunda é no Brejão, na terça é na Taboquinha (no salão comunitário), na quarta é o dia todo na Água Branca. A aldeia Cabeceira não está recebendo os atendimentos, por falta de local adequado para as atividades médicas, que já está sendo providenciado.

A maioria das casas é de alvenaria, e é comum as cozinhas serem construídas com material tradicional e fora das casas. Essas cozinhas “do lado de fora” são construídas de madeira com a cobertura de palha. É frequente também que as famílias tenham fogões à lenha nela. Talvez, seja um dos motivos de ser uma extensão da casa.

A comunicação via celular é precária somente na Brejão. As demais aldeias não tem problema “de sinal”. Somente em alguns pontos da Brejão o telefone funciona. Na casa da minha vó não pega. Para me comunicar precisava atravessar a estrada e subir num cupim e buscar o sinal. Assim, conseguia falar com minha orientadora e com outros contatos.

Com exceção da aldeia Taboquinha, as demais aldeias possuem escolas, sendo que a escola de ensino médio só funciona na aldeia Brejão, no período noturno e atende a juventude das quatro comunidades. É muito comum nas aldeias do MS o processo de centralização do Ensino Médio em alguma das comunidades. Por isso, alguns jovens preferem ir para a cidade ao invés de ir de uma comunidade à outra, principalmente quando tem transporte escolar municipal. Geralmente, a Secretaria de Estado de

Educação (SED/MS) investe em um único prédio público para atender a população de toda a Terra Indígena.

A escolha dos caciques acontece através de eleição. Cada cacique tem o direito de exercer a função por dois anos e dependendo dos serviços prestados por ele, a comunidade permite que ele renove seu mandato por mais dois anos e assim sucessivamente. Os caciques formam seus conselhos tribais, que geralmente são compostos por pessoas que, além de serem de suas confianças, detém prestígio na comunidade.

Cardoso (2011) explica que, antes do SPI (1910), a escolha do cacique se dava numa ordem hereditária, feito pelo pai de família, que no decorrer dos anos, passava para seu filho e, assim, sucessivamente. “A eleição foi introduzida juntamente com a figura do Capitão, pelo Serviço de Proteção aos Índios, o que ajudou a diminuir a importância da figura do cacique, segundo a linhagem”. Contudo, em algumas aldeias as eleições ainda tardaram um pouco mais. Vindo a ocorrer há poucas décadas atrás.

Em sua pesquisa de doutorado sobre o processo de apropriação do cristianismo pelos Terena, cujo campo se deu nas Terras Indígenas Terena do MS, a antropóloga Noêmia Moura (2009) recebeu, em 2008, um documento do ex-cacique Manoel de Souza Coelho, da Aldeia Bananal, localizada no município de Aquidauana, o qual continha uma lista de caciques, que desde o ano de 1887, tinham assumido o poder numa linha sucessória tradicional e depois eleitoral.

A lista está dividida em Caciques escolhidos na Tradição Indígena e os escolhidos através da eleição. Todavia, a listagem contém os nomes, quantos anos o Cacique liderou a comunidade, mas não identifica os anos de sua administração. Da lista apenas José Caetano Tavares (Kali- Sini), ao qual nos reportamos acima, e Manoel Pedro, seu substituto, permaneceram no poder até sua morte. Entre os demais que ficaram por mais tempo na liderança destacaram-se Marcolino Wolili (Kayánae), vinte anos e Tibúrcio Francisco, por dez anos. Os outros Caciques ficaram de um a cinco anos. (MOURA, 2009, p. 144)

Os caciques na Terra Indígena são muito respeitados. Os serviços prestados para as comunidades são diversos. As lideranças conseguem agrupar jovens para realizarem serviços comunitários e ajudar em mutirões e na organização de festas beneficentes. Um exemplo disso são as ações realizadas pelos jovens da aldeia Taboquinha, organizados pelo cacique Ramão Silva. O grupo agrega jovens das demais aldeias e estão sempre dispostos a realizar trabalhos em prol de melhorias das

comunidades. Recentemente, os jovens fizeram uma obra comunitária na escola estadual indígena Angelina Vicente que há tempos esperava investimento estatal. Como a situação implicava no adiamento do início das aulas, o grupo fez o serviço. Isso mostra a solidariedade enquanto um traço peculiar que marca a juventude Terena da Terra Indígena Nioaque. São dispostos e respeitam os mais velhos e as lideranças.

A religiosidade tradicional Terena, na figura de seus *xamãs* (*koixomuneti*) é pouco lembrada nas comunidades. Em conversa com um ancião, hoje evangélico, soube que anterior à chegada de atendimento médico na aldeia, quem cuidava da saúde dos moradores era um benzedor “dos bons”. Esse fato ocorreu anterior à formação das aldeias Água Branca, Taboquinha e Cabeceira. O ancião não soube precisar a data, no entanto, as histórias contadas remetiam ao período de atuação inicial da FUNAI na então Reserva Indígena de Nioaque. Essa lembrança, do benzedor, foi-me contada depois de alguns dias de longas conversas, após ouvir “as mudanças” ocorridas na vida do ancião após sua entrada na igreja evangélica. Percebo que é um tabu falar sobre os cultos religiosos dos primeiros moradores da aldeia realizados no passado.

Há a presença de religiões cristãs. Fiz um levantamento delas e contabilizei quinze igrejas, sendo duas católicas, treze protestantes. Na aldeia Brejão são três protestantes: Deus é Amor, Batista e Adventista do sétimo; uma católica, a primeira a ser implantada na aldeia. Na aldeia Taboquinha são três igrejas protestantes. Na Água Branca são quatro, todas protestantes e, na Cabeceira são três protestantes e uma católica.

Algumas pessoas da comunidade atestam que a desvalorização da cultura étnica se deve ao papel preponderante das igrejas protestantes, as quais determinam em suas pregações que se deve esquecer o que viveram e renovar a vida seguindo o “desígnio de Deus”. Segundo o relato de um professor morador da aldeia Brejão, o desinteresse pela “cultura tradicional” se deve em parte pela entrada das igrejas protestantes. Fato que levou muitas famílias para dentro das igrejas e, dia após dia, chegamos ao ponto crítico da negação cultural. Questionei o professor sobre o que seria essa “cultura tradicional”. Explicou-me que é a língua Terena. Para ele a língua fortalecia muito o sentido do “ser índio”.

Eu percebo que as igrejas fizeram o desinteresse pela cultura tradicional ser maior. Antes a gente tinha aula embaixo do barracão, mas as pessoas falavam a língua; a gente ouvia pela comunidade, em casa, era mais fácil, era natural. (...) a gente percebe pelas crianças que

não participam das atividades, porque os pastores falam que elas não podem participar, e são crianças! Veja, você proíbe as crianças de participar de jogos, de festas, de danças. (...) Já teve reunião na escola. O diretor na época era o professor Hamilton. Foram chamados todos os pastores e teve o comprometimento de que eles falariam para as crianças participar, mas chegava na igreja eles falavam outra coisa..” (Professor Terena, relato oral, 2018).

O propósito deste levantamento e apontamento não tem intenção de fazer apologia a algum juízo de valor. É para fins de registro do que se apresenta em cada aldeia em termos de infraestrutura e instituições. Todavia, serve para a reflexão acerca da presença dessas outras denominações cristãs, além da igreja católica. Acredito que não podemos negar a realização de ações positivas para as comunidades indígenas por parte de algumas igrejas, mas também, não podemos invisibilizar a separação entre “índios crentes” e “índios não crentes” que elas tem causado. A proibição da participação de crianças indígenas em danças, pinturas e jogos típicos não permite que elas vivam todas as etapas da infância indígena, bem como inibe através do medo que elas se aproximem de todas as pessoas, dos seres e mundos relatados pelos anciãos.

Nas aldeias da Terra Indígena vigora a lei interna que prevê a saída da mulher Terena do território indígena, caso esta case com um não indígena. Não é proibido casar com não indígena, mas é proibido que o casal passe a residir na aldeia. Os homens Terena não passam por esta mesma situação. Eles levam a mulher não indígena para morar nas aldeias sem o menor problema. Esse tema é motivo de discussões e reflexões nas aldeias de Nioaque. Algumas são mais flexíveis, outras nem tanto, mantendo uma posição mais rígida.

São raros os casos de Terena casadas com não indígena e residentes na aldeia. Aquelas que o fizeram afirmam ter feito suas mudanças para a aldeia “em um período em que as coisas eram mais tranquilas”. Em conversa com uma professora casada com um não indígena e moradora de uma das aldeias, soube que sua mudança para a aldeia se deu em função da sua mãe ser “de idade” e residir sozinha. Foi realizada uma conversa com o cacique da aldeia, o qual em diálogo com suas lideranças, permitiram a ida da professora com o esposo e filha, na época com dois anos de idade.

Antes de sua ida, foi feita uma reunião com a presença da comunidade e do chefe do posto da FUNAI, para apresentação dela e de sua família como novos moradores. Segundo a mesma, a preocupação com a mãe era grande, pois ela morava em um barraco de taquara batida, coberta de palha e lona, não havia energia elétrica,

não tinha telefone, água encanada e no entorno haviam poucos moradores, “aqui era tudo mata fechada ainda!”, relatou. Para ela a mãe não “dava conta” de “limpar e plantar sozinha”, precisava de ajuda e companhia. Mesmo após anos morando na aldeia, entrou um novo cacique, que afirmava que os não indígenas teriam que sair da aldeia. Diante da situação ela disse ao cacique que sairia da aldeia sem problemas, mas que toda responsabilidade e cuidados pela sua mãe ficariam “nas mãos” dele. Sem argumentos, o assunto se encerrou naquele momento.

(...) Estou aqui até hoje e não pretendo sair; criei meus filhos aqui, eles não são menos índios que ninguém, participam das atividades, são comprometidos, agora mandar eu sair daqui?! E outra a mãe não tem como ficar sozinha! Quem vai cuidar? Quem vai acompanhar? Quem vai levar no médico? Então tem tudo isso. (...) mas sempre não falta “um” pra ficar implicando com a presença do meu marido. (Professora indígena, relato oral, 2018)

Miranda (2006, p.64) explica que tal regra tem relação com “a lei da sobrevivência genética interna da comunidade e do direito à posse dos bens”. A ideia parte da premissa que a mistura entre mulher indígena e homem não indígena enfraquece a identidade indígena, pois os filhos receberão uma educação de *purutuya*. Outra questão observada é que acreditam que o *purutuya* pode não viver de acordo com os padrões organizacionais da comunidade, na qual os bens são coletivos, querendo para si o que é de todos.

Conversando com a jovem Terena, filha da referida professora a jovem relatou que:

(...) Eu gosto de morar na aldeia, eu sinto que eu sou índia, eu gosto de ser índia sabe?! Se eu não for índia, eu vou ser o que então?! Acho que se eu morasse na cidade eu não ía senti isso, porque é muito diferente, não diferente “das coisas”, porque aqui a gente tem tudo que tem lá, tem televisão, tem internet, tem tudo sabe?! mas aqui tem outro tipo de pessoas sabe?! O jeito do tratamento, sabe?! Tem mais preocupação parece, sabe?! Na escola mesmo, os professores a gente sente que eles gostam da gente, que eles se preocupam mesmo sabe?! E na cidade é cada um por si, ninguém conversa com ninguém! Eu não quero sair daqui sabe?! Eu gosto de ir na cidade, mas só um tempo, passa um pouco e eu já quero voltar, quero ficar aqui! (Jovem Terena, relato oral, 2018).

A preocupação de que casamentos interétnicos, entre mulher Terena e homem *purutuya*, enfraqueçam a identidade indígena dos filhos destes, relatados no trabalho de Miranda (2006), parece não ser uma regra para o caso citado acima. A construção da

identidade, o sentimento de pertencimento, a construção da subjetividade se dá na vida em comunidade.

Em 2013, na aldeia Brejão, assisti a apresentação cultural de uma Terena com suas duas filhas. Todas estavam trajando roupas e pinturas típicas. Elas apresentaram algumas canções em língua Terena. Lembro que fiquei bastante emocionada porque lembravam as canções que minha avó cantava. Encerrada a apresentação a Terena pediu para fazer o uso da palavra e contou sua história: era casada com não indígena, suas duas filhas eram fruto do seu casamento. As meninas tinham orgulho de ser indígenas e o marido tinha boa relação com sua família dentro da comunidade. Mas assim que ela casou, teve que sair da aldeia. Houve um silêncio coletivo. A Terena começou a chorar e disse que “doía muito” pensar que teve que sair do local que nasceu e cresceu. Ela afirmou que desejava que suas filhas tivessem “as mesmas raízes” que ela tem, mas que estavam impedidas por serem filhas de *purutuya*. Por fim, ela discursou para as pessoas presentes dizendo que a preocupação com esses filhos de “*purutuya*” tinha que ser de todos e que estes não podiam ser “jogados para fora da comunidade”. Sua fala foi finalizada após a convocação para que as mulheres se unissem para acabar com essa regra que afastava as famílias. Foi à única vez que eu vi uma mulher da comunidade se posicionar publicamente sobre a situação.

2.5 – Da Escola à Escolas Indígenas em Nioaque

Quando iniciei a pesquisa em 2016, a Terra Indígena Nioaque contava com duas escolas: a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente e a Escola Municipal Indígena 31 de Março e as suas extensões Capitão Vitorino, na aldeia Água Branca e a Leôncio Marques, na aldeia Cabeceira. No entanto, no ano de 2018, formaram-se duas novas escolas indígenas municipais: a 31 de Março, passou a se chamar Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza – Polo - e a extensão Capitão Vitorino passou a ser uma escola polo e recebeu o nome de Escola Municipal Indígena Gabriel Laureano e a Leôncio Marques, passou a ser sua extensão.

A Escola Municipal 31 de Março ocupava o prédio da Escola Estadual de Ensino Médio Angelina Vicente. No momento em que deixou de ser extensão e passou a ser escola ganhou um novo prédio. A Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza,

retornou para o antigo prédio, agora reformado, que funcionou por longos anos a escola 31 de Março. Essa mudança se deu em decorrência da organização e movimento de professores indígenas e comunidade, em torno de reocupação do prédio abandonado há anos e reestruturação da gestão e contratação de professores indígenas. A nova escola leva o nome do primeiro professor indígena da escola municipal.

A Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza tem um quadro de 115 alunos indígenas matriculados. Oferece os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), no período Vespertino, e os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), no período matutino. A escola conta com um diretor, o índio Terena Amauri Silva, morador da aldeia Brejão, uma coordenação pedagógica, uma secretária, uma merendeira, uma zeladora, um inspetor de alunos, e um corpo docente de 13 professores, sendo que apenas dois professores não são Terena.

A estrutura da escola conta com quatro salas de aula, uma cozinha, o salão comunitário, que é ao lado da escola e também se tornou uma sala de aula, na qual funciona a Pré-Escola. As atividades de educação física são realizadas na quadra da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente ou no campo de futebol da comunidade. Geralmente, as atividades realizadas com os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, são realizados no campo. A escola conta ainda com uma sala para a direção, uma para a coordenação pedagógica e dois banheiros, sendo um para os meninos e um para as meninas. Tem um pequeno parquinho de diversões, bastante frequentado pelas crianças no horário do intervalo.

As disciplinas do currículo dos anos finais do ensino fundamental são: Língua Portuguesa, Arte, Biologia, Geografia, História, Matemática, Língua Materna, Educação Física, Inglês. As disciplinas trabalhadas nos anos iniciais do ensino fundamental pelos professores titulares são: Matemática, Português, História e Geografia, sendo que há a Educação Física, Língua Materna e Arte.

A Escola Municipal Indígena Gabriel Laureano, continua no mesmo prédio em que funcionava a Escola Capitão Vitorino. Atualmente, a diretora é a professora Terena Nedir Bueno, professora efetiva da rede municipal e o coordenador pedagógico é o professor Terena Valdeir Miranda, também professor efetivo da rede municipal de ensino. É importante apresentar o quadro diretor administrativo porque ser efetivo é um requisito estipulado pela secretaria municipal de educação, para a ocupação de ambos os

cargos. Possui um quadro de treze professores Terena, moradores da Terra Indígena Nioaque, uma merendeira, dois secretários escolares, um zelador, um inspetor e um instrutor de alunos.

A Escola Gabriel Laureano oferece os anos finais do ensino fundamental, no período matutino, para 57 alunos matriculados e no período vespertino atende estudantes do 2º e 3º dos anos iniciais do ensino fundamental. Na infraestrutura conta com cinco salas de aula, sendo que duas são salas improvisadas, construídas e separadas por divisória de maderite, nas quais funcionam o 6º ano dos anos finais do ensino fundamental e o 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental. Tem uma cozinha, dois banheiros, sendo um para meninos e outro para meninas; uma sala para os professores, uma sala para o coordenador, uma sala para os secretários.

As disciplinas do ensino fundamental da Escola Gabriel Laureano, são as mesmas apresentadas na descrição acima, referente às disciplinas da escola Eugênio de Souza.

A extensão Leôncio Marques, situada na aldeia Cabeceira atende os estudantes dos anos iniciais (4º e 5º anos), no período matutino, a Pré-Escola e o 1º ano dos anos iniciais, no período vespertino. As disciplinas ofertadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) são: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Terena. A estrutura do prédio contém duas salas de aula, dois banheiros, uma sala para coordenação e direção, uma cozinha, um pátio, um parquinho, um campo de futebol. São dez trabalhadores da educação no total, sendo oito professores, todos indígenas, uma merendeira e um zelador; a coordenação pedagógica é a mesma da Gabriel Laureano, de maneira que o atendimento é feito em horários combinados, conforme a necessidade dos professores.

A formação das duas novas escolas indígenas fortaleceu o processo de educação escolar indígena do município de Nioaque. Lembrando que ambas estão em pleno processo de construção. A escola Eugênio de Souza já tem o seu Projeto Político Pedagógico (PPP) instituído e aprovado e a criação da escola já saiu no diário oficial local. A escola Gabriel Laureano até o presente momento não elaborou o seu PPP, mas o mesmo está sendo construído, pois queremos que nele estejam todas as leis que garantem o direito de sermos uma escola específica, diferenciada e intercultural. Os diálogos para implementação da legislação específica, assegurada na Constituição

Federal de 1988 estão se dando. Não sem conflitos, mas com intensas conversas e incessantes agendas.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Médio Angelina Vicente, em decorrência da maior flexibilidade do atendimento as sugestões do MEC, em relação às normatizações que regulam as Escolas Indígenas.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente está localizada na Aldeia Brejão. Em 19 de abril de 2004, teve início o ensino médio intercultural “Sala Angelina Vicente”, sendo que esta era extensão da Escola Estadual Padroeira do Brasil, Escola do Campo, administrada pela então diretora Eliane Flores. Esta sala funcionou no prédio da antiga Escola Municipal Indígena 31 de Março (atualmente Eugênio de Souza) cedido através de uma parceria entre município e estado. “O nome Angelina Vicente é uma homenagem à primeira professora Terena da aldeia Brejão, que mesmo diante de situações precárias, dedicou-se com afinco à educação escolar de toda comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da aldeia” (PPP, 2012, p. 18).

A construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente nasceu de uma demanda das comunidades que compõem a Terra Indígena Nioaque, acima apresentadas. A vinda da escola de ensino médio foi um fator facilitador e possibilitou a conclusão da educação básica dos indígenas daquela localidade. Anterior a isso, estudantes indígenas que terminavam os anos finais do ensino fundamental, tinham duas opções: ir para cidade (a pé ou de bicicleta) ou parar de estudar. Então a inserção do ensino médio foi um grande avanço na vida das aldeias de Nioaque.

Neste sentido, a comunidade reivindicou a construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio, que foi criada através do Decreto Estadual nº11.864, em 24 de maio de 2005, quatro anos antes da assinatura dos Territórios Etnoeducacionais (TEE). Enquanto foi extensão da escola Padroeira do Brasil, teve toda sua estrutura organizacional, princípios, processos, gerenciados fora da categoria “Escola Indígena”, bem como fora dos recursos financeiros.

A estrutura da escola segue o padrão da construção do FNDE das escolas estaduais construídas nas áreas indígenas. Possui seis salas de aula, uma sala de tecnologia, uma sala para biblioteca, uma sala da direção, uma sala que funciona como secretaria, uma sala para os professores, dois banheiros exclusivos para o uso dos

professores, pátio, cantina, dois banheiros para os alunos e uma quadra, ainda sem cobertura.

O Projeto Político Pedagógico da escola apresenta, em linhas gerais, todas as determinações legais garantidas e asseguradas em leis específicas para a Educação Escolar Indígena até o ano de 2012. O respeito à diversidade cultural, à língua materna e à pluralidade, apresentam-se circunscritas neste documento. No momento está sendo estudado um novo PPP com o intuito de atualizar a legislação.

A E.E.I.E.M. Angelina Vicente vem construindo sua própria história buscando atender um currículo diferenciado, respeitando a cultura e as especificidades do povo Terena e Atikum desta Terra Indígena, em diálogo com as outras escolas e comunidades através do movimento indígena e do Programa Ações Saberes Indígenas na Escola. Apesar da autonomia da unidade, há um vínculo dialógico com outras unidades Terena e até de outras etnias. Sua matriz curricular é composta por quinze disciplinas contendo uma base comum e uma parte diversificada, que contempla as especificidades da comunidade indígena local (PPP, 2012).

Atualmente, esta Unidade Escolar é administrada pelo professor Terena Otamir Souza, mestre em Educação, pela UEMS/CG. Tem um corpo docente de onze professores habilitados em diversas áreas de atuação, sendo que nove são professores índios, moradores da T.I. Nioaque e dois não indígenas, que moram na cidade, um coordenador pedagógico Terena - Fidelino Laureano, uma secretária escolar, um PROGETEC (técnico responsável pela manutenção dos computadores e que dá suporte para os professores em questões relativas ao uso de data-show, caixa de som, entre outros), dois merendeiros, uma zeladora, todos terena e um corpo discente composto por cento e seis alunos matriculados no ano letivo de 2018. Além do Ensino Médio a escola oferta a Educação para Jovens e Adultos /EJA, 3º e 4º fases.

A grade curricular do ensino médio tem quinze disciplinas, divididas em duas partes, uma seguindo a Base Nacional Comum e a parte diversificada, específica para as escolas indígenas, que tem por objetivo contemplar as particularidades da comunidade local, as quais são: Módulos de Produção e Questões Indígenas Brasileiras. A parte específica é ministrado por professor terena.

Conforme dito no PPP da escola, as decisões são tomadas em conjunto com a comunidade e sempre há a participação dos pais, alunos, professores, coordenação, direção e lideranças indígenas locais. No entanto, a escola ainda não possui um currículo próprio, seguimos o desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação. Apesar disso, não há impedimento de que realizemos atividades extracurriculares, atividades extras, bem como a participação da escola na Grande Assembleia do Povo Terena, na Assembleia da Juventude Terena e em eventos que tem como pauta discutir os direitos territoriais e outros direitos cidadãos. A fala do professor Otamir sempre foi muito enfática, nesse sentido. Segundo o diretor, enquanto estiver na escola, vai brigar e permitir que os estudantes participem das Assembleias do Povo Terena, pois “é um espaço onde eles adquirem conhecimentos, tem aprendizados que nenhuma sala de aula poderá possibilitar. É isso que faz o nosso diferencial, por isso somos uma escola diferenciada e específica”. (Diretor Otamir Souza, relato oral, 2017).

CAPÍTULO 3 - O TERRITÓRIO ETNOEDUCACIONAL POVOS DO PANTANAL

Iniciei as minhas pesquisas sobre a legislação existente para a educação escolar indígena, por ter sido afetada pela maneira como os professores e a escola indígena que eu trabalhava eram e continuam sendo tratadas pela Secretaria Municipal de Educação. A partir da minha realidade docente me deparei com a legislação da Educação Escolar Indígena e dentre as demais o Decreto dos Territórios Etnoeducacionais, que aliei a minha vida acadêmica e de militância. Naquele momento, em 2015, nem sabia o que pesquisaria na especialização. Decidi então aprofundar o conhecimento sobre os TEE's.

As primeiras reflexões sobre os avanços na educação escolar indígena após assinatura do Decreto foram expostas no artigo de conclusão de curso. No entanto, foram considerações iniciais e com pouco aprofundamento reflexivo devido à falta de material que falasse mais sobre o decreto e o próprio Etnoterritório Povos do Pantanal.

O Decreto me chamou atenção porque ele parecia ser a resolução dos problemas que existiam para se efetivar a Educação Escolar Indígena baseada no respeito às diferenças, já garantidas nas leis constitucionais. Vi através dele o tão sonhado investimento financeiro, necessário para instrumentalização das escolas indígenas já existentes.

Depois que entrei no mestrado, passei a participar de mais eventos sobre a educação escolar indígena, espaços que agora vivenciava por ser professora e pesquisadora indígena. A participação no VII Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena do Mato Grosso do Sul (FOREIMS), nas aulas da especialização em Língua e Cultura Terena (UEMS), no II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), na etapa local de preparação para a Conferência Regional de Educação Escolar Indígena, pude conhecer os anseios e demandas de professores indígenas de outras aldeias e regiões, e ampliar a configuração que eu tinha sobre os territórios etnoeducacionais.

Demorei a compreender que a efetivação do Etnoterritório Povos do Pantanal, perpassava por uma série de relações que envolviam diversos sujeitos educacionais (pessoas e instituições) e que se trata, a partir de 2013, de uma política pública que está ainda em vias de construção, através do Programa Nacional de Etnoterritórios Indígenas (PNTEE). Dessa maneira, o Etnoterritório apresenta lacunas tanto para execução como

para reflexão e conhecimento por parte dos gestores públicos, professores e lideranças indígenas.

Nesse sentido utilizo o conceito de territórios sociais, de Paul Little (2002), para pensar a efetivação da política pública dos TEE's, tal como apresentei no capítulo anterior. A partir disso, passei a pensar sobre a importância e o papel da política dos TEE's, o que ele propõe e assegura, como os objetivos estão sendo efetivados na Escola Indígena Angelina Vicente e quais os desdobramentos dessa política no seu cotidiano, se tem contribuído para a qualificação e fortalecimento da escola indígena e para a afirmação étnica e cultural. Essas foram algumas das questões que foram surgindo ao longo das incursões no campo e reflexões coletivas sobre a política dos TEE's com os demais professores indígenas.

3.1– O Decreto 6.861/2009 e a cogestão

O Decreto 6.861 dos Territórios Etnoeducacionais foi assinado em 27 de maio de 2009 e, apesar de ter contemplado em seu texto demandas históricas feitas pelo movimento indígena, comunidades e movimento de professores indígenas, foi publicado sem a consulta prévia dos mesmos. Apesar de ter gerado uma indisposição e divergência inicial entre lideranças e organizações indígenas, o Decreto foi aprovado durante a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) ocorrida em novembro 2009. Sua publicação chamou a atenção de todos os participantes da Conferência.

A I CONEEI nasceu de uma demanda do movimento indígena nacional, e foi um importante espaço para a reflexão e participação indígena no desenvolvimento e acompanhamento das políticas públicas educacionais destinadas aos povos indígenas. No ano anterior a criação do Decreto, foram realizadas conferências locais, preparatórias, seguidas de regionais, em todas as áreas indígenas do território brasileiro, para levantar a situação das escolas indígenas e propor políticas públicas que iriam orientar as ações do governo em torno da educação escolar indígena nos anos posteriores. O Projeto de Lei dos TEE's estava no conjunto das discussões.

Durante a I CONEEI ocorreram fortes críticas ao Decreto e alguns grupos e regiões se posicionaram contra a política. No entanto, já trazia pontos convergentes e consensuados, que foram apontados durante a Conferência como: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas” e “Políticas, Gestão e

Financiamento da Educação Escolar Indígena”. Ou seja, o Decreto previa o aprofundamento de questões referentes às especificidades da educação escolar indígena e sobre a territorialidade dos povos indígenas. Dessa maneira, tanto durante os debates como no documento final da Conferência foi apresentada a confirmação da política de Territórios Etnoeducacionais e autenticadas algumas das garantias já expressas no Decreto em relação à implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais e os marcos legais para a implantação dos Territórios Etnoeducacionais (CONEEI,2009).

O Decreto apresentava mudança conceitual e estruturante da política de educação escolar indígena, passando a definir a organização da educação escolar indígena, a partir da territorialização dos povos indígenas, em consonância ao disposto no Artigo 231 da CF e nos Artigo 79 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 e no Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004.

Destacam-se os seguintes artigos e seus respectivos parágrafos, que definiam as novas premissas da Educação Escolar Indígena, que passaram a ser pautadas em Territórios Etnoeducacionais:

Art. 1º declara que a Educação Escolar Indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades específicas.

Art. 2º traz os objetivos da Educação Escolar Indígena.

Art 3º confere as Escolas Indígenas o direito a normas próprias e Diretrizes Curriculares específicas.

Art. 4º discorre sobre os elementos básicos para a organização, a estrutura e funcionamento da Escola Indígena.

Art. 5º fica declarado o apoio técnico e financeiro que a união deverá subsidiar para ações de ampliação e oferta da Educação Escolar às comunidades indígenas.

Art. 6º fica disposto que a delimitação de cada Território Etnoeducacional independará da divisão política-administrativa do país, a abrangência de cada território será em qualquer terra que tenha povos indígenas que mantém relações intersocietárias, relações políticas, econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhadas.

Art. 7º fala sobre a constituição e do plano de ação para cada Território Etnoeducacional e a formação da comissão representativa.

Art. 8º discorre sobre as disposições do Plano de Ação de cada Território Etnoeducacional.

Art. 9º trata da formação de professores indígenas, estes que deverão atuar na Educação Escolar Indígena.

Art. 10º apresenta proposições sobre a produção de material didático e paradidático para as Escolas Indígenas.

Art. 11º coloca que as propostas pedagógicas para o ensino médio indígena deverão ser articuladas com projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas.

Art. 12º aponta que a alimentação escolar das Escolas Indígenas devem respeitar os hábitos alimentares das comunidades.

Art. 13º discorre sobre as despesas da Educação Escolar Indígena, e dotações orçamentárias anualmente consignadas ao MEC.

Art. 14º especifica que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da Educação Escolar Indígena, respeitando a autonomia das comunidades e mantendo as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15º discorre sobre a autorização e gerenciamento de cargos e instituições voltados para a Educação Escolar Indígena. E por fim o Artigo 16º coloca em vigor o presente Decreto (BRASIL, 2009).

Para Gersem Baniwa (2010), o Decreto 6.861/2009 institui uma nova base política e administrativa de planejamento e gestão de políticas e ações da Educação Escolar Indígena no Brasil. Aprofunda e qualifica o que preconiza o Artigo 231 da Constituição Federal homologada em 1988, quanto a implementação de políticas de reconhecimento das diferenças culturais e dos projetos de continuidade sócio - histórica de cada povo indígena. Na condição de gestor da SECADI e pesquisador Baniwa, Gersem Luciano dos Santos tem uma visão positiva dos TEE's.

O Decreto estabelece uma nova racionalidade administrativa, política, financeira e pedagógica no planejamento e gestão das políticas que gera muitas outras possibilidades de mudança no conjunto de conceitos, normas e práticas que orientam a relação de estado com os povos indígenas, muito além da legislação em si, no campo da educação escolar e nas outras dimensões da vida dos povos indígenas.

A educação escolar indígena passa a ser garantida sob o paradigma da autonomia e da autodeterminação previstos na CF de 1988. A educação escolar dos povos indígenas, agora sob responsabilidade do MEC e seus parceiros, já passara pela responsabilidade de várias instituições religiosas e laicas – dos jesuítas à FUNAI. O MEC assume a partir do Decreto Presidencial nº 26/91. Com o Decreto 6.861/2009 dos Territórios Etnoeducacionais, a responsabilidade pela educação escolar indígena passa a ser co-gestada, através de um sistema colaborativo entre várias partes: povos indígenas, entidades aliadas e esferas (federal estadual e municipal). Dessa maneira, todos os envolvidos direta e indiretamente com as Escolas Indígenas e com os Professores Indígenas, duas categorias criadas no âmbito de Pareceres do Conselho Nacional de Educação, foram colocados a dialogar e propor ações para o fortalecimento da Educação Escolar Indígena, agora desenvolvida no respectivo Território Etnoeducacional. A expectativa é que os sujeitos implementadores de políticas educacionais, passem a trabalhar em conjunto com o intuito de superar as dificuldades

e, principalmente, operacionalizar uma educação escolar indígena que atenda as demandas dos agrupamentos indígenas. Até a aprovação do Decreto dos Territórios Etnoeducacionais não havia nenhuma normativa que colocasse em diálogo, em um processo de pactuação todos os responsáveis por desenvolver políticas públicas educacionais específicas para os povos indígenas em seus respectivos territórios educacionais. O Decreto abarcou e reuniu todas as normativas anteriores em um só documento.

Fazendo uma breve retrospectiva, é indispensável lembrar que a legislação da EEI é muito recente. O termo “educação escolar indígena” só foi institucionalizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena (estabelecida pelo Parecer CNE nº 14/99 e pela Resolução nº 3/99). A educação escolar indígena passou a ser gestada pelo MEC em 1991, através do Decreto Presidencial nº 26. Outros avanços surgiram no PNE, de 1993 e na LDB, de 1996, mas somente com a Lei nº 10.172 de 2001, as escolas indígenas passaram a ter uma regulamentação com o direito de elaboração e implementação de seus processos pedagógicos próprios e uso dos recursos financeiros públicos, da forma necessária, com mais autonomia para escolas indígenas. Entretanto, esse corpus documental, ainda é desconhecido ou negado por muitos dos sujeitos educacionais, principalmente as secretarias de educação (VINHA 2016).

O Decreto apresenta um conjunto de normas e direcionamentos para regular o trabalho das escolas indígenas e para articular as ações a serem desenvolvidas no âmbito das secretarias, tanto as municipais como quanto as estaduais, visando o reconhecimento das especificidades das comunidades indígenas, viabilizando com que possam criar suas próprias escolas, autônomas dos modelos da cidade, considerando os modos de vida de cada povo e suas cosmologias (CF, 1988).

O princípio de gerenciar a escola indígena a partir da sua territorialidade cria maior liberdade para a construção de modelos alternativos de escola, considerando as diferentes relações produzidas pelos diferentes coletivos étnicos, que compõem o território nacional. No momento em que os povos indígenas passarem a ter maior autonomia para desenvolver seus projetos, cada povo irá externalizar o seu modo de ser e se relacionar, através da escola. A escola passará a ser lócus da apropriação e produção política, étnica e cultural. Coloco no futuro, porque percebo que o movimento de apropriação e ressignificação dessa instituição está em construção no Brasil pelos povos indígenas, cada qual em seu TEE.

3.2 – As etapas de implantação dos TEE's

Como já mencionei no capítulo anterior, o estado do Mato Grosso do Sul foi contemplado com dois Etnoterritórios, como resumem as lideranças indígenas. A pesquisa está centrada no TEE Povos do Pantanal no qual estão dialogando com as etnias Terena, Kadiwéu, Kinikinau, Guató, Atikum e Ofaié, mas os Guarani e Kaiowá também estão produzindo o TEE Cone Sul, juntamente com seus interlocutores. A implantação do Território Etnoeducacional, entretanto, é processual e vai se dando conforme as ações dos membros pactuantes vão ocorrendo. O TEE não é um lugar a ser aparelhado, mas um espaço a ser construído com base no diálogo, nas demandas, no financiamento, que não estão isentos de conflitos, mas que promove as negociações.

Sua constituição tem início com a organização e definição das áreas a partir da consulta aos povos indígenas. O recorte da área é feito levando-se em consideração as mobilizações políticas, afirmação étnica e garantia de seus territórios e de políticas específicas na área da educação. É atravessado, principalmente pela situação fundiária dos territórios indígenas, tais como aqueles que se encontram em litígio (acampamentos), porque não recebem atendimento *in loco*. Conforme o Artigo 6º do Decreto 6.861/2009 para a definição do Território Etnoeducacional pelo Ministério da Educação/MEC deverão ser ouvidas: as comunidades indígenas envolvidas, os entes federativos envolvidos, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e a Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI).

Definida a área de abrangência do TEE, é composta a Comissão para elaboração de diagnóstico e plano de ação, que deverá ser constituída com a participação efetiva dos povos indígenas e das instituições envolvidas, considerando o diagnóstico sistematizado. A Comissão deverá apontar as ações necessárias para melhorar a Educação Escolar Indígena no Etnoterritório. O diagnóstico subsidiará o planejamento do Plano de Ação. As ações são definidas, bem como as atribuições e responsabilidades de cada participante do território e do cronograma físico e financeiro.

3.3 – A pactuação dos TEE'S no Mato Grosso do Sul

As primeiras reuniões, coordenadas pelo MEC/SECADI, para produzir a pactuação dos membros dos TEE' Cone Sul e Povos do Pantanal foram realizadas no

final de 2009. Naquele momento, foi feita a pactuação com os representantes de municípios, universidades, lideranças e professores/as indígenas das etnias componentes de cada território presentes e foi tirada a ação de consulta aos demais parceiros ausentes. Contudo, a organização das comissões gestoras e dos planos de ação se estenderam.

Em 2009, foram iniciadas no Mato Grosso do Sul algumas ações para dar sequência a implantação do Decreto 6.861/2009. Isso se deu através do envio de proposta de formação cooperada entre os entes de ensino e Secretária Estadual de Educação (SED). Estiveram envolvidos neste processo aproximadamente 1.000 profissionais da área. A coordenação dos grupos de trabalhos ficou na responsabilidade de consultores indígenas e não-indígenas das universidades do estado, que trabalham com a temática indígena em suas pesquisas: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A partir da definição da Comissão Gestora foi marcada uma data para o ato de assinatura da Pactuação, conduzido pelo MEC com a presença do gestor Gersem Luciano dos Santos, da etnia Baniwa, mais conhecido como Gersem Baniwa, que naquele contexto estava à frente da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC). O Pacto previa as ações que cada ente federado, através de suas instituições formadoras, órgãos, ONG's, associações, entre outros membros, desenvolveriam em favor da Educação Escolar Indígena no MS. O objetivo dos TEE's era colocar os entes federados e seus parceiros em diálogo (federal, estadual e municipal).

A formalização de cada Território Etnoeducacional contou com a presença de dirigentes de instituições e representantes dos povos indígenas, os quais se comprometeram publicamente assinando o Termo de Pactuação, no qual firmaram as ações que lhes competia. Dessa forma, foi constituído, posteriormente o Plano de Ação. Após a pactuação da ação em 2009, o Território foi considerado implementado.

No Mato Grosso do Sul foram criados dois Territórios Etnoeducacionais – TEEs, o Etnoterritório educacional do Cone Sul, o qual fazem parte o povo Kaiowá e Guarani, e o Etnoterritório Educacional Povos do Pantanal, onde estão inseridos os Terena, os Kinikinau, os Kadiwéu, os Atikum, os Guató e Ofaié.

No Território do Cone Sul, no qual se localizam os Guarani, Kaiowá e um pequeno grupo de famílias Terena, o consultor foi o Kaiowá Doutor em Antropologia Tônico Benites, que deveria produzir um relatório sobre a situação da educação escolar

indígena na região. No TEE Povos do Pantanal, o consultor foi o Terena Doutor em Educação Antonio Carlos Seizer da Silva. Os relatórios foram encaminhados ao Ministério da Educação. Não tive acesso a nenhum desses documentos.

Segundo a notícia do dia 14 de dezembro de 2009 publicada no sítio do MEC, Armênio Schmidt, diretor de educação para a diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), informa sobre a formação dos TEE's no Mato Grosso do Sul e no Amazonas e afirma que tem entre as prioridades a construção de escolas nas aldeias, a formação de professores e a produção de material didático específico para alunos e educadores (PORTAL DO MEC, 14 de dezembro de 2009).

Algumas ações tiveram como metodologia a realização de encontros alternados durante o ano de 2013. O projeto foi financiado pelo Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC e execução orçamentária de Mato Grosso do Sul por meio da SED, sob responsabilidade técnica, administrativa e pedagógica do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI) e participação dos vinte e nove municípios em que há comunidades com Escolas Indígenas da Rede Estadual e Municipal de Ensino. O resultado desses encontros foram às resoluções nº 2.960/15 e 2.961/15 que definiram as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena dos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul.

A parte final se dá com a Comissão Gestora definindo sua agenda de trabalho, para o cumprimento das atribuições. Vale ressaltar, que foi proposta a formação continuada para os membros da Comissão Gestora, que deverá propor estratégias para socializar o Plano de Ação junto às comunidades indígenas e, quando necessário revisá-lo. O Governo Federal garantiria o funcionamento dessas comissões através do apoio técnico e financeiro ao seu trabalho. Da pactuação à criação do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, se passaram quatro anos, pois a Portaria de criação do PNTEE foi lançada em 2013.

É importante destacar que indígenas (professores, coordenadores, diretores, gestores municipais, caciques e lideranças indígenas) e não-indígenas envolvidos direta e indiretamente com a Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul tiveram participação decisiva para o andamento da proposta, que legitima o direito a diferença.

O Território Etnoeducacional Povos do Pantanal foi composto por uma Comissão de Gestores, que é uma instância consultiva das políticas e ações para o Etnoterritório

Povos do Pantanal. Não se efetivou a demanda do Documento Final da I CONEEI, que exigia que a Comissão fosse transformada em Conselho Gestor, com natureza deliberativa (I CONEEI, 2009, p.5). Compreende as Terras Indígenas distribuídas nos Municípios de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Corumbá, Nioaque, Miranda, Sidrolândia e Porto Murtinho no Estado de Mato Grosso do Sul. Ao todo são seis Povos Indígenas em suas TI's e Retomadas.

3.4 – O Decreto toma forma de Programa

O Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas (PNTEE) foi lançado, juntamente com a Ação Saberes Indígenas na Escola, em Brasília, no dia 25 de novembro de 2013, em Brasília, pelo Ministro da Educação Aluizio Mercadante. O programa tem como objetivo proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos, conforme estabelecido na Constituição Federal.

O PNTEE consiste em um conjunto articulado de ações de apoio técnico e financeiro do MEC aos sistemas de ensino, com vistas a fortalecer e organizar a educação escolar indígena no país. As principais ações desenvolvidas no plano de ação do Programa são nas áreas de gestão educacional e participação social, pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas, memórias, materialidade e sustentabilidade, PDDE – indígena, educação profissional e tecnológica (PNTEE/MEC,2013).

As ações na área de gestão educacional e participação social deverão se dar através da formação das equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino para a gestão dos Territórios Etnoeducacionais e para a educação escolar indígena, bem como a formulação e manutenção de programas de formação inicial e continuada de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas.

Na área de pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas as ações se darão através da elaboração de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; a publicação sistemática de material didático específico

Conjuntamente, o desenvolvimento da *Ação Saberes Indígenas na Escola* proporcionaria, tal como vem ocorrendo, cursos de aperfeiçoamento para professores indígenas dos anos iniciais do ensino fundamental, a elaboração d materiais didáticos –

produção de dicionários bilíngues, kit pedagógico. A *Ação* previu e está executando bolsas para professores indígenas cursistas e para professores formadores indígenas responsáveis pelas formações locais e custeio para o desenvolvimento das atividades.

Na área de memórias, materialidade e sustentabilidade as ações do PNTEE, se darão através da ampliação, reforma e construção de escolas indígenas, respeitando a territorialidade e a oralidade dos grupos; da disponibilização de equipamentos multimídias para a produção e registro de músicas, narrativas, documentários e vídeos sobre a temática das culturas indígenas; da elaboração de projetos para afirmação das identidades étnicas, valorização das culturas dos povos indígenas e o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, priorizando os projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Outros investimentos tem se dado através do técnico e financeiro para o transporte escolar e a construção de escolas indígenas, da educação profissional e tecnológica, PRONATEC/EJA se dará através da construção de campi ou Núcleos Avançados da Rede Federal de Educação Profissional em Terras Indígenas; criação de núcleos de estudos afrobrasileiros e indígenas nas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; bolsa permanência de R\$ 900, 00 (novecentos reais) para estudantes indígenas de instituições federais de ensino superior; Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento (mobilidade acadêmica para estudantes indígenas); grupo de trabalho para realizar estudos sobre a criação da Universidade Intercultural Indígena; Apoio à criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro (Parceria MEC, MCTI, FOIRN E ISA).

São várias frentes de Programas, Projetos, Ações e Atividades que devem ser acessadas pelas Secretarias de Educação dos municípios, Estados e do Distrito Federal, a partir da apresentação das demandas pactuadas nas comissões gestores dos TEE's, por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR).

Está previsto que as ações serão desenvolvidas em parceria entre MEC, FUNAI, instituições que desenvolvem estudos, formações sobre as populações indígenas. Existirá uma cooperação entre MEC e FUNAI em torno do monitoramento das políticas educacionais e apoio a promoção dos direitos dos indígenas isolados e de recente contato. O MEC fará ainda o acompanhamento das instituições formadoras, secretarias de educação, FUNAI e comissão nacional de educação.

Dessa forma, as ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais buscam promover a educação escolar indígena, adequando-a às realidades sociais,

culturais, ambientais e linguísticas dos grupos contemplados. Entre os objetivos dos territórios etnoeducacionais está à ampliação e qualificação da oferta da educação básica e superior para os povos indígenas e a garantia da participação dos povos indígenas nos processos de construção e implementação da política de educação escolar indígena.

3.5 – A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente dentro do TEE Povos do Pantanal

A educação indígena ocorre ao longo da vida e se dá em qualquer hora e lugar. Trata-se dos processos próprios de ensino e aprendizagem. A criança indígena aprende não só na instituição escola, mas em casa, nas relações com o meio ambiente, no trato com tudo que a rodeia, sempre acompanhadas por seus pais ou anciãos de suas comunidades.

Como já mencionei nos capítulos anteriores, a instituição escola sempre foi objeto de desejo das famílias do território indígena de Nioaque. A construção da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente nasceu de uma demanda das comunidades que compõem a Terra Indígena Nioaque. Este momento foi bastante importante, pois permitiu pensar em uma escola articulada às necessidades de suas comunidades. No contexto de sua criação, em 2005, havia em andamento em nível nacional a inserção do ensino médio nas áreas indígenas.

A escola Angelina Vicente foi uma das primeiras escolas de ensino médio instituídas no MS. Juntamente com ela foram criadas as escolas de ensino médio em Limão Verde, T.I. Limão Verde e em Bananal, T.I. Taunay/Ipegue.

Anterior conquista da Escola Indígena de Ensino Médio, em 2003, Brejão tinha recebido uma sala de extensão do ensino médio da Escola Estadual Rural Padroeira do Brasil. As aulas aconteciam no prédio da antiga escola 31 de Março, que hoje é Eugênio de Souza, no período noturno. Eram oferecidos o 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. Os professores, a maioria não indígenas, eram efetivos e parte contratados da SED/MS. Eles se deslocavam para a aldeia todas as noites.

Em 2005, a comunidade conquistou a autonomia administrativa e pedagógica, na modalidade de Escola Indígena. Sendo assim, o então diretor da Escola Estadual Padroeira do Brasil, Antônio Claret Vieira com mandato eletivo desde janeiro de 2005, passou a direção para o professor Quirino Gamarra, nome que foi aceito pela

comunidade indígena, ficando este no exercício de diretor escolar até junho de 2007. A partir desta data assumiu a direção escolar o Professor Terena Otamir Souza da Silva, residente na aldeia Brejão.

Os diretores da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente foram: professor Quirino Gamarra (2005-2007), professor Terena Otamir Souza da Silva (2007-2011), professora Deuza de Deus (2011-2015), e agora retornou o professor Terena Otamir Souza da Silva, que concluiu o mestrado em educação. Sua gestão teve início, formal, em julho de 2016 e se encerrará em 2019. São quatro anos de mandato.

Juntamente com o Diretor Otamir, assumiu a coordenação pedagógica o professor Terena Fidelino Laureano, graduado pela Licenciatura Intercultural Indígena – Povos do Pantanal (PROLIND), área de Matemática, com especialização em Psicopedagogia, além de ser formado em Magistério, pela Fundação Bradesco. Desde a posse o trabalho tem sido realizado de uma maneira muito consciente, com propostas claras para o respeito e à valorização das especificidades dos nossos alunos Terena, Atikum e Kinikinau. O trabalho administrativo, político e pedagógico é planejado e realizado conjuntamente com os professores, demais funcionários da escola e com consulta à comunidade e à liderança.

O professor indígena Otamir Souza da Silva, é o primeiro indígena mestre em Educação da Terra Indígena Nioaque. Ele possui magistério indígena, graduação em Pedagogia, especialização em Gestão Escolar e mestrado em Educação (2018), pela UEMS, unidade de Campo Grande. Participou da primeira turma de professores indígenas que fizeram o curso de Pedagogia, não era específico para indígenas, na UFMS, campus de Aquidauana. Era o único professor indígena da Terra Indígena Nioaque efetivo da rede estadual, antes da minha chegada. Agora somos dois. Seu concurso é para professor dos anos iniciais, na Escola Estadual Odete Ignês, na cidade. No entanto, com a abertura da escola Angelina Vicente, seu trabalho e luta em prol da educação escolar indígena, para as comunidades indígenas locais foi reconhecido, de maneira que houve uma mobilização das lideranças indígenas locais, para que ele fosse transferido para a nova escola criada dentro da aldeia, na qual, no ano de 2005, entrou assumindo o cargo de coordenador pedagógico. No meu caso, voltei concursada para Brejão devido ao apoio das lideranças da Terra Indígena. Meu concurso era para o ensino fundamental e médio nas escolas urbanas e rurais de Corumbá-MS, na disciplina de Língua Portuguesa.

3.6 – Escolas Indígenas com profissionais indígenas

O quadro de professores atualmente é composto por doze professores, sendo que dois são não indígenas. Os professores não indígenas atuam nas disciplinas de Física e Química, tanto no ensino médio regular, como na EJA. Não temos ainda professores indígenas, dentro da Terra Nioaque com essas formações. Ambos os professores, Leandro Santos e Júlio Santos, trabalham há cerca de três anos na escola. Embora não sejam Terena desempenham um bom trabalho e são reconhecido pelos estudantes pela dedicação e, principalmente pelo respeito ao tempo dos alunos. Isso é muito importante para que boas relações entre professor-aluno sejam fortalecidas, ao ponto que potencializem o aprendizado dos estudantes. As demais áreas de conhecimento são ocupadas por professores indígenas. Todos são professores contratados.

Disciplina	Professor (a)
1)Arte Inglês (EJA)	Adélia Ferreira Cabrocha
2)Sistema de Produção 3)Educação Física (EJA)	Bernadino Laureano
4)Educação Física (Ensino Médio) 5)Questões Indígenas (Ensino Médio e EJA) 6)Língua Terena (Ensino Médio e EJA)	Carlos Manoel Souza
7)Biologia (Ensino Médio e EJA)	Claudilene Souza
8)Língua Portuguesa (Ensino Médio) Inglês (Ensino Médio)	Daniele Lorenço Gonçalves Edilene Botelho Lourenço
9)História (Ensino Médio e EJA)	Helena Francisca Marques
10)Matemática (Ensino Médio e EJA) 11)Química (Ensino Médio)	Júlio da Silva
12)Física (Ensino Médio) Química (EJA)	Leandro Santos
13)Geografia (Ensino Médio e EJA) 14)Sociologia (Ensino Médio)	Rosimeire Cabrocha de Souza
Língua Portuguesa (EJA)	Thalita Souza de Lima

Filosofia (EJA e Ensino Médio)	Tatiele Souza de Lima
Sociologia (EJA)	

No quadro de professores da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, temos quatro professores indígenas formados pelo curso específico e intercultural Povos do Pantanal e um que está em formação. Na T.I. Nioaque, ao todo são seis professores indígenas formados pelo PROLIND e mais sete estão em processo de formação.



FOTO 2: Corpo docente e administrativo da escola Angelina Vicente

Fonte: Facebook da EEI Angelina Vicente

A escola conta com uma secretária escolar, a senhora Sirlene Flores, funcionária efetiva da Rede Estadual, que trabalha na Angelina Vicente desde 2014. É uma pessoa de extrema confiança da direção, coordenação e professores/as devido ao seu trabalho com afinco pela escola indígena. Contamos com dois merendeiros, dona Vera da Silva e Welinton Marques (Terena), ambos efetivos. Temos um professor gerenciador de tecnologias educacionais e recursos midiáticos (PROGETEC), o senhor Aldir Miranda (Terena). Para a vaga de PROGETEC, a SED/MS realiza anualmente um concurso temporário para a contratação do funcionário. No momento estamos sem funcionário para limpeza da escola.

As turmas dos anos iniciais e do ensino fundamental, da antiga escola 31 de Março, passaram a ter as aulas no prédio da Angelina Vicente, assim que ele foi inaugurado, no ano de 2009. A partir daí as escolas municipal e estadual passaram a dividir o mesmo prédio, sob alguns acordos. O Estado cede o espaço e os ônibus para serem usados em conjunto com o município, e este contrata funcionários para a limpeza, os motoristas e custeia a manutenção dos ônibus.

No início do ano de 2018, um grupo de pais da aldeia Brejão, iniciou uma mobilização para reativação do antigo prédio da escola do município. Através de reuniões, abaixo-assinados, enviados a prefeitura, os pais obtiveram resposta positiva para suas demandas. Após passar por uma ‘reforma’, o antigo prédio passou a ser utilizado pelos alunos do município, agora como polo único, rompendo com as extensões (Capitão Vitorino e Leôncio Marques), e batizada como Escola Municipal Indígena Eugênio de Souza. Então, até abril de 2018, tínhamos funcionárias que realizavam a limpeza contratadas pela prefeitura que rompeu o combinado de mantê-las no prédio da escola Angelina Vicente, assim que a escola do município retornou para o antigo prédio.

De início, a limpeza da escola estava sendo realizada pelos alunos e professores/as. Após o segundo semestre o diretor da escola está pagando como o próprio salário, uma pessoa para realizar os serviços de limpeza da escola. A SED/MS já realizou um seletivo para contratação por dois anos de um funcionário, porém, estamos aguardando os encaminhamentos burocráticos para a efetivação do contrato.

Enfatizo essa questão da condição de funcionários “contratados” e “efetivos”, porque a maioria das escolas estaduais indígenas conta com poucos professores indígenas efetivos. Há casos de escolas que não tem um professor indígena efetivo. Está previsto no Plano Nacional de Educação a melhoria das condições de trabalho dos professores/as brasileiros/as. E a estabilidade é uma das prerrogativas. Ter profissionais efetivos resulta na valorização do professor e de outras funções, além de garantir que se construam relações de pertencimento desses com a escola e a comunidade.

Entendo ser de extrema importância que as escolas indígenas tenham em seu quadro o maior número de profisses indígenas efetivos, por acreditar que todos merecemos ser valorizados e reconhecidos, além do mais, esse é um debate que vem sendo travado e demandado dentro dos nossos espaços de luta, tal como o Fórum de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (FOREEIMS). No VII FOREEIMS, realizado na Reserva de Dourados, no ano de 2016, tivemos um grupo de trabalho

específico para pensarmos como desejamos que aconteça um concurso específico para professores indígenas, na rede estadual de ensino, pois as deliberações do evento seriam encaminhadas para a Secretaria Estadual de Educação – SED/MS. A questão está posta e aguarda-se um parecer da Secretaria.

3.6.1 – Escola – estrutura, símbolos, calendário escolar, atividades culturais

O prédio da Escola Angelina Vicente segue o modelo do padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação(FNDE) das escolas indígenas construídas pela SED/MS. A escola possui sete salas de aula, sendo que uma funciona como sala da coordenação, uma sala de tecnologia, com vinte computadores, pouco mais de cinco funcionam, são modelos antigos, e os estudantes fazem pouco uso, e quando o fazem realizam em grupos. Temos uma biblioteca, recebemos livros do PNLD; uma sala para direção, uma secretaria, uma sala para os professores, quatro banheiros, sendo dois para uso dos professores, e dois para o uso dos estudantes, ambos separadas (feminino e masculino), uma cozinha bem equipada com banheiro, um pátio e uma quadra de esporte que até o momento não tem cobertura.



FOTO 3: Prédio da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.

O logotipo da escola foi desenvolvido e escolhido durante um concurso realizado no ano de 2007 como símbolo da Unidade Escolar. Os vencedores foram os alunos: Fernando Netto da Silva Ojeda do 3º ano, Kenedy da Silva Cotócio e Fabiano Laureano, ambos do 1º ano. O desenho apresenta um cocar, com a bandeira do Mato Grosso do Sul e a do Brasil.



FOTO 4: Logotipo da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.

Alguns eventos fazem parte do cronograma anual de atividades escolares: abril indígena, dia das mães, dia dos pais, jogos da primavera, noite da cultura indígena, festa junina, encontro de estudantes e egressos da E.E.I.E.M. Angelina Vicente. Estas são as principais festividades que marcam o calendário escolar. Todos os eventos acontecem com ampla divulgação nas comunidades.

Temos espaço e abertura para promovermos atividades que julgamos ser importantes. Estas são realizadas de forma coletiva, tanto entre os professores, como com os estudantes. Em março de 2015 fizemos uma mostra de documentários retratando a violência contra as mulheres e a Lei Maria da Penha. Em Março de 2017, realizamos uma palestra sobre “Identidade Étnica”, “A importância do cuidado com as nascentes e preservação da água”, com apoio do CIMI e uma palestra sobre a Reforma da Previdência, a qual naquele momento ganhara a atenção e preocupação dos trabalhadores do país.

Em junho de 2017 recebemos a visita da Radio Yandê e da Ascuri e foi um momento muito importante, pois os estudantes passaram a conhecer a etnomídia. Em julho de 2017 foi feita uma palestra sobre os impactos da Guerra da Tríplice Aliança na vida do Povo Terena. Recentemente, recebemos visita das professoras do Geopark, o professor Inácio Kinikinau, para apresentar seu povo e o estudo sobre os Kinikinau no Mato Grosso do Sul. Estes e outros eventos são abertos para toda comunidade. Portanto a escola se tornou um espaço necessário para a formação e informação dos estudantes, dos profissionais em educação e da comunidade.

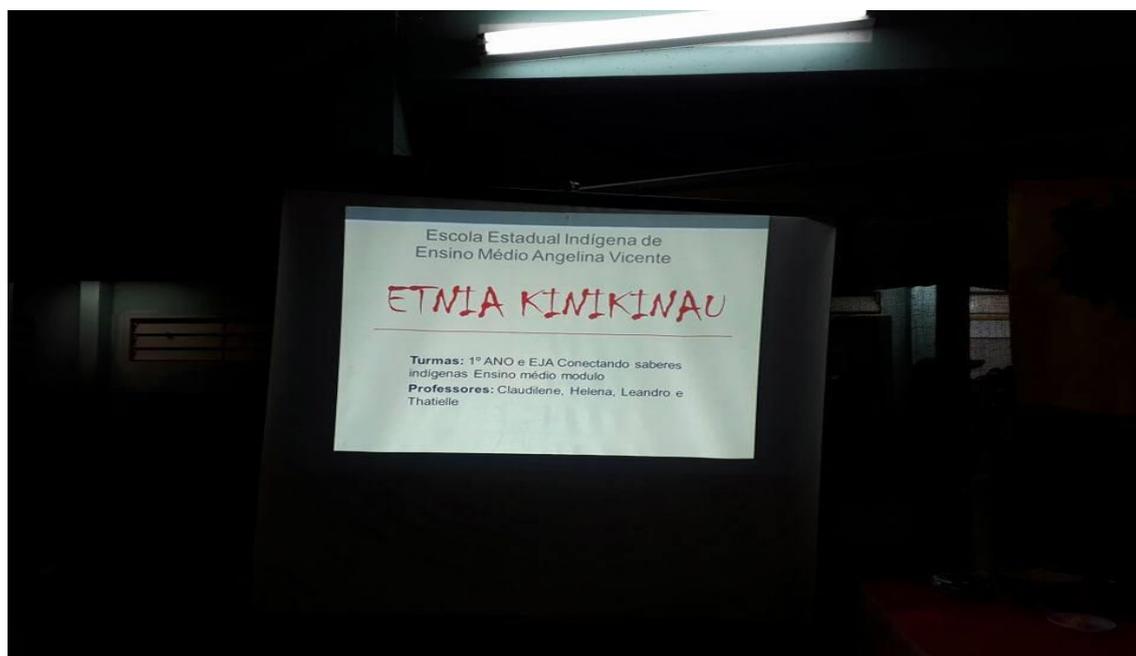


FOTO 5: Palestra sobre os Kinikinau na área indígena de Nioaque.

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.



Foto 6: Estudantes indígenas manuseando o material produzido pelo Geopark.

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.

Uma das festas que mais chamam atenção é a comemoração do dia das mães e dos pais. A escola toda se reúne para fazer uma bonita festa e homenagens para todas as mães. Os estudantes preparam apresentações (músicas, teatro, danças), e organizam brincadeiras, nas quais somente as mães podem participar. É um momento de muita descontração e alegria, no mesmo formato realizamos a festividade do dia dos pais.



FOTO 7: Desfile na festa do dia das mães.

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.

Em 2016 realizamos I Encontro de Estudantes e Egressos da E.E.I.E.M. Angelina Vicente. O objetivo do evento é fortalecer e valorizar a identidade étnica, a escola indígena e os professores indígenas, bem como desenvolver nos estudantes o sentimento de “dar um retorno” para as comunidades após as formações profissionais que escolherem para suas vidas. O evento foi organizado pelos professores, direção e coordenação, e contou com a presença e apoio de caciques, lideranças, estudantes e egressos da escola que agora trabalham em prol da comunidade indígena. O evento marcou ainda um momento histórico, pois recebemos o professor Pedro Vitorino, pioneiro da educação na Terra Indígena Nioaque. O professor Pedro, falou sobre a sua atuação nos primeiros anos de funcionamento da primeira escola na aldeia Água Branca.

A Escola Indígena de ensino médio aos poucos vai tomando forma e organização tal como desejam as comunidades. Valorizando a cultura e seus anciãos, as comunidades e trazendo a reflexão sobre sustentabilidade, cultura, partilha, bem como se apropriando da tecnologia e seus objetivos e dos conhecimentos universais para a convivência externa à Terra Indígena.



FOTO 8: I Encontro dos Estudantes e Egressos da E.E.I.E.M. Angelina Vicente

Fonte: Fabook da E.E.I.E.M. Angelina Vicente.

Durante o mês de abril em que se comemora do “dia do índio”, as atividades escolares são integradas as das comunidades. Há uma junção de esforços entre as comunidades e escolas indígenas, para que ocorram as atividades da “semana do índio”. Todos os anos já no início do ano letivo, durante as formações de professores é incluído no calendário escolar as festividades do mês de abril. Há uma reunião com caciques, professores, diretores e coordenadores para a construção do calendário e atividades conjuntas.

As escolas durante o mês de abril se voltam para preparação das atividades diferenciadas, tais como os jogos tradicionais como arco e flecha, produção de roupa típica, o preparo de tinta para pintura tradicional, a produção de artesanatos, colares e pulseiras, entre outras. É um evento de fortalecimento cultural e intercultural, pois as comunidades recebem visitantes.



FOTO 9: Professora indígenas realizando a dança do putu putu Fonte: Arquivo Pessoal



FOTO 10: apresentação do Bate Pau Fonte: arquivo pessoal

A festa do “dia do índio” é esperada por todas as comunidades. Há toda uma organização e envolvimento delas, para que seja realizada uma grande festa. Cada aldeia realiza e organiza a sua comemoração no dia 19 de abril. No entanto, no decorrer da semana que antecede essa data, ocorrem várias atividades conjuntas entre as comunidades da T.I. Nioaque.

No dia 23 de Março de 2017 foi apresentado, na Câmara Municipal, e aprovado, por unanimidade, o projeto de lei nº 2480/2017 que torna o dia do índio (19/04) feriado

municipal, na cidade de Nioaque. Na noite em que o projeto seria votado, vários ônibus saíram das aldeias em direção à cidade para assistirem a sessão da câmara. Após a aprovação, teve apresentação da dança do *bate pau* e do *putu putu*, como forma de agradecimento e alegria.

A oficialização do feriado tem um valor bastante simbólico para nós Terena de Nioaque, que entendemos que é uma forma de reconhecimento da nossa participação histórica na formação do município, da nossa contribuição na economia e comércio, além de reconhecimento de nossos direitos cidadãos como de todos os demais que vivem na nossa cidade.



FOTO 11: Dança do Bate pau em frente a Câmara Municipal após aprovação do feriado municipal. **Fonte:** arquivo pessoal

Na última eleição foi eleito um vereador indígena, o senhor Edirlei Corrêa, conhecido como Lei Taxista. Ele é Terena, oriundo da comunidade Brejão, com a qual mantém vínculos, pois lá moram seus pais e demais familiares.

Além das atividades nas comunidades, durante a semana do índio são realizadas atividades culturais, jogos, apresentações, desfiles e gincanas organizadas pelas escolas. Todas as atividades são abertas para a participação das comunidades. Há a alternância das aldeias para a realização da abertura e do encerramento da semana do índio. A

abertura oficial se dá geralmente, na parte da manhã, na segunda-feira que antecede o dia 19 de abril. Neste dia recebemos muitos políticos nas aldeias, há um fluxo intenso de pessoas pelas comunidades nesse período.

No dia 19 de abril é realizado um grandioso churrasco, em cada comunidade e as atividades se encerram a noite com o baile. Em 2017 foi realizada na aldeia Cabeceira, em 2018 na Água Branca, de maneira que há sorteio e alternância dos locais. A Escola, como já mencionei toma parte do planejamento e desenvolvimento das atividades, se envolvendo com as comunidades.

É um momento importante que vivemos nas comunidades, pois é um processo de valorização das nossas danças tradicionais, dos nossos anciãos, da nossa cultura de maneira geral. Não que isso não aconteça no nosso cotidiano, mas nessa semana se dá em maiores proporções, inclusive para mostrar para os *purutuyas*, pois é nesse momento, também, que as comunidades se comunicam, mostram quem são os índios do presente.

No ano de 2016, a abertura foi na aldeia Taboquinha, e recebemos um ônibus de estudantes da UEMS, campus de Jardim. Foi uma excelente experiência, pois vários estudantes do ensino superior afirmaram que tinham uma visão do índio completamente diferente do que eles estavam vendo ali, mas que saíam dali com outro entendimento. Isso é importante para nós, que acabe com a ‘folclorização’ e equívocos sobre “os índios do presente”.

Da mesma maneira, me relataram três funcionárias da escola Padroeira do Brasil, escola rural onde eu também atuo. Ao saberem que eu sou indígena, as mesmas disseram que no “19 de abril”, deste ano (2018) conheceram a aldeia Brejão e disseram ter ficado impressionadas com o que viram. As mesmas disseram que não imaginavam a quantidade de ‘pessoas’ (se referindo aos patrícios) que iriam encontrar, e nas ‘boas condições de vida’ que elas levavam.

(...) Olha eu adorei, nunca na minha vida eu tinha conhecido uma aldeia indígena(...) como que eles são! Aquele monte de meninas, crianças bonitinhas, com aqueles cabelos bem lisinhos; olha, eu não acreditava nisso, nem imaginava não! (...) quando falava que em Nioaque tinha aldeia indígena na minha cabeça

vinha assim que vocês andavam pelados, que era tudo mato mesmo, sabe?” não é preconceito, é que a gente não conhecia mesmo (...) agora você aqui, com a gente, olha! Os índios tem tudo! As casas boa, tem carro, tem até as coisas melhores que as nossas, tem estudo! (...) mas eu gostei muito de conhecer a cultura de vocês!” (...) (relato oral, funcionária da escola rural Padroeira do Brasil, 2018).

Nesse sentido acredito que abertura das comunidades durante as festividades são importantes para dar fim nas idealizações românticas sobre os indígenas da Terra Indígena Nioaque.

Os esportes, em especial atenção para o futebol, são muito apreciados pelas comunidades indígenas. São realizados campeonatos internos entre times masculinos, femininos e infantis. Em dias de jogo, há uma grande concentração de pessoas em volta do campo de futebol. Os Jogos da Primavera vem ao encontro desse gosto da comunidade pelos esportes. As competições tem o mesmo início que a chegada da primavera (meados de setembro). As modalidades são: arco e flecha, cabo de guerra, corrida, vôlei, futsal e jogo de damas. A Escola Angelina está sempre presente nessas festividades desde o planejamento à execução. Recebemos times de outras escolas indígenas e das comunidades. É um momento de muita integração entre as comunidades, e, principalmente comunidade/famílias e escolas.



FOTO 12 : Desfile de roupas típicas ressignificadas com temas que remetessem a primavera (Setembro de 2017) **Fonte:** Facebook da escola Angelina Vicente

Um dos eventos mais brilhantes da escola é a noite da cultura indígena. É um evento que nos voltamos para as pesquisas sobre a comunidade. Durante a noite cultural há a apresentação de artesanatos, danças típicas (Terena e Atikum), desfile das roupas típicas. Há um envolvimento muito grande dos jovens na produção das roupas, e empenho para as apresentações da dança. Anterior à realização do evento, realizamos ensaios das danças, preparação da tinta de jenipapo. Concebo essa dinâmica como uma marca da juventude Terena da Terra Indígena Nioaque, pois se apegam e demonstram sua etnicidade através da dança, das pinturas corporais, do uso de brincos e colares feitos de sementes, e principalmente pelo trato com os mais velhos. Esse traço da educação indígena é demonstrado na escola indígena, através da relação que os estudantes estabelecem com os professores. Não é relação de medo ou submissão, é relação de respeito, eles nos ouvem com atenção, e são sempre solícitos em relação aos nossos pedidos.



FOTO 13 : exposição de artesanatos durante noite da cultura indígena

Fonte: Facebook da escola Angelina Vicente



FOTO 14 : II Noite da Cultura Indígena (2015) **Fonte:** acervo pessoal.



FOTO 15 : apresentação do Toré pelos Atikum durante o festival da Cultura Indígena (2018)

Fonte: Facebook da escola



FOTO 16 : apresentação do Toré pelos Atikum durante o festival da Cultura Indígena (2018)

Fonte: Facebook da escola

3.7 – O TEE Povos do Pantanal, o PNTEE e a Escola Estadual de Ensino Médio Angelina Vicente

O documento da SED/MS que tem como objetivo aprofundar o Decreto dos TEE é a deliberação nº 10.647, de 28 de abril de 2015, do Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), que estabelece as normas para a oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, e o outro é a RESOLUÇÃO/SED nº 2.960, de 27 de abril de 2015, publicada no DO/MS. Ambos definem as diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente foi criada cinco anos antes da publicação do Decreto 6.861/2009 e antes da pactuação do TEE Povos do Pantanal e nove anos antes do lançamento do PNTEE. A última versão do PPP foi redigida no ano de 2012, de maneira que nele não há menção alguma do PNTEE. No entanto, sua construção, além de ser uma demanda local, também faz parte de uma reivindicação a nível nacional pelo ensino médio nas aldeias. Isso conecta Angelina ao TEE Povos do Pantanal e a outros TEEs, pois essa demanda é nacional.

Todos esses apontamentos se veem no Decreto 6.861/2009:

São objetivos da Educação Escolar Indígena:

- I – valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II – fortalecimento das práticas socioculturais e da Língua Materna de cada comunidade indígena;
- III – formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV – desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V – elaboração publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI – afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena (BRASIL, 2009).

A formação do TEE Povos do Pantanal e o PNTEE são desdobramentos do Decreto 6.861/2009, e algumas materializações das ações previstas pelo PNTEE podem ser observadas na Escola Indígena Angelina Vicente. Posso dizer, então, que houve uma implicação positiva.

A entrada das disciplinas Língua Terena, Questões Indígenas e Sistema de Produção no currículo e o fortalecimento das identidades étnicas²¹ através de eventos escolares, como o “Festival da Cultura Indígena”. Durante o evento há a culminância do projeto em que os estudantes apresentam suas pesquisas sobre temas referentes à língua indígena, artesanato indígena, meio ambiente, plantas medicinais, história das aldeias, além da apresentação das danças tradicionais Terena e Atikum. Vale ressaltar que as práticas culturais são trabalhadas em todos os momentos da escola, datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, etc.), participação em eventos (encontros indígenas, assembleias e reuniões indígenas).

Os trabalhos que envolvem o povo Kinikinau tiveram início no ano de 2018. É importante ressaltar que nenhuma das etnias é desvalorizada no contexto escolar. Ao contrário, a cada ano que passa temos nos apropriado mais das pesquisas acadêmicas, bem como reconhecendo a diversidade interna e realizando pesquisas sobre esses povos para apresentarmos junto com os estudantes às comunidades.

Temos estudantes Atikum em todas as turmas do ensino médio, uma indígena se identifica como Kinikinau e os demais são Terena. Não existe nenhuma contenda entre os grupos, todos são colegas e desenvolvem as atividades conjuntamente, sempre que possível.

A formação continuada dos professores ocorre mensalmente. A SED/MS manda os tópicos que devem ser abordados nas formações. Eu acho que é importante sabermos e conhecermos o que ocorre na educação escolar, tanto indígena, como nas outras categorias, não tem como fugirmos disso enquanto profissionais da educação. No entanto, é automático depois de discorrermos sobre os pontos levantados pela secretaria, fazemos a análise das temáticas pensando a partir da nossa realidade de escola indígena.

As formações ficam mais a cargo de obtenção de informações mesmo, porque a maioria delas é inviável para aplicação nas escolas indígenas. Por exemplo, recentemente conhecemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), proposta pelo atual governo e, concluímos que as propostas da Base é inaplicável na nossa escola, a começar pela estrutura, que impossibilita a concretização de muitos pontos propostos no documento. Uma das propostas da BNCC é oferecer uma carga horário de cursos a distâncias, mas na escola Angelina Vicente a internet é “lenta”, então nossos alunos ficarão impossibilitados de realizar atividades deste porte.

²¹ O termo está no plural, por estarem presentes na Terra Indígena o povo Terena, Atikum e Kinikinau.

Políticas como estas passam a ser preocupações para nós, mas acredito que as formações continuadas para professores indígenas devam ser elaboradas por nós. Poderíamos formular um cronograma mensal de temáticas, as quais seriam levantadas após realizarmos um diagnóstico, na escola, com as turmas, com pais de alunos, para direcionar nossas reflexões e seguir em busca de melhorias e fortalecimento da nossa escola indígena. Entendo esse ser o caminho para autonomia.

Enquanto ficarmos recebendo as formações prontas, com questões e reflexões que não condizem com nossos tempos e vidas, continuaremos amarrados pelo sistema e a construção da escola diferenciada e específica fica fragmentada em pequenas ações.

Os professores indígenas que atuam nos anos iniciais, no ensino fundamental e médio, fazem parte da Ação Saberes Indígenas na Escolas (ASIE). A ação veio para a Terra Indígena Nioaque no ano de 2015. Antes da entrada no mestrado eu fiz parte formalmente da ASIE enquanto cursista. Atualmente, atuo indiretamente, estou em constante diálogo com duas professoras indígenas, uma é cursista e a outra é a pesquisadora indígena da Ação. Realizamos pesquisas e conversas em conjunto, fazemos reflexões sobre a educação escolar indígena, reunimos informações e escrevemos textos juntas. Acredito que todo esse envolvimento contribuiu para a produção dos materiais didáticos específicos. A Ação é específica para os anos iniciais, mas os sujeitos professores e professoras atravessam a educação básica, bem como dialogam com os demais profissionais.

A continuidade da formação dos professores pelo PROLIND é uma política que veio do pacto dos etnoterritórios, na base da pressão, pois era para ter sido descontinuada. Não basta somente a conquista das políticas, tem que manter a vigilância para não serem descontinuidas, principalmente na conjuntura atual de retrocesso e contingenciamento de recursos para a educação no país. Tanto o PROLIND, quanto os Saberes Indígenas ainda resistem por causa da mobilização do movimento de professores indígenas articulados com o movimento indígena nacional.

Vale lembrar que a merenda escolar é custeada pela Ministério da Educação (MEC) e são adquiridos alimentos como a batata-doce e mandioca de agricultores indígenas locais. No entanto, há um cardápio a ser seguido, instituído pela SED/MS. Em 2015, os estudantes solicitaram a troca de um cardápio, de maneira que este foi modificado, até mesmo para que não houvesse desperdício de alimentos. Percebe-se que há uma flexibilidade na retirada e acréscimo de alimentos que são comuns a realidade de todos, desde que as comunidades acompanhem e demandem.

Quando tomei conhecimento do Decreto 6.861/2009, em 2015, fiquei encantada e cheia de esperança. Visualizei solução para os problemas das escolas indígenas, principalmente as municipais. Por volta de outubro de 2015, fui eleita para fazer parte da comissão de representante dos professores da T.I. Nioaque, juntamente com o professor Fidelino e Carlos Manoel (este representaria a secretária de educação do município), para participarmos das reuniões que tratariam das ações do TEE Povos do Pantanal. Recordo-me que solicitaram que formássemos uma comissão e que esta receberia apoio logístico da SEMED, para poder participar das reuniões. Mas, depois de formada, a comissão não obteve mais informações sobre as reuniões.

Não posso deixar de mencionar o golpe que a democracia brasileira sofreu nos últimos anos. Após o impeachment da Presidenta da República Dilma Rousseff, muitos programas ficaram ameaçados e correram o risco de descontinuidade. Passamos atualmente, por uma intensa crise política, econômica e social. O cenário passou a não ser favorável para efetivação das políticas públicas.

Realizei uma conversa com dois professores e uma professora indígena, representantes Terena na área da Educação Escolar Indígena em instâncias municipais, estaduais e nacional, que participaram do processo de germinação do TEE Povos Pantanal, para poder ter mais clareza do andamento das ações. São eles: professora Cledeir Pinto (SED/MS), professor Gilmar Verón (CNE) e professor Alberto França (APIB).

Apesar de tantas lutas, segundo eles, o TEE Povos do Pantanal está paralisado. Com o fim da CNPI, e corte nos investimentos da educação, imposto pelo atual governo, inviabilizou a continuidade das ações do PNTEE. A ideia era que fossem realizadas reuniões de avaliação das ações previstas nos documentos do pacto e do programa. No entanto, sem recurso, a comissão gestora não pode realizar os encontros. Isso é muito preocupante, pois desde 2015 o grupo não se reúne mais. E isso tem muitas implicações, pois a ela além de ter sido uma conquista do movimento indígena, ela não está chegando ao conhecimento dos principais atores de deverão fazer as ações do decreto se concretizar.

O professor Gilmar Verón afirmou que até hoje os TEEs não funcionaram devido à falta de recursos financeiros e falta de poder e vontade política também. Segundo ele, há uma resistência muito grande dentro dos governos em implementar as políticas públicas para os povos indígenas. Foi enfatizado que o governo criou os Etnoterritórios no Mato Grosso do Sul, e não deu condições para desenvolver nos municípios e Estado.

Ao tratar de outros TEEs, o professor Gilmar relatou que a situação dos TEEs pelo país é a mesma. “Existem muitos TEEs pactuados pelo Brasil, outros em situação de avaliação, ainda, alguns esperando para que sejam feito levantamentos” (Gilmar Verón, entrevista cedida em 2018). Questionado sobre sua visão sob o TEE Povos do Pantanal, ele respondeu:

(...) o que temos hoje é total ausência de alguém tocar os TEEs em todo território nacional. Hoje não temos nenhum TEEs para que pudéssemos fazer como exemplo, o que sabemos até hoje é que não funcionou. Principalmente o nosso Povos do Pantanal. Se os TEE de fato estivesse funcionando hoje seria mais um espaço de articulação entre municípios, estados e governo federal (...) outro caminho importante é via questão política. Os TEEs dependem muito da questão política e do movimento indígena também, se nós não nos organizarmos em nossa base (Gilmar Verón, entrevista, 2018).

A professora Cledeir Pinto, Diretora do Centro de Formação de Professores Indígenas na SED/MS, disse que no início o TEE Povos do Pantanal apresentou muitas contribuições. Elas se deram através de construção de escolas e compra de ônibus. No entanto, por causa da conjuntura política que vivemos, implicou diretamente na paralização da política dos TEE's. Segundo ela, a última reunião da Comissão Gestora foi realizada, em 2016, no município de Aquidauana. O objetivo da reunião era fazer os encaminhamentos para efetivação do TEE Povos do Pantanal, no entanto, esse foi o último encontro, depois dele, nada mais se encaminhou. Assim como o professor Gilmar, a professora Cledeir afirmou que “instâncias maiores” impedem o caminhar da política dos TEE's. Perguntei para ela qual a expectativa sobre o futuro do TEE Povos do Pantanal, ela disse:

(...) Então eu penso que nós enquanto movimento indígena, movimento de professores indígenas precisamos cobrar, para que essa comissão gestora possibilite de avançarmos na educação escolar indígena, através do plano de ação. Nós sabemos que as coisas só acontecem quando fazemos as cobranças, quando vamos para o embate... Só se nós de fato cobrarmos o Estado, essas políticas podem vir contemplar o Decreto (...) (Cledeir Pinto, entrevista, 2018).

A entrevista com o professor Alberto foi apontada a mesma situação de suspensão das políticas dos TEE's. Durante a nossa conversa foi exposto que é necessário que haja um maior esclarecimento sobre os TEE's, para que possamos avançar.

(...) está parado devido o MEC não dar estrutura, mas o Saberes está dentro do arranjo de formação de professores, o PROLIND, mas não está funcionando como deveria. Os professores precisam cobrar a efetivação destas ações que são importantes pra nós. Fiz a proposta do 'etno' virar cartilha pra conhecimento das escolas (...) (Alberto França, entrevista, 2018).

Considerações Finais

Todos os apontamentos apresentados ao longo do texto passaram a ser aprofundados ao longo das vivências que foram sendo construídas desde o ano de 2015, principalmente dentro da minha atuação enquanto professora indígena, da participação no movimento indígena e do meu convívio com/nas aldeias. As histórias, as pessoas, o trabalho, “as sensações”, “os despertares” desse caminho fazem parte da minha constituição de pessoa-indígena-mãe-pesquisadora-educadora.

A criação do Decreto 6.861/2009 vem ao encontro da desconstrução do paradigma educacional assimilacionista, instituída desde o século XV para as populações indígenas. A partir dos Territórios Etnoeducacionais dá-se um salto na compreensão e legitimação do conceito de “educação”, “aprender” e “escola” dentro da lógica dos povos indígenas.

Tem-se então, com os Territórios Etnoeducacionais, a (re) criação de uma escola que valoriza os espaços e tempos educativos específicos e peculiares de cada comunidade indígena, dos quais participam não só os trabalhadores da educação, mas também a família de cada estudante, a comunidade e outras instituições que participam do sistema colaborativo da Educação Escolar Indígena.

Considero a institucionalização do Decreto 6.861/2009 um grande avanço ao ponto que em cada etnoterritório terá a renovação da instituição escola em todas as localidades, cada uma com sua própria maneira de educar, valendo-se das suas estratégias pedagógicas. Trata-se de uma transformação da lógica, da estrutura, dos modos de pensar e fazer educação, a partir de agora em consonância com os anseios e

necessidades das comunidades, e respeito às diferenças culturais, organizações, etc. Todavia, não basta o instrumento legal.

O investimento financeiro e manutenção são fundamentais na efetivação dos TEE's, tais como a manutenção do PROLIND, do PIBID – Diversidade, do Programa Saberes Indígenas na Escola, da bolsa indígena para os professores e outros profissionais que se formam em nível superior. Na conjuntura atual, a implementação dos TEE's está parada, mas o movimento de apropriação e formulação de demandas continua nas Escolas Indígenas e em suas comunidades. Isso não é pouco.

O TEE Povos do Pantanal é uma política a ser estudada, apreendida e desenvolvida em todas as suas potencialidades. Não existem trabalhos que falem sobre as melhorias nas escolas indígenas após a criação do TEE Povos do Pantanal, justamente porque ele ainda está em processo de implementação. Eu acredito na escola indígena. Eu acredito nos professores e professoras indígenas. Tenho esperança que a política seja apropriada etnicamente por nós, para idealizarmos a autonomia que queremos e que servirá para nossas comunidades.

A tentativa de apontar os impactos positivos e negativos na Escola Indígena Angelina Vicente, decorrentes das políticas do TEE's, não foi como esperava, até porque para que ela ocorra é necessário que muitas pessoas se envolvam nessa construção. Por mais que a Escola Indígena Angelina Vicente apresente proximidades com que as normativas dos TEE's, na prática são ações fragmentadas e que precisam ser amarradas às diretrizes da política nacional. A construção das disciplinas, do calendário escolar, das formações dos professores ao cardápio da merenda, são mobilizações das comunidades da T.I. Nioaque junto à Secretaria Municipal e Estadual de Educação.

As políticas dos TEEs não são simples de serem colocadas em prática, primeiro levando-se em conta o número de envolvidos para que ela se conclua, segundo que é necessário que os professores indígenas se apropriem dela, apreendam cada movimento dela que nasce a partir das políticas dos TEE's. Acredito que temos que fazer um estudo aprofundado do decreto junto com a nossa base, nos reunir e ir para o embate, exigir do governo que o plano de ação do PNTEE seja retomado de onde ele parou. O grande desafio é dar continuidade nas ações estabelecidas pelo plano de ação do Etnoterritório Povos do Pantanal.

Enquanto pesquisadora Terena concluo essa dissertação chamando a atenção do leitor para o cenário que se configura de retrocesso de direitos e políticas sociais. É por

isso que as ações dos TEE's pararam. Foi uma decisão política do governo atual, cujas prioridades são a qualidade educacional mercadológica, que atende as demandas dos grupos empresariais da educação, que estão por trás da elaboração das últimas leis educacionais tais como, a reforma do ensino médio, a criação de bases nacionais que dividem a educação básica e enfraquece o projeto de educação de qualidade social referenciada. Aos indígenas alerta para que fiquem atentos e participativos, pois a conjuntura é dinâmica e pode nos surpreender ainda mais.

6 BIBLIOGRAFIA

AZANHA, Gilberto. **As terras indígenas Terena de Mato Grosso do Sul.**

Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>. Acesso em 15/03/2017

BARTH, F. **Etnicidade e o conceito de cultura.** Tradução: Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto. Antropolítica, n. 19, p. 15-30. Niterói, RJ: UFF, 2005.

BRASIL. **Decreto Nº 6.861 de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Fonte: www.planalto.gov.br. Acesso em 20/01/2017.

BRASIL. CNE. **Parecer/CEB nº 14, de 14 de setembro de 1999.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/leis2.pdf>. Acesso em 20/01/2017.

_____ CNE. **Resolução/CEB nº 3,** de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das Escolas Indígenas e dá outras providências. Legislação básica em vigor sobre a questão indígena. Brasília: FUNAI/DEDOC/SEII, 2001.

_____ **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 05 de outubro de 1988.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Do Índio ao Bugre: o processo de assimilação dos Terena.** Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

_____. **O trabalho do antropólogo.** São Paulo: Editora Unesp, 2006.

_____. **Os diários e suas margens: viagens aos territórios Terena e Tükuna.** Brasília: UnB, 2002.

_____. **Urbanização e tribalismo: integração dos índios Terena numa sociedade de classes.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

_____. **O processo de assimilação dos Terena.** Museu Nacional: Rio de Janeiro, 1960.

CASTRO, Eduardo Viveiros de – **O índio em devir.** s/d. acessado em 15/06/2017 em: <https://pt.scribd.com/document/270433900/CASTRO-Eduardo-Viveiros-de-O-Indio-Em-Devir>

CONNEL. **Documento Final da Conferência Nacional – 2009.** Fonte: www.consed.org.br. Pesquisa realizada em 25/06/2017.

COHN, Clarice. **A cultura nas escolas.** Políticas Culturais e Povos Indígenas / Organização Manuela Carneiro da Cunha, Pedro de Niemeyer Cesarino. – 1. Ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2016.

CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança Terena o diálogo a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti, 2009.** Dissertação (Mestrado em Educação) UCDB, Campo Grande.

DE PAULA, Luís Roberto; VIANNA, Fernando Luiz Brito. **Mapeando Políticas Públicas para Povos Indígenas.** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/MUSEU NACIONAL/UFRJ, 2011.

ELOY AMADO, Luiz Henrique. **Poké'ixa úti o território indígena como direito fundamental para o etnodesenvolvimento local.** Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Sustentável) – UCDB, Campo Grande, 2013.

FERNANDES, Edmar Antonio. **Nas trilhas da invisibilidade.** Tellus, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010.

GODOI, Christiane Kleinubing. **Discussão e Prática da autoetnografia: um estudo sobre a aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe.** Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rgo/article/view/1249> . Acesso em: 20/09/2018

GRUPIONI, Luís Donizete (Org.). **Formação de professores Indígenas repensando trajetórias.** Brasília: MEC: SECAD, 2006.

LITTLE, Paul. 2002. **Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade.** Série Antropologia 322, DAN/UnB.

MACHADO, Almiros M. **De Direito indigenista a Direitos indígenas: desdobramento da arte do enfrentamento.** Dissertação (Mestrado em Direito).

Belém: Universidade Federal do Pará, 2009.

MEIRA, Franciele de Oliveira. **O ensino de geografia nas escolas indígenas de Nioaque/ms.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, DOURADOS – MS 2016.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação Indígena e Alfabetização.** Coleção Missão Aberta II. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidade e Práticas Agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena**. Dissertação de Mestrado. UCDB. Campo Grande/MS. 2006.122 p.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. **O processo de terenização do cristianismo na terra indígena Taunay/Ipegue no século XX** / Noêmia dos Santos Pereira Moura. - Campinas, SP : [s. n.], 2009.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)** / Daniel Munduruku. – São Paulo: Paulinas, 2012. – (Coleção educação em foco. Série Educação, história e cultura).

NASCIMENTO,R.G.; OLIVEIRA, L.A. **Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional**. Educ. Soc., Campinas, v.33, n. 120,p. 765-781, jul.-set.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Coleção teses e dissertações em educação, v.2 Campo Grande: UCDB,2004.

OLIVEIRA, João Pacheco de. 1998. **Uma etnologia dos “índios misturados”?** **Situação colonial, territorialização e fluxos culturais**. Mana 4(1): 47-78.

PEREIRA, Levi Marques. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul : módulos organizacionais e humanização do espaço habitado.** / Levi Marques Pereira. -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016.

PESSOVENTO, Adriane. **História da Educação e Colonialidade.** Cuiabá. Ed. UFMT, 2012.

PEZZODIPANE, Rosane Vieira. **Pós-colonial: a ruptura com a história única.** Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/simbiotica/article/view/5494>. Acesso em: 20/09/2018

Projeto-Político-Pedagógico da Escola Estadual Indígena Angelina Vicente

RAMIRES, Lídio Cavanhas. **Constituindo uma pesquisa autoetnográfica a partir da minha trajetória e conceção intercultural Kaiowá.** Lídio Cavanhas Ramires. Tellus, Campo Grande, MS, ano 16, n.31, p. 55-79, jul./dez.2016.

Resolução/SED. Nº 2.960, de 27 de abril de 2015.

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.

SANT’Ana, Graziella Reis. **História, espaços, ações e símbolos das associações indígenas Terena** / Graziella Reis de Sant’Ana. - Campinas, SP : [s. n.], 2009.

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

_____. Territórios etnoeducacionais: um novo paradigma na política educacional brasileira. In: Etnologia Indígena e Indigenismo, 2012.

SEIZER DA SILVA, Antonio Carlos. **Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: prática e utopia**. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande-MS. 2009. Dissertação de Mestrado.

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

SOUZA, Iane de – **A formação de professores Guarani e Kaiowá no Território Etnoeducacional Cone Sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia) –UFGD, Dourados, 2017.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. **Sobre tutela e participação: povos indígenas e formas de governo no Brasil**, séculos XX/XXI. Revista Mana, 2015.

TASSINARI, Antonella. **A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira.** Ilha- Revista de antropologia. s/d..

ULIAN, Gabriel. **“Eu ando em terra alheia, procurando minha aldeia”:** territorialização dos Atikum em Mato Grosso do Sul / Gabriel Ulian. – UFGD, Dourados, 2013.

URQUIZA, A.H.A.(Org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A dimensão sociopolítica do território para os Terena: as aldeias do século XX e XXI.** Tese - doutorado – Universidade Federal Fluminense/UFF, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011.

_____. **A construção do território Terena (1870-1966): uma sociedade entre a imposição e a opção.** Dissertação de Mestrado em História, Dourados: UFMS.

XIMENES, Lenir Gomes. Terra indígena Buriti : estratégias e performances terena na luta pela terra / Lenir Gomes Ximenes. – Dourados, MS : UFGD, 2011. 136 f.

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