

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM GEOGRAFIA

TESE DE DOUTORADO

ELÂINE DA SILVA LADEIA



MO'EROY HA TEKOKHA RAPÉRE!

**PELOS CAMINHOS DA ESCOLA E DO TERRITÓRIO ENTRE OS KAIOWÁ E OS
GUARANI DO MATO GROSSO DO SUL**

Dourados – MS / Novembro - 2021

ELÂINE DA SILVA LADEIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PRODUÇÃO DO ESPAÇO REGIONAL E
FRONTEIRA

Mo'eroy há tekohá rapére!

**Pelos caminhos da escola e do território entre os Guarani e os Kaiowá do Mato
Grosso do Sul**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados, para obtenção do Título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana de Abreu

Dourados – MS / Novembro - 2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L154m Ladeia, Elaine Da Silva

Mo'eroy há tekohá rapére! Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul [recurso eletrônico] / Elaine Da Silva Ladeia. -- 2021.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Silvana de Abreu.

Tese (Doutorado em Geografia)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Etnoterritório. 2. Território. 3. Educação Escolar Indígena. 4. Políticas Públicas Educacionais. 5. Geografia Indígena. I. Abreu, Silvana De. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

***Mo'eroy há tekohá rapére!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul**

Banca Examinadora

PRESIDENTE - Prof^ª Dr^ª Silvana de Abreu – PPGG/UFGD

1ª Examinadora - Prof^ª Dr^ª Adir Casaro Nascimento/PPGED/UCDB

2ª Examinadora - Prof^ª Dr^ª Juliana Grasiéli Bueno Mota/PPGG/UFGD

3ª Examinadora - Prof^ª Dr^ª Noêmia dos Santos Pereria Moura/PPGANT/UFGD

4ª Examinadora – Prof^ª Dr^ª Rosa Sebastiana Colman/PPGET/UFGD

*A geografia não é de início, um conhecimento;
a realidade geográfica não é, então, um “objeto”;
o espaço geográfico não é um espaço em branco a ser
preenchido a seguir com colorido.
A ciência geográfica pressupõe que o mundo seja conhecido
geograficamente,
que o homem se sinta ligado à Terra
como ser chamado a se realizar em sua condição terrestre.
Conhecer o desconhecido, atingir o inacessível,
a inquietude geográfica precede e sustenta a ciência objetiva.
Amor ao solo natal ou busca por novos ambientes,
uma relação concreta liga o homem à Terra,
uma geograficidade do homem
como modo de sua existência
e de seu destino.*

(Eric Dardel – O Homem e a Terra)

LISTAS

IMAGENS

Imagem 01	Caminhos da Aldeia <i>Pirajuí</i> – Paranhos/MS.	22
Imagem 02	Vista parcial do pátio de uma das escolas na Aldeia <i>Taquaperi</i> /Coronel Sapucaia – MS.	196
Imagem 03	Placa de Inauguração da EMI <i>Mbo'eroy Arandu</i> na Aldeia <i>Taquaperi</i> /Coronel Sapucaia-MS.	196
Imagem 04	Vista Parcial da EMI <i>Nandejara</i> Pólo na Aldeia <i>Tey'ikuê</i> /Caarapó – MS.	197
Imagem 05	Vista parcial de EMI Pólo <i>Mboe'renda Ypyendy</i> / Amambai -MS.	197
Imagem 06	Vista da Quadra Poliesportiva e pátio da EMI <i>Guarani</i> Pólo na Aldeia <i>Porto Lindo/Japorã</i> – MS.	198
Imagem 07	Vista parcial da EMI <i>Mbo Eroy Tupa I Arandu Renoi</i> na Aldeia <i>Campestre/Antonio João</i> -MS	198
Imagem 08	Placa de Inauguração e identificação da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia <i>Paso Piraju/Caarapó</i> – MS.	200
Imagem 09	Vista do interior da sala de aula da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia <i>Tey'ikuê</i> /Caarapó – MS.	200
Imagem 10	Vista das salas de aula da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia <i>Tey'ikuê</i> /Caarapó – MS.	201
Imagem 11	Escola <i>Pa'í Chiquito Pedro</i> – Aldeia <i>Panambizinho</i> - Atividade <i>Semana Povos Indígenas</i> /abril 2018.	208
Imagem 12	Escola <i>Pa'í Chiquito Pedro</i> – Aldeia <i>Panambizinho</i> – Mães durante <i>Atividade Semana Povos Indígenas</i> /abril 2018.	208
Imagem 13	Escola Municipal Indígena <i>Mbo'ero Arandu'i</i> , na aldeia <i>Jarará</i> – <i>Juti</i> /MS.	222
Imagem 14	Vista parcial do entorno da “extensão” da EMI <i>Adriano Pires</i> no <i>Acampamento Ypo'i</i> /Paranhos – MS.	228
Imagem 15	Vista parcial do pátio da “extensão” da EMI <i>Adriano Pires</i> no <i>Acampamento Ypo'i</i> /Paranhos – MS.	228
Imagem 16	Casa no entorno da “Extensão” EMI <i>Adriano Pires</i> no <i>Acampamento Ypoí</i> – <i>Triunfo</i> /Paranhos/MS.	229

FIGURAS

Figura 01	Distribuição da População <i>Guarani</i> , segundo suas territorialidades no <i>Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina</i> .	55
Figura 02	Distribuição dos Povos indígenas no <i>Mato Grosso do Sul</i> , segundo os limites municipais.	63
Figura 03	Situação Jurídica das Terras indígenas da Região do <i>Cone Sul</i> do Estado de <i>Mato Grosso do Sul</i> .	64
Figura 04	Reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio em <i>MS</i> de 1915 a 1928.	108
Figura 05	Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados no Território Brasileiro.	142
Figura 06	Mapa Dos Municípios Do Território Etnoeducacional <i>Cone Sul/MS</i> – <i>TEE</i> .	188
Figura 07	Divisões da Aldeia <i>Pirakuá</i> - <i>Bela Vista</i> /MS.	203

Figura 08	Distribuição dos Territórios Etnoeducacionais pactuados no Brasil, localização dos TEE do Cone Sul, no Estado de Mato Grosso do Sul, Etnias Guarani/Kaiowá/Terena.	219
-----------	--	-----

GRÁFICOS

Gráfico 01	Sexo biológico declarado nas entrevistas.	38
Gráfico 02	Profissões dos acadêmicos do Teko Arandu em 2019.	38
Gráfico 03	Escolas por esfera administrativa nas aldeias do TEE Cone Sul.	211
Gráfico 04	Percentual de respostas sobre mudanças nas aldeias com a chegada da escola.	214
Gráfico 05	Percepção dos GK sobre desdobramentos da EEI.	232
Gráfico 06	Percentual de conhecimento sobre o conceito de TEE.	237
Gráfico 07	Percentual de conhecimento sobre o pertencimento de TEE dos Guarani e Kaiowá.	238

QUADROS

Quadro 01	Situação de Terras indígenas frente a demarcação de terras em MS.	83
Quadro 02	Demarcações de terras nos últimos oito governos no Brasil.	93
Quadro 03	Cronologia das Leis e Documentos Oficiais e Eventos para a institucionalização da Educação Escolar Indígena Diferenciada (EEID)..	149
Quadro 04	Áreas de Estudo Curricular para a Educação Escolar Indígena.	163
Quadro 05	Número de Escolas por esferas administrativas no TEE Cone Sul/MS..	210
Quadro 06	Escolas Indígenas nos Municípios do TEE Cone Sul de MS..	213

TABELAS

Tabela 01	População Guarani.	58
-----------	--------------------	----

SIGLAS

APIB - Articulação dos Povos Indígenas do Brasil

BID – Banco Internacional de Desenvolvimento

BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CAND - Colônia Agrícola nacional de Dourados

CF Constituição Federal

CIMI Conselho Indigenista Missionário

CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conselho Nacional de Educação

CONEEI – Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena

CONSEA - Conselho Nacional De Segurança Alimentar E Nutricional (Brasil)

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DSEI – Distrito Sanitário Especial Indígena
EEI – Educação Escolar Indígena
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Ensino Médio
EMI – Escola Municipal Indígena
FAED – Faculdade de Educação
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena
FCH – Faculdade de Ciências Humanas
FUNAI Fundação Nacional do Índio
FUNASA Fundação Nacional de Saúde
Há Hectare
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA – Instituto Sócio Ambiental Brasileiro
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo
LII – Licenciatura Intercultural Indígena
MAIC – Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio
MEC Ministério Da Educação E Cultura
MJ Ministério da Justiça
MPF Ministério Público Federal
MPGK Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul
MS Mato Grosso do Sul
NEPPI Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas / Universidade Católica dom Bosco
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT Organização Internacional do Trabalho
ONG Organização Não Governamental
OMS Organização Mundial de Saúde
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDF – Programa de Desenvolvimento de Faixa de Fronteira
PNEGATI – Programa Nacional de Gestão Ambiental das Terras Indígenas
PNTEE – Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGG – Programa de Pós graduação em Geografia
PPP Projeto Político Pedagógico
PT – Partido dos Trabalhadores
PTC – Programa Territórios da Cidadania
RID – Reserva Indígena de Dourados
SECAD – Secretaria de Alfabetização e Diversidade
SECADI -Secretaria de Alfabetização diversidade e Inclusão
SED Secretaria Estadual de Educação
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SEMECE – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SEMED Secretaria Municipal de Educação

SESAI Secretaria Especial de Saúde Indígena
SIASI Sistema de Informações sobre Atenção à Saúde Indígena
SIL Summer Institute of Linguistics
SPI Serviço de Proteção ao Índio
SPILTIN – Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
STF Supremo Tribunal Federal
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
TEE – Territórios etnoeducacionais
TI Terra Indígena
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
UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso
UNDIME – União dos Diretores Municipais de Educação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

Glossário

- Ára** – tempo, hoje; pode ser usado como substantivo ou como cronologia
- Arandu** – sabedoria, inteligência; capacidade de ouvir o-tempo-e-o-espço,
- Ará verá** – tempo iluminado; Nome do curso de Magistério indígena no MS
- Aty Guasu** – grande reunião, assembleia
- Ava** – pessoa, ser humano
- Guapo’y** - figueira
- Karai** – pessoa, homem; termo usado para denominar homem branco
- Mbaracá** – espécie de chocalho, instrumento musical utilizado em rituais e danças
- Mbo’ehao** – casa de ensinar, escola
- Mbo’ehara** – professor, aquele que ensina
- Mbo’ero**- lugar de ensino, escola
- Mboerenda** - escola
- Ñande reko**- nosso jeito de ser
- Ñanderu**- rezador, xamã, líder religioso; é escrito em minúsculas, para diferenciar de “*Nanderu*”, o deus “Nosso grande pai”.
- Ñandesy** – termo utilizado para denominar a mulher sábia, a anciã, a rezadora
- Ñandeva** – etnia Guarani
- ñe’e** – é a palavra, língua, idioma, conversação, linguagem
- Panambi** – borboleta
- Pãí-tavyterã** – Kaiowás, subgrupo dos povos guarani
- Pirajuí** – buraco de peixe
- Porã** – bom, bonito
- Poty** - flor
- Reko** – jeito, costume, caráter
- Teko** – saber, caráter
- Tekohá** – lugar de vivência, território; é o lugar onde se dão as condições para ser Garani e viver com dignidade, significa ter o suficiente para a prática da reciprocidade em todos os momentos e ações
- Y** - água
- Ypo’i** – rego d’água pequeno
- Yvy** – terra, solo sobre o qual se anda; planeta Terra,
- Yvy Pyte** – centro da terra; umbigo da terra; lugar originário dos Kaiowá

DEDICATÓRIA/Ñekuaave'e

*Aos Guarani e Kaiowá das atuais e futuras gerações pela luta
incansável na resistência e pela resistência epistemológica.*

AGRADECIMENTOS/*Teko Kechakuaa*

Aos Guarani e Kaiowá com os quais tenho aprendido a caminhar, ouvir e aprender.

Aos meus pais: Cândido (*in memoriam*) e Aparecida, que sempre acreditaram que o estudo é um caminho sem volta e que esse é o único caminho que nos leva a conquistarmos um lugar onde quer que seja o espaço, pelo apoio infinito de sempre, Obrigada!

As minhas irmãs Cristina (Tina) e Patrícia (Pathi), obrigada pela torcida em cada passo dado nessa caminhada, meu muito obrigada por fazerem parte de mais essa etapa.

Ao meu esposo Jones Dari Goettert, que sempre me incentivou no caminho de buscar meu crescimento pessoal e profissional. Meus bens preciosos, meus filhos Pablo Vinícius e Maria Júlia, que em meio aos desafios da adolescência e da busca por seus próprios caminhos, me fizeram olhar para frente e seguir minha caminhada. Obrigada!

À minha orientadora, professora Silvana de Abreu, obrigada por aceitar-me como sua orientanda e acreditar que poderíamos percorrer esse caminho juntas. Seu olhar criterioso e ao mesmo tempo sensível, exigente e cuidadoso, faz de mim uma pessoa melhor, com um crescente afeto e dedicação pela pesquisa em tempos difíceis.

À Banca de Qualificação e de Defesa do Doutorado, professoras: Adir Casaro do Nascimento, Liana Amin da Silva Lima, Juliana Grasiéli Bueno Mota, Noêmia Pereira Moura e Rosa Sebastiana Colman que com olhar cuidadoso e sabedoria, muito me ofereceram de sua experiência contribuindo para a melhor qualidade deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, pela dedicação e excelência no trabalho de pesquisa. Agradeço especialmente ao Professor Charlei Aparecido da Silva que muito contribuiu para o planejamento dos passos a serem dados na jornada que é o doutoramento. A *todes*, meu imenso obrigado!

Aos meus colegas de faculdade, com os quais tenho caminhado e aprendido cada dia um pouco mais sobre os povos indígenas, agradeço o apoio, as conversas e o incentivo.

Às amigas e parceiras na caminhada Maria Aparecida Mendes de Oliveira, Edir Neves Barbosa, Regiani Magalhães de Oliveira Yamazaki, Raquel Alves de Carvalho, Diane Cristina Araújo, Laura Gislotti, Ana Aline de Medeiros Silva, Sandra Procópio, Andréia Sangalli, Adriana Salles, a vocês agradeço a compreensão e apoio nos momentos de crise durante a construção desse trabalho, Obrigado sempre.

Aos amigos e colegas de faculdade Levi Marques Pereira e Antonio Dari Ramos, meus sinceros agradecimentos pelo compartilhamento de sonhos nessa caminhada.

Aos amigos, colegas, parentes que acreditaram e apoiaram mais esse passo na caminhada, grata pelo afeto.

A minha amiga irmã Rosa Sebastiana Colman um agradecimento muito especial, com você aprendi e aprendo, a ver e viver, a simplicidade na complexidade das coisas.

Ao Eliel Benites, professor Kaiowá, companheiro de trabalho e colega de turma no doutorado, meus mais sinceros agradecimentos pelo diálogo e compartilhamento de tanta sabedoria e por sua sincera amizade, *Aguyjê*.

Aos demais colegas da FAIND, em nome da Vera, Olinda, Oscar, Reginaldo, Andrébio e Walter, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo.

À Érica, secretária do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados, agradeço pela competência e respeito em todos os momentos de atendimento.

Às minhas amigas e amigos de perto e de longe, Érica, Justina, Renata, Ariel, Gisa, Alex, Bira, Jesus, Miguel, Marlinda, Iberê, Taty Klein, Silvana, obrigada pelo incentivo.

À UFGD pela concessão de Afastamento para capacitação Docente, esse período foi essencial para a realização dessa pesquisa.

Aos meus colegas de Doutorado: Ana Cristina Yamashita, Claudia Vera, João Batista, Cristiano Conceição, Cleiton, Eliel Benites, Simone Lemes, Larissa, Lucas, Patrícia Ferreira, Roberson Buscioli, vocês tornaram essa caminhada mais leve, obrigado por compartilharem os momentos bons e os momentos de angústia, mesmo que a distância, e, em meio à pandemia, perdas, erros, acertos e angústias, todos de alguma maneira, tornaram cada momento mais confortável, a cada um de vocês meu muito obrigado, os saberes, as alegrias e as pedras no caminho nos fazem seguir.

Ao amigo Arnulfo Morinigo Caballero sou imensamente grata pelo aprendizado ainda em curso da Língua Guarani, *Aguyjê*.

Ao Italo Ribeiro, um amigo guavirá, colega de Doutorado pela elaboração dos mapas e figuras cartográficas, tão necessários para o olhar geográfico, muito obrigado!

Aos gestores, gestoras, diretores, diretoras, coordenadores, lideranças indígenas, merendeiras, zeladoras e demais profissionais das escolas indígenas que abriram as portas e me receberam carinhosamente para que eu desenvolvesse a pesquisa.

Aos professores indígenas que atenciosamente me receberam em suas casas, salas de aula, pátios e bancos escolares, contribuindo com seus saberes e experiências. Sem vocês essa caminhada não se realizaria. *Aguyjê peeme.*

Agradeço aos deuses e deusas, santos e *orixás, jaras* e todos os seres desse e de outro plano que me deram força nessa caminhada.

Muito Obrigada!

Atima porã!

Agwjevete!

HOMENAGENS PÓSTUMAS

Aos Guarani e Kaiowá que partiram durante essa caminhada...

Nhanderu/Mestre Tradicional Valério Vera Gonçalves

(21/03/2021) – Aldeia Panambi

Mbo'ehara/Professores

Valdenir Irineu

20/08/2021 – Aldeia Taquaperi

Jesus de Sousa

02/09/2021 – Aldeia Te'yikuê

Jamir Freitas

10/03/2021 – Reserva Indígena de Dourados

Alfredo Martins

01/06/2021 – Aldeia Porto Lindo

Rogério Vilhalva Mota

05/08/2021 – Aldeia Te'yikuê

Resumo/ Ñe'ẽmbyky'i

Os Guarani são um povo que caminha e caminhar junto deles é um trabalho que exige persistência e resiliência. As etnias Guarani e Kaiowá, assim como as demais etnias indígenas brasileiras têm seu próprio tempo, suas concepções de vida, suas regras, seus conhecimentos, suas crenças e mitos. A autonomia dos territórios tem sido uma das lutas dos Guarani e Kaiowá do Estado de Mato Grosso do Sul, os quais, tem lutado ao longo de mais de 500 anos na esperança de conquista por suas terras originárias e seu *ñande reko*. É constante a preocupação com a preservação dos seus territórios - *tekoha* – e de seus conhecimentos tradicionais, especificamente em relação ao ensinamento/transmissão para as gerações mais jovens de suas aldeias. As adversidades e influências que atravessam os caminhos das aldeias são vários, todas elas somadas às questões de demarcação de terras, situações de acampamento, desaldeamento, e o desconhecimento dos modos próprios de ser dos Guarani e Kaiowá. Essas questões chegam à escola, expressando a necessidade de uma luta coletiva e intercultural para se construir a autonomia. Essa pesquisa é do tempo presente, foi realizada observando as mudanças e desdobramentos no Cone Sul de Mato Grosso do Sul, marcados pela criação de uma nova política para os povos indígenas, os Etnoterritórios. O objetivo central foi analisar os impactos da implantação do território etnoeducacional Cone sul em Mato Grosso do Sul, visando a promoção, fortalecimento e valorização dos saberes tradicionais dos Guarani e Kaiowá, contudo, a autonomia para efetivar a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue, tem sido uma demanda das comunidades indígenas desde a homologação dos direitos dos povos indígenas com a Constituição Federal de 1988, entretanto, ainda são inúmeras as dificuldades para a implantação de matrizes curriculares específicas para que as mesmas conquistem a autonomia tão desejada. A relevância do território, na ótica indígena, não se restringe aos recursos naturais, o território é uma condição de existência para os Guarani e Kaiowá, tem dimensões sociopolítico-cosmológicas, é portanto, o espaço privilegiado de produção, tradução e ressignificação dos conhecimentos/saberes desse povo. A tese apresenta as discussões frente as demandas nas aldeias do território etnoeducacional Cone Sul, em Mato Grosso do Sul, inerentes aos povos Guarani e Kaiowá, frente as questões sociais, econômicas e políticas na promoção da autonomia desse Etnoterritório. Essa pesquisa foi realizada através de uma análise bibliográfica sobre os principais referenciais que subsidiam as questões sobre a Educação escolar indígena e os etnoterritórios, assim como, realizou-se, entrevistas e questionários semi-estruturados com os gestores das escolas, lideranças das aldeias, professores nas escolas, buscando compreender a construção da Educação Escolar Indígena específica, bilíngue e intercultural, como regem os referenciais. Durante o caminhar por essas escolas, no Cone Sul, observamos, que o desejo pela autonomia é persistente, o diálogo nem sempre é intercultural, a participação da comunidade é muito dividida, cada aldeia possui uma realidade distinta. Pensar as geografias existentes nessas escolas e nesse etnoterritório, demanda um fazer maior, um fazer e um caminhar junto, fortalecendo o diálogo e as políticas existentes. Seguimos em construção na caminhada rumo a conquistar a autonomia dos territórios e da educação escolar indígena.

Palavras –chave: etnoterritório, território, educação indígena, educação escolar indígena, políticas públicas.

Abstract/Resumo

The Guarani are a people who walk and walking with them is a job that requires persistence and resilience. The Guarani and Kaiowá ethnic groups, as well as other Brazilian indigenous ethnic groups, have their own time, their conceptions of life, their rules, their knowledge, their beliefs and myths. The autonomy of the territories has been one of the struggles of the Guarani and Kaiowá of the State of Mato Grosso do Sul, who have been fighting for over 500 years in the hope of conquering their original lands and their ñande reko. There is a constant concern with the preservation of their territories - tekohá – and their traditional knowledge, specifically in relation to teaching/transmission to the younger generations of their villages. There are several adversities and influences that cross the paths of the villages, all of them added to the issues of land demarcation, camp situations, displacement, and the lack of knowledge of the Guarani and Kaiowá's own ways of being. These issues reach the school, expressing the need for a collective and intercultural struggle to build autonomy. This research is from the present time, it was carried out observing the changes and developments in the Southern Cone of Mato Grosso do Sul, marked by the creation of a new public policy for the indigenous peoples, the Etnoterritories. The main objective was to analyze the impacts of the implantation of the Southern Cone ethnoeducational territory in Mato Grosso do Sul, aiming at the promotion, strengthening and valorization of the traditional knowledge of the Guarani and Kaiowá, however, the autonomy to carry out differentiated, intercultural and bilingual indigenous school education has been a demand of indigenous communities since the ratification of the rights of indigenous peoples with the Federal Constitution of 1988, however, there are still numerous difficulties for the implementation of specific curricular matrices so that they achieve the much desired autonomy. The relevance of the territory, from the indigenous perspective, is not restricted to natural resources, the territory is a condition of existence for the Guarani and Kaiowá, it has sociopolitical-cosmological dimensions, it is the privileged space for production, translation and redefinition of the knowledge/knowledge of this people. The thesis presents the discussions regarding the demands in the villages of the Southern Cone ethnoeducational territory in Mato Grosso do Sul, inherent to the Kaiowá and Guarani peoples, facing the social, economic and political issues in promoting the autonomy of this Ethnoterritory. This research was carried out through a bibliographic analysis of the main references that support the questions about indigenous school education and ethnoterritories, as well as interviews and semi-structured questionnaires with school managers, village leaders, teachers, in schools seeking the construction of specific, bilingual and intercultural Indigenous School Education, as per the references. While walking through these schools in the Southern Cone, we observed that the desire for autonomy is persistent, dialogue is not always intercultural, community participation is very divided, each village has a different reality. Thinking about the existing geographies in these schools and in this ethnoterritory demands greater action, action and walking together, strengthening dialogue and existing policies. We continue to build on the path towards conquering the autonomy of the territories and indigenous school education.

Key words: ethnoterritory, territory, indigenous education, indigenous school education, public politics.

Ñe'ẽmbyky

Guarani kuéra oguatáva ha reguata ramo hendive kuéra tekotevẽ nembarete ha reikokuaa hendive kuéra. Ava guarani ha kaiowá, umi ambue ava oikova ko Brasilpe, oguereko hi'ára, iñarandu hekove rehegua, gueko, iñarandu avaete, ijerovia ha imarandeko. Itekoha imbarete haguã Guarani ha Kaiowá oiko oñorairõ ko Estado de Mato Grosso do Sulpe, upéicha, oñorairõma kuri 500 ro'yho pukukue, ikatu haguã ojevuy jey tekoha ha heko teépe. Tuicha voi jepy'apy omombarete haguã itekoha -tekoha-ha iñarandu avaete, ikatu haguã ombohasa tekombó'e/omosarambi hembypykuépe pyahu kuérape mayma tekohápe. Opa mba'e ojeju ha oiko ñande rekoha jerekue rehe, tuichavéva hina pe demarcação de terra rehegua, jeiko acampamento rupi, oíva ohejava tekoha, ha ave naimadu'avéi ñande rekoete guarani ha kaiowá háicha. Umi mba'e oguãhẽ mbo'erógape, omoikotevẽ uka ñorairõ teko joja ha joaju guasu ambue teko rehe ikatu haguã ñamopu'ã mbarete guasu. Kóa ko tesareko ko'ãgagua rehegua, ojejapo kuri jehecha rupive mba'éichapa oñemoambue ha mba'épa oiko ichugui ko Cone Sul de Mato Grosso do Sulpe, ojejapo pa'ũme políticas públicas pyahu avakuéra pe, hérava etnoterritórios. Ko tembiapo ojeporeka ohecha porã haguã mba'épa ojeju oñemboguapy rire territórios etnoeducacional Cone sul em Mato Grosso do Sulpe, ome'ẽ, omombarete ha ombotee arandute guarani ha kaiowá kuérape, upeverehe, mbarete ojejapo haguã educação escola indígenas diferenciada, intercultural e bilingue, umi tekoha pegua voi ojerure omboguapy rire direitos dos povos indígenas Constituição Federal de 1988pe, upeve ramo jepe, heta eterei oĩ ojokóva omopu'ã haguã matrizes curriculares específicas ikatu haguã ohupyty mbarete tuicha ojepota etéva. Tekoha porãgue, umi ava arandúpe, ndaha'úi ka'aguy kuérante, tekoha rupive ikatu voi guarani ha kaiowá kuéra oiko, ha'e tuichague sociopolítico-cosmologicas, upépe voi ojejapo opa mba'e, oñemohesakã porã ha oñembokuaa uka mba'ekuaa/arandu umi ava kuérape. Ko tese oikuãve'ẽ ñemongeta guasu temikotevẽ ojeruréva tekoha kuéra rehehápe oíva ko território etnoeducacional Cone Sul ko Mato Grosso do Sulpe, umíva hina avakuéra Guarani há Kaiowá, kóa temikotevẽ rovake, mba'éichapa ojeiko, ojejapo ha política oñemopu'ãvo mbarete guasu ko Enoterritório. Kóa ko tesareko ojejapo heta kuatia arandu rupive oñemongetáva ha oikuãve'ẽva teko mbo'e mbo'eróga pegua ha etnoterritórios, upéicha ojejapo, ñeporandu guasu kuatia rehe oñemoiakue semi-estruturado tendota mbo'eróga pegua ndive, tendota tekoha pegua ndive, mbo'ehára, ikatu haguã omopu'ã Educação Escolar Indígena, bilingue ha intercultural, omoĩ háicha referenciais kuéra. Aguata jave umi mbo'eróga Cone Sulpe jahecha kuri oikotevẽha rehe pe mbarete, ñemongeta ndaha'úi voi akói, te'yikuéra ndaijojái ave, oíva guive tekoha iñambue ojoehegui upéicha tekoha hina. Ñañemohesa mondo geografia oíva mbo'erógape ha ko'ã tekoha rehe, tekotevẽ ojejapo tuichave, jejapo jeguata tuicha teko jojápe, ñamombaretévo ñemongeta ha políticas oĩméva. Upéicha jaha hina ñamopu'ãvo tape ikatu haguã ñamopu'ã mbarete tekohápe ha avei educação escolar indígenas.

Ñe'ẽmbarete: etnoterritório, tekoha, tekombó'e, tekombó'e mbo'eróga pegua, políticas públicas.

SUMÁRIO/ Techaukaha

Apresentação/Ñepyrumby	
O caminhar (<i>oguatá</i>) e o caminho(<i>rape</i>)!	22
INTRODUÇÃO	32
Considerações sobre esse caminho a desbravar...	
Caminhos da pesquisa e caminhos metodológicos	34
<i>Ñemongeta ñepyrumby</i> / Primeiras conversas... Primeiras visitas...	39
PARTE I	46
Dos caminhos da existência à conquista educacional diferenciada - <i>Tekove raperupi mbo'epy ambue jehupytypeve</i>	
Capítulo 1 - Os Povos Indígenas ... pelos caminhos da existência	47
1.1 Diferentes povos que se aproximam sob semelhanças e diferenças: os <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i>	52
1.2 Os <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> no Mato Grosso do sul – caminhando entre a existência e a resistência	61
1.3 Pensando os territórios, as Territorialidades.... Pensando o <i>tekohá</i> e o <i>teko</i> em tempos passados e presente	67
Capítulo 2 - A luta dos povos originários pela autonomia em terras sul – matogrossenses	73
Capítulo 3 - A Educação Escolar Indígena: das concepções, resistências e gestão de territórios ao Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul. Por uma escola diferenciada!	102
3.1 O olhar de quem vive a escola (para) indígenas <i>GK</i> como sujeitos: professores, gestores, acadêmicos do <i>Teko Arandu</i>	119
3.2 A escola como sentido dos Territórios Etnoeducacionais – TEE	133

PARTE 2	174
O Etnoterritório Cone Sul e seus desdobramentos para os <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i> no caminho da educação diferenciada / <i>Tekoha Cone Sul ha mba'épa ogueru Kaiowa ha Guarani ñembo'epy ambue rupi</i>	
Capítulo 4 - O Território para a geografia e o <i>Tekohá</i> para os <i>Guarani</i> e <i>Kaiowá</i>: aspectos para compreender (construir) o TEE GK	175
4.1 O Território Etnoeducacional para os GK em Mato Grosso do Sul	184
4.2 O PNTEE, as escolas (para) indígenas no TEE Cone Sul: aspectos contraditórios da luta por (uma) autonomia	192
Capítulo 5 - O que dizem os <i>Guarani</i> e os <i>Kaiowá</i>? Andando (<i>jeguatá</i>) e Escutando pelos caminhos da escola no TEE Cone Sul	218
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	244
7 - REFERÊNCIAS UTILIZADAS	252
8 - ANEXOS	273

“A geografia pra vocês não indígenas é muita coisa, é ponto de referência, pra nós indígenas é um ponto de encontro, é saudade”

*ANASTÁCIO PERALTA
TI Panambizinho/Dourados
(TC-AGOSTO/2019)*

Apresentação/Ñepyrumby

O caminhar (*jeguatá*) e o caminho(*tape*)!



Imagem 01 – Caminhos da Aldeia Pirajuí – Paranhos/MS (Foto da Autora)

Os Guarani são um povo que caminha e caminhar junto deles é um trabalho que exige persistência, resiliência e muita paciência. As etnias Guarani e Kaiowá¹, assim como as demais etnias indígenas brasileiras têm seu próprio tempo, suas concepções de vida, suas regras, seus conhecimentos, suas crenças e mitos.

O nosso tempo, que aqui nos referimos como dias, horas, prazos que temos a cumprir, em nossas funções acadêmicas e funcionais, no dia a dia, é outro tempo. O tempo de caminhar, de plantar, de conversar, de ensinar, de escutar, de ouvir e ver as coisas é relativamente diferente na cosmologia indígena.

Nesse tempo, que nós, os não indígenas, contamos em meses, tenho acompanhado os Guarani e os Kaiowá nas escolas indígenas no Território Etnoeducacional Cone Sul, em Mato Grosso do Sul. Mesmo durante os quatro anos de doutoramento, somados aos demais cinco anos em que tenho atuado como docente na Licenciatura Intercultural Indígena na Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, não foi totalmente possível o contato amplo e direto com todos os indivíduos elencados como sujeitos dessa pesquisa. Isso se deu, especialmente pelo respeito a cosmologia temporal dos povos indígenas e não por desvios no caminhar desse trabalho.

1 No decorrer do texto utilizaremos Guarani e Kaiowá como denominação para os povos indígenas presentes no Cone Sul de MS, pois as duas etnias encontram-se distribuídas ao longo de todas as aldeias desse território.

Nesse sentido, sobre o tempo e a relação com o fazer, como pensar o tempo que dispomos e como o utilizamos no desenvolver de nossas tarefas, gostaria de destacar a fala de um professor, da Aldeia Taquaperi sobre uma conversa dele com um ancião mestre em sua aldeia:

[...] um rezador falou assim: ‘você traz já a caneta para anotar’, ‘você já tem caneta para anotar’, então como é que você vai entender tudo? Perguntou para mim. [...] a prática de você entender o cacique era ouvir né? Estar junto com ele. E esse estar junto tem o seu tempo também. E aí entra a geografia, dessa relação do universo, como é que ele consegue colocar esse tempo para você amadurecer esse conhecimento E entender esse conhecimento. Isso traz lição né, do conhecimento para eu entender, tem tempo. Tempo e também tem local. Por exemplo, muitos caciques, muitos rezadores [...] para você entender todas as coisas você tem que ter um espaço, um lugar e uma hora também. Ele não define hora como relógio como nós pensamos, não é hora de relógio. A hora que ele marca é com o seu tempo, dia e seu espaço. [...] então tem essas divisões para você estar mais próximo aos rezadores, então ele falou assim: ‘para você entender mais do nosso conhecimento, do nosso saber, tem três tempos’, e tem que estar bem perto para entender, mais próximo, [...] kōety é de manhã, umas três horas, kōeyu é umas quatro horas por aí e kōemba é antes de sair o sol, que o escuro já foi, então são três tempos. E que facilita mais para a pessoa entender o conhecimento. Então, tudo isso eu aprendi com eles e aí perguntei: ‘não pode ser meio-dia? Oito horas? Três horas da tarde?’, não, não pode. Só de manhã porque o nosso ser precisa se alimentar como esse tempo, porque depois de dia, já é outro arandu. Escutar o tempo. Escutar o dia [...] eu gostei muito de conversar e escutar. E aí outro dia, outra hora para você entender o conhecimento é a noite, depois de acalmar tudo, sete horas da noite até nove horas. Mas meio-dia só anda o Aña. Então tudo tem tempo. E isso tem muito mistério nas coisas. Eu gosto muito, por exemplo, eu já aprendi a relação do nhe’e e o jeguaka, a questão do território também, como [o rezador] percebe isso, isso é geografia, assim que eu aprendi com os rezadores. Então, foi muito rico. Hoje eu aprendi também sobre a relação com o xiru, de sete xiru, é uma geografia também.

(P3, entrevista, março/2020).

O professor, em sua fala, reforçou meu pensamento de que o caminhar (*oguatá*) por diferentes territórios nem sempre é percebido como individual na sociedade, contudo, é uma característica inerente ao ser humano ... *caminhar e caminhar* de acordo com o tempo das coisas, diferente do tempo dos homens. E foi caminhando, primeiro em terras mato-grossenses, na cidade onde nasci e me criei – Rondonópolis –, e durante a infância sempre ouvi meu pai contar sobre a presença dos povos indígenas nas fazendas pelas quais ele já havia passado e nas cidades por onde muito viajou, em seu trabalho como motorista de caminhão. Mas, meus primeiros contatos com os povos indígenas ocorreram quando eu já era quase uma adulta; e digo primeiros contatos, pois até então minhas vivências foram distantes dos povos indígenas, eu os conhecia de histórias contadas e dos livros didáticos, especialmente os de literatura, história e geografia. Assim, quando ainda cursando a Graduação em Ciências Biológicas e realizando um estágio em

análise laboratorial de parasitologia humana, recebíamos, no laboratório, os servidores da FUNAI, que traziam as amostras de material fisiológico da população indígena Bororo, da Aldeia Tadarimana (MT), para análises. Em algumas vezes, quando era extremamente necessário a presença física, os agentes da FUNAI acompanhavam os indígenas para a realização de coleta de exames no laboratório; a tranquilidade e a resiliência diante da situação vivida por esses povos já me chamava atenção.

Mais tarde, após iniciar minha carreira docente, em 1997, conheci algumas pessoas que atuavam, no trabalho, junto aos povos indígenas, nas questões culturais e de direitos humanos, dentre eles o Professor Paulo Augusto Mário Isaac, da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, que naquela época, 1998, atuava no curso de Licenciatura em História do Campus Universitário da UFMT, em Rondonópolis, transformada em Universidade Federal de Rondonópolis/UFR desde 20 de março de 2018. Um tempo depois, no ano de 2002, fui morar em terras amazônicas, na Cidade de Rio Branco/AC, um estado da federação, que como contam os livros de história, foi um território pelo qual se lutou para que fosse também parte do território brasileiro e mesmo que esqueçamos que em nossa geografia ele está lá, quase perdido no mapa, o povo acreano segue com suas lutas diárias, com orgulho de ser de *lá*. E foi lá, andando pelo que já foi um dia chamado de varadouro – caminho no meio da mata –, onde pude conhecer um pouco sobre as etnias indígenas acreanas, suas imensas riquezas culturais e um pouco das etnias amazonenses. Esse conhecer de perto, trouxe-me um aprendizado para a vida.

Sendo o caminhar uma característica nata ao ser humano e alguns apreciam e almejam caminhar sempre migrando; dessa feita eu e minha pequena família, seguimos por novos caminhos, que nos trouxeram, então, até as terras matogrossulenses, no ano de 2006. Aqui, nessas terras, muitos foram os caminhos abertos para o desbravamento e o chamado desenvolvimento do território brasileiro, por aqui, ainda em tempos matogrossenses, passaram muitas marchas, muitos homens em busca do sonhado crescimento do nosso país, com a promessa de que isso nos tornaria uma grande potência. Contudo, o crescimento chegou, muitos empreendimentos e negócios foram realizados, muitas políticas públicas e de governos foram implantadas, entretanto, mesmo com os avanços e conquistas advindas com a nova Carta Magna de 1988, os povos indígenas desse estado de Mato Grosso do Sul (mas não apenas) ainda aguardam lutando pela posse e o retorno de seus territórios.

Em Dourados/MS, os caminhos, ruas, feiras, bairros e comércio da cidade foram apresentando quão dura e (in)visível² faz-se a vida dos indígenas aldeados na Reserva Indígena de Dourados – RID. Eles são muitos, talvez uma das maiores reservas indígenas urbanas existente no país. Segundo dados do Instituto Socioambiental (ISA), são cerca de 15 mil indígenas das etnias *Guarani*, *Kaiowá* e *Terena* vivendo em uma área de três mil hectares (ISA, 2021), vivendo de todas as formas, empregados ou não, aldeados ou não, acampados nas chamadas áreas de retomada, no entorno da RID, ou ainda às margens do Anel viário, que contorna e ao mesmo tempo adentra a cidade. A RID possui povos de três etnias, os Guarani, os Kaiowá e os Terena, distribuídos em duas aldeias: Jaguapiru e Bororó. encontra-se localizada em parte no município de Dourados (1.696,64 ha) e parte em Itaporã (1.836,35 ha). Os atos Normativos relacionados a RID dão conta de que ela foi reservada pelo SPI em 03/09/1917, pelo Decreto Nº 401. Contudo, só recebeu o título definitivo de Reserva no ano de 1965, e em 09/01/2013, foi publicado o título mais atualizado de área Reservada.

A RID é uma aldeia que pode ser considerada urbana, sobretudo porque o perímetro urbano da cidade de Dourados, em toda sua porção Norte avançou em direção a Reserva, mas também fica a apenas 15 km da cidade de Itaporã. Foi no meio desse caminho, que conheci, já no primeiro ano por aqui, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – “*Teko Arandu*”, criado na UFGD, com o apoio de diversos seguimentos organizados da sociedade, dentre eles o Movimento de Professores Guarani e Kaiowa de MS/MPGK.

O ano era 2006, um momento político importante no país, estávamos sob um governo preocupado com implementação de políticas públicas, especialmente nas questões sociais e com um crescimento econômico também positivo. Em Dourados, o governo municipal, de Laerte Tetilla, do PT, alinhava-se com o governo estadual de Zeca do PT e, também, com o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva/PT, no governo federal. Esse alinhamento de governos do Partido dos Trabalhadores (e aliados) se deu em outros estados e municípios também e colocou em prática um projeto de governo que alavancou a vida dos brasileiros durante 14 anos, tendo sido interrompido pelo Golpe de 2016, que sucumbiu com o *Impeachment* da Presidente Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016.

Durante esse período, o então sonho da implantação dos Territórios Etnoeducacionais dos povos indígenas, para alavancar a autonomia e gestão de seus

² Eles são vistos e não vistos ao mesmo tempo, vistos como fardos e não vistos como sujeitos.

territórios, por meio da saúde e educação, estava em andamento e o MS era um dos Estados pioneiros na Educação Escolar Indígena, contando com uma ampla rede de escolas indígenas, viabilizadas já por meio de professores indígenas, formados por meio de um curso de formação de professores indígenas, em nível médio, denominado Projeto de Magistério Indígena *Ára Verá*. Esse curso de formação de professores para a escola básica, em nível fundamental I, funcionando desde 1999, havia ampliado o quadro de professores indígenas nas escolas das aldeias.

Para quem era “forasteira” (de novo), em novas terras, o sonho nesse caminhar era de poder também contribuir com a educação e seguir minha carreira docente. E, ainda que não tenha sido fácil trilhar esse novo caminho, fui aprendendo a observar como se davam as relações entre os indígenas e os não indígenas na cidade de Dourados. Em meio a essa tarefa me tornei aprendiz da geografia douradense e assim pude ver os caminhos pelos quais os Guarani e os Kaiowá, em sua maioria, se deslocavam diariamente, andando de pés descalços, de bicicleta ou em suas carroças, pelas ruas, bairros, avenidas, comércio, calçadas, feiras e demais caminhos entre a cidade e a Reserva Indígena de Dourados (RID).

A convivência com os indígenas em Dourados sempre foi uma realidade, embora para muitos cidadãos essa pareça uma realidade distante, inclusive porque ignoram a presença e a existência desses povos na cidade. Porém, em qualquer momento do dia, os encontramos pela cidade. Foi nessa convivência, que morando próximo a uma escola municipal, observava um número considerável de estudantes chegando em ônibus do transporte municipal escolar, muitos deles indígenas, ao mesmo tempo em que um outro número de crianças indígenas, acompanhados por outros e outras jovens ou senhoras indígenas, passavam e ainda passam nas ruas do entorno dessa escola, pedindo de casa em casa (Anexo 1): “Tem pão velho?”; “Tem coisa pá dá?”³. Pedidos que significam qualquer tipo de ajuda/doação para continuarem existindo.

Estar próximo dessa realidade e dessas condições de sobrevivência dos indígenas em Dourados, despertou-me para aprofundar os conhecimentos sobre a diversidade étnica em Mato Grosso do Sul, levando-me então ao encontro de pessoas que já atuavam junto aos povos indígenas e foi nesse encontrar que meu esposo, já atuando

³ Ver Poesia de Emanuel Marinho “Genocídio (MARINHO, 2000)”. Emanuel Marinho é um poeta douradense, que discute a situação do indígena em suas poesias, instigando a percepção da presença indígena, ao relatar a realidade que estes povos vivenciam em sua existência na região. A palavra genocídio no poema, é uma fusão das palavras “genocídio e índio”, destacando o processo vivenciado historicamente pelos Guarani e Kaiowá, particularmente em Dourados/MS.

na Licenciatura Intercultural Indígena da UFGD, me apresentou alguns dos colegas desse mesmo curso e foi através desse curso que conheci as professoras Célia Foster, Nely Maciel (*in memoriam*), Marina Silva e Noêmia Moura, as quais, como mães que dão remédio amargo para as pequenas enfermidades que acometem a saúde do corpo, me convidaram a participar, em 2009, de um ato de protesto contra o desaparecimento de dois professores indígenas do município de Paranhos, alunos do curso de formação de professores *Ára Verá*. Nessa ocasião, vivenciamos um milésimo da violência sofrida pelos povos indígenas em MS e essa não foi a primeira e nem a última violência vivida por esses povos. Ressalto que são diversas as formas de violência sofrida pelos povos originários em nosso país, uma delas, embora não seja violência física ou que cause danos físicos pessoais e ambientais, é a negação ao direito da educação escolar, que embora tenha sido regularizado no início dos anos de 1990, ainda assim demanda garantias. Em tese, desde então, a legislação garante que os municípios ofereçam o Ensino Fundamental nas escolas em áreas indígenas, contudo, mesmo diante de uma legislação vigente que garante condições específicas para a educação escolar indígena, em grande parte dos municípios que tem comunidades indígenas, não é o que ocorre efetivamente.

Sobre as políticas públicas educacionais e avanços nos direitos a educação diferenciada, conquistados pelos povos indígenas, desde 1991 (IBGE, 2010), o Ministério da Educação/MEC, desenvolve uma política nacional de educação escolar diferenciada, pautada pelo reconhecimento e pela valorização da diversidade étnica representada pelos mais de 305 povos indígenas contemporâneos em nosso país. A amplitude da temática indígena perpassava os caminhos nos quais passei a percorrer, me aproximando da formação de professores indígenas; assim, após alguns anos fora da docência, em 2012 retornei para o caminho da educação; dessa vez, na formação de professores de Biologia, na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – Campus de Ivinhema/MS. Coincidentemente, nesse mesmo período, surgiu uma oportunidade de trabalhar no Curso *Teko Arandu* (*em Guarani significa Viver com sabedoria*), na UFGD, quando fui admitida, em maio de 2012, como professora substituta na área de Ensino de Ciências, iniciando uma jornada junto aos GK. A partir de então, passei a caminhar junto e a participar de suas demandas, não só de formação escolar, mas também de demandas pessoais de alunos, dos quais me tornei mais próxima na convivência, dentro e fora do ambiente escolar, observando de perto suas condições de vida, o fazer-se professor indígena nas aldeias e o desejo de avançar para a conquista efetiva da autonomia desse etnoterritório.

A partir de reflexões sobre a educação escolar indígena e a formação de professores, tornou-se muito mais forte o sentido dessa profissão, pois *ser* professora é um desafio ímpar: situar-se, posicionar-se, orientar-se e compreender-se como mediadora entre sujeitos de saberes “comuns” e conhecimentos ditos científicos e ali no *meio*, entender que os “dois lados”, tanto se aproximam, quanto se distanciam, sob relações de poder que precisam ser negociadas constantemente. Imaginemos então, que do “lado de lá” dos conhecimentos estão sujeitos ainda mais “(in)comuns”, que pequenos ou grandes, pouco ou muito tempo, já precisam negociar cotidianamente seus saberes, que na relação com o outro (saber, sujeitos) tem sua condição marcada pela subalternidade.

Desde 2012, tenho atuado no curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*⁴, da Faculdade Intercultural Indígena, da Universidade Federal da Grande Dourados, no Ensino de Ciências, para turmas de indígenas Guarani e Kaiowá e nessa condição venho sendo inserida diariamente, assim como eles sempre foram e são, em movimentos de aproximação/distanciamento, negociando relações, saberes e conhecimentos. A partir de então, minha prática pedagógica dantes pautada nos aportes da formação acadêmica dos não indígenas, passou a ser marcada pela relação explícita com o “diferente”, com a “diferença”, fez-se também através da “pedagogia da alternância”, que, *geograficamente*, percebíamos que implicava em “territórios da alternância”. A dialética entre o “aqui” (sala de aula), o “lá” (aldeias, *teko*, *tekoha*, acampamentos, escolas indígenas...) e o “acolá” (os espaços “não-índios” – rodovias, ruas, praças, cidades...) tem redefinido, a cada instante, novas e outras dimensões territoriais em “territórios de alternância”, que no curso *Teko Arandu* tem sido condição imprescindível para fazer valer os saberes da *aldeia*, em pé de igualdade aos conhecimentos *modernos*.

Já, de início, percebi que os territórios *se trocavam*, fazendo migrar-transitar relações em direções múltiplas. Mas, daí percebi com mais ênfase, que menos que migrar os territórios, migravam relações territoriais, ao que fui me aproximando da ideia de *territorialidade*. Então, me aproximei a uma definição simples e curta, mas capaz de nos fazer refletir sobre nossa – e deles, Guarani e Kaiowá – condição territorial e relações de poder em jogo, quando recebíamos os indígenas nas salas de aula da universidade, quando os acompanhávamos nas escolas das aldeias, onde já lecionavam, como também na influência-confluência de outros espaços, com ou sem a nossa presença: “[a]

⁴ No decorrer desse trabalho será utilizada apenas a denominação *Teko Arandu* para a referência ao curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*/FAIND/UFGRD.

territorialidade como a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica” (SACK, 2011, p. 76).

Em minha primeira aula no curso, ficou evidente que toda e qualquer forma de conhecimento transmitido, repetido ou compartilhado seria discutido, avaliado e levado para a escola indígena, respeitando os conhecimentos tradicionais. Seja em território GK ou de outra etnia, a forma de lecionar é única – uma professora/um professor; conteúdos/conhecimentos; fazer/fazendo – e isso vai ser realizado à medida que as comunidades discutirem e organizarem seus projetos pedagógicos escolares.

Esse fazer juntos, afetar-se e ser afetado, tornou-se realidade nas primeiras experiências em sala de aula no *Teko Arandu*, realizadas em salas estruturadas com lousas, ventiladores, janelas amplas, boa iluminação elétrica e solar, equipamentos para projeção de *slides* e vídeos, uma série de aparatos que muitas escolas indígenas, ainda nos dias atuais não possuem, é uma realidade distante das escolas das aldeias, contudo talvez “a estrutura” não seja o fator principal para que um dos principais objetivos da educação escolar indígena sejam alcançados – a autonomia.

Voltando um tempo no meu caminhar, em 2007, ouvi falar sobre o encontro de professores GK, realizado na aldeia Cerrito no município de Eldorado/MS, no qual não estive presente, mas observando a camiseta produzida para o evento fiquei admirada com a organização, a qual só fui compreender claramente depois de minha entrada na Licenciatura Indígena *Teko Arandu*, quando participei de uma nova edição desse encontro, na aldeia Campestre, em 2013, no município de Antônio João.

Na ocasião, o evento coincidiu com o primeiro ano do falecimento de Antonio Jacob Brand. Professor e pesquisador, além de militante da causa indígena, ele deixou muitas pesquisas referentes aos estudos das demarcações de terras indígenas e o confinamento das populações GK, em MS. Nesse encontro, ocorreram muitas surpresas, falas emocionadas dos companheiros de Brand, alunos, orientandos da UCDB e houve também tiros e correria em meio a homenagem realizada a ele, na mesma ocasião, fato ocorrido, talvez, pelo descontentamento de algum membro da aldeia, em relação a realização do encontro na aldeia (disputas entre lideranças ocorrem com frequência nas aldeias). Aquela situação me causou certo receio, a qual foi rapidamente sanada; os ânimos se acalmaram pela diplomacia GK, desde então, tenho circulado tranquilamente pelas aldeias do TEE Cone Sul, exceto pelos problemas relativos a demandas educacionais, as quais sempre ocorrem, mesmo diante de uma legislação já consolidada.

O curso *Teko Arandu*, foi criado após muitos debates e tensões entre os agentes formadores, a respeito de que tipo de formação os Guarani e Kaiowá exigiam, sua criação se deu no conjunto de outros seis novos cursos regulares quando da criação da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, por meio da Portaria n° 1380, de 08 de junho de 2006, publicada no DOU – seção 1-n°111, de 12 de junho de 2006. Outros cursos de licenciatura indígena já vinham sendo criados, contudo, sob a forma de projetos. Assim, a criação de um curso regular foi diferenciado e representativo da luta dos movimentos em pró da formação em nível superior e específico para povos G/K, dando direcionamento a política iniciada com o Ará Verá, em 1999.

Em parceria com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e outras instituições, na primeira turma ingressaram 36 alunos, em outubro de 2006, que nesse período era ligado à Faculdade de Educação/FAED/UFGD. A Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) foi criada, em 2012, para abrigar o curso *Teko Arandu* e o curso de Graduação em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC); esses dois cursos funcionam dentro da pedagogia da alternância, sendo que o *Teko Arandu* é específico para os GK e a LEDUC atende os camponeses, quilombolas, assentados e indígenas das etnias GK e Terena.

Assim, a partir desta vivência é que venho aprofundando ainda mais minha reflexão sobre aspectos que envolvem a formação de professores indígenas e suas práticas docentes. Nesse processo, me vejo diante da dualidade indígena/não indígena constantemente, em um caminho movido por tensões geradas nesta relação dual que envolve a formação na universidade e na escola em que atuam.

Ainda, nesse período de caminhada pelo doutoramento, foram cursadas as disciplinas para cumprimento dos créditos, no Programa de Pós Graduação em Geografia/PPGG/UFGD. Como havia 36 créditos a cumprir, para além daquelas disciplinas ofertadas no PPGG/UFGD, também considerei outras áreas de formação para além da geografia como possibilidade. Como a ciência se faz na complexidade, foi uma experiência enriquecedora compreender os diferentes modos de ser e de fazer a vida nos territórios e/ou nações, bebendo na fonte de outros programas de pós-graduação. Foram cursadas nove disciplinas que exigiram um trabalho de muitas leituras, participação, compartilhamento e aprofundamento em teorias e conceitos que complementarão os questionamentos e a produção dessa tese numa tentativa de dialogar com o tema de pesquisa e com a Geografia.

Nessa caminhada, participando um pouco mais das atividades alinhadas com a proposta dessa pesquisa, tais como reuniões do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá do Mato Grosso do Sul (MPGK) e Magistério Indígena *Ara Verá*; acompanhamento das atividades da Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* /UFGD; bem como outras atividades que me permitiram lançar um olhar mais refinado para questões a serem discutidas na pesquisa, refletir sobre conceitos geográficos aplicados na sociedade heterogênea de maneira homogeneizada me levou a pensar outras geografias existentes: àquelas aonde estão representados os diversos conceitos e teorias, as relações de poder, que por vezes, são ofuscadas por outras cenas, outras políticas, outros poderes.

Vamos caminhando/*jeguatá*.

INTRODUÇÃO

Considerações sobre esse caminho a desbravar...

A chegada da educação escolar⁵ nas comunidades indígenas remonta os primórdios da colonização do Brasil, desde então essas comunidades vêm sofrendo diversas formas de alterações em seu modo de ser e de fazer-se indígena, dentro de seus territórios. O processo de educação escolar implantado, desde o início da colonização das terras brasileiras, atende muito mais aos interesses do saber colonial do que aos costumes e processo de educação indígena desses povos.

No decorrer da história brasileira, observa-se que as primeiras escolas e propostas de alfabetização, escolarização, e/ou, supostamente, a proposta de transformar o “índio selvagem” em um ser civilizado, trazida pelos Jesuítas, seguidos por outros como as Missões Alemãs, trouxeram nesse bojo um complexo modelo de transmissão de conhecimentos extremamente contraditório ao modo de se ensinar dos povos indígenas, em especial para os Guarani e Kaiowá de MS.

Tendo em vista que desde os anos 80, do século XX, o Brasil vem discutindo com as entidades e lideranças representantes das comunidades indígenas de todo o país, e considerando a abertura na legislação para a criação de escolas com ensino específico, diferenciado e bilíngue nas comunidades indígenas, iniciou-se nos anos 2000, uma discussão acerca da necessidade da criação de cursos de nível superior para a formação específica e diferenciada de professores indígenas, para a atuação na educação básica e ensino médio.

Dessa necessidade e discussão, a UFGD cria no ano de 2005/06 o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*, num processo que envolveu discussões com o MPGK, Secretarias Estaduais (SED) e Municipais de Educação (SEMED), UCDB, UEMS, CIMI e FUNAI de acordo com o descrito no PPP *Teko Arandu* (2013).

A necessidade de criar um curso de formação superior específico para professores Guarani e Kaiowá se justificou, antes de tudo, pela própria realidade escolar deste povo, que é a segunda maior população indígena do país. Em 2003, os Guarani e Kaiowá somavam 31 mil pessoas, aproximadamente, sendo 10.900 na faixa etária de 6 a

⁵ Nesse trabalho vamos utilizar o termo “educação escolar” ao invés de “escolarização”, pois a discussão objetiva descrever os processos que levaram a concretização do direito à Educação Escolar Indígena.

17 anos (FUNASA/UCDB, 2003). Em 2010, essa população era de aproximadamente 43 mil pessoas, segundo dados da FUNASA (SESAI). Conforme o censo escolar realizado pelo INEP / MEC (2011), naquele ano, foram matriculadas 12.712 crianças e adolescentes, nos diversos níveis da Educação Básica, nas escolas que atendem especificamente a população das áreas indígenas desta etnia. Isto significa estimativa de 30% do total geral da população Guarani e Kaiowá do Estado e 72% em idade escolar; e para atender a esta demanda, 18 municípios mantêm mais de 61 unidades escolares no interior das áreas indígenas ou próximas às mesmas, em convênio, neste caso, com a Missão⁶ Evangélica Caiuá (com sede em Dourados) e a Missão Alemã Unida, essa com unidades em Paranhos e Douradina (PPP *TEKO ARANDU*, 2013).

A proposta de analisar a implantação do Território Etnoeducacional do Cone Sul/MS justifica-se no sentido de verificar como tem sido gerida essa proposta de política governamental (já que ainda não foi instituída como Lei), analisando os desdobramentos da implantação do etnoterritório dos Guarani e Kaiowá e a atuação dos professores, grande parte egressos do Teko Arandu, que é um curso criado dentro dessa política também; e suas possíveis contribuições docentes para a construção da escola indígena específica, diferenciada e bilíngue tão desejada, a muito, por essas comunidades.

Considerando as políticas públicas elaboradas para a educação básica e a legislação específica para a formação de professores indígenas já existentes em território brasileiro, bem como a implantação de escolas de educação básica nas aldeias indígenas de MS; foram traçados os caminhos que esse estudo teria, sendo que o principal deles tem como norte analisar os efeitos/influência e/ou resultados da implantação do Território Etnoeducacional Cone Sul em MS, bem como, analisar como as escolas indígenas, por meio da educação diferenciada, tem promovida a luta para a conquista da autonomia nas escolas e aldeias, nesses territórios, e seus desdobramentos na promoção do TEE.

Desse modo, para que fosse possível fazer uma análise do TEE Cone Sul esse trabalho propôs algumas especificidades a serem vencidas no caminho:

⁶ Em 28 de agosto de 1928, foi fundada a “Associação Evangélica de Catequese dos Índios”, em São Paulo, com estatutos e regulamentos próprios. A associação, formada por representantes das igrejas Presbiteriana dos Estados Unidos (IPEUA), Presbiteriana do Brasil (IPB), Presbiteriana Independente (IPI) e Metodista (IM), tinha o objetivo de criar postos de evangelização e assistência para oferecer “às populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível. A escola da Missão foi responsável pela formação “ginasial” (séries finais do Ensino Fundamental - 5ª à 8ª séries) de quase todos os professores índios da RID (a partir dos anos 80) visto que até 2004 não havia nenhuma escola na RID que oferecesse as séries finais do Ensino Fundamental. (TROQUEZ, 2006; p. 65 - 66).

- Conhecer, descrever e analisar os normativos para implantação dos Territórios Etnoeducacionais em MS;
- Caracterizar a implantação das escolas de ensino fundamental e médio no Território Etnoeducacional (TEE) do Cone Sul de MS, bem como analisar os impactos pelas adequações necessárias a política de implantação dos TEE;
- Compreender a influência da escola institucionalizada no *tekohá* e no *nande reko* dos Guarani e Kaiowá do Cone Sul de MS;
- Analisar a contribuição do *TEKO ARANDU*, para a sustentabilidade e transmissão dos conhecimentos tradicionais nessas aldeias e a consolidação do TEE Cone Sul.

Caminhos da pesquisa e caminhos metodológicos

Os caminhos iniciais de um estudo envolvendo uma temática, a qual se tem vivência, e já fazemos parte, de certa maneira, aparentemente mostra-se um caminho linear, todavia, iniciada a partida, fomos observando a presença de elementos dantes não tão aparentes e que começaram a brotar nos trechos, varadouros, estradas e ao longo do horizonte nos caminhos onde foi se desenrolando o trabalho. Por vezes, no meio da caminhada, diante de tantos caminhos (*rapes*), foi preciso redirecionar, redimensionar, rever e decidir sobre quais caminhos adentrar ou não, de que forma é possível percorrê-los; alguns deles trazem elementos importantes, mas nem sempre estão no escopo daquilo que buscamos. Entretanto, no “fazer fazendo”, errando, acertando e aprendendo, foi que pudemos decidir quais caminhos norteariam os objetivos do trabalho.

Os caminhos percorridos, nessa pesquisa, seguiram o trajeto que fora planejado para o tempo de doutoramento, entretanto, todo caminhar pode nos apresentar surpresas e imprevistos. Nesse, surgiram obstáculos imprevisíveis, os quais tivemos que encontrar formas de transpassar para chegarmos à reta final dessa caminhada.

Nesse sentido, a pesquisa realizou-se por meio de estudos etnográficos, baseados em André (2009); empírico e documental, envolvendo diversas áreas de conhecimento como a História e História indígena e a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e a Educação, utilizando como estratégia a observação participante, pautada nos estudos de Albert (2014) e Fals Borda (1987), respeitando o compromisso político com o sujeito/objeto e sua inserção nas lutas e, assim, construir o pensar.

No trabalho de campo os dados dessa pesquisa foram obtidos utilizando-se questionários e entrevistas semiestruturados para os professores, os gestores e lideranças

nas escolas das aldeias do TEE Cone Sul aqui envolvidas; bem como questionários semiestruturados para os acadêmicos em formação no *Teko Arandu* também oriundos dessa mesmas aldeias do TEE Cone Sul.

A pesquisa de políticas educacionais, de acordo com Silva (2019, p. 325), é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticas consistentes. As discussões na área das políticas, são um campo em permanente construção e expansão. Nesse sentido, Mainardes (2009) lança a ideia de que pensar as políticas educacionais envolve compreender, desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda essa trajetória é permeada de relações de poder, fato essencial a ser considerado por quem planeja, executa e pesquisa.

Pensando de modo ampliado, sobre os aspectos a serem analisados e sobre as políticas públicas educacionais, relativas à educação escolar indígena, seguimos o que nos propõe Dardel (2011, p.01):

A geografia, juntamente com a cosmografia, a geologia, a botânica, a zoologia, a hidrografia ou a etnografia, fazem parte de uma geografia universal preocupada em compreender o mundo geograficamente, em sua extensão e suas regiões, como forças e horizonte da vida humana (DARDEL, 2011; p.01).

Considerando que a geografia propõe uma compreensão universal do mundo, destacada por Dardel (2011), a abrangência geográfica desse trabalho envolveu as escolas indígenas localizadas em aldeias, reservas, acampamentos e retomadas, das comunidades indígenas Guarani e Kaiowá. Contudo, a pesquisa envolveu as escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul de Mato Grosso do Sul.

São 28 aldeias localizadas em 18 municípios de Mato Grosso do Sul, nas quais pudemos atingir 30 escolas, sendo 19 delas visitadas no período de 2018 a 2020, que antecedeu a Pandemia de COVID-19.

No conjunto dessas escolas do Território Etnoeducacional Cone Sul, trabalham 240 professores no ensino Fundamental I, formados pelo Curso *Ará Verá* (Magistério Indígena), e que nesse período de 2018 a 2021 eram estudantes do Curso de Licenciatura *Teko Arandu*, na FAIND/UFGD.acadêmicos em formação do *Teko Arandu* (FAIND/UFGD), Também trabalham os egressos do *Teko Arandu*, das turmas formadas em 2011, 2012, 2013, 2015 e 2017.

São, portanto, esses os sujeitos dessa pesquisa: professores nas escolas do TEE Cone Sul; graduandos do *Teko Arandu*, que lecionam nas escolas e também trabalhadores da educação nessa escolas do TEE Cone Sul, bem como, outros sujeitos

atuantes no processo de educação escolar diferenciada como: as lideranças indígenas e mestres tradicionais.

Nessas aldeias, encontram-se escolas municipais indígenas, regidas pela Secretaria Estadual de Educação (SED) e Secretarias Municipais de Educação (SEMED), as quais lutam para a construção de uma escola de Ensino Fundamental e Médio efetivamente indígena, “autônoma”, destacando-se a atuação de um grupo de professores da comunidade que participaram de cursos de formação de professores, nos níveis médio e superior, específicos e direcionados para os Guarani e Kaiowá.

Inicialmente, realizamos o levantamento bibliográfico e documental sobre a implantação do TEE no estado, bem como das escolas nessas aldeias, além da etnografia dos GK e seus territórios, em Mato Grosso do Sul. Essa base teórico-metodológica norteou os primeiros caminhos a seguir nesse trabalho, como a elaboração e aplicação de questionários semiestruturados aos participantes da pesquisa, nas escolas e aldeias, para apreender sobre a chegada e influência escolar no *ñande reko*⁷ dos Guarani e Kaiowá e em seus territórios. Ainda, foram realizadas entrevistas com professores indígenas, acadêmicos do *Teko Arandu*, como apontamos, mestres tradicionais, lideranças indígenas, representantes de órgãos governamentais da esfera municipal, relacionados com a referida Política.

Além da base teórica e documental, a pesquisa empírica, por meio do trabalho de campo, nos oportunizou vivenciar *in loco* e compreender a complexidade e diversidade dos Guarani e Kaiowá e os fatores de diferenças que afetam as relações socioculturais e étnico raciais, gerando encontros e desencontros sobre aspectos da religião, da violência, das legislações negligenciadas e dos costumes tradicionais.

As visitas de campo ocorreram nas escolas e aldeias entre os meses de julho de 2018 a novembro de 2019. A partir de então, no mês de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação do SARS-CoV-2 (COVID-19) à categoria de pandemia. Segundo Brasil (2020), esse anúncio, fez com que as instituições escolares das redes públicas e privadas, em todos os níveis, adotassem medidas de distanciamento social, com vistas a diminuir a proliferação do vírus, condições que não foram suficientes para evitar que o Brasil se colocasse entre os países com os piores índices de controle e gestão dessa que tem sido a maior crise sanitária da sociedade moderna, com a participação especial do próprio mandatário do país, Jair

⁷ *Ñande reko* – modo de ser.

Bolsonaro, fomentando aglomerações, falseando informações, promovendo compra e uso de medicamentos não comprovados como viáveis para o tratamento de Covid 19, negando a gravidade da doença e desestimulando a vacinação e uso de máscaras, em nome da imunização de rebanho. Motivos pelo qual o Brasil já passou de meio milhão de vítimas fatais, sem falar no enorme contingente de pessoas que se contaminaram, sobreviveram e convivem com as mais diferentes sequelas, as quais não se sabe se serão contornadas.

Por isso e em atendimento ao distanciamento social como norma de biossegurança determinado pelos governos estaduais e municipais, os diálogos, entrevistas e conversas presenciais previstas ficaram suspensas até junho de 2020, tendo reiniciado a partir de julho, desse mesmo ano, por meio de canais como WhatsApp⁸, Google Meet, Serviço de Mensagens, via celular e E-mails.

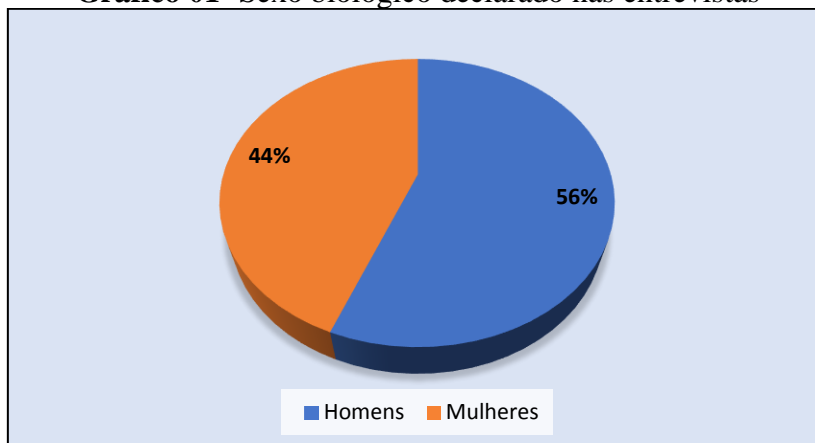
O surgimento da Pandemia de COVID-19 alterou a rota em que caminhávamos já que em função da necessidade de distanciamento e isolamento social ficou desautorizado automaticamente o contato e acesso direto aos sujeitos participantes da pesquisa. Assim, o trabalho de campo, que se imaginou realizar em três meses, ficou estacionado, podendo ser retomado a partir de agosto de 2020, quando algumas condições estruturais puderam ser melhoradas. É o caso do acesso aos professores e a própria escola, por exemplo, ou o uso da internet, com o funcionamento do ensino remoto. Conseguimos reiniciar os contatos, utilizando recursos tecnológicos e redes sociais para a finalização da pesquisa de campo. Esse processo de conversa *online*⁹ e atividades remotas, atrasou o levantamento e a análise de dados desse trabalho, contudo, devagar, as vezes muito devagar, obtivemos respostas por esses meios.

Dentre os participantes dessa pesquisa, no quesito sexo biológico (Gráfico 01), foram 56% homens e 44% mulheres. Quanto a etnia 45,9% se autodeclaram GK e 41% Kaiowá.

⁸ Os contatos via Whatsapp só foram possíveis dada a inserção no curso de Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu e os contatos previamente estabelecidos durante a aplicação dos questionários.

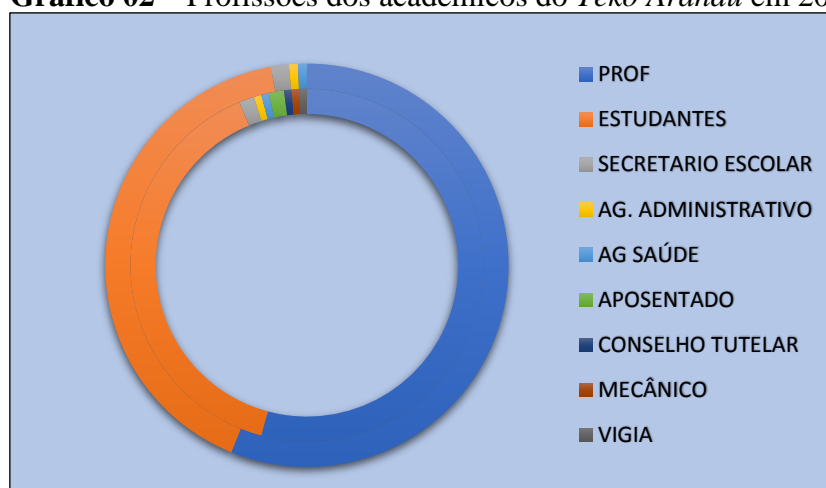
⁹ ALVES e FERRAZ (2017). No trabalho de campo *online*, as entrevistas podem ser sincronizadas ou não. Isso quer dizer que, quando sincronizadas, são feitas em tempo real com câmeras ou com mensagens escritas instantâneas. Quando não sincronizadas, as entrevistas são as enviadas por e-mail ou mensagens fechadas nas redes sociais e, no caso, são as menos indicadas, pois o tempo do entrevistado para responder pode não ser tão urgente quanto o tempo do pesquisador para desenvolver a sua pesquisa.

Gráfico 01- Sexo biológico declarado nas entrevistas



Em relação à idade, dentre os estudantes do *Teko Arandu*, a idade variou de 17 a 51 anos, sendo que a maioria dos estudantes apresentam idade entre 20 e 29 anos, representando 53.14% dos entrevistados. Sobre a atividade e/ou profissão desempenhada, 82,28% encontram-se cursando o *Teko Arandu*, desses (Gráfico 02), 54,17% (78) são professores atuantes nas escolas indígenas, em suas aldeias, 39,60% (57) são apenas estudantes; 1,39% (02) atuam como secretários nas escolas e a mesma percentagem vale para os aposentados. No caso dos agentes administrativos, agentes de saúde, trabalhador do conselho tutelar, mecânico e vigia representam 0.69% (01) respectivamente.

Gráfico 02 – Profissões dos acadêmicos do *Teko Arandu* em 2019.



(Organizado pela autora)

Dentre os gestores, 70% são homens; sendo que a idade desses variou entre 31 e 48 anos. As lideranças indígenas participantes dessa pesquisa estão na faixa acima

de 50 anos de idade. Os demais resultados serão detalhados nos próximos capítulos da pesquisa.

Considerando as adversidades enfrentadas nessa caminhada, todas as etapas previstas foram cumpridas, ainda que com algumas alterações.

Na primeira fase, concomitante com o cumprimento das disciplinas do curso de Pós-Graduação em Geografia/FCH/UFGD, a pesquisa foi realizada durante o acompanhando das atividades dos acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena *TEKO ARANDU* /FAIND/UFGD, os quais atuam e provavelmente atuarão diretamente no Etnoterritório Cone Sul de Mato Grosso do Sul, pelas etnias Guarani e Kaiowá. Esse período, correspondeu de março de 2017 a outubro de 2018. Entretanto, devido as demandas como aluna da pós-graduação e Coordenadora do Curso de Graduação *Teko Arandu*/FAIND/UFGD, foram necessárias visitas exclusivas para a conclusão dessa etapa, o que só foi possível em 2019.

***Ñemongeta ñepyrumby* - Primeiras conversas... Primeiras visitas...**

Os primeiros contatos para a autorização da produção de dados para a pesquisa ocorreram no início do mês de julho de 2018, nesse período foram concomitantes as atividades de realização de disciplinas no programa de pós-graduação em geografia da UFGD e meu trabalho na FAIND, situação de dificuldade pelo acúmulo de atividades, mas que proporcionou iniciar os trabalhos necessários nas escolas e aldeias utilizando da oportunidade das viagens para o que chamamos de “tempo comunidade”, na modalidade da alternância. Foram realizadas visitas nas escolas para a apresentação da proposta de pesquisa e o ponto de partida foi visitar as escolas dentro das quais já conhecíamos alguém da equipe administrativa. Foi o caso da aldeia Amambai e Limão Verde, no município de Amambai, Aldeia *Cerrito*, no município de Eldorado, e desse modo seguimos a caminhada, passando por várias escolas e aldeias no TEE Cone Sul, apresentando a proposta, como seria realizada a pesquisa, objetivos e discutindo a viabilidade e importância para as próprias escolas, já que poderia contribuir na definição de rumos e perspectivas metodológicas, orientar demandas, entre outras possibilidades.

Não foi possível agendar conversas com a direção escolar em algumas localidades. Isso aconteceu nos municípios de Dourados (Aldeias Bororó e Jaguapiru) e Tacuru (Aldeias Jaguapiré e Sassoró). Nessas áreas, a diversidade de compromissos dos gestores e alguns imprevistos alegados foram determinantes para inviabilizar visitas e a devida explicitação de nossos propósitos. Contudo, nas demais escolas e aldeias, as

conversas foram realizadas junto às visitas do *Teko Arandu*; muitos diretores nos receberam imediatamente, se abriram ao diálogo e demonstraram alegria em poder contribuir com a pesquisa. Em todas as escolas, aldeias e casas visitadas, foi apresentado o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TLCE), conforme Anexo IV; e ao passo que as explicações sobre sua função ocorriam, foram sendo esclarecidas as dúvidas e todos concordaram em assinar e participar da pesquisa, considerando os termos dispostos, a garantia de proteção da identidade, o uso devido das informações autorizadas e apenas para efeito dessa pesquisa. Esse compromisso feito é a certeza da confiança dos participantes.

Assim, o trabalho de campo foi iniciado ainda em 2018, a entrada nas escolas e aldeias aconteceu por meio da relação de trabalho no curso *Teko Arandu* e as autorizações para os diálogos e entrevistas foram acordados diretamente dentro das escolas com aqueles que puderam e quiseram participar da pesquisa. Não houve, portanto, dificuldades efetivas, já que conhecíamos a maioria dos diretores de escolas das aldeias. No limite, em algumas situações, foi necessário a ajuda de um professor falante da língua guarani¹⁰ para auxiliar nas conversas e entrevistas, tarefa essa cumprida com a participação da amiga e companheira de trabalho, Professora Dr^a Rosa Sebastiana Colman.

Entre 2018 e 2019, conciliando alguns atendimentos da Proposta de Alternância do *Teko Arandu*, visitamos as aldeias Porto Lindo, em Japorã; Aldeia Campestre, em Antônio João; Aldeia *Tey'ikuê*, em Caarapó; Taquara, em Juti; Jaguapiré e Sessoró, em Tacuru e Panambizinho em Dourados. Nessas visitas as escolas, os professores foram convidados a uma conversa informal e solicitados a responder aos questionários (Anexo I), e contendo elementos como: nome, data de nascimento/idade, sexo, formação acadêmica, etnia, se falante da língua materna, escola de atuação, tempo de atuação profissional e nível em que leciona, visando traçar o perfil dos professores. Juntamente ao questionário sobre o perfil, também foi adicionado o questionário (Anexo III) com 12 questões discursivas referentes a questões sobre a escola e o Programa Território Etnoeducacional Cone Sul (TEE).

¹⁰ A língua utilizada no TEE Conesul é o Guarani, e esse é um fator essencial para a comunicação nas aldeias, e também é um dispositivo que tem gerado discussões sobre o uso obrigatório e seu ensino nas escolas indígenas, o consenso sobre o ensino e o uso da língua na sala de aula ainda tem sido uma pauta de discussões nas aldeias e suas escolas.

Destaca-se, que o uso das entrevistas, nessa pesquisa, teve como objetivo o levantamento de informações sobre o funcionamento geral das escolas, número de alunos e professores, bem como a impressão dos atuantes na educação escolar indígena sobre o TEE e seus desdobramentos para os territórios dos Guarani e Kaiowá. Faz-se necessário destacar ainda, que o TEE, como apontado, foi criado pelo Decreto MEC nº 6861 de 27 de maio de 2009 e o pacto do TEE Cone Sul, assinado no mesmo ano.

As entrevistas/conversas, duravam entre 20 minutos a uma hora e meia, e foram realizadas durante os meses de março a outubro de 2019, e entre fevereiro e março de 2020, interrompidas pelas normas de biossegurança de isolamento e distanciamento social em virtude da pandemia de COVID-19, sendo reiniciadas via redes sociais, WhatsApp, Google Meet, E-mails e SMS, em dias de semanas previamente agendadas com os participantes da pesquisa: professores indígenas, coordenadores, diretores, vice-diretores, egressos do *Teko Arandu* e acadêmicos em formação, também no *Teko Arandu*, além de “lideranças políticas”¹¹ das Aldeias. Para fins de análise foram considerados como gestores; os diretores, coordenadores e vice coordenadores, considerando que não foi possível entrevistar um representante de cada uma dessas funções nas escolas das aldeias visitadas. Dentre os professores entrevistados, a maioria são egressos do *Teko Arandu*. Diante do avanço da pandemia de COVID-19, optou-se por manter as entrevistas com gestores, professores, egressos, acadêmicos e lideranças. No decorrer do texto, em função do sigilo acadêmico, utilizaremos as seguintes abreviações, seguidas pelo número do participante:

- **PRATA** – Professor Acadêmica(o) do *Teko Arandu*;
- **P.ETA** – Professora (or) Egressos do *Teko Arandu*;
- **G** – Gestores, para Secretários ou coordenadores da Educação Escolar Indígena dos Municípios, Diretores e Coordenadores das escolas indígenas;

¹¹ As lideranças indígenas, denominadas de lideranças políticas ou “novas lideranças”, são aquelas que recebem tarefas específicas para atuar nas relações com a sociedade não-indígena, geralmente pessoas que não seguiram os processos socioculturais próprios ou tradicionais para chegarem ao posto. São os dirigentes de associações e de comunidades, os dirigentes políticos e os técnicos indígenas. Embora complementares, são diferentes das “lideranças tradicionais”, como os caciques ou chefes de povos, clãs, fratrias ou sibs, tanto no processo de escolha ou legitimidade, quanto nas funções que exercem. As “lideranças tradicionais” têm o papel de representar, coordenar, articular e defender os interesses dos sibs, dos clãs, das fratrias e do povo como uma responsabilidade herdada dos pais a partir das dinâmicas sociais vigentes. Por sua vez, as lideranças políticas geralmente exercem funções específicas, como dirigentes de organizações indígenas formais, ou como intermediários e interlocutores entre as comunidades indígenas e as sociedades regional, nacional e internacional a partir de uma opção pelo **modelo branco**. As lideranças políticas são constantemente consideradas mediadoras entre as antigas lideranças e a sociedade regional ou nacional. (LUCIANO, 2006; p. 65). O autor utiliza o termo **modelo branco** referindo-se, ao modelo de escola orientada pelo homem não indígena, chamado de “branco” pelos indígenas. (grifos da autora)

➤ **L – Lideranças indígenas**

Vale ressaltar que o roteiro de entrevista elaborado e submetido aos entrevistados foi aplicado em língua portuguesa, contudo em algumas dessas entrevistas a Professora e pesquisadora Dr^a Rosa Sebastiana Colman, falante da língua Guarani, auxiliou na tradução junto aos entrevistados, que preferiram falar em sua língua materna.

As entrevistas ocorreram, em sua maioria, nas dependências das escolas. Marcadas com antecedência; os professores aproveitavam a sua hora atividade ou os intervalos vagos entre uma e outra aula. Algumas entrevistas foram realizadas na casa dos entrevistados, como ocorreu com o Gestor 01, na aldeia Paraguasu/Paranhos; Professor P.ETA 02 na Aldeia Campestre/Antônio João; Liderança 01, na Aldeia Panambizinho/Dourados. Cada entrevista foi registrada em fichas individuais, por escrito, bem como registradas com gravador de voz. Durante os meses de agosto a novembro de 2020, enquanto enviava e recebia questionários, via redes sociais, foram sendo realizadas a escuta e transcrição dos dados das entrevistas.

Assim, foram realizadas 17 entrevistas sob a forma presencial, sendo as demais (14) realizadas por meio redes sociais e e-mail.

Os acadêmicos em formação no *Teko Arandu* participantes dessa pesquisa, responderam a um pequeno questionário (Anexo IV), aplicado presencialmente, em julho de 2019, durante a etapa presencial do curso, na UFGD, dentre os matriculados, apenas os acadêmicos presentes na etapa, responderam ao questionário.

Os dados foram analisados a luz da Análise do Discurso, reconhecendo que por meio dela se “busca os efeitos de sentido relacionados ao discurso e preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta por meio dele” (GONÇALVES, 2016, 294)

Segundo Orlandi (2007, p.53), “A especificidade da análise de discurso está em que o objeto a propósito do qual ela produz seu *resultado* não é um objeto lingüístico, mas um objeto sociohistórico onde o lingüístico intervém como pressuposto.”

O discurso, portanto, é emanado do próprio sujeito que discursa, mas não expressa as palavras ditas, apenas ou necessariamente, carregado que está da condição histórica do sujeito (do texto). Assim, o uso da análise de discurso, nesse trabalho, se coloca como perspectiva de compreensão do sentido inerente aos dizeres dos sujeitos envolvidos, basicamente os GK, mas que não se fecha na palavra dita/escrita/digitada, porque se encontra em processo, seja na construção dialógica, que envolve as relações desses sujeitos diferenciados, enquanto entes que tem alguma formação escolar que lhes permite

estar e falar a partir desse lugar, seja pela relação sócio cultural da sociedade GK com a sociedade capitalista de produção e os interesses hegemônicos, nos diferentes momentos históricos, seja porque o discurso carrega o sentido das lutas e relações de poder. Daí a importância do diálogo com os sujeitos, na busca e compreensão de uma outra base discursiva, o PNTEE, construída sob a reivindicação dos movimentos, pelo direito de serem índios, nacionalmente, e que tem na escola possibilidade de fortalecimento de serem bilíngues e viverem suas culturas.

Nesta perspectiva, o dizer tudo, para todas as pessoas, em qualquer lugar, permitido pelo domínio da língua portuguesa, por exemplo, pressupõe exclusão, intervenção de uma sociedade que é conservadora, preconceituosa e hegemônica. Segundo Foucault (1999, p.9), no movimento entre discurso e sociedade, há uma relação estreita entre o desejo e o poder.

Neste caso, o discurso não é somente um objeto de lutas ou um sistema de dominação, mas se codifica em poder por aquilo que se luta. O poder não é um objeto natural ou uma “coisa” concreta, da qual o sujeito tem posse, mas ele se constrói pelas múltiplas forças estabelecidas nas práticas sociais, construídas historicamente (FOUCAULT, 1987). Nessa perspectiva, tentamos compreender a constituição do papel da escola, como ferramenta, para autonomia e gestão dos territórios para os Guarani e Kaiowá, considerando seus aspectos históricos e culturais e as relações de poder por eles vivenciadas.

As falas elencadas no texto desse trabalho foram escolhidas observando-se o papel desempenhado pelos participantes, na escola e aldeia onde residem e trabalham, considerando-se analisar, sob diferentes perspectivas, ou seja, nos papéis desempenhados dentro e fora da escola e na educação escolar indígena, como se dá a compreensão sobre o papel da escola diferenciada como instrumento, para a construção de uma educação diferenciada e de uma autonomia na gestão de seus territórios. Desse modo, as falas refletem as diferentes relações de poder existentes nas escolas e aldeias.

Esta tese, se fundamenta nos referenciais teóricos utilizados e no trabalho de campo realizado entre 2017 e 2021, durante os quase 4 anos de realização de pesquisa de campo, mas, também, na experiência vivida, enquanto docente na formação de professores GK. Essas experiências, de mais de uma década, proporcionaram a escuta e a reflexão para avaliações diversas, sobre a luta pelos territórios (*tekoha*) e a EEI. Foram inúmeros fatos, circunstâncias e situações vividas que foram muito importantes para a análise realizada nos capítulos dessa tese, a qual pretende demonstrar que a escola por

meio da educação diferenciada, específica e bilíngue é um instrumento para a construção social diferenciada da autonomia e gestão dos territórios, para os povos indígenas Guarani e Kaiowá.

Considerando a proposta inicialmente apresentada nesse trabalho e em virtude da concretização dos dados necessários para uma análise mais objetiva, esse texto será apresentado em duas partes, sendo que cada uma delas compreendida por dois capítulos.

Na **parte I** – “Dos caminhos da existência à conquista educacional diferenciada”, dividida em três capítulos, sendo que no Capítulo 1, trazemos uma contextualização dos povos indígenas no Brasil, considerando aspectos geohistóricos, etnias, línguas e população, destacando especialmente os Guarani e Kaiowá em MS, suas lutas e a relação com os territórios/ *tekohá*, bem como o processo de construção e avanços da educação escolar indígena.

No Capítulo 2, apresentamos o debate conceitual e a relação de território e territorialidade dos Guarani e Kaiowá, estabelecendo os conceitos geográficos dessa categoria, posto que a educação escolar é um dos caminhos para a conquista da gestão dos territórios. Nesse sentido, estabeleceu-se um diálogo com outras áreas de conhecimentos, tais como, a história, história indígena, antropologia, a geografia e a educação, no intuito de compreender de maneira ampla a importância do território como fator essencial para a sobrevivência e manutenção dos povos indígenas, em particular, dos Guarani e Kaiowá, chegando, desse modo, na criação dos Territórios etnoeducacionais – TEE, denominados também Etnoterritórios, em consonância com suas línguas e culturas.

No Capítulo 3, descrevemos um pouco do histórico da Educação Escolar Indígena no Brasil, realizados, desde o SPI, passando pelos diferentes momentos políticos no país, assim como os movimentos realizados para essa conquista, bem como, sua defesa e manutenção, dentro do Etnoterritório Cone Sul, de Mato Grosso do Sul.

Na **parte II**, apresentada em dois capítulos, 4 e 5, denominada “O Etnoterritório Cone Sul e seus desdobramentos para os Guarani e Kaiowá no caminho da educação diferenciada”. O Capítulo 4, adentra as questões pautadas nas Políticas Nacionais para os Territórios Etnoeducacionais e os TEE em MS; trazendo o debate sobre os desdobramentos dessa implantação num diálogo com os interlocutores participantes da pesquisa - os Guarani e Kaiowá – nos caminhos da escola e da educação diferenciada em seus territórios.

E finalmente no Capítulo 5, apresentamos, aspectos da situação das escolas no TEE Cone Sul, mediante as falas do interlocutores Guarani e Kaiowá, em construção, para a escola e educação escolar indígena diferenciada.

O caminhar está apenas começando!

PARTE I

Dos caminhos da existência à conquista educacional

diferenciada



Tekove raperupí mbo'epy ambue jehupytypeve

Capítulo 1 – Os Povos Indígenas ... pelos caminhos da existência

Os povos indígenas¹² – brasileiros, conforme aprendemos desde os primeiros tempos de escola e ao longo da história do Brasil, foram os primeiros habitantes dessa *Terra brasilis*; que seguem sobrevivendo, resistindo e lutando por seus direitos, em especial à vida. A utilização do termo “povos” é um significado em evolução dentro do Direito Internacional, que lhes garante livre determinação, bem como autodeterminação, pois como afirmado por COLLET et al (2014, p.11), antes da chegada dos europeus, a população nativa não tinha nome definido. Cada etnia¹³ tinha sua própria denominação, que a distinguia das demais.

O Brasil possui muitas etnias indígenas¹⁴, em seu vasto território¹⁵, todas elas com especificidades distintas, no sentido econômico, social, cultural e territorial. Contudo, dentre essas distinções, podemos destacar a luta desses povos, pela garantia dos seus direitos pela sobrevivência, saúde, educação e à **terra**, onde se encontram as suas raízes, os seus antepassados, sua cultura, seu jeito (*teko*) e seu modo de ser (*nande reko*),

¹² A Convenção 169, sobre povos indígenas e tribais, aprovada pela OIT em 1989, estabeleceu a utilização do termo “povos indígenas” para dar maior abrangência no favorecimento as lutas políticas. **Art. 1º - 1.**

A) Povos tribais

B) Povos indígenas: *aos povos em países independentes, considerados indígenas pelo fato de descenderem de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas.*

2. A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos.

3. A utilização do termo “povos” na presente Convenção não deverá ser interpretada no sentido de ter implicação alguma no que se refere aos direitos que possam ser conferidos a esse termo no direito internacional.

¹³ Etnia é um grupo de pessoas de uma mesma origem, que partilham uma mesma identidade, se reconhecem e são reconhecidos como um grupo ou comunidade humana diferente das demais. A origem comum é elemento importantíssimo para o sentimento (ou reconhecimento) de pertença a um grupo étnico, ainda que não seja necessariamente uma origem biológica comum; trata-se do reconhecimento de uma origem histórica comum (D’ANGELIS, 2012, p. 86).

¹⁴ IBGE (2010).

¹⁵ Marta Azevedo, ex-presidente da Fundação Nacional do Índio (Funai) e integrante do Conselho de Gestão Estratégia do Programa Rio Negro do ISA, estima que existam hoje cerca de 1,3 milhão de **indígenas** no **Brasil**. No último Censo do IBGE em 2010, foram contabilizados 896,9 mil (23 de abr. de 2021). O Brasil reconhece a diversidade sociocultural dos povos indígenas, expressada pela presença de mais de 305 povos indígenas, 274 línguas; representam 0,44% da população nacional, estão distribuídos em todos os estados da federação; as terras indígenas totalizam 12,54% do território nacional, e mais de 60% da população indígena concentram-se na região da Amazônia Legal (Instituto socioambiental – www.socioambiental.org).

além do lugar para viver, ensinar, (re)produzir e nele se reincorporar, após a jornada da vida (*tekohá*).

Estudos da historiografia indígena, segundo Vieira (2013, p.13), estimam demograficamente, que a população indígena que habitava o território nacional, por volta do ano de 1500, era de aproximadamente cinco milhões de indígenas. O autor também destaca que os estudos históricos, do etnólogo Curt Nimuendajú, registraram que antes da colonização europeia, existiam cerca de 1400 grupos indígenas, em território brasileiro. Segundo dados publicados pela FUNAI, a população indígena, em 1500, era de aproximadamente 3.000.000 de habitantes, divididos entre 1.000 povos diferentes, sendo que aproximadamente 2.000.000 estavam estabelecidos no litoral do país e 1.000.000 no interior, população essa que vem sofrendo, ano a ano, alterações e redução de seus territórios e seus habitantes, devido o desbravamento das terras do Estado brasileiro.

Uma das bases de exploração dos indígenas no Brasil foi a escravização e, mais tarde, como é o caso de Mato Grosso do Sul, o esparramo dessas populações e o esbulho de suas terras. Sobre o processo de escravização e servidão para a produção mercantil, a qual não foi imposta apenas para os indígenas, mas também aos negros e outros não indígenas. Quijano (2005), explica que essa foi uma nova forma de padrão de poder:

No processo de constituição histórica da América, todas as formas de controle e de exploração do trabalho e de controle da produção-apropriação-distribuição de produtos foram articuladas em torno da relação capital-salário (de agora em diante capital) e do mercado mundial. Incluíram-se a escravidão, a servidão, a pequena produção mercantil, a reciprocidade e o salário. Configuraram assim um novo padrão global de controle do trabalho, por sua vez um novo elemento fundamental de um novo padrão de poder, do qual eram conjunta e individualmente dependentes histórico-estruturalmente. Estabelecia-se, pela primeira vez na história conhecida, um padrão global de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos. Desse modo, estabelecia-se uma nova, estrutura de relações de produção na experiência histórica do mundo: o capitalismo mundial. (QUIJANO, 2005, p. 107-108)

Essa nova configuração de controle do trabalho perpetuou-se e mesmo tendo sido abolida a escravidão dos povos afro-brasileiros, outras formas de escravidão e controle do trabalho seguem, tais como trabalhos informais em canaviais, fábricas clandestinas de roupas em diversas cidades, como São Paulo, catadores de maçã no Sul do Brasil, entre outras atividades.

Diversos trabalhos referentes às temáticas indígenas brasileiras¹⁶ afirmam, que desde os tempos da colonização portuguesa, no Brasil, o modo de vida diferente dos povos indígenas (social, econômico e cultural), atravancava o processo de expansão econômica e de total domínio europeu dos territórios dos povos nativos da América. Segundo Alonso Junior (2011):

Os indígenas, por não participarem da mesma lógica societária do ocidente europeizado, sofreram com as investidas praticadas nesse sentido, pois até este período só conheciam as experiências dos conflitos territoriais intertribais e locais (ALONSO JUNIOR, 2011, p. 93).

Quanto ao avanço da colonialidade, Fernandes (1998, p.11), analisa que a semelhança de outras nações das Américas, as nações latino-americanas são produtos da "expansão da civilização ocidental", isto é, de um tipo moderno de colonialismo organizado e sistemático. Esse – colonialismo – teve seu início com a "Conquista" Espanhola e Portuguesa; e a razão dessa persistência é a evolução do capitalismo e a incapacidade dos países latino-americanos de impedir sua incorporação dependente ao espaço econômico, cultural e político das sucessivas nações capitalistas hegemônicas. O capitalismo transformou-se, através da história, segundo uma velocidade demasiado acelerada para as potencialidades históricas dos países latino-americanos.

Diante das afirmações de Quijano (2005), pode-se entender que dada a não participação e a pouca compreensão do que seria essa lógica societária do ocidente europeizado, as populações indígenas, desde a colonização, vêm sofrendo as consequências do processo de imposição dos interesses colonialistas. Primeiro, em busca de riquezas e exploração; segundo, para implementar a integração do território à dinâmica da sociedade capitalista industrial.

Sobre a influência europeia e suas implicações para as populações indígenas, a reflexão de Mota (2015), assim resume:

Esse “novo mundo”, com uma multiplicidade de tramas e dramas que a Europa precisou encobrir para se descobrir, se deu desfigurando os caminhos indígenas e tomando para si o mérito de serem os verdadeiros desbravadores e descobridores de novas terras e suas riquezas, buscando encobrir os trajetos indígenas - nas relações que envolvem alianças e conflitos. Uma história oficial que incorre na legitimação de uma possível imobilidade indígena ou mesmo de entender os modos de vida desses povos por meio de uma perspectiva exclusivista, seja em termos territoriais e sociais (MOTA, 2015; p. 125).

¹⁶ Ver ALONSO JUNIOR (2011); CIMI, sd; COLMAN (2018); GARFIELD (2011); KNAPP (2011); LANDER (2005); URQUIZA (2013), dentre outros.

Desde o reconhecimento dos direitos como povos originários (Art. 231 da CF de 1988), diversos são os documentos que os regulamentam perante a União, dentre os mais recentes da história temos: o Estatuto do Índio(1973), a Constituição Federal de 1988, a Convenção 169 da OIT (1989); o Decreto 6.861(2009) da EEI, a CONNEEI (2009), e a criação, em 2013, do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (PNTEE) através da Portaria nº 1.062/2013 e do Programa Nacional de Gestão e Autonomia dos Territórios Indígenas (PNGATI), pelo do Decreto 7.747/2013, que inicialmente foram propostos em reconhecimento às identidades étnicas desses povos, proporcionando-lhes a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus territórios e processos escolares.

Mesmo mediante os documentos citados e uma ruma de outros documentos legislando em favor dos povos indígenas, dados do IBGE apontam que eles são continuamente preteridos em seus direitos e condições de vida, sofrendo com a falta de políticas públicas específicas.

No Brasil, assim como em diversas outras partes do mundo, as populações indígenas (denominadas em outros países também como nativas ou autóctones) se configuram como um dos segmentos mais desfavorecidos do ponto de vista econômico, habitacional, educacional e dos indicadores de saúde, como revelam os censos e outras pesquisas que mensuram as condições de vida da população brasileira. Além disso, por razões culturais ou de relação com o ambiente, requerem políticas públicas específicas (IBGE, 2010; p. 52).

Os modos de vida dos povos indígenas são regidos por cosmologias, que são repassadas e/ou transmitidas aos seus indivíduos, desde um passado remoto dos seus ancestrais. Esse princípio de orientação é o que lhes aponta a garantia de autorrealização pessoal, que também depende da autorrealização no âmbito da família e de seu grupo de pertença étnica.

Assim, os processos vividos, desde a colonização, impactaram na cultura, no modo de vida e nas condições de existências dos diferentes povos indígenas no Brasil.

De acordo com Luciano (2009), em palestra proferida durante o “II Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade”:

Se no passado colonial os povos indígenas viveram um drama cultural em função da negação e da perseguição às suas tradições e culturas, hoje vivem profundos dilemas socioculturais em função da pressão e da sedução da cultura globocêntrica do mundo moderno; quanto mais são inseridos na sociedade não índia, maiores e mais profundos são os dilemas culturais enfrentados (LUCIANO, 2009, p. 37).

Para Garfield (2011), a incorporação de populações e territórios indígenas ao Estado-Nação foi fundamental para o crescimento regional e para a economia nacional,

assim como para a emergência do Brasil como uma potência continental. Os indígenas contribuíram não somente na construção da identidade nacional brasileira, de modo que para o autor:

Após o período pós-colonial, a pesquisa histórica concentrou-se esmagadoramente nas regiões Sudeste e Nordeste do Brasil, em virtude de sua preponderância política, econômica, demográfica e intelectual no desenvolvimento nacional. As regiões Centro-Oeste e Norte – onde se concentra mais da metade da pequena população indígena brasileira, de aproximadamente 235 mil indivíduos em 1990 – receberam pouca atenção, diminuindo a visibilidade da história indígena (GARFIELD, 2011, P.10).

As afirmações dos autores em discussão, apontam que em diferentes momentos da história, os povos indígenas foram considerados incapazes de compreender a expansão capitalista, em fomento no interior do Estado nacional, sob imposições/interesses capitalistas europeizadas, dando a entender que seriam um atraso para o crescimento da nação. Entretanto, a pouca atenção recebida pelos povos indígenas e definição de desprovê-los de políticas públicas, levou a sua invisibilidade e não apenas isso, mas também ao aumento de dilemas culturais e sociais para esses povos que são persistentes na sociedade atual.

Diante dos diversos dilemas já sofridos, podemos afirmar, que os povos indígenas brasileiros do século XXI são sobreviventes e resistentes da história de colonização europeia, estão em franca recuperação do orgulho, autoestima e identidade cultural e como desafio buscam consolidar um espaço digno na história e na vida multicultural do país.

O fato, é que nem sempre foi assim; até recentemente, mais especificamente, até o final do século XX, a referência à condição indígena, ou mesmo a base ideária sobre esses povos estava calcada ou na assistência, no sentido de “cuidar” aqueles que ainda “sobraram”, sem qualquer perspectiva de autonomia, guardados em reservas, misturados entre si, sem qualquer preocupação com etnias, culturas diferenciadas; ou sob perspectiva da indignação, como brasileiros e não como índios. Essa última, de forte influência norte-americana, teve muita força durante o regime militar¹⁷, que seria responsável pelo processo de Integração Nacional, nos anos 70, principalmente, com forte impacto na vida dos povos indígenas que viviam nas regiões Centro-Oeste e Norte do País.

Um dos impactos que podemos observar foi a disparidade regional com consequências para a população, sobre esse aspecto, Abreu (2014, p. 32), relata que:

¹⁷ Ver Relatório Figueiredo.

A discussão sobre as disparidades regionais remonta aos anos 20 e esteve associada principalmente à questão da seca no Nordeste brasileiro. Seria, contudo, a concentração industrial na região Sudeste, principalmente em São Paulo, que acentuaria tal discussão. Em meados dos anos de 1950, com a implementação da política industrial de abertura ao capital estrangeiro, firmada pelo governo Kubitschek, a questão das disparidades regionais como um problema social aparece explicitamente para o Nordeste, em função da seca de 1958, contribuindo para alimentar discursos sobre a temática (ABREU, 2014, p. 32).

De acordo com a autora, o Governo Juscelino Kubitschek, “assumiu um papel decisivo, redefinindo-se e adotando princípios e métodos da administração industrial...”; um Estado “com competência para gerenciar o processo de integração do território nacional, a partir do planejamento da integração econômica”, o que para o governo deveria então proporcionar o fim das disparidades regionais, ou pelo menos amenizá-las. Entretanto, a autora destaca que:

Internamente, no Brasil, ganha relevância a problemática das disparidades regionais como parte da mesma dinâmica da relação centro-periferia e a necessidade de desconcentração industrial para promoção do desenvolvimento do País de forma integral e integrada [.....]

As políticas de desenvolvimento, desde Getúlio Vargas, passando por Juscelino, até João Goulart, parecem ter sido calcadas nesse desejo de, por meio da criação de órgãos, instituições, conselhos etc., ampliar a capacidade de atuação e domínio do Poder Executivo. Essa perspectiva, que se vislumbrava através do planejamento ou das políticas públicas de desenvolvimento, fomentava as classes dominantes regionais e nacionais, tanto do ponto de vista do beneficiamento direto – incidindo nas suas atividades produtivas ou, ainda, na garantia de empregos para filhos, familiares, afilhados e amigos – como indiretamente, garantindo, através de clientelismo e alguns benefícios sociais, os votos para garantir a conciliação do poder econômico e do poder político[]

A Região Centro-Oeste e o *espaço mato-grossense* consubstanciam-se em importante exemplo dessa situação, pois, por longo tempo, foram pensados como “vazios” demográficos ou, no máximo, como áreas vocacionadas para as atividades agropecuárias. Foi essa a concepção (e a função) a elas atribuída no interior da divisão territorial do trabalho até início dos anos de 1970 (ABREU, 2014, p. 35 - 47).

1.1 Diferentes Povos que se aproximam sob semelhanças e diferenças: os Guarani e Kaiowá

No Brasil, os povos indígenas dividem-se em **305 povos diferentes** e cada um deles possui formas de organização política, social e cultural próprias. Além disso, também possuem línguas específicas: são mais de 274 as línguas indígenas faladas no país. Apesar de tamanha diversidade, sabe-se pouco sobre a mesma e há uma tendência a

generalização e de serem lembradas apenas no **dia do índio**¹⁸ (COLLET et al, 2014, p. 43-44).

Dentre as diversas etnias brasileiras, os povos indígenas com a segunda maior população no Brasil são os Guarani e Kaiowá, em grande parte localizada no estado de Mato Grosso do Sul; concentrados na região Cone Sul¹⁹ do Estado de MS.

Dois são os povos guarani falantes contemporâneos em Mato Grosso do Sul: o *Kaiowá* e o *Guarani*, este último, denominado geralmente *Ñandéva* na literatura histórico-antropológica. Os *Kaiowá* e os *Guarani* pertencem à família linguística *tupi-guarani*²⁰. As comunidades, que em Mato Grosso do Sul se autodenominam *Kaiowá*, formam com a população *Paĩ-Tavyterã*, do Paraguai, uma única etnia, considerando-se, como indica este etnônimo, “habitantes do povoado do centro da terra” o – *Yvy Pyte* (CHAMORRO, 2015; p. 293).

Tanto para Colman (2018, p. 46), como para Grünberg (2008, p. 06), os *Guarani* estão presentes em quatro países: Bolívia, Brasil, Paraguai e Argentina (Figura 1), sendo conhecidos por nomes distintos: *Chiripá*, *Kainguá*, *Monteses*, *Baticola*, *Apyteré*, *Tembekuá* e outros. Contudo, eles se autodesignam *Avá*, que na língua Guarani quer dizer, “pessoa”; e utilizam esse termo ao invés de índio. Collet (2014, p. 11), aponta que o termo índio tem significado de nativo, termo esse em desuso, desde a homologação da CF de 1988. O termo *Ava* significa, “pessoa, homem, indivíduo”, segundo os dicionários de língua Guarani de Guasch e Ortiz (2008, p.383 e 529) e de Montoya (2002, p. 235 e 318), reforçando a identidade indígena, independente da etnia ou povo.

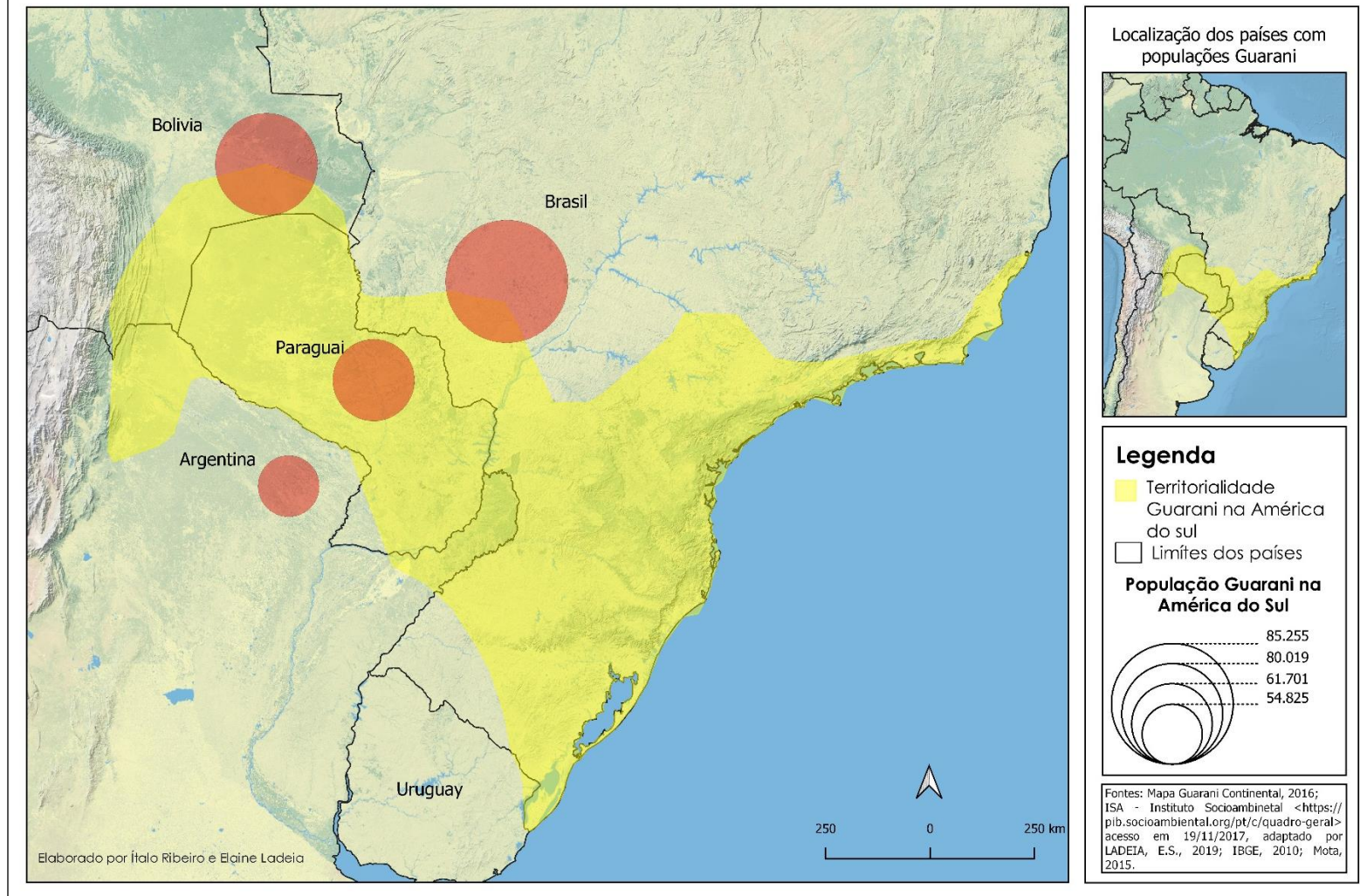
¹⁸ Termo em desuso, a denominação correta em conformidade com os povos originários é “Semana dos povos indígenas”.

¹⁹O Governo Brasileiro propôs uma política nacional que apoiasse o desenvolvimento sustentável dos territórios rurais, foi resultado de um processo de acúmulos e de reivindicações de setores públicos e organizações da sociedade civil, que avaliaram como sendo necessária a articulação de políticas nacionais com iniciativas locais, segundo uma abordagem inovadora. Esta decisão teve como resultado a proposta de criação da Secretaria de Desenvolvimento Territorial, no âmbito do MDA, e a formulação de dois programas nacionais apresentados no âmbito do PPA 2004-2007. Nessa proposta a região política do Estado de MS chamada CONE SUL foi definida como Território da Cidadania Cone Sul – MS, localizada na região Centro-Oeste, e é composta por 8 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru. enquanto o Território Etnoeducacional Conesul, faz parte de outra proposta de política pública do Governo Federal os Territórios Etnoeducacionais, no qual o Cone sul é o TEE ao qual pertencem os Povos guarani e Kaiowá, composto por 18 municípios sendo os oito do Conesul turístico e os demais que compõem o Território Etnoeducacional Conesul.

²⁰ No Brasil foram identificados três grandes troncos linguísticos entre as línguas indígenas: Tupi, Macro Jê e Karib; também foram identificadas línguas isoladas, não possuindo semelhança com as demais como a língua Tikuna. As línguas indígenas são portadoras de poesia, música, ideias e tecnologias, entre outros saberes, e por isso a diversidade delas precisa ser considerada em toda a sua riqueza (COLLET et al, 2014, p. 44).

Considerando os dados do SIASI/FUNASA (2013), a população da etnia Kaiowá é bem maior do que a de Guarani, a denominação dessas etnias está em consonância com a classificação linguística; em Mato Grosso do Sul, a maioria dos povos indígenas na Região Cone Sul de MS são da etnia Kaiowá, considerando as semelhanças nos aspectos fundamentais da cultura e da língua Guarani, utilizaremos nesse trabalho o termo Guarani para fazer referência aos dois povos indígenas com maior população em território brasileiro, especialmente no Mato Grosso do Sul, bem como para apresentar suas características gerais e distribuição espacial na tríplice fronteira Brasil, Argentina e Paraguai (Figura 01) e na Bolívia.

Figura 01 – Distribuição e territorialidade da População Guarani, segundo suas territorialidades no Brasil, Paraguai, Bolívia e Argentina.



Elaboração:RIBEIRO, I., LADEIA, E. S. (**Fonte:** Mapa Guarani Continental, 2016; ISA (2017), IBGE (2010)).

De acordo com os dados do Mapa Guarani Continental²¹ (ISA,2016), observa-se que o quantitativo populacional dos povos indígenas no Brasil difere dos dados registrados pelo IBGE, especificamente em relação aos Guarani. O que denota a importância da realização do censo dentro dos intervalos estabelecidos no país para que os dados populacionais tenham o grau de confiabilidade necessário. Entretanto, ressalta-se que os dados levantados para a compilação do Mapa Guarani consideram a população dos povos indígenas em toda a extensão do *tekohaguasu*, ou seja, no território indígena das terras tradicionais, suas territorialidades, sem limites do território nacional, estendendo-se, desde a costa sudeste e sul do litoral brasileiro, adentrando para o sentido Oeste até parte das terras do Paraguai, Argentina e Bolívia, conforme destacado na Figura 01.

Na sociedade não-indígena, segundo Grünberg (2008), desde a conquista das Américas, em particular, a América do Sul, pelos portugueses e espanhóis, sempre houve distinção entre índios e não-índios, assim como também um questionamento: - Seriam os Guarani um povo? Eles seriam iguais entre si?

Sobre esse questionamento, Grünberg (2008), informa que os Guarani são sim um povo, com a mesma língua, costumes, hábitos idênticos, afinidades de interesses, história e tradições em comum e essas são características de outros povos também. No entanto, para o autor, os Guarani são e não são iguais entre si:

...Os Guarani são iguais? Sim e não. Atualmente são quatro povos guarani, muito semelhantes nos aspectos fundamentais de sua cultura e organizações sociopolíticas, porém, diferentes no modo de falar a língua guarani, de praticar sua religião e as diversas tecnologias que aplicam em relação com o meio ambiente. Essas diferenças cumprem o papel de marcadores étnicos, distinguindo comunidades políticas exclusivas. Esses grupos, que na atualidade continuam existindo na área de um mapa trinacional – Brasil, Paraguai e Argentina reconhecem a origem e proximidade histórica, linguística e cultural e, ao mesmo tempo, diferenciam-se entre si como forma de manter suas organizações sociopolíticas e econômicas (GRÜNBERG, 2008; p.06).

Ainda sobre o aspecto das diferenças de um povo, segundo Ramos et al (2006, p.16), para os europeus que colonizaram a América, os povos com os quais se defrontaram e se confrontaram durante o contato, possuíam “**graus diferentes de evolução**”, ou seja, eram considerados mais ou menos “evoluídos”, mais “atrasados”, seres selvagens no modo de viver, comparados aos colonizadores. Aos olhos dos conquistadores, os índios pertenciam a uma cultura inferior e com necessidade de regeneração, salvação.

²¹ Disponível em: <https://guarani.map.as>

Sobre esse aspecto da colonialidade, Quijano (2005, p. 117), afirma que “ela está no ser, no saber e no poder”.

Sobre os desdobramentos da colonização, Little (2004) destaca que a resistência ativa às invasões representam, sem dúvida, uma das respostas mais comuns na história da expansão de fronteiras:

Quinhentos anos de guerras, confrontos, extinções, migrações forçadas e reagrupamento étnico envolvendo centenas de povos indígenas e múltiplas forças invasoras de portugueses, espanhóis, franceses, holandeses e, nos últimos dois séculos, brasileiros, dão testemunho da resistência ativa dos povos indígenas para a manutenção do controle sobre suas áreas (LITTLE, 2004, p. 255).

Após cinco séculos da chegada dos colonizadores no território brasileiro, ainda hoje, é possível nos depararmos com indivíduos na sociedade não-indígena que ainda pensem da mesma forma que os colonizadores, não apenas com referência aos povos indígenas, mas também sobre outros povos e nações. A condição colonial e do Estado, efetivamente não saiu de nós, conforme apontado por Quijano (2005):

Na América, contudo, como em escala mundial desde 500 anos atrás, o capital existe apenas como o eixo dominante da articulação conjunta de todas as formas historicamente conhecidas de controle e exploração do trabalho, configurando assim um único padrão de poder, histórico-estruturalmente heterogêneo, com relações descontínuas e conflitivas entre seus componentes (QUIJANO, 2005, p.137).

Contudo, os povos indígenas seguem resistindo em luta por seus direitos e em detrimento das constantes formas de dizimação desses povos, o quantitativo populacional segue em crescimento.

Na Tabela 01, apresentamos a população Guarani, de acordo com levantamento realizado pelo Instituto Socioambiental da Amazônia (ISA), Conselho Missionário Indigenista (CIMI), Fundação Nacional do Índio (FUNAI), UFGD, dentre vários outros órgãos e pesquisadores brasileiros, paraguaios, argentinos e austríacos que se esforçaram para elaborar a segunda edição do *Mapa Guarani Continental*²², lançado em 2016.

²² A 1ª edição do Mapa Guarani foi elaborada em 2008, sob a coordenação do Prof. Georg Grünberg, da universidade de Viena/Áustria, conjuntamente com uma equipe de pesquisadores dos quatro países com população Guarani, com a intenção de apresentar o mundo quem são, onde estão, como vivem, sua organização social, economia, sua política, religião, sua língua; na região das fronteiras desses países, não foi chamada de Mapa Guarani Continental pois abarcava apenas parte da região dos países envolvidos (BR, PY, AR), em 2016 foi então realizada nova edição considerando a amplitude territorial dos Povos Guarani nos três países e foi então denominado Mapa Guarani Continental.

Tabela 01 - População Guarani

			País	População	Fonte/Ano
Guarani	Kaiowá, Mbya, Ñandeva	Tupi - Guarani	Argentina	54.825	Mapa Guarani Continental 2016
			Bolívia	83.019	Mapa Guarani Continental 2016
			Brasil	85.255* ²³	Mapa Guarani Continental 2016
			Paraguai	61.701	Mapa Guarani Continental 2016

Fonte: <https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>, Acesso em 19/11/2017, organizado por LADEIA, E.S.

Os dados demonstram um quantitativo expressivo da população Guarani nos quatro países, pois, considerando a extensão territorial de cada um e os processos de desenvolvimento e internacionalização pelos quais já passaram, para além das guerras e outros acontecimentos, ainda é uma população numerosa.

Observa-se, na Tabela 01, que no Brasil, os povos Guarani e Kaiowá são representativos e, também, são maioria absoluta dentre as demais etnias dos povos indígenas; encontram-se nos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, estendendo-se até o Pará.

De acordo com Colman (2018, p. 46), é nesse amplo território que vai se entremeando nas atuais terras do Rio Grande do Sul até o Pará, que as comunidades circulam e se instalam. A mobilidade espacial é uma característica essencial desse grupo étnico e tem sentido cultural e mítico; nessa mobilidade, buscam territórios com melhores recursos naturais e solução de conflitos, desentendimentos, morte de parentes, doenças, de modo que uma extensão territorial delimitada, como lhes foi imposta, desde os primórdios do século XX, com a criação das reservas²⁴, significou afrontamento e restrição na essência da existência Guarani, que não se limita a área de produção da subsistência, apenas, mas também, nas relações com os parentes e com a liberdade de ir e vir entre si e usufruir dos bens materiais: animais, água, rios, árvores, além de vivenciar sua cultura, rezas, cultos e festas.

²³ Somatório da população Guarani nos estados de MS, PR, RS, SC, SP, RJ, ES e PA.

²⁴ Entre 1915 e 1928 o SPI criou oito pequenas reservas indígenas destinadas à população Guarani e Kaiowá. Essas reservas cumpriam dois objetivos: o primeiro era de liberar terras indígenas para a colonização e o segundo, de pôr em prática a política indigenista de orientação assimilacionista, que se manteve até 1988 (CAVALVANTE, 2013, p. 401).

A tradição do povo Guarani é de serem povos que caminham; para eles o território – a terra –, local onde vivem e produzem suas formas de subsistência, é essencial para o “bem viver”, nesse sentido vejamos o que diz Colman:

Há o sentido político da mobilidade espacial causada pelas expulsões, pelo processo de reconhecimento das terras indígenas, dos limites territoriais, do esgotamento dos recursos naturais, da construção de rodovias e de empreendimentos imobiliários. A prática guarani de fronteira tem relação com a ecologia, o parentesco e a economia. Desde o Período Colonial, os Guarani buscam ignorar as fronteiras nacionais e seu enquadramento, e embora haja as imposições dos Estados Nacionais, é consenso entre os pesquisadores (p.51), de que os Guarani seguem com suas dinâmicas internas e próprias de definição e redefinição das fronteiras culturais (COLMAN, 2018, p. 46 - 51).

Esse envolvimento com a terra e sua relação afetiva e territorial, pode ser observada no filme produzido em 2008, denominado “Terra Vermelha”, aonde o diretor Marco Bechis, apresenta um diálogo conflituoso entre um proprietário de terras e uma liderança indígena, em acampamento de retomada, dentro dos limites da propriedade do fazendeiro, em MS; o personagem não-índio expressa a história familiar naquela terra, desde seu avô, pai e o direito à terra que essa condição de propriedade lhe garante. A resposta da liderança indígena expressa-se no ato de “comer” a terra, literalmente: o índio é a terra; dela se alimenta e nela se realiza como índio, como homem da terra.

Enquanto a terra para o não-índio significa a produção de lucro; para o índio significa ele próprio, sua vida, sua cultura, porque não é a “Terra” que produz para o índio, mas o índio que se (re)produz na/como Terra.

Assim, os *Guarani* e *Kaiowá* têm como elemento fundamental para a sua sobrevivência o território, que simboliza não uma área geográfica delimitada por fronteiras nacionais do Estado, mas aquilo que em Guarani é denominado “*Tekoha*” e que significa “o lugar onde somos o que somos”; é o lugar de pertencimento onde buscam a subsistência e produzem sua cultura e cultivam a solidariedade e a generosidade; é a maneira como os povos Guarani e Kaiowá se referem à sua terra tradicional, o seu “modo de ser – *teko*” (BRASIL/CONSEA, 2017, p.04).

Territórios políticos e propriedades de terra podem ser as formas mais familiares em que a territorialidade ocorre em vários níveis e numerosos contextos sociais. A territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social; é o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados. As funções de mudança da territorialidade nos ajudam a entender as relações históricas entre sociedade, espaço e tempo (SACK, 2011, p. 63).

Assim, a artificialidade que a organização pelas cercas de fazendas e os limites de um Estado-Nação definem, por força de lei, não são assimilados pelos Guarani e Kaiowá, sobretudo, porque para sua existência sociocultural esses são apenas símbolos para o não-índio, cujas territorializações não se expressam como território, mas como os produtos que dele se extrai.

Para Gerber e Mendes (2017, p. 341), as comunidades do povo Guarani Kaiowa, do Mato Grosso do Sul, estão condenadas a viver acampadas à beira de rodovias. A situação no Mato Grosso do Sul, pela morosidade na demarcação, pelo confinamento, e pelos ataques em beira de estrada, configura-se tentativa de genocídio ou ao menos uma discriminação indireta no que se refere aos efeitos da política do desenvolvimento nacional, com impossibilidade de autodeterminação e desfrute da própria cultura.

Em grandes linhas, a terra é dividida em duas categorias básicas: terras privadas e terras públicas, ao que Little (2004) assim definiu:

As terras privadas são, por um lado, presididas pela lógica capitalista e individualista, segundo a qual o dono consegue o direito do controle exclusivo sobre a parcela que lhe pertence.

[...]

De uma perspectiva sociocultural, a mais radical inovação desse conceito está no poder de adquirir ou alienar a terra pelo processo de compra e venda no mercado.

A noção de terras públicas, por outro lado, é associada diretamente ao controle da terra por parte do Estado. Nessa concepção, a terra pertence, ao menos formalmente, a todos os cidadãos do país. Porém, é o aparelho do Estado que determina os usos dessas terras, supostamente em benefício da população em seu conjunto. Na realidade, esses usos tendem a beneficiar alguns grupos de cidadãos e, ao mesmo tempo, prejudicar outros. Consequentemente, o usufruto particular das terras públicas converte-se na luta pelo controle do aparelho do Estado ou, no mínimo, pelo direcionamento de suas ações em benefício de um ou outro grupo específico de cidadãos (LITTLE, 2004, p.258).

O binômio privado-público, pautado na definição de Little (2004), segue reforçando a relação existente entre o capital e o poder, sustentado na reflexão de Quijano (1988, p.17), demonstrando que esse binômio representa “duas caras da mesma razão instrumental, cada uma encobrendo a dos agentes sociais que competem pelo lugar de controle do capital e do poder: a burguesia e a burocracia” e que há uma “razão histórica” que, embora subordinada à razão instrumental, continua possuindo “uma forte presença entre os povos marginalizados pelos sistemas atuais de poder” e age “contra o poder existente”. Ainda, segundo Quijano (1988, p.259), a contenda pela criação de novas políticas territoriais dá-se entre atores políticos com cotas desiguais de poder: por um lado, um Estado poderoso e, por outro lado, os múltiplos povos tradicionais economicamente marginais e politicamente desarticulados entre si.

Considerando a importância da terra como parte da própria existência Guarani e do território como espaço de origem, de vivência e das relações, os Guarani e Kaiowá, das aldeias, terras indígenas, reservas, acampamentos de retomadas de MS, vivem diariamente, (re)sistindo e (re)existindo, desde antes da constituição desse estado, com os diferentes conflitos territoriais que impedem sua livre mobilidade e a territorialidade Guarani e Kaiowá. Tornando-se, dessa forma, uma população confinada em territórios outros, até que possam retornar aos seus territórios originários. Aspectos a serem tratados!

1.2 - Os Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul – caminhando entre a existência e a resistência

O estado de Mato Grosso do Sul é considerado o segundo maior em número de população indígena do país, totalizando 71.658 indígenas, apenas perdendo para o estado do Amazonas com 168.680 (IBGE,2010). A sua população indígena reside em 75 aldeias, distribuídas em 29 municípios do estado (SIASI/DSEI/FUNASA/MS/2013) e é constituída por 11 etnias, segundo descrito por Chamorro e Combès (2015; p.20): *Guarani e Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinawa, Atikum, Guató, Ofaié, Chamacoco, Ayoreo e Camba*. Na Figura 02 destacamos os oito povos com maior número populacional no Estado de Mato Grosso do Sul.

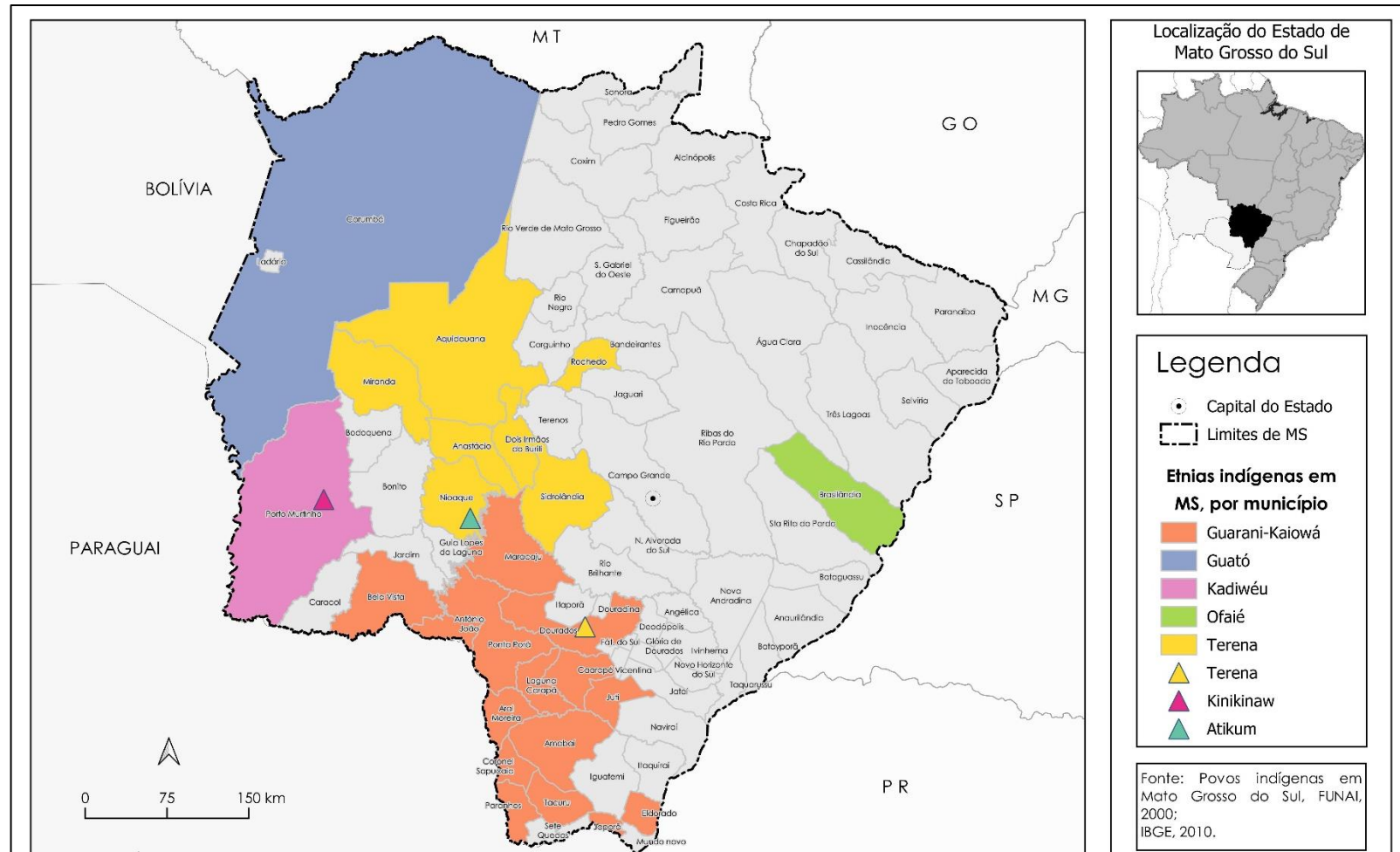
Dentre a população indígena presente no Mato Grosso do Sul, o maior contingente encontra-se no município de Dourados, ultrapassando 15 mil pessoas das etnias *Guarani, Kaiowá e Terena*.

Os povos *Guarani e Kaiowá* correspondem a 46.342 indígenas (SIASI/SESAI, 2013) e de acordo com Souza, T. (2013, p. 16), encontram-se habitando o chamado Território Etnoeducacional Cone Sul²⁵ do MS, representados em laranja na Figura 02; distribuídos em 37 áreas indígenas (Figura 03), das quais oito são reservas,

²⁵ O Decreto Presidencial 6861/2009, definiu os Territórios Etnoeducacionais - TEE. O TEE Cone Sul é formado por 18 municípios: Amambai, Antonio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brillhante, Sete quedas e Tacuru, entretanto o município de Ponta Porã não assinou o Pacto no Etnoterritório Educacional Conesul. Cabe destacar que o TEE Conesul se constitui dos municípios onde vivem os povos indígenas das etnias Guarani e Kaiowá. Sob outras políticas governamentais, como é o caso do Programa Território da Cidadania (PTC), também foi delimitado o PTC Cone Sul, em Mato Grosso do Sul. Contudo, é composto por 08 municípios: Eldorado, Iguatemi, Itaquiraí, Japorã, Mundo Novo, Naviraí, Sete Quedas e Tacuru.

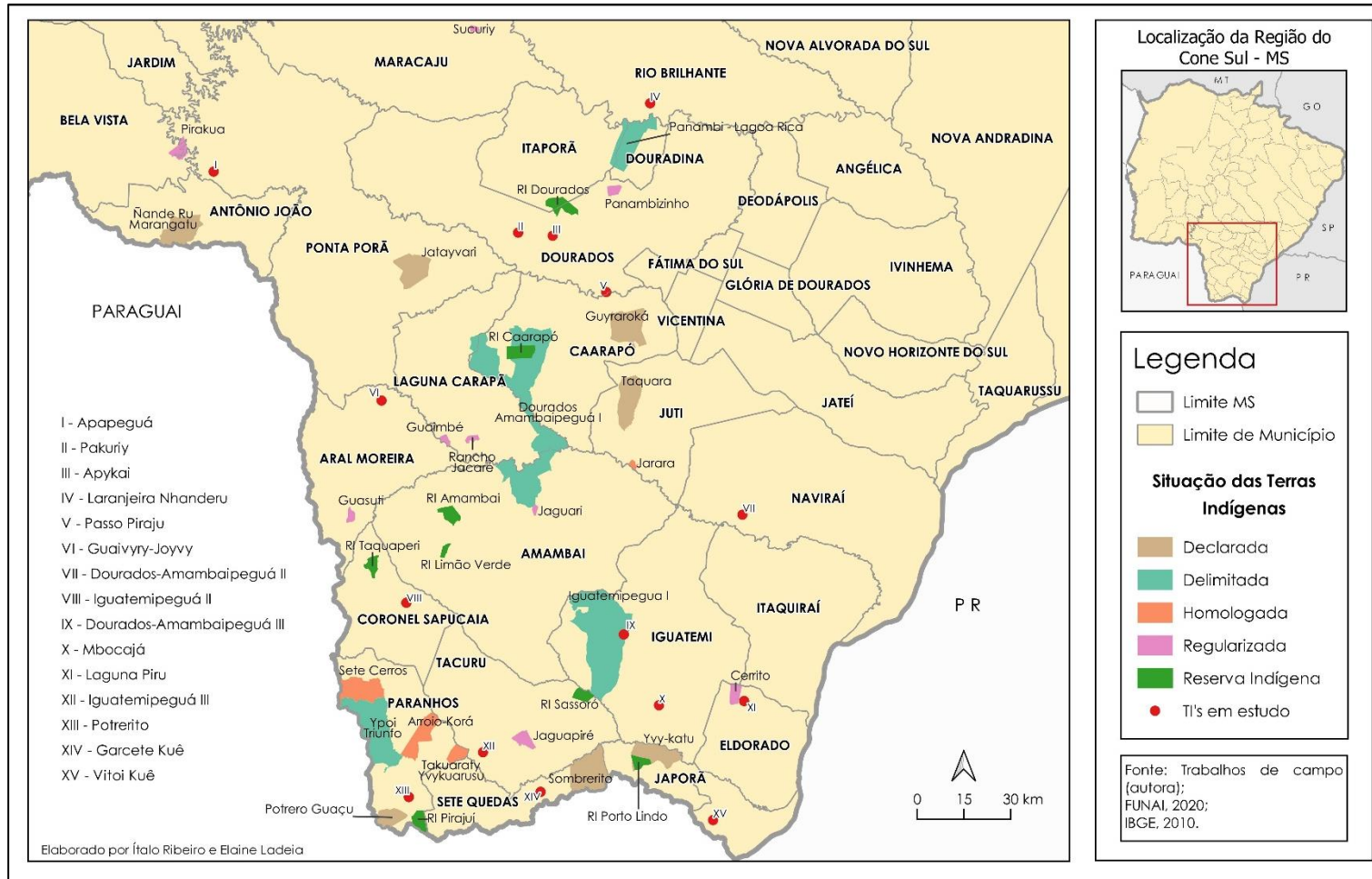
além de acampamentos no entorno das terras indígenas e em áreas de contexto urbano, bem como em fazendas.

Figura 02 – Distribuição dos Povos indígenas no Mato Grosso do Sul, segundo os limites municipais.



Elaboração: RIBEIRO, I., LADEIA, E. Fonte: FUNAI (2000); IBGE (2010).

Figura 03 – Situação Jurídica das Terras indígenas da Região do Cone Sul do Estado de Mato Grosso do Sul.



Elaboração: Ribeiro, I., LADEIA, E. S. **Fonte:** Trabalho de Campo da autora; FUNAI (2020), IBGE (2010).

Desde 1980, no Brasil, várias áreas apresentadas como indígenas em estudos antropológicos e ações de retomada pelos movimentos indígenas entraram em processo de **identificação, demarcação e homologação**. Segundo Cavalcante ((2013), a demarcação das terras indígenas são importantes para atenuar as tensões existentes nas reservas, causadas por diversos fatores sendo o mais forte, a reivindicação pelos territórios originários. Assim o autor destaca:

A partir da década de 1970, as demandas pela demarcação de terras indígenas começaram a se tornar cada vez mais evidentes e o governo federal não pôde mais continuar ignorando-as. Organizados politicamente e com a ajuda de alguns apoiadores, os Guarani e Kaiowa passaram a pressionar o governo federal para que este cumprisse com a sua função de demarcar as terras indígenas em conformidade com o que estava previsto na legislação nacional (CAVALCANTE, 2013, p. 94).

A luta pela terra é uma constante para os povos indígenas e não é diferente para os Guarani e Kaiowá; muitas das demarcações já realizadas tiveram a contribuição da pressão de movimentos da sociedade civil organizada, em apoio aos movimentos indígenas. No tocante aos Guarani e Kaiowá, foram identificadas e delimitadas 22 terras indígenas, entre os anos 1980 e 2013. Dados de 2016, da FUNAI, indicam a existência de 56 áreas indígenas, em Mato Grosso do Sul (43 são G/K), com situações jurídicas diferenciadas (demarcadas, identificadas, homologadas ou em estudo), entretanto, dentre as áreas GK, somente 31 delas possuem escolas ou salas de aula de extensão.

Sobre a condição de demarcação e homologação de terras indígenas, as antropólogas Célia Letícia Collet, Mariana Paladino e Kelli Russo destacaram a instabilidade vivida pelos povos indígenas em todo o País:

Apesar do avanço na garantia de terras aos povos indígenas por parte do Estado brasileiro, ainda há várias áreas a serem demarcadas e vários grupos sem-terra ou com áreas insuficientes para que sua sobrevivência esteja garantida, para além disso, é igualmente grave a situação de muitas outras que têm sido invadidas por regionais não indígenas. Cabe ressaltar ainda a existência de projetos de lei contra os direitos territoriais indígenas em discussão no Poder Legislativo (COLLET et al, 2014, p.81).

As dificuldades pela qual têm passado as comunidades indígenas não são aleatórias e estão relacionadas com a não garantia de existência desses povos, mesmo depois da CF de 1988 ter garantido as terras originais aos povos indígenas e a sua demarcação, a partir de estudos antropológicos. A questão é que os processos são demorados e, principalmente, as relações entre fazendeiros e índios são conflituosas, sobretudo na segunda metade dos anos setenta, com a incorporação de muitas áreas de campos e matas, do então Sul de Mato Grosso, às lavouras comerciais, em um movimento pilotado por órgãos governamentais, sobretudo quanto ao financiamento. Nesse sentido,

o cerco aos movimentos indígenas se ampliaria cada vez mais, iniciando assim a luta pelos territórios, que mais tarde, se transformaria na luta pela demarcação, posto que o Decreto nº 1775/1996, disciplinava os procedimentos de demarcação de terras indígenas.

De acordo com Collet et al (2014), é possível perceber que a questão territorial é fundamental para os povos indígenas em MS. Eles vivem em contexto marcado por perdas territoriais e correspondente confinamento em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, que não oferecem mais condições para a sustentabilidade. Para a autora:

As terras indígenas são bens da União, destinadas ao usufruto exclusivo deles, inalienáveis e indisponíveis. Devemos compreender o sentido complexo que o território adquire para os povos indígenas, algo que, na concepção ocidental, é de difícil compreensão. A sociedade ocidental, principalmente a capitalista, trata a terra como uma propriedade, isto é, algo passível de ser comprado, vendido, trocado e explorado até a exaustão. Os povos indígenas, por sua vez, não se vinculam à terra como propriedade. Eles se sentem parte do território em que vivem e têm com ele uma vinculação não apenas econômica, como o meio que lhes garante a sobrevivência, mas também afetiva, pois nele habitam também seus ancestrais, seres vivos e espíritos que fazem parte do seu sistema de crenças e de seus mitos e rituais. Para eles, portanto, o deslocamento para outro território, mesmo quando compensados com subsídios ou financiamento para projetos alternativos, pode significar a quebra de sentido de sua existência, vale dizer, de suas crenças e de sua visão de mundo (Collet et al, 2014, p. 77).

O exposto pelas autoras, nos mostra que a perda territorial para os povos indígenas representa não só perder a terra, enquanto espaço delimitado, demarcado, mas perder a condição de existência. De acordo com Brand (2009, p.07), em decorrência dessas perdas, verifica-se uma intensa inserção dos povos indígenas como assalariados, no entorno das aldeias e reservas, e muitos, em suas próprias aldeias, como professores, serviços gerais em escolas, postos da FUNAI, agentes de saúde, entre outros.

Ainda sobre a questão territorial, Mondardo (2018), aponta que há uma interação corpo-terra, e que essa relação:

Transcende a relação do mundo terreno e ganha dimensões míticas, de um modo de vida que não desencarna a relação material da simbólica, do mundo concreto do espiritual. A terra é, assim, muito mais do que a base para uma cosmovisão, mediadora das relações sociais e materialidade indispensável para a construção de seus territórios e territorialidades, portanto, para compreender a relevância do território para os Guarani e Kaiowá, é fundamental, entender a maneira como eles se relacionam com a natureza e “sobrenatureza” - o mundo dos espíritos (MONDARDO, 2018, p. 141)”.

Em decorrência da falta de terra, de recursos naturais e de condições precárias de acesso à educação e saúde; significativa parcela da população indígena regional vive, em espaços urbanos, e/ou acampamentos às margens de rodovias.

1.3- Pensando os Territórios, as Territorialidades Pensando o *tekohá* e o *teko* ... em tempos passados e presente

Na geografia política, segundo Galvão et al (2009, p. 33), a definição de território é a expressão legal e moral do Estado, a conjunção do solo, do povo, na qual se organizaria a sociedade. Sua territorialidade estaria associada a uma identidade específica, presumindo que não existiriam subdivisões ou contradições internas a um Estado determinado, fixo no tempo e no espaço, características que só poderiam ser modificadas com o uso da força.

Para Raffestin (1993, p. 144 e 161), território “é um espaço onde se projeta um trabalho, energia, informação, é onde se revelam as relações marcadas pelo poder; o território é a prisão que os homens criam para si, é uma produção a partir do espaço”. Em seu dizer, territorialidade seria definida como um conjunto de relações que se originam num sistema sociedade-espaço-tempo, em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema e tudo reside na relação concebida como processo de troca e/ou de comunicação. O autor elaborou a ideia de um ‘sistema territorial’ – conceito importante para a compreensão do território e de sua dinâmica. Nesse sistema, os atores procedem à repartição das superfícies em malhas, implantam nós e constroem redes para efetuar as ligações econômicas, políticas e culturais entre os territórios, nessas redes se exercem as relações de poder.

Territórios políticos e propriedades de terra podem ser as formas mais familiares em que a territorialidade ocorre, em vários níveis e numerosos contextos sociais. A territorialidade é uma expressão geográfica primária de poder social e é o meio pelo qual espaço e sociedade estão inter-relacionados. As funções de mudança da territorialidade nos ajudam a entender as relações históricas entre sociedade, espaço e tempo (SACK, 2011, p. 63).

Considerando os dizeres do autor, as funções que os homens brancos e índios deram para territorialidade formam a causa de seus longos problemas de relacionamento e aponta que o estabelecimento e usos do território estão interligados com contextos históricos. Nesse sentido, Sack (2011, p.76) define territorialidade como a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica. Tal definição permite dialogar com a perspectiva de territorialidade apresentada como possibilidade pelos

“territórios etnoeducacionais” (TEE), criados no Brasil e no Mato Grosso do Sul, e que pretendemos analisar.

A territorialidade também está associada ao lugar de vivência cotidiana de uma sociedade. Dessa forma, podemos observar diferentes locais como territórios – entretanto essa não é uma definição, um conceito geográfico de território e sim de um lugar que figura como território no decorrer das atividades de uma sociedade ou de um indivíduo, como, por exemplo, igrejas, casas de reza, os espaços escolares, a sala de aula, a secretaria escolar, a sala da diretoria, a cozinha. Esses espaços são delimitados, exibem contenções físicas e limitam as atividades dentro dele e à medida que se deixa esse espaço se utiliza um outro como território.

Nessa perspectiva, podemos relacionar os diferentes locais existentes nas aldeias e terras indígenas, como diversos territórios de atuação dessa população, que estão cada vez mais confinadas²⁶ em pequenas áreas, nas quais tentam sustentar seus costumes tradicionais, mas também outros, novos, já intermediados pelo contato com o não-índio, mas nem por isso menos próprio.

Relacionando as questões conceituais sobre território e os conhecimentos dos povos indígenas sobre ele, podemos apresentar a reflexão de Haesbaert (2006), argumentando sobre a crença que “os territórios (geográficos, sociológicos, afetivos...) estão sendo destruídos, juntamente com as identidades culturais (ou, no caso, territoriais) e o controle (estatal, principalmente) sobre o espaço”. Contudo, enfatiza que mesmo nas sociedades tradicionais, como as sociedades indígenas, “existem várias formas de incorporar no seu mundo os referenciais espaciais” (HAESBAERT, 2006, p.25 e 73).

Os Povos Guarani e Kaiowá de MS, têm demonstrado uma constante preocupação com a preservação dos seus territórios – *tekoha*²⁷ – e de seus conhecimentos tradicionais, especificamente em relação ao ensinamento/transmissão para as gerações mais jovens de suas aldeias. Entretanto, devido a diversas ordens de influências sofridas em suas formas de expressão desses conhecimentos, há muito tempo vem sendo dificultado. Nesse sentido o fortalecimento da educação diferenciada favorece a manutenção cultural dessas etnias e possibilita a gestão autônoma de seus territórios, dos quais muitos foram retirados forçadamente, vivendo atualmente em áreas reservadas,

²⁶ Brand (2003) utiliza esse termo para definir a situação em que se encontram os povos indígenas Guarani e Kaiowá especialmente em Mato Grosso do Sul, apresentando uma densidade demográfica maior que a suportada dentro delas, e dessa forma, alterando o *ñande reko* (modo de ser) dos mesmos.

²⁷ *Tekoha* – definição indígena para o local de origem de cada etnia indígena, território onde se localizam as famílias e parentes.

criadas pelo SPI, as quais não oferecem condições para atender as necessidades culturais e de organização territorial dos Guarani e Kaiowá.

Dadas as condições das reservas, Lutti (2009), salientou:

A reserva não oferece as condições para uma produção econômica autônoma, assim, os indígenas necessitam de subsídios oferecidos pelo estado, como as cestas básicas. Desse modo, a sobreposição das famílias, a escassez dos recursos, a concentração de poder pelos capitães, as dificuldades econômicas, a violência, fizeram e ainda fazem da reserva um lugar marcado por muitos problemas. E, justamente nela, as formas tradicionais de sanar os conflitos estão enfraquecidas (LUTTI, 2009; p. 35).

A complexidade vivida nas reservas nos remete à necessidade vital que os *tekoha* representam para os GK, a qual é explicada na definição apresentada por Pereira:

O *tekoha* é constituído pelo adensamento de relações sociais e suas fronteiras físicas e sociológicas são relativamente instáveis. Um *tekoha* é formado por um grupo de parentelas (que vimos denominando família extensa), que se relaciona principalmente por meio de cooperações políticas, rituais e por trocas matrimoniais. Estão presentes elementos de parentesco que são combinados a elementos dos campos político e religioso. A espacialidade do *tekoha* é apresentada como fluida e sujeita a constantes redefinições, mas pode ocorrer considerável regularidade no tempo. A composição dos *tekoha* não é estática, dependendo de fatores políticos e religiosos podem ocorrer deslocamentos de parentelas de um para outro *tekoha* ou a formação de um novo *tekoha*, sem que isto signifique um necessário deslocamento geográfico (PEREIRA, 2004, p. 116).

Em suma, o autor define que o *tekoha* é “uma categoria sociológica do sistema social Kaiowá, formado pela reunião de um grupo de parentelas baseada em relações político-religiosas”. A área ocupada por um conjunto de parentelas (PEREIRA, 2016; p.17), torna-se “uma ilha em meio a um mar de fazendas” e os Kaiowá mobilizam suas categorias de pensamento para compreender esta situação que, a despeito da profundidade com que alterou o espaço físico e social, remonta as últimas três décadas do século XX, com forte impacto, devido a força do agronegócio e sua expansão por todo o território oeste e também em terras amazônicas.

Mura (2004), propõe uma definição que considera o *tekohá* como uma categoria histórica construída em função da restrição territorial imposta pelo sistema colonialista que atinge Mato Grosso do Sul, principalmente a partir do século XX. Nesse sentido, seria:

[...] oportuno definir o *tekoha* como resultado e não como determinante, isto é, vê-lo como um processo continuado de construção e entendimento do território por parte dos *Kaiowa*, a partir da relação compulsória que estes mantêm com os não-índios. O *tekoha* seria, uma unidade política, religiosa e **territorial**, onde este último aspecto deve ser visto em virtude das características efetivas – materiais e imateriais – de acessibilidade ao espaço geográfico, e não mera projeção de concepções filosóficas pré-constituídas (MURA, 2004, p. 130).

A prioridade dos povos indígenas, em particular para os Guarani e os Kaiowá, é o território; ele é fundamental para a existência dessas etnias e seu jeito de ser – *ñande reko*. As comunidades Guarani e Kaiowá não são muito populosas, sendo constituídas de duas a cinco famílias extensas, denominadas entre eles de parentelas (PEREIRA, 2016, p. 16), que reunidas em determinado território formam o *tekoha*, entendido como o único lugar onde podem realizar o modo de vida tradicional. O número de pessoas do *tekoha* varia de acordo com o número de parentelas e a quantidade de indivíduos que ela agrega. (LUTTI, 2009, P 22). Ressaltamos aqui, que a compreensão limitada do território não reflete a compreensão dos povos Guarani, pois entendem que o território é transcontinental, denominado *tekoha guasu*, entendido como um território que compreende vários *tekoha*, que mantém entre si relações políticas e religiosas (LUTTI, 2009, p. 24). Nesse território sem fronteiras, seriam vários os caminhos – *tapes*, formando uma grande rede ligando as diversas famílias. A essa condição Barbosa da Silva (2007), denominou “ilhas de comunicação”:

É de se notar, como o apontara o próprio Montoya, que as habitações (os *te'yióga*) localizavam-se a várias léguas de distância uma da outra e, por isso, a observação do outro jesuíta de que “sus poblaciones son pequenas”. A comunicação entre estas unidades se expressava (e se expressa ainda hoje) nas “aldeias” fisicamente através de um conjunto de trilhas, caminhos (*tape po'i*). Essas trilhas são feitas no chão, ligando as diversas habitações, e estas aos lugares de obtenção de água, constituindo, assim, uma rede de comunicação. (BARBOSA DA SILVA, 2007, 38).

A existência dessas redes em consonância com a forma de mobilidade tradicional, reflete a busca dos povos Guarani por uma boa terra para produzir, porém em um território determinado pelas relações que os parentes mantem entre si, reflete a busca pela realização do *teko porã*, que é o modo ideal de se viver de acordo a cultura guarani. Entretanto, a partir da chegada das frentes exploradoras, principalmente em Mato Grosso do Sul, desde o Mato Grosso, esse *teko porã* vem sofrendo limitações. Os estudos de Pereira(2006, 2016), Chamorro (2015), Crespe(2015), Cavalcante(2013), Mota(2011 e 2015) reportam que a primeira forma de exploração colonial sentida pelos Guarani e Kaiowá, no Sul do atual Mato Grosso do Sul, foi a exploração comercial da erva mate, iniciada em 1882, por Thomás de Laranjeira e outro grande impacto se dá a partir da implantação das cercas das fazendas, cercas essas que sobrepõem-se aos caminhos indígenas (*tape po'i*), impedindo o deslocamento das pessoas entre as comunidades.

A partir disso, podemos concordar com Cavalcante (2013), em que a territorialidade humana enfatiza os aspectos culturais de cada grupo, todavia a materialidade e os aspectos naturais do ambiente também precisam ser considerados, pois

eles são no mínimo limitadores ou condicionantes das diversas e possíveis relações que o grupo pode estabelecer entre si e com o próprio espaço, bem como dar destaque para a historicidade da territorialidade, pois ao longo dos tempos, certamente, o contexto colonialista impôs aos Guarani e Kaiowa configurações territoriais que em princípio eram totalmente alheias à sua forma organizacional.

O professor kaiowá Eliel Benites, em palestra²⁸ proferida no I Seminário Internacional de Etnologia Guarani: diálogos e contribuições, realizado de 06 a 08/10/16, na UFGD/Dourados/MS, destacou que a perda do território influencia o jeito de ser (*ñande reko*); e que o espaço dos saberes dos *Guarani e Kaiowá* hoje é bem menor, sendo o “*teko* (saber) maior é o do branco”.

No seu dizer, é evidente a compreensão sobre a hegemonia exercida pela sociedade capitalista, que interfere no *tekohá*, porque os índios passaram a viver em reservas/aldeias (e/ou acampamentos de retomada) e no *teko*, pelo contato, envolvido também em relações capitalistas de (re)produção, como é o caso do trabalho nas usinas, fazendas²⁹ etc. Mas também pelas escolas e seus processos de ensino-aprendizagem, as quais as comunidades indígenas foram submetidas e vem lutando para superar.

O reconhecimento da originalidade dos direitos territoriais indígenas funda-se na chamada tese do indigenato, o que significa dizer que se trata de direito anterior a todos os outros reconhecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro, até porque é anterior ao próprio ordenamento. Veja-se a citação a seguir:

[...] na própria Lei de Terras de 1850, como magistralmente demonstra João Mendes Jr. (1912), fica claro que as terras dos índios não podem ser devolutas. O título dos índios sobre suas terras é um título originário, que decorre do simples fato de serem índios: esse título do indigenato, o mais fundamental de todos, não exige legitimação. As terras dos índios, contrariamente a todas as outras, não necessitaram, portanto, ao ser promulgada a Lei de Terras, de nenhuma legitimação (CUNHA, 1992, p. 141-142).

As populações tradicionais e suas concepções territoriais relacionadas aos recursos naturais, economia, organização social e cosmologia precisam ser entendidas de maneira simétrica; os povos tradicionais com sabedoria milenar, atualmente, passam por

²⁸ I Seminário Internacional de Etnologia Guarani – diálogos e contribuições, realizado de 06 a 08/10/16 na UFGD/Dourados/MS.

²⁹ MOTA (2015, p.146) - A intensificação da des-reterritorialização Guarani e Kaiowá, a partir da década de 1950, deu origem aos “índios de fundos de fazendas”, assim foram denominados aqueles que resistiam à condição de Reserva, buscando abrigo ou refúgio nos fundos das fazendas, que eram as áreas ainda não desmatadas. Nesse momento tem-se a intensificação da inserção dos Guarani e Kaiowá como trabalhadores na formação das fazendas, principalmente na década de 1970, atuando, especialmente, na “limpeza do mato” - os desmatamentos -, como ressaltam esses povos.

redefinição e reformulação diante do saber ocidental, o que, de certa forma, é necessário para que ocorra a valorização dos conhecimentos dos mesmos (LITTLE, 2004, p.264).

Entre os Guarani e Kaiowá a “terra indígena” é a terra, é onde o grupo étnico constrói os recursos que possibilitam sua reprodução material e espiritual, bem como sua “identidade”, e a “territorialidade” constitui-se do modo como um povo indígena se relaciona com a natureza e com sua terra. Sobre essa perspectiva, Ramos (1986) ressalta:

A terra não é, e não pode ser, objeto de propriedade individual. De fato, a noção de propriedade privada da terra não existe nas sociedades indígenas. (...) Embora o produto do trabalho pudesse ser individual, ou, melhor dizendo, familiar, o acesso aos recursos era coletivo. (...) A terra e seus recursos naturais sempre pertenceram às comunidades que os utilizam, de modo que praticamente não existe escassez, socialmente provocada, desses recursos (RAMOS, 1986, p.13-16).

Para os Guarani e Kaiowá é o seu território – o seu *teko*, o *tekoha* – que *organiza* a materialidade/imaterialidade indígena, é ele a centralidade e a baliza em todos os outros territórios, como aquele de uma sala de aula. As relações interculturais nos mostram sentidos e práticas territoriais construídas a todo instante. O território da sala de aula, densamente atravessado por outros territórios, desde o *teko-tekoha*. mas também pelos territórios ainda em reivindicação, em luta, em demanda, até os territórios de “suspensão” da condição indígena como possibilidade de dignidade – as ruas, as cidades, as fazendas, ou seja, qualquer lugar onde o ser indígena é “reconhecido” sempre como o outro, o ser de passagem ou o ser que ainda “não chegou aonde nós já chegamos”, e assim seguem caminhando, lutando.

Capítulo 2 - A Luta dos povos originários pela Autonomia em terras sul-mato-grossenses

Desde o início da colonização do território brasileiro, os povos originários sempre defenderam suas terras e seu povo, as custas de muita luta e resistência por seus direitos. De acordo com Garfield (2011), os “povos indígenas alcançaram vitórias importantes” com a Constituição Federal de 1988, que embora não tenha rompido totalmente com o autoritarismo do Estado e a ideologia evolucionista na política indigenista nacional; também “ganharam o direito à autorrepresentação em disputas civis, podendo recorrer ao Ministério Público”. (GARFIELD, 2011, p. 332-333) Para o autor, esses avanços constitucionais sobre os direitos indígenas forçaram os legisladores a reconsiderar a forma de ver o mundo ao seu redor.

Dentre os avanços conquistados estão a especificação pelo governo das áreas ecológicas como indispensáveis à sobrevivência física e cultural dos povos indígenas, a garantia de educação bilíngue, o reconhecimento de suas manifestações culturais e o direito de autorrepresentação. Tais conquistas ocorreram em um momento de mudanças das relações do Estado com a sociedade, considerando que o país, que vivia sob uma base legal autoritária e ditatorial, comandado pelos militares, desde 1964, transformava-se em um Estado democrático de direito, ao mesmo tempo em que o crescimento econômico e a balança comercial se baseava na produção de grãos para exportação (e avançava pela Região Centro Oeste); a inflação crescia a passos galopantes e os movimentos sociais de trabalhadores e minorias organizadas reivindicavam terra, moradia, direitos trabalhistas e tudo mais que fora reprimido nos duros tempos da ditadura militar.

Sob forte presença do Estado rumo a internacionalização da economia brasileira, os anos 70 e início dos anos 80 chegaram com nova configuração federativa, já que em 1977 deu-se a divisão do Estado de Mato Grosso. Outros viriam na sequência, é o caso dos antigos territórios federais, Acre, Rondônia, Amapá, Roraima e Tocantis, sendo que os dois primeiros foram criados respectivamente em 1962 e 1982, e os três últimos em 1988 com a promulgação da CF de 88. O crescimento do número de estados correspondia a interesses de frações políticas regionais, mas fundamentalmente, no interior da ditadura militar, era apoio político que se constituía em senadores biônicos, deputados, governadores, enfim, uma classe política de apoio, já que claramente se dissolvia as condições de governabilidade do início da ditadura militar brasileira, diante

da crise econômica que já era sentida por parte expressiva da população brasileira, longe de atingir o desenvolvimento prometido quando do Golpe de 1964³⁰.

A política internacional desempenhou importante papel na modelação da política indigenista brasileira, pois deu visibilidade à uma nova valorização dos povos indígenas, especialmente como protetores do meio ambiente, frente a expansão da agricultura nos biomas brasileiros e, desse modo, fortalecendo o movimento de luta por seus territórios.

Até 1977, o atual Mato Grosso do Sul fazia parte do território do Mato Grosso. Criado pelo Decreto de Lei Complementar nº31³¹, de 11 de outubro de 1977, tal normativo cria por desmembramento os estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, determinando as providências a serem tomadas no novo estado e em seus dois primeiros artigos, determina:

Art. 1º - É criado o Estado de Mato Grosso do Sul pelo desmembramento de área do Estado de Mato Grosso.

Art. 2º - A área desmembrada do Estado de Mato Grosso para constituir o território do Estado de Mato Grosso do Sul, situa-se ao sul da seguinte linha demarcatória: das nascentes mais altas do rio Araguaia, na divisa entre os Estados de Goiás e Mato Grosso.

Art. 3º - A Cidade de Campo Grande é a Capital do Estado.

Criado pelo Governo do Ditador Militar, General Ernesto Geisel (1974-1979), foi justificado por estratégias de centralização política e segurança nacional, de modo que a modernização agrícola e o povoamento controlado das fronteiras eram

³⁰ Na madrugada do dia 31 de março de 1964, um golpe militar foi deflagrado contra o governo legalmente constituído de João Goulart. A falta de reação do governo e dos grupos que lhe davam apoio foi notável. Não se conseguiu articular os militares legalistas. Também fracassou uma greve geral proposta pelo Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) em apoio ao governo. João Goulart, em busca de segurança, viajou no dia 1º de abril do Rio, para Brasília, e em seguida para Porto Alegre, onde Leonel Brizola tentava organizar a resistência com apoio de oficiais legalistas, a exemplo do que ocorrera em 1961. Apesar da insistência de Brizola, Jango desistiu de um confronto militar com os golpistas e seguiu para o exílio no Uruguai, de onde só retornaria ao Brasil para ser sepultado, em 1976. Antes mesmo de Jango deixar o país, o presidente do Senado, Auro de Moura Andrade, já havia declarado vaga a presidência da República. O presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, assumiu interinamente a presidência, conforme previsto na Constituição de 1946, e como já ocorrera em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros. Nos primeiros dias após o golpe, uma violenta repressão atingiu os setores politicamente mais mobilizados à esquerda no espectro político. Milhares de pessoas foram presas de modo irregular, e a ocorrência de casos de tortura foi comum, especialmente no Nordeste. O golpe militar foi saudado por importantes setores da sociedade brasileira, e amplos setores de classe média pediram e estimularam a intervenção militar, como forma de pôr fim à ameaça de esquerdização do governo e de controlar a crise econômica. Os militares que assumiram o poder em 1964 acreditavam que o regime democrático que vigorara no Brasil desde o fim da Segunda Guerra Mundial havia se mostrado incapaz de deter a "ameaça comunista". Com o golpe, deu-se início à implantação de um regime político marcado pelo "autoritarismo", isto é, um regime político que privilegiava a *autoridade* do Estado em relação às liberdades individuais, e o Poder Executivo em detrimento dos poderes Legislativo e Judiciário. (<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>)

³¹ <http://legislacao.planalto.gov.br>

questões fundamentais. Analisando a questão da criação do estado de Mato Grosso do Sul, Abreu (2014) afirma:

A especialização de políticas regionais de desenvolvimento, para maximizar os interesses da política nacional de incorporação do espaço mato-grossense ao capital monopolista industrial é um fator fundamental, ainda que não seja o único, para explicar a modificação nas estruturas político administrativas e a criação do Mato Grosso do Sul, que aparece como uma das diretrizes para atingir os objetivos anteriormente apontados. Para complementar essa análise, outros fatores podem ser apontados, quais sejam: atender às reivindicações políticas dos agropecuaristas e/ou fazendeiros do sul do estado, que já se consolidavam como força política e econômica desde o início do século XX; compensar os poucos recursos para investimentos, já que a divisão se consolidava como racionalização em meio ao projeto de “multiplicação de novas e rentáveis oportunidades econômicas, principalmente para o setor privado”. São essas, certamente, justificativas que, de modo algum, consideraram as identidades que consolidaram a formação do povo mato-grossense nos seus vários aspectos, inclusive na sua história. A divisão do espaço mato-grossense foi, claramente, a junção de forças políticas e economicamente consolidadas, no Sul (e também no norte) mato-grossense, com os interesses do capital multinacional voltado para os agribusiness. (ABREU, 2014, p. 240-241)

[.....]

O Mato Grosso do Sul era uma área compreendida como estratégica pela sua capacidade produtiva, especialmente para a pecuária e a agricultura comercial, e pela incorporação de novas tecnologias e insumos: máquinas, implementos agrícolas e tratores, agrotóxicos. Esta situação contribuiu para promover uma reconfiguração espacial, diferenciada da existente até então na sua porção austral. As pequenas propriedades, resultado do loteamento da Colônia Agrícola de Dourados e de outros projetos de colonização privada, em boa parte foram vendidas, consolidando uma outra estrutura fundiária, agora baseada nas médias e grandes propriedades, para a instalação da agricultura moderna. (p.264)

Ao analisar a divisão do estado de Mato Grosso e criação do Mato Grosso do Sul, observa-se pelo estudo da autora que as definições políticas que levaram a mudança federativa brasileira realizou-se por meio da “incorporação de novas terras à produção, para efeito da realização das políticas de produção para exportação” (ABREU, 2014, p.265), de modo que foram condições que intensificaram conflitos envolvendo indígenas e fazendeiros, em terras sul-mato-grossense, mas também entre os chamados *povos da floresta* e jagunços, em terras amazônicas, na disputa pela posse e uso da terra, sob conflitos sangrentos e com forte aparato e poder de fogo por parte dos proprietários de terras, financiadores de milícias que invadem, agridem, queimam e matam homens, mulheres e crianças no norte e no sul das terras outrora mato-grossenses.

Sobre os conflitos destacamos o filme **Martírio**, documentário de Vincent Carelli de (2016). O filme, segundo o cineasta, é sobre extermínio e têm o objetivo de

traduzir cinematograficamente situações muitas vezes inomináveis. Segundo Garret (2019) no documentário³²:

a apropriação de vocabulário e o apagamento da memória são também partes integrantes do *modus operandi* que favorece a perpetuação do genocídio indígena. O documentário relembra um evento organizado por ruralistas que se denominam Fórum da Resistência, com discursos acalorados sobre as “invasões” dos índios; um deputado federal inverte o velho discurso da esquerda sobre o imperialismo americano e alerta para o perigo de o rei da Noruega, ao apoiar financeiramente a causa indígena, estar escondendo as suas intenções de domínio do território; outra excelência usa uma lógica fronteiriça atual para ridicularizar a situação de um povo que ocupava tal território bem antes da Guerra do Paraguai. O filme guarda ligação com a diáspora a que foram submetidos os índios Guarani Kaiowá ainda vivos, a atualidade do povo indígena é retratada com ênfase às particularidades de cada agrupamento (GARRET,2019).

Segundo o crítico, um dos primeiros planos do filme, apresentando um assentamento indígena à beira de uma estrada, sintetiza a drástica divisão a que os Kaiowá foram submetidos ao longo dos anos e deixa implícito o risco de atropelamento (simbólico e real) a quem ousa desrespeitar tal fronteira arbitrária:

A invisibilidade imposta aos índios no imaginário social surge no filme através do simples apagamento histórico da existência deles. “Nunca houve índio aqui”, diz um fazendeiro, seguindo a mesma lógica do governo que ignorou os territórios indígenas quando arrendou uma vasta área para a produção de erva mate; da aculturação/emancipação, que vê a civilização branca como exemplo a ser seguido pelos índios, que perderiam as suas particularidades aos poucos, seja pela via cultural ou biológica (essa última, seguindo a mesma lógica de embranquecimento da população vigente no século XIX no Brasil). E, por último, mostrando que depois que os direitos indígenas foram garantidos por lei, a alternativa é questionar a legitimidade de grupos específicos que se colocam no meio do caminho do agronegócio. No show de horrores promovido por parlamentares em uma comissão especial do Congresso, os Guarani Kaiowá e tantos outros povos surgem como mentirosos, aproveitadores e criminosos. O recado é claro: eles não os consideram índios. Carelli apresenta a necessidade de dar espaço para que o outro conte a sua própria versão da história. O empoderamento proposto pelo filme à comunidade indígena, assim, passa bastante pela questão do lugar de fala (GARRET, 2019).

Na ponta desse processo, as normas legais que definiram o lugar do índio, desde o SPI (1910), foram fundamentais para garantir que o desmatamento das áreas de cerrado, da mata atlântica, chamada Mata de Dourados e também as áreas de campos de Vacarias fossem incorporadas a produção de lavouras comerciais e gado, diminuindo sobremaneira os espaços de perambulação das comunidades indígenas e o acesso a caça e pesca como forma de sobrevivência e lazer dessas populações. O valor dado a condição de “celeiro agrícola” que a Região da Grande Dourados passa a ter, suplanta outros interesses que não seja o da produção agrícola; primeiro de alimentos, com base na

³² Ver: GARRET, Adriano. Martírio, de Vincent Carelli. Cinefestivais. 2019. Disponível em: <https://cinefestivais.com.br/martirio-de-vincent-carelli/>

policultura; em sequência, para a produção de soja, principalmente para equilíbrio da balança comercial brasileira.

A política planificadora, capitaneada pelos ditadores militares que governaram o país, entre 1964 e 1982, por meio dos chamados programas especiais de desenvolvimento regional, promoveram as condições para que o capital privado se expandisse, sob forte apoio do capital estatal, fomentando a infraestrutura, diretamente, atuando como empresas estatais, mas sobretudo por meio de subsídios e financiamentos que foram realizados praticamente a fundos perdidos. Essa, sem dúvida, tem sido ainda uma prática usual, na medida em que os Governos promovem o perdão das dívidas dos “agricultores”, mais como regra do que exceção. Esses, no entanto, estão sempre acumulando riquezas (mansões, carros, camionetas etc.), enquanto administram os negócios sem qualquer risco e com forte impacto político ideológico, na medida em que o Brasil é dependente da exportação de *comodities*. Não é à toa que a “bancada do boi” tem crescido como bancada representativa no Congresso Nacional e, fundamentalmente, nos Governos, até mesmo aqueles alinhados à esquerda, como foi o caso dos governos Lula e Dilma³³.

Durante o Governo Militar, sob à luz das estratégias de governo para centralização política, povoamento das fronteiras, modernização agrícola e segurança nacional, de acordo com Garfield (2011):

os militares compreenderam ser importante reservar terras indígena, para salvaguardar os interesses dos detentores de títulos de reivindicações litigiosas e conflitos. O Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento concederam empréstimos para o desenvolvimento agrícola na Amazônia. Assim, o regime militar passou a intervir de maneira direta nas relações socioeconômicas na Amazônia, inclusive nos assuntos indígenas. Com o controle das terras indígenas, o Estado circunscreveu o poder das elites locais, e, consequentemente, reduziram ao mínimo as extensões das reservas indígenas, ignorando as reivindicações territoriais (GARFIELD, 2011, p. 213-217).

Ainda de acordo com o autor, para “os investidores e políticos de Mato Grosso, qualquer reserva indígena seria grande demais” (GARFIELD, 2011, p. 217). Tal

³³O governo federal possui, no que tange à questão indígena, uma política unitária, que é resultado da convergência de diferentes pontos de vista. Com apoio da Ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffmann, ministros petistas Maria do Rosário (Direitos Humanos) e Gilberto Carvalho (Secretaria Geral da Presidência).

CUNHA, Candido. Ministros espremidos de Dilma confirmam: a política indigenista do governo é uma só. Blog Spot Língua Ferina. 2013. Disponível em: <<https://candidoneto.blogspot.com/2013/06/ministros-espremidos-de-dilma-confirmam.html>

STRUCK, Jean-Philip. A dúvida política indígena que pressiona o governo Dilma. Veja, 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/a-dubia-politica-indigena-que-pressiona-o-governo-dilma/>

ideia ainda é observada até hoje pelas frações de classes dominantes, especialmente no Mato Grosso do Sul.

Considerando o potencial de desenvolvimento econômico de Mato Grosso do Sul, Vieira (2013, p. 07), aponta que:

Ao mesmo tempo em que o estado se coloca como “uma região de fronteiras” diante da multiplicidade de povos e gentes de diferentes lugares, constituindo-se em espaço de “acolhida” e de trânsito, é também, uma porta aberta aos chamados “circuitos ilegais”, integradores de lugares e economias e desintegradores de estruturas sociais; é, portanto, um laboratório com processos fronteiriços de diversas naturezas e um espaço privilegiado para a discussão dos temas da diversidade, especialmente relacionados à trajetória histórica e cultural dos povos indígenas.

O reconhecimento dos indígenas, enquanto realidade social diferenciada, estabelecido na Constituição Federal de 1988, entende-se, deve estar associado ao debate que envolve o território e o direito a territorialidade dos povos indígenas. Esta questão aponta o papel relevante da terra para a reprodução social e cultural dos povos indígenas, estando já presente no próprio texto da Constituição Federal de 1988, a qual defende e garante essa questão:

Artigo 231. (...) São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Versando sobre a questão da demarcação no âmbito da chamada Constituição Cidadã, de 1988, Alonso Junior (2013, p. 109) afirma que com a nova Constituição Federal é possível a retomada das terras pelos povos originários. Em seu dizer, “a re/demarcação das terras indígenas visa “resgatar” uma dívida histórica com essas populações, como também propiciar condições fundamentais para a sobrevivência física e cultural desses povos”. O que seria, de maneira sucinta, preservar a diversidade cultural brasileira dessas comunidades, assegurando seus direitos sobre uma determinada área. Para tal, a responsabilidade pela realização de estudos e identificação, mas também de efetivar a “re/demarcação” é claramente determinada à União, com o intuito de realizar a “re/demarcação” dos seus limites territoriais e protegê-la.

Não é, portanto, às áreas indígenas, reconhecido o direito ao uso econômico delas. Ideia que vem sendo defendida pelo presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), como possibilidade³⁴ para “fazer produtivos” os índios, numa perspectiva de que eles “são

³⁴Sobre o uso e exploração das terras indígenas ver reportagens:

improdutivos”, o que corrobora com a compreensão equivocada de comparar a terra indígena com a propriedade privada que também está prevista e garantida constitucionalmente.

Alonso Junior (2013, p.109) também afirma que a regularização das terras indígenas, por meio da re/demarcação é fundamental para a sobrevivência dessas comunidades indígenas. Sabe-se, que assegurar o direito a terra para os índios, significa não só assegurar sua subsistência, mas também garantir o espaço cultural necessário à atualização de suas tradições; além de garantir a preservação do patrimônio biológico e do conhecimento milenar detido pelas populações indígenas a respeito deste patrimônio. Segundo o autor, o discurso que justifica a re/demarcação das terras indígenas parte do pressuposto de que os limites geográficos dos recursos naturais das terras onde os índios habitam, precisam ser suficientemente capazes de garantir aos índios a plena reprodução de sua cultura e do seu modo de vida e, também, para que eles utilizem esse território a fim de preservarem seus usos e costumes culturais (ALONSO JUNIOR, 2013 p.109).

Concordamos com o autor, uma vez que o processo de redução dos territórios indígenas a *Reservas*, significou para os povos *Kaiowá* e *Guarani*, viver em condições sociais, econômicas e ecológicas muito diferentes daquelas que eles conheciam, com repercussão direta sobre a produção e reprodução cultural e até mesmo da vida. Entre os anos de 1950 e 1990, “praticamente todo o estado do Mato Grosso do Sul foi desmatado”. Segundo GRÜNBERG (2006, p. 783), tais condições geraria impactos significativos sobre o povo Kaiowá, pois todos os seus conhecimentos, desde o manejo de plantas e animais até a sua cosmovisão e espiritualidade, estavam vinculados à floresta.

No Mato Grosso do Sul, conforme aponta Alonso Junior (2013):

o processo histórico e o aprofundamento da participação do chamado “estado modelo³⁵” na integração do Brasil e da Região Centro-Oeste ao

TAJRA, Alex. Ideia de Bolsonaro de explorar terras indígenas preocupa estudiosos. UOL, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/01/06/ideia-de-bolsonaro-de-explorar-terras-indigenas-preocupa-estudiosos.htm>

SPUTNIK BRASIL. **Bolsonaro critica suposta 'indústria da demarcação de terras indígenas**. 2019. Disponível em: < <https://br.sputniknews.com/brasil/2019041813711704-bolsonaro-industria-demarcacao-terras-indigenas/>

ESTADO DE MINAS POLÍTICA. **Bolsonaro defende exploração de terras indígenas, em visita a Roraima**. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/04/12/interna_politica,951199/bolsonaro-defende-exploracao-de-terras-indigenas-em-visita-a-roraima.shtml

³⁵ Cf. ABREU (2014, p. 266), o Mato Grosso do Sul chegou a ser tratado como estado modelo, com capacidade de ser planejado e com expectativa de uma estruturação administrativa moderna e enxuta; tendo sido criado como estado rico. Por outro lado, também se mantiveram tendências. É o caso da ocupação das áreas “ociosas”, na Amazônia mato-grossense, onde prevaleceu a ocupação pelas empresas agropecuárias e de colonização. A persistência do processo de incorporação de novas terras à produção, para efeito da realização das políticas de produção para exportação agudizou, durante essa década, conflitos pela posse

desenvolvimento do capitalismo mundial, por meio da exportação de grãos, especialmente, mas, também, carne, tendeu a concentrar boa parte da população indígena expulsa de outras áreas ocupadas pelo projeto societário que visa consolidar o domínio territorial do Estado e a formação de apenas uma identidade nacional brasileira, que não combina com reconhecimento dos povos indígenas como nações (ALONSO JUNIOR, 2013, p. 111).

Esse não reconhecimento esteve expresso em diferentes ações, desde a chegada dos conquistadores, tendo levado a instituição da *reserva* de indígenas, literalmente juntados e colocados em um lugar, desconsiderando diferenças linguísticas, culturais e práticas de sobrevivência; passando pela absorção histórica da mão de obra indígena em grau intenso de exploração, desde a lida com a erva mate, passando pela produção agropecuária, atuando em fazendas, e nas usinas de cana de açúcar e álcool. Essa situação iria concorrer com os trabalhadores rurais sem-terra, nos anos oitenta e noventa, nas áreas próximas as rodovias, ocupantes de beira de rodovias e fazendas improdutivas, nos anos de 1990. Seria a aprovação da nova Constituição, uma grande oportunidade para povos indígenas e quilombolas.

Ainda que sob novas e favoráveis condições constitucionais, apenas em 1996, o Governo Fernando Henrique Cardoso assinaria o Decreto 1775, de 08/01/1996, que dispunha sobre a demarcação e a homologação de terras indígenas, a ser encaminhada pela FUNAI, como órgão de assistência ao Índio. Como muitos preceitos legais que regem sobre direitos, sobretudo dos menos favorecidos, a norma criada para regulamentar o direito constitucional instituído trazia em seu Artigo 8º, a expressa possibilidade de uma decisão sofrer recurso de qualquer pessoa ou órgão público, no sentido de apresentar vícios processuais (questionamentos na forma, por exemplo) e pleitear indenizações.

Com base nessa abertura jurídica, já no primeiro ato de seu governo Jair Bolsonaro apresentou a retirada da gestão e demarcação de terras indígenas da FUNAI³⁶, historicamente constituído como órgão de proteção e assistência aos índios. O ato acabou justificado, entre tantas imprecisões, em suspeitas de vícios nas formas, pelo uso de serviços de Organizações Não-Governamentais; que a despeito de problemas que se possa apontar para algumas ONG, tem sido colocadas na mira do novo Governo eleito em 2018, como forma de desqualificar os governos Lula e Dilma Roussef, acusados de corrupção,

da terra, envolvendo indígenas, posseiros, jagunços, seringueiros, castanheiros, mineiros, enfim, os *povos da floresta*, da mesma forma que a conquista da liberdade de expressão e o retorno dos expatriados traziam à tona velhas discussões sobre a reforma agrária, as questões indígenas e ambiental, que passaram a fazer parte dos discursos da classe política, representante da sociedade, e também de uma nova racionalidade, principalmente pós-84.

³⁶ Ver estrutura do Governo Bolsonaro. Medida Provisória 870, de 01/01/2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510830

por Bolsonaro, durante a campanha, e promotores, por meio desses órgãos e outros, de mal uso do dinheiro público. Esse Governo eleito, em tese, para desmontar a corrupção do País, lançaria ao Ministério da Agricultura, sob comando de uma proprietária de terras do estado de Mato Grosso do Sul e liderança da bancada do agronegócio no Congresso Nacional, a demarcação de terras dos povos indígenas. Essa foi uma decisão que repercutiu internacionalmente, tendo gerado protestos e notícias em todo o mundo.

O *El País* publicaria em 16/04/2019:

Em seu primeiro dia no cargo, Bolsonaro transferiu a responsabilidade pela demarcação e regulação dos territórios indígenas da Fundação Nacional do Índio (Funai) para o Ministério da Agricultura. Essa manobra teve a clara intenção de impedir qualquer proteção adicional de terras indígenas, e foi o que aconteceu. A nova ministra da Agricultura do Governo é Tereza Cristina Corrêa da Costa Dias, ex-líder da bancada ruralista, que aceitou uma doação de campanha de um fazendeiro que havia sido acusado de ordenar o assassinato de um líder indígena. O funcionário encarregado das questões fundiárias é Nabhan Garcia, ex-presidente da União Democrática Ruralista e que lutou contra as demarcações do território indígena durante décadas. ³⁷ (grifo nosso)

Na BBC News, em Londres, Nathalia Passarinho, no dia 03/01/2019 escreveria “Plano de Bolsonaro para demarcações indígenas pode parar na Justiça”:

Ele deslocou para o Ministério da Agricultura, instituição que representa interesses do setor agropecuário brasileiro, a prerrogativa de delimitar terras indígenas e de quilombolas, e de conceder licenciamento para empreendimentos que possam atingir esses povos. Diminuir a concessão de demarcações de terras e destravar obras, como ferrovias e rodovias, em áreas próximas a comunidades indígenas eram reivindicações da Frente Parlamentar Agropecuária da Câmara, que representa os interesses de produtores rurais. Mas a decisão do novo presidente saiu melhor que a encomenda, segundo parlamentares do grupo, a chamada "bancada ruralista". "Essa decisão foi muito bem recebida por nós, mas foi uma surpresa. Não imaginei que iria bem para o Ministério da Agricultura", disse à BBC News Brasil o deputado Nilson Leitão (PSDB-MT), que é integrante e ex-presidente da Frente Parlamentar Agropecuária. "Eu tinha sugerido ao Bolsonaro criar uma secretaria do índio, ligada à Presidência. E havia a possibilidade de prerrogativa de demarcação ir para Ministério da Justiça, mas o Sérgio Moro não queria, então, prevaleceu a vontade daquele que foi eleito, de tratar a questão (da demarcação) sob a ótica produtiva." ³⁸ (grifo nosso)

Observa-se, que as análises apresentadas e as recentes ações que envolvem o direito à terra, o território e a territorialidade dos povos indígenas demonstram que apesar da Constituição, essa não é e está longe de ser uma questão resolvida; seja porque os processos de demarcação são morosos, envolvendo muitos interesses e poder político; seja porque estão submetidas a lógica da política governamental, que pode valorizar e dar

³⁷ Ver: WATSON, Fiona. Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas. El País, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html>

³⁸ Ver: GUIMARÃES, Thiago. O polêmico conflito entre índios e fazendeiros que explodiu após 'ato final' de Dilma. BBC News, 2016. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46749222>

voz aos movimentos sociais, como é o caso dos povos indígenas e/ou quilombolas, mas também, no extremo, nas tentativas de golpear esses direitos conquistados, necessitando vigília e muita resistência.

Observando o Quadro 01, construído com os dados de 2012, da FUNAI, observa-se que são 39 as áreas que estão ou passaram por processos, sendo que 18 (46,15%) estão regularizadas, 10 (25,64%) estão em estudo; 05 (12,82%) estão declaradas, 05 (12,82%) homologadas e 01 (2,56%) delimitada.

Os dados demonstram que o processo para se chegar definitivamente à homologação final de uma Terra Indígena, é demasiado longo. A justiça com toda a morosidade legal com que trabalha, calcada no cuidado de legislar corretamente, quando se refere a questão de demarcação de terras indígenas, sofre atravessamentos e enfrenta o confronto de interesses dos grandes latifundiários e grupos econômicos detentores de propriedades nas áreas envolvidas em estudo, protelando por mais tempo ainda essas decisões.

A demarcação de terras é um processo político-jurídico e acontece a partir do momento em que os indígenas e/ou movimentos sociais invocam o Artigo 232 da Constituição Federal. Observa-se que não é um direito imediato, mas que se dá a partir do acionamento da Justiça para garantia de seus direitos, apesar do direito estabelecido.

Quadro 01 – Situação de Terras indígenas frente a demarcação de terras em MS.

Terras Indígenas	Povo ou Etnia	Município	Área	Situação
RI Aldeia Limão Verde	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Amambaí	660ha	Regularizada
RI Dourados	<i>Guarani e Kaiowá e Terena</i>	Dourados/Itaporã	3.475ha	Regularizada
RI Sessoró	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Tacuru	1.923 ha	Regularizada
RI Taquaperi	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Coronel Sapucaia	1.777 ha	Regularizada
TI Cerrito	<i>Guarani</i>	Eldorado	1.951 ha	Regularizada
TI Amamabaipaguá	<i>Guarani</i>	Ponta Porã	-	Em estudo
TI Amambaí	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Amambaí	2.430 ha	Regularizada
TI Apapeguá	<i>Guarani</i>	Amambaí, Ponta Porã	-	Em estudo
TI Arroio-Korã	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Paranhos	7.176 ha	Homologada
TI Brilhantepeguá	<i>Guarani</i>	Paranhos	-	Em estudo
TI Caarapó	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Caarapó	3.594 ha	Regularizada
TI Dourados-Amamabaipaguá	<i>Guarani</i>	Naviraí, Dourados e Amambaí	-	Em estudo
TI Guambe	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Laguna Caarapã	717 ha	Regularizada
TI Guasuti	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Aral Moreira	959 ha	Regularizada
TI Guayvyri	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Ponta Porã	-	Em estudo
TI Guyraroka	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Caarapó	11.440 ha	Declarada
TI Iguatemiaguá	<i>Guarani</i>	Sete Quedas, Iguatemi, Amambaí, Coronel Sapucaia		Em estudo
TI Jaguapiré	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Tacuru	2.349 ha	Regularizada
TI Jaguari	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Amambaí	405 ha	Regularizada
TI Jarará	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Juti	479 ha	Homologada
TI Jatayvari	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Ponta Porã	8.800 ha	Declarada
TI Kokuey	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Ponta Porã		Em Estudo
TI M'barakay	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Iguatemi		Em estudo
TI Nãnderu Marangatu	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Antônio João	9.317 ha	Homologada
TI Nãndevapeguá	<i>Guarani</i>	Japorã		Em estudo
TI Panambi-Lagoa Rica	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Douradina/Itaporã	12.196 ha	Delimitada
TI Panambizinho	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Dourados	1.273 ha	Regularizada
TI Pirajuí	<i>Guarani</i>	Paranhos	2.118 ha	Regularizada
TI Pirakua	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Bela Vista, Ponta Porã	2.384 ha	Regularizada
TI Porto Lindo	<i>Guarani</i>	Japorã	1.649 ha	Regulariza
TI Potrero Guaçu	<i>Guarani</i>	Paranhos	4.025 ha	Declarada
TI Rancho Jacaré	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Laguna Caarapã	778 ha	Regularizada
TI Sete Cerros	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Paranhos	8.585 ha	Homologada
TI Sombreiro	<i>Guarani</i>	Sete Quedes	12.608 ha	Declarada
TI Sucuriy	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Maracaju	535 ha	Regularizada
TI Takuaraty / Yvykuarussu	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Paranhos	2.609 ha	Homologada
TI Taquara	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Juti	9.700 ha	Declarada
TI Urucuty	<i>Guarani e Kaiowá</i>	Amambaí	-	Em estudo

Fonte: FUNAI (2012).

O fato, é que desse momento da ação judicial encaminhada por cada terra reivindicada até a homologação, a lei permite muitos caminhos, tratando cada caso sob diferentes olhares, sobretudo porque em cada terra indígena reivindicada há especificidades históricas, evidentemente, e que são muitas vezes utilizadas para deslegitimar as reivindicações. É o caso das aldeias *Ñanderu Marangatu*/Antonio João e *Takuaraty*/Paranhos, que chegaram a ter homologação, mas foram submetidas a suspensão por conta de Recursos jurídicos impetrados pelos proprietários de fazendas, questionando os laudos e ou outros documentos e estudos da área a ser homologada; e dessa forma alongando o tempo para conclusão do processo de demarcação final. No caso da Aldeia *Ñanderu Marangatu*, houve a homologação pelo STF, entretanto a pedido de um Juiz da esfera estadual de Mato Grosso do Sul, foi suspensa. O processo segue aguardando o desfecho.

De toda forma, minimamente o que essas populações esperam é a homologação de todas essas áreas, pois, significaria agregação de direitos e reconhecimento da população indígena pela legalização de suas áreas. Contudo, a literatura já existente tem demonstrado que muitas áreas são diminutas e mesmo homologadas, não são suficientes para garantir o *teko e o tekoha* da sua população de modo que a luta pela demarcação está longe de se acomodar, assim como os conflitos.

Sobre a necessidade de luta permanente pelos territórios, durante o trabalho de campo, e em acompanhamento de uma Reunião do Movimento de Professores Guarani e Kaiowá de MS, realizada na aldeia Porto Lindo/Japorã/MS, em 10 de julho de 2018, a Liderança L04, que é uma das lideranças indígenas no Cone Sul, egresso do *Teko Arandu*/FAIND/UFMGD, “ênfaticamente que é preciso discutir sobre território e Educação Escolar Indígena, e ressaltou que politicamente temos legislação, mas precisamos ver o que realmente está funcionando”. A Liderança, expressou também, que “os jovens precisam aprender com os mais velhos, os sábios, a história, para poder enfrentar a luta, e que nessa luta muitos já ficaram tombados pelo caminho”.

Também encontramos em outros professores e gestores essa preocupação, é o caso dos professores P06, P14 e da Gestora G15:

“a escola tem que ser um espaço para lutas grandes, tanto na educação, quanto na saúde. Isso a escola sempre espera, assim será uma luta bem resistente”. (Professor P06, entrevista em julho/2021).

“através da escola podemos nos preparar para enfrentarmos essas *lutas dos nossos povos*”. (Professor P14, entrevista em julho/2020).

“as lutas por enquanto estão firmes, não deixamos de lutar... porque eles tem direito de lutar por coisas tradicionais que pertencem a eles, aos avós, enfim, os indígenas lutam contra tudo agora, contra a pandemia, o marco temporal, agora só resta o nhanderu para proteger cada um de nós” (Gestora G15, entrevista em junho/2020) grifos da autora.

Como se vê, o discurso dos professores em questão expressam a compreensão da importância do debate territorial, condição que envolve as relações de poder e, nesse sentido, envolve também a educação escolar indígena, já que muitos dos professores das escolas se consolidam como lideranças no interior de suas comunidades e vários deles encontraram a morte.

Essa não é uma situação alheia aos povos indígenas, historicamente resistentes e sobreviventes da/na resistência, são também conscientes de que vivem sob a insegurança, principalmente aqueles que insurgem, questionando o *status quo* e reivindicando direitos. No Mato Grosso do Sul, muitas lideranças indígenas, mas não apenas, já foram atacadas e/ou mortas no processo. Podemos citar algumas dessas pessoas que morreram frente aos embates na luta por seus direitos e territórios: as lideranças Nizio Gomes e Zezinho, os professores Rolindo Vera³⁹ e Genivaldo Vera, o Cacique Ládio Veron, Ajurity Lopes, e Marçal de Souza Tupã.

O índio Marçal de Souza, Tupã I, reivindicava os direitos aos seus territórios e defendia a necessidade de uma escola indígena diferenciada, bilíngue. A liderança participou da visita do João Paulo II, em 1980, quando discursou e denunciou: "Nossas terras são invadidas, nossas terras são tomadas, os nossos territórios são invadidos. Dizem que o Brasil foi descoberto. O Brasil não foi descoberto não, o Brasil foi invadido e tomado dos indígenas do Brasil. Essa é a verdadeira história⁴⁰". Seu assassinato, ocorrido novembro de 1983, nunca foi solucionado, mas transformou-se em símbolo nacional e internacional da luta pela terra GK, mas também dos povos indígenas no Brasil. Em matéria publicada pelo Amambai Notícias⁴¹ é destacado seu papel denunciando as

³⁹ FUNAI - Matéria publicada em sítio da Funai retrata também a luta por realizar os rituais para seus mortos: comunidade-ypoi-obtem-garantia-para-realizacao-de-ritual-religioso
<http://www.funai.gov.br/index.php/ordenamento-territorial%20Acesso%20em%2016/3/2020>

⁴⁰HARARI, Isabel.; RUBIO, Gustavo.; KLEIN, Tatiane. **A vida e a luta de Marçal de Souza Tupã'i**. Instituto Socioambiental/ISA, 2015. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-vida-e-a-luta-de-marcal-de-souza-tupai>> (Acesso em 17/09/2021). In: <https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-vida-e-a-luta-de-marcal-de-souza-tupai>

⁴¹ DIAS, Osni. Marçal de Souza: memória de um guerreiro. Jornal amambai Notícias. 2011. Disponível em: <<https://www.amambainoticias.com.br/geral/artigos/marcal-de-souza-memoria-de-um-guerreiro>> (Acesso em 17/09/2021).

relações de exploração nada republicanas a que eram submetidas, bem como crimes cometidos contra seu povo.

(...) “quero viver com meus patrícios, defender o sangue que corre em minhas veias”. Passou a denunciar os desmandos da FUNAI dentro da reserva indígena, a venda ilegal de madeira, erva-mate e gado, bem como a venda de índias entre 12 e 15 anos, que eram engravidadas por brancos e, como opção de fuga, escolhiam o suicídio. Marçal denunciou também a escravização de mão de obra indígena nas lavouras, por meio do sistema de adiantamento feito nos armazéns da companhia Matte Larangeira onde os índios, utilizando-se dos produtos antecipadamente, acabavam contraindo uma dívida interminável, fato que impedia sua saída dos ervais.

Esses e outros problemas apontados por Marçal ainda são muito atuais, sendo discutidos em livro escrito pelo professor Laerte Tetila, em 1994, e também em documentário produzido por quatro jovens universitários, Ednaldo Rocha, Marcos Bonilha, Dalila Cividini e Leonardo Gordilho, que dedicaram seu trabalho de conclusão de curso ao tema. Desenvolveram um artigo científico, inscreveram-se em um Festival de Vídeo e receberam duas premiações pelo trabalho, em duas competições universitárias. Essa repercussão confirma que a história deste mito não será esquecida e que não se restringe somente a Dourados ou ao estado sul-mato-grossense. Essa é uma luta de todos os povos indígenas e de todos os brasileiros. É a memória de um homem que lutou por direitos, pelo povo índio e pela raça humana.

No dizer de Sales (2013, p.8/9):

No final de novembro de 1983, os jornais de várias localidades do país anunciaram a morte do líder indígena que havia falado dos problemas de seu povo ao Papa João Paulo II. As investigações falhas realizadas na época e um aglomerado de informações distorcidas apontaram como causa da morte a luta pelo reconhecimento das terras indígenas em que Marçal de Souza estava envolvido. A tentativa de silenciar uma das vozes mais atuantes entre os indígenas do Brasil causou um efeito contrário. A morte de Marçal fez suas palavras ecoarem por todos os cantos do país.⁴²

Certamente seu assassinato foi um ato de violência brutal, no entanto, segundo Sales (2013), a partir dos anos setenta, tanto Marçal de Souza, como outras lideranças já denunciavam espancamentos, prisões, por denunciarem e resistirem, apesar do contexto vivido de ditadura militar. Nesse contexto, o Brasil já está em plena implementação do projeto nacional-desenvolvimentista, com forte apoio aos movimentos migratórios, financiamento de lavouras e ampliação das áreas de ocupação, que no caso do Cone Sul, veio atrelado a instalação do segmento madeireiro, com várias serrarias sendo instaladas, em parceria com o processo de colonização particular, mas também o

⁴² Conferir: SALES (2013, p.8 e 9), in: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Orlando_Silva_Sales_-_MAR%C3%87AL_DE_SOUZA_UM_INDIO_MILITANTE_MARCADO_PARA_MORRER.pdf (acesso em 17/09/2021)

SALES, Orlando Silva. Marçal de Souza: um índio militante marcado para morrer. In: **VI Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História PUC-GO/UFG**, 2013, Goiânia.

acirramento dos conflitos, já que os fazendeiros para expandir seus negócios demandavam expulsar povos indígenas de seus *tekoha*.

Em comunicação entre Marçal de Souza e Antônio Brand, através de carta datada de janeiro de 1983, defrontamo-nos com o tratamento que era dispensado aos líderes que assumiam uma posição de defesa dos direitos das comunidades em que viviam:

A polícia foi até a aldeia prenderam Alziro e eu. Ficamos detidos desde as 9 horas da manhã até as 3 horas da tarde. Na aldeia um policial a paisano me espancou sem que eu tenha dado motivo para isso. Chegou a dar vários socos na altura dos rins. Estou sentindo muita dor no local. Talvez tenha provocado até lesão interna. Há várias noites não posso nem virar e deitar de tanta dor. As denúncias de invasões de terras curiosamente partiam dos fazendeiros, contra os índios. O poder policial, a serviço do estado, responde com prontidão aos detentores de terras. Os índios, assim como nos relata o trecho da carta acima eram tratados a base do porrete pelas autoridades. (SALES, 2013, p.7/8) (grifo nosso)

Os conflitos vividos por Marçal de Souza nos anos duros da ditadura militar, sua luta e enfrentamentos com os fazendeiros ainda são realidades muito marcantes na vida dos *Guarani* e *Kaiowá*. Em 2016, ocorreu um conflito⁴³ na Aldeia *Tey'ikuê*, no município de Caarapó, em um enfrentamento absolutamente desigual entre cerca de 70 fazendeiros armados com armas de fogo, contra cerca de 200 pessoas, muitas das quais crianças, mulheres, idosos, famílias indígenas desarmadas. Os indígenas haviam ocupado a área da Fazenda Yvy (terra) reivindicando uma área de retomada no entorno da aldeia⁴⁴; na ocasião ocorreu uma morte, a do agente de saúde Clodiodi Rodrigues de Souza de 26 anos, e outros 06 indígenas ficaram feridos, inclusive um professor da Escola da Aldeia – *Nandajara Pólo*, onde estudam cerca de 1500 alunos. O professor⁴⁵ foi atingido por tiros e ficou gravemente ferido, passou por cirurgia e durante o tempo em que esteve hospitalizado em Dourados a justiça manteve um policial para sua segurança.

Em Mato Grosso do Sul, os conflitos têm sido frequentes e na maioria das vezes camuflados pela dominação exercida pelos ruralistas sobre os aparelhos de poder instituídos, como: sindicato rural, associações comerciais, lideranças políticas locais, estaduais e federais, igrejas, segmentos do judiciário, clubes de serviço, maçonarias, meios de comunicação, mas principalmente os governos e seus órgãos.

⁴³ O polêmico conflito entre índios e fazendeiros que explodiu após 'ato final' de Dilma <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36538610> Acesso em 02/06/2019) CAARAPÓ CONFLITO INDÍGENA 14 06 2016 <https://www.youtube.com/watch?v=t9TeAOScFSE> (Acesso em 02/06/2019).

GOMES, Luana. Conflitos agrários teve recorde de ocorrências em 2016, diz CPT. ACritica.com, 2017. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/conflitos-agrarios-teve-recorde-de-ocorrencias-em-2016-diz-cpt> (Acesso em 02/06/2019).

⁴⁴ A área de retomada encontra-se dentro da área identificada pela FUNAI como Dourados Amambaipegua I, onde está localizada a aldeia *Tey'ikuê* e mais nove áreas de retomada.

⁴⁵ O Professor em questão morreu em 2020, vítima de COVID-19.

Todos esses entes, representados pelos diferentes sujeitos, quase sempre estão alinhados aos interesses hegemônicos, condições que explica, por exemplo, o debate sobre o marco temporal⁴⁶, já iniciado por Michel Temer, antes mesmo do *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e que perdura com prorrogação de definições ainda em meados de 2021. Há também que considerar a morosidade com que governos lidam com as questões que envolvem a demarcação de terras.

Um exemplo pode ser a participação da questão indígena no governo da presidenta Dilma Roussef. O Ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, teve sua passagem maculada pela forma como conduziu os processos. Os movimentos sociais e entidades científicas denunciaram seu comportamento. Exemplo é uma Carta da Associação Nacional de História (Anpuh)⁴⁷, repudiando a paralisação dos procedimentos de demarcação de terras indígenas no país e que aqui se publica na íntegra:

Associação Nacional de História divulga moção de repúdio ao governo e ao ministro da Justiça

A Associação Nacional de História, durante sua Assembleia Geral, na última quinta-feira (30), divulgou uma moção de repúdio ao governo brasileiro e ao ministro da Justiça, José Eduardo Cardozo, pela paralisação dos procedimentos de demarcação de terras indígenas no país. As recomendações da Comissão Nacional da Verdade com relação aos povos indígenas também foram elencadas pela Associação no documento. Confira na íntegra:

Moção de Repúdio da Assembleia Geral da Associação Nacional de História ao Governo Brasileiro e ao Ministro da Justiça, Sr. José Eduardo Cardoso

Nós, profissionais de História, reunidos em assembleia geral da Associação Nacional de História (ANPUH), realizada no dia 30 de julho de 2015, por ocasião do XXVIII Simpósio Nacional de História, nas dependências do campus da Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, considerando:

- 1) A carta aberta dos representantes dos povos Guarani e Kaiowá, reunidos no mês de julho de 2015, por ocasião da realização da Aty Guasu ou Grande Assembleia, no tekoha Arroyo Korá, localizado no município de Paranhos, Mato Grosso do Sul;
- 2) A violação de direitos humanos fundamentais de comunidades Guarani e Kaiowá que vivem precariamente em acampamentos à margem de estradas no estado de Mato Grosso do Sul, onde residem, por exemplo, crianças e adolescentes impedidos de estudar em escolas públicas;
- 3) Que o Estado Brasileiro reconheceu sua participação em casos de violação grave de direitos humanos fundamentais dos povos indígenas no Brasil, no

⁴⁶ O "**marco temporal**" é uma interpretação ruralista que restringe os direitos dessas populações ao estipular que só poderiam ser demarcados territórios sob a sua posse no dia 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição.

⁴⁷ Conferir: Instituto Socioambiental. Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/153803> (Acesso 17/09/2021)

período de 1946-1988, conforme consta no Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, publicado em 10 de dezembro de 2014, no qual há a recomendação da regularização de terras indígenas no país como justa reparação, bem como a instauração de uma Comissão Indígena da Verdade;

Vimos repudiar as ações do governo brasileiro e do ministro da justiça, Sr. José Eduardo Cardoso, nas ações que impedem a regularização das terras indígenas no Brasil, em descumprimento ao que determina a Constituição Federal de 1988, como ocorre no estado de Mato Grosso do Sul por conta da não assinatura de portarias demarcatórias sobre áreas já oficialmente identificadas e delimitadas.

Na oportunidade também manifestamos nossa solidariedade e apoio a todos os povos indígenas no Brasil, em especial aos Guarani e Kaiowá que vivem em Mato Grosso do Sul, os quais têm tido seus direitos territoriais sistematicamente violados por parte do Estado Brasileiro e de setores das elites políticas nacionais ligados ao movimento ruralista.

Assembleia Geral da Anpuh

Observemos que a “Moção de Repúdio”, em questão, é especificamente contra os encaminhamentos do então Ministro José Eduardo Cardozo⁴⁸ que está sendo acusado de violação dos direitos humanos, ao impedir a regularização das terras e descumprir a CF de 1988. O fato é que o Ministro deixou de homologar terras indígenas de todo o país, inclusive no Município de Paranhos/MS é o caso de Ypoí Triunfo.

Segundo denuncia o sítio Terras Indígenas no Brasil (<https://terrasindigenas.org.br/>) que divulgou o documento, que reverberou pelas redes sociais, as ações governamentais serviram como combustível para piorar a situação nas terras indígenas e aumentar a tensão. Segundo informações prestadas pelo sítio:

O Conselho Indigenista Missionário (Cimi) relaciona a não-demarcação das terras indígenas com o aumento da violência contra os índios, além da precariedade de suas condições de vida. O relatório Violência Contra os Povos Indígenas, divulgado pelo Conselho, aponta que em 2014 ocorreram 138 assassinatos contra esses povos (sem contar as tentativas de homicídio), 135 suicídios e 785 crianças indígenas foram mortas.

As manifestações contra o Ministro estão pautadas no fato de que, em 2014, “37 processos de demarcação estavam nas mãos do ministro, aguardando apenas a

⁴⁸ Sobre a atuação do Ministro na homologação de terras indígenas:

RODRIGUES, Alex. Cardozo diz que governo estuda mudanças em processos de demarcação de terras indígenas. Rede Brasil Atual, 2013. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/04/cardozo-diz-que-governo-estuda-mudancas-em-processos-de-demarcacao-de-terras-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

JORNAL GGN. Omissão de José Eduardo Cardozo amplia tensão entre indígenas. 2014. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/direitos/omissao-de-jose-eduardo-cardozo-amplia-tensao-entre-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

Situação atual das Terras Indígenas. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>> (Acesso em 17/09/2021).

Ver: ISA (2015) - Associação Nacional de História repudia Ministério da Justiça por não demarcação das terras indígenas. Disponível em: < <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/153803>> (Acesso em 17/09/2021).

assinatura das portarias declaratórias que reconheciam a posse permanente das comunidades indígenas sobre seus territórios.”

Com Jair Bolsonaro, desde 2019, quando assumiu o governo federal, as relações dos povos indígenas com o governo, estão de mal, a pior! Dede a campanha eleitoral o então candidato já definira que não iria demarcar nenhuma área indígena. No governo essa ideia é levada a cabo e os processos estão agora não apenas “engavetados”, mas sentenciados. No agravamento da tensão, outras mudanças como posse de arma e mudanças na legislação ambiental, entre outras, tem acirrado os ânimos e gerado mais conflitos. De acordo com dados levantados por Maso (2016, p.104), sobre ocorrências de ataques a partir de 2015:

- 29 de agosto de 2015: ataque ao território de Ñhanderu Marangatu (Antônio João/MS), morte de Simião;
- 3 de setembro de 2015: ataque de 3 dias a aldeia *Guyra Kamby'i*, em Douradina MS;
- 16 de setembro de 2014: ataque em *Potrero Guasu (Paranhos/MS)*, três pessoas foram baleadas, um deles o cacique fulano de tal;
- 18 de setembro de 2015: Em *Pyellito Kue* (Iguatemi/MS), os indígenas foram violentamente atacados, espancados, amarrados e torturados, há inclusive o relato de um estupro coletivo de uma indígena. Em seguida foram levados para fora do território em caminhões;
- 16 de outubro de 2015: Em *Mbaraca'y*, 21 pessoas foram rendidas, submetidas a tortura, tiveram seus tornozelos lesionados e depois obrigados a caminhar para fora do território;
- A comunidade de *Kurupi (Naviraí/MS)*: ocupa margens da BR 163, têm sofrido ataques ininterruptos, mas de agosto de 2015 a fevereiro de 2016, sofreram 4 grandes ataques, registrados no MPF Dourados;
- A comunidade de *Tey'I Jusu* (Caarapó/MS), entre dez de 2015 e janeiro de 2016, sofreram 5 ataques químicos;
- A comunidade de *Kurusu Ambá (Coronel Sapucaia/MS)*: sofreu um grande ataque em 31 de janeiro de 2016 e mais dois ao longo deste ano, um deles logo após a visita da Relatora das Nações Unidas;
- Julho de 2016 ataque a uma retomada próxima a reserva de Caarapó, que ficou conhecido como Massacre de Caarapó, com uma morte e dezenas de feridos.

A autora expõe um pouco da violência sofrida pelos Guarani e Kaiowá em diferentes momentos, contudo de forma sucessiva, quase como uma forma aterrorizante de dizer aos indígenas, estamos bem próximos de vocês e armados, o que torna a insegurança nas aldeias e retomadas uma constante para os GK, situação essa que parece irá perdurar muito tempo, e embora existam os aliados na defesa dos povos GK e sua luta por seus territórios originários, esse embate envolve questões de interesses diversos por parte dos não índios.

De acordo com ISA (2019), havia 115 áreas no país que estão na fase de estudo⁴⁹ e pelo menos 245 territórios ainda aguardam a finalização do processo de demarcação. Um levantamento feito pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI) aponta que existem 537 terras para as quais o Estado ainda não adotou providência alguma. Segundo Fábio Mura (Deutsch Welle, 2019), os grupos de estudos da FUNAI fazem estudos de campo para compreender o estilo de vida da comunidade, que é fundamental para cumprimento do marco legal. Segundo o novo Ministério da Agricultura, estudos de caracterização dos povos que demandam a terra continuarão a ser feitos pelos especialistas da área – no caso, antropólogos. Quem agora vai julgar se é adequado ou não garantir aos indígenas a posse do território será uma comissão comandada pelo Ministério da Justiça e FUNAI, porém essa comissão não vigorou e o julgamento retornou para o STF⁵⁰.

Como já mencionados ao longo desse trabalho, desde o início da colonização foram impostos aos indígenas muitas propostas que objetivamente não favoreciam seus costumes e saberes, ao contrário, foram construídas e implementadas políticas de territorialização, que não consideraram aspectos quanto ao modo de vida, língua, religião. Assim, evidentemente as políticas de educação e alfabetização são historicamente incompatíveis para esses povos e muitos têm sido os movimentos de resistência, no sentido de garantir conquistas e alçar mais direitos.

A partir dos anos 70 do século XX, com a intensificação do desenvolvimento econômico da Região Centro Oeste, frente a expansão agrícola, intensificaram-se e ergueram-se vários movimentos sociais no país, dentre eles o Movimento Indígena, que pautado na luta pelos territórios, também levantaram o movimento pela educação escolar indígena específica, diferenciada e bilíngue.

⁴⁹ <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/196491>

⁵⁰ WETERMAN, Daniel. **Damarens admite que Funai pode ficar no ministério da Justiça**. Terra, 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/damarens-admite-que-funai-pode-ficar-no-ministerio-da-justica,344fe8934630c58129fbcec1bf79d56cor8jwr0x.html>> (Acesso em 02/06/2019). GOES, Bruno; PORTINARI, Natália. **Comissão devolve Funai e demarcação de terras para Justiça a contragosto de Moro**. Extra, 2019. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/comissao-devolve-funai-demarcacao-de-terras-para-justica-contragosto-de-moro-23652728.html>> (Acesso em 02/06/2019).

SOUZA, Oswaldo Braga de. O que mudou (ou sobrou) na FUNAI após 100 dias de gestão ruralista? ISA, 2019. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-mudou-ou-sobrou-na-funai-apos-100-dias-de-gestao-ruralista>> (Acesso em 24/08/2021).

Esse movimento foi fortalecido e, em 1990, a ideia de Territórios Etnoeducacionais começou a ser amadurecida pelas instituições indigenistas e universidades. A base para áreas territoriais específicas, conforme Rossato (2016), pauta-se no seguinte critério:

Organizar áreas territoriais específicas para dar visibilidade às relações entre as etnias, partindo das realidades concretas e das necessidades dos povos indígenas, e considerando as relações socioculturais conectadas aos territórios. Os TEEs ultrapassam barreiras administrativas de estados e municípios, e nesse novo arranjo institucional escolar indígena, leva-se em consideração a distribuição de terras, as línguas, o patrimônio material e imaterial e, principalmente, as relações sociais culturais, políticas e econômicas dos povos indígenas (ROSSATO, 2016, p. 07).

Considerando o fortalecimento da ideia de território nos anos 90 do século XX, e uma expectativa de que o novo Governo realizasse a regulamentação da questão das terras indígenas, apontamos aqui alguns marcos, de acordo com estudos de Lacerda⁵¹, advogada do CIMI, em relação às ações do então Governo Fernando Henrique Cardoso:

Quanto à questão da legislação indigenista, quando já eleito, mas antes mesmo de assumir a Presidência da República, a primeira medida de FHC no campo indigenista foi trancar a discussão acerca do novo Estatuto dos Povos Indígenas, impedindo o envio, ao Senado, do Substitutivo aprovado pela Comissão Especial que analisara as propostas relativas à matéria, tendo como base o PL 2057/91 (Estatuto das Sociedades Indígenas). Desde então (1994), a tramitação dos projetos encontra-se paralisada na Câmara. Ao mesmo tempo, apesar de sua ampla base de apoio (o “rolo compressor”) no Congresso Nacional, o governo FHC não demonstrou qualquer empenho no sentido de agilizar a discussão e aprovação do texto da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que só em 2002 veio a ser aprovado pelo Senado. Por outro lado, foi significativo o avanço, pela base governista no Congresso, de diversos projetos que põem em risco todas as conquistas até agora alcançadas com relação aos direitos indígenas.

Acerca da questão da demarcação das terras indígenas. Com o Decreto n.º 1.775, de 6 de janeiro de 1996, pretendeu o governo FHC agradar tanto aos setores com interesse nas terras indígenas – com a introdução de prazo de 90 dias para o oferecimento de contestações à demarcação – quanto aos indigenistas, através da inclusão de prazos determinados para as etapas previstas no procedimento, e da ideia de que a nova sistemática afastaria a possibilidade de demandas judiciais contra as demarcações. Como o CIMI já denunciava desde então, nem os interessados nas terras indígenas consideraram o decreto satisfatório – vindo a impugnar várias demarcações sobretudo junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) – nem o governo se mostrou disposto a cumprir com os próprios prazos fixados no decreto. Enquanto isso, a falta de recursos para as demarcações continuou causando inúmeros transtornos, fomentando o acirramento dos conflitos, com um elevado índice de casos de violências contra as comunidades indígenas e suas lideranças. O pior é que, diante desse quadro, alguns setores passaram a considerar a ideia da compra ou da desapropriação de terras, sobretudo por

⁵¹ VER: LACERDA, Rosane. **Relatórios: Povos indígenas, Direitos humanos e Governo FHC**. Rede social de Justiça e Direitos Humanos. 2002. Disponível em: <http://www.social.org.br/relatorio2002/relatorio010.htm> (Acesso em 03/06/2019).

governos estaduais, como forma “alternativa” de solução do problema das terras indígenas, o que viola tanto os direitos originários dos índios às terras que tradicionalmente ocupam, quanto a competência constitucionalmente atribuída à União Federal para a sua demarcação. Há por fim que considerar a questão indígena no propalado Plano Nacional de Direitos Humanos – PNDH do governo FHC. Das 18 metas ligadas à questão na primeira edição do Plano (‘96), apenas uma foi de fato implementada: a aprovação pelo Senado da Convenção 169 da OIT, em razão da pressão sistemática do movimento indígena e seus aliados. Confirmou-se, então, a crítica feita à época pela assessoria jurídica do CIMI de o PNDH se constituir numa mera carta de intenções (LACERDA, 2016).

Em relação a esse debate, a CF garante direitos aos povos indígenas e suas terras, porém, há possibilidade de interpretações jurídicas variadas, em detrimento desses direitos.

O Quadro 02 apresenta dados do Instituto Socioambiental sobre a demarcação e reconhecimento de Terras Indígenas (TI) em território nacional, nos últimos sete governos brasileiros, sendo eles: José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. A partir de 11 de setembro de 2017, segundo o ISA, não houve novos decretos e portarias⁵².

Quadro 02 - Demarcações de terras nos últimos oito governos no Brasil.

Presidente (período)	Nº	TIs Declaradas	TIs Homologadas	
		Extensão (Há)**	Nº	Extensão (Há)**
Jair Messias Bolsonaro [jan 2019 a setembro 2021]	0	0	0	0
Michel Temer [mai 2016 a set 2017]	2	1.213.449		
Dilma Rousseff [jan 2015 a mai 2016]	15	932.665	10	1.243.549
Dilma Rousseff [jan 2011 a dez 2014]	11	1.096.007	11	2.025.406
Luiz Inácio Lula da Silva [jan 2007 a dez 2010]	51	3.008.845	21	7.726.053
Luiz Inácio Lula da Silva [jan 2003 a dez 2006]	30	10.282.816	66	11.059.713
Fernando Henrique Cardoso [jan 1999 a dez 2002]	60	9.033.678	31	9.699.936
Fernando Henrique Cardoso [jan 1995 a dez 1998]	58	26.922.172	114	31.526.966
Itamar Franco [out 92 dez 94]	39	7.241.711	16	5.432.437

⁵² Com pior desempenho em demarcações desde 1985, Temer tem quatro Terras Indígenas para homologar. <http://amazonia.org.br/2018/04/com-pior-desempenho-em-demarcacoes-desde-1985-temer-tem-quatro-terras-indigenas-para-homologar/> (Acesso em 02/06/2019).

Fernando Collor [mar 90 set 92]	58	25.794.263	112	26.405.219
José Sarney [abr 85 mar 90]	39	9.786.170	67	14.370.486

FONTE: ISA (2017 – adaptado por LADEIA).

Nos últimos mandatos, a cargo do Partido dos Trabalhadores (PT), Maso (2016), observou:

No primeiro mandato do governo Lula iniciou-se um processo de demarcações, o qual fora desacelerado com a implementação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), em suas diversas edições. Deste modo, já no segundo mandato do presidente Lula, houve efetivamente apenas 11 demarcações, as quais foram frutos de compromissos assumidos pelo governo no âmbito das relações exteriores na COP15 (Conferência das Partes - Criada no quadro das Nações Unidas (ONU) para debater as mudanças Climáticas como parte do Tratado Internacional do Meio ambiente assinado em 1992, realizada em Copenhague.). Com relação as obras previstas no PAC, em grande parte se referem a empreendimentos de mineração, energia, agricultura extensiva, projetos que recaem diretamente sobre diversos territórios indígenas, os quais vem gerando impactos em todo o modo de produção da vida dos indígenas e da região (MASO, 2016, p.84).

A autora (2016. p. 86), apontou que com o golpe de 2016, “caminham diversas propostas de retrocesso legislativo” para os povos indígenas, por meio de “decretos, questões como o incentivo as parcerias público-privadas, os investimentos em grandes empreendimentos, o aporte a retrocessos ambientais, e a criminalização a lideranças indígenas”.

O Jornalista Otavio Augusto⁵³ (Metrópoles, 12/07/2020), em matéria, destacou que Temer não demarcou nenhuma terra indígena e Bolsonaro em seus dois primeiros anos de governo, também não o fez. O Presidente Michel Temer, é bom destacar, foi eleito vice-presidente da presidenta Dilma Rouseff, por duas vezes, mas além de participar do Golpe de 2016, que levou Dilma Rouseff ao *impeachment*, diante das dificuldades de governar e denúncias de sua conduta, apresentou o debate do marco temporal⁵⁴, desconsiderando que o texto da CF é claro quanto ao reconhecimento da

⁵³ AUGUSTO, Otávio. Desde 1985, somente Temer e Bolsonaro não demarcaram terras indígenas. Metrôpoles, 2020. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/desde-1985-somente-temer-e-bolsonaro-nao-demarcaram-terras-indigenas>> (Acesso em 02/06/2019).

⁵⁴ Ver: <https://cpisp.org.br/michel-temer-violenta-os-direitos-dos-povos-indigenas-para-tentar-impedir-seu-proprio-julgamento/> Segundo o artigo publicado, a decisão “*restringe o direito às terras que não estivessem ocupadas pelos povos indígenas em 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição. Isso representa uma ampla anistia à remoção forçada de comunidades indígenas praticadas durante a ditadura militar. Decisões do próprio STF rejeitaram mandados de segurança contra demarcações fundamentados nessa tese. O parecer da AGU toma partido numa discussão que ainda está em curso na Suprema Corte para impor restrições administrativas às demarcações de Terras Indígenas e ao usufruto exclusivo dos povos indígenas sobre os recursos naturais dessas áreas. O parecer aprovado por Temer foi anunciado previamente pelo deputado federal ruralista Luis Carlos Heinze (PP-RS) pouco*

necessária compensação das perdas sofridas por esses povos, com a demarcação. No caso de Jair Bolsonaro, também é pertinente lembrar que ele se elegeu propagando discursos (inclusive) contra a demarcação. Em dezembro de 2018, já eleito, disse claramente: *Não demarcarei um centímetro quadrado a mais de terra indígena. Ponto final!*⁵⁵ E tem efetivamente cumprido a promessa.

Dados do *blog* Brasil de Fato (2017), demonstram os cortes realizados pelo Governo Michel Temer, no qual é possível identificar de maneira elucidativa a drástica redução nos recursos financeiros para a área rural, quilombola e indígena. O Orçamento para a Reforma Agrária, em 2015, foi de 800 milhões de reais e, em 2018, foi reduzido para 34,3 milhões de reais; para a demarcação e fiscalização de terras indígenas e proteção dos povos indígenas isoladas, em 2015, foi de 72 milhões de reais e, para 2018, 9,6 milhões de reais; o orçamento para apoio ao desenvolvimento sustentável das comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, que em 2015 foi de 1,8 milhões de reais, foi totalmente cortado e não houve orçamento para fechar o ano de 2018.

O embate dos indígenas com o Ministério da Justiça⁵⁶, que transformou-se em Ministério da Justiça e Cidadania, no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022), parece estar longe de ser encerrado, considerando, que desde 2009, quando a decisão do então Ministro do Supremo Tribunal Federal STF, Aires Brito, decretou por novas condições de demarcação das terras indígenas. Em janeiro de 2019, o Ministro da Justiça Alexandre de Moraes decretou alteração na demarcação das terras indígenas. As circunstâncias em questão trazem problemas, pois prevê a criação de uma instância política que poderá se sobrepor em relação aos estudos técnicos elaborados por grupos multidisciplinares da

antes da votação na Câmara do pedido de autorização para que o STF julgue o presidente por corrupção passiva, deixando claro que os direitos dos povos indígenas estão sendo rifados em troca dos votos ruralistas para manter Temer no poder. Heinze é o mesmo parlamentar que, em 2013, afirmou publicamente que índios, quilombolas e gays são “tudo o que não presta”. (grifo da autora).

⁵⁵ Ver: HIRABAHASI, Gabriel. Não demarcarei um centímetro quadrado de terra indígena. O Globo, 2018. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/epoca/expresso/nao-demarcarei-um-centimetro-quadrado-mais-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-23300890> > (Acesso em 28/09/2021).

⁵⁶ Notícias sobre demarcação:

CAMPELO, Lilian. **Ministério da Justiça publica decreto que altera demarcação de terras indígenas.** *Blog Brasil de Fato*, 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/20/ministerio-da-justica-publica-decreto-que-altera-demarcacao-de-terras-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

EXPRESSO DA NOTÍCIA. **Terra indígena demarcada não poderá ser ampliada.** Jusbrasil, 2007. Disponível em: <<https://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/noticias/953432/terra-indigena-demarcada-nao-podera-ser-ampliada>> (Acesso em 02/06/2019).

ISA; Deutsche Welle. **O futuro incerto da demarcação de terras indígenas.** 2019. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/196491>> (Acesso 02/06/2019).

demarcação das terras indígenas e é um elemento bastante preocupante porque submete os direitos dos povos indígenas a uma decisão política no Ministério da Justiça.

Segundo o CIMI (2021), há muitos casos de demarcação de terras e disputas sobre TI que se encontram judicializados e muitas medidas legislativas que visam retirar ou relativizar os direitos constitucionais dos povos indígenas. Além disso, o STF reconhece que há necessidade de uma definição acerca desse tema, já que o direito territorial indígena de acordo com o Ministro Edson Fachin, é “originário”, “fundamental” e cláusula pétrea da Constituição⁵⁷.

A questão territorial para os povos indígenas, não carrega a lógica formalizada pautada na visão de mundo moderna, mas reclamam por outra lógica possível, em que se respeite a diferença e os territórios de realização de sua existência e exercício pleno de seus direitos. Segundo Little (2004):

Para os indígenas e demais povos tradicionais, que mantiveram seus territórios sociais durante longo tempo sem o apoio do governo (ou apesar dele), a problemática do ordenamento territorial é uma questão de defesa de seus territórios históricos. Em um plano ainda mais amplo, o que está em jogo é a capacidade do Estado brasileiro de lidar com novas exigências de pluralismo levantadas por membros da sociedade nacional, não só na esfera territorial, mas nos âmbitos legal, étnico e social também. A criação de novas políticas territoriais dá-se entre atores políticos com cotas desiguais de poder: por um lado, um Estado poderoso que detém controle exclusivo sobre os aparelhos militares e de policiamento, e, por outro lado, os múltiplos povos tradicionais economicamente marginais e politicamente desarticulados entre si (LITTLE, 2004, p. 279). (grifo da autora)

Quanto aos problemas que as comunidades *Guarani* e *Kaiowá* enfrentam na sociedade não-indígena e os diversos tipos de contradições sofridas, Rossato e Vinha (2016, p. 14) destacam:

Nas últimas décadas, por causa da pressão que sofrem da sociedade envolvente, pelo confinamento a que foram reduzidos com a perda das aldeias tradicionais, pela política integracionista insistente na sociedade, pelo preconceito e discriminação, pela escola, pelas igrejas evangélicas e a mídia que invadiram as comunidades, pela falta de perspectiva de trabalho dos jovens, pela destruição ambiental de seus territórios, pelas interferências externas da política partidária, pela desestrutura do grupo familiar, ocorreu grave ruptura no modo-de-ser tradicional dos Kaiowá e Guarani, provocando desequilíbrios, tensões e dependência externa exacerbada. Estes desequilíbrios se manifestam em violência, alcoolismo e drogas, fome, desnutrição infantil, doenças, suicídios.

E ressaltam:

⁵⁷ VER: SOUZA, Oswaldo Braga de. **Fachin rejeita ‘marco temporal’ em voto histórico a favor dos direitos indígenas no STF**. ISA, 2021. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/node/7425>> (Acesso em 05/10/2021).

os Kaiowá e Guarani têm tentado reverter esse quadro, através da própria escola, com ensino específico e diferenciado na língua étnica e segundo critérios mais adequados à realidade do povo, à própria cultura e à expectativa de futuro, como povo etnicamente diferenciado, porém inserido num contexto de diálogo intercultural.

Essa confiança de que a escola é e será a base para fortalecer a participação da comunidade indígena na gestão de seus territórios e da própria escola, é uma das bases que sustentam a luta indígena. Nesse sentido, Moura (2016) afirma:

O movimento indígena participou ativamente na construção da educação escolar indígena em MS, com apoio de organizações não governamentais, buscando a valorização da língua, da cultura e a criação de escolas específicas e diferenciadas, com professores indígenas. Na década de 1980, os primeiros professores Guarani e Kaiowá que participavam do movimento indígena também começaram a receber uma formação específica e começaram a atuar como alfabetizadores em língua indígena. A filosofia político-pedagógica adotada para a formação pautava-se em Paulo Freire, seguindo um movimento nacional que orientava os projetos populares e indígenas de educação escolar (MOURA, 2016; p. 15).

A esperança, pautada na confiança que a escola é a base, é ferramenta de luta pela gestão dos territórios, pela cultura e da própria escola, como relatado pelo Gestor 12, da etnia *Kaiowá*, que nos concedeu entrevista como Diretor:

“Hoje precisamos conscientizar nova geração com a relação à vida; podemos ajudar eles a tomar decisões e também onde eles possam se identificar como indígena e aceitar suas etnias, e viver no mundo do branco. Não achar que nosso modo de ser indígena e feio. Mas, sim aceitar como humano. Porque hoje desafios são muitos grandes. O mundo capitalista exige muitas coisas. Podemos viver tendo as coisas do branco sem deixar nossa identidade. Esse nosso ensino de conscientizar nossa geração que está aí e a escola já aponta a ideia como encarar o mundo dentro e fora. Escola não devem ensinar a viver como era antes. Até porque cultura si transforma. Mas, podemos estudar história, discutir, fazer reflexão sobre vida passada e discutir possíveis soluções sobre os problemas que atualmente enfrentamos. As novas gerações precisam pensar com relação seu projeto de vida, escola posso ajudar a entender isso. Não significa que vamos voltar a vida como era antes. Mas, podemos discutir, fazer reflexão, entender história passados e projetar futuro. Ter responsabilidade e compromisso com suas famílias e com seus povos e respeitar as diversidades culturais. A escola trabalha em dois mundos”.

(Gestor 12 – entrevista, maio /2017)

Esse Gestor apontou que é possível ter esperança na escola apostando na conscientização dos jovens, fazendo com que eles possam entender que através da transmissão de conhecimentos tradicionais e curriculares da escola, mas sem abandonar os modos de ser próprios dos Guarani e Kaiowá, a vivência no mundo do não indígena se torna mais branda, favorecendo a conquista de novos espaços e vencendo desafios. Em sua fala, explicitou que não é mais possível viver como os antepassados, compreendendo que não é possível retornar ao passado, mas sim, estudar, conhecer, refletir para não deixar morrer os conhecimentos e a cultura de seu povo e a escola é onde se pode aprender

e levar essas verdades para as gerações futuras. Ele, também, passa a percepção de que a escola é um caminho, não só para vencer desafios, mas também para a formação profissional, quando aponta que a “escola trabalha em dois mundos” e essa necessidade de ter profissionais formados e capacitados dentro das aldeias garante maior qualidade de vida para a comunidade, considerando-se que os novos profissionais possam desenvolver suas habilidades dentro das aldeias ou em favor delas, quando exercerem cargos e ou funções no município onde estão localizados. Na aldeia desse Gestor por exemplo, já houve representantes dos GK na câmara de vereadores; em 2020, o Coordenador de educação escolar indígena era um representante da aldeia. Nesses casos, ambos trabalharam em propostas a favor da comunidade *GK* existente ali. Em geral, as expectativas são maiores do que o que se consegue realizar nesses espaços, uma vez que a maioria das decisões e da composição é constituída e definida pelos não indígenas.

Em relação à expectativa dos povos indígenas, quanto a mudanças que lhes foram favoráveis, observamos que no Governo Fernando Henrique Cardoso, em seu primeiro mandato (1995- 1998), houve muitas. Entretanto, embora fosse considerado um defensor dos direitos indígenas e como professor e sociólogo, mais preparado do que os governos anteriores, nas questões sociais, houve demora em seus dois primeiros anos de mandato. Nesse mesmo período, o então Ministro Nelson Jobim, substituindo o Decreto Nº 22/1991, assinou o decreto Nº 1775/1996, para reformular o processo de demarcação de terras indígenas, o qual não considerava os marcos da Constituição Federal vigente para tal. Desse modo, houve acirramento dos conflitos, nesse período.

Pereira (2010, p.119), considerou que independentemente das mudanças advindas com a retomada da democracia e a nova Constituição Federal de 1988, “o cenário político local ou regional continua apresentando uma conjuntura política refratária ao reconhecimento dos direitos indígenas”; um deles certamente é o direito aos territórios.

Embora os confrontos e conflitos sejam permanentes, os povos indígenas mantiveram-se organizados e fortalecidos e na luta por seus territórios. Alinharam-se na luta pela educação diferenciada e, em 1991, aconteceu o primeiro Encontro de Professores e Lideranças *Guarani* e *Kaiowá*, quando foi criado o Movimento de Professores *Guarani* e *Kaiowá* de Mato Grosso do Sul (MPGK). Sobre os primeiros encontros desse movimento, encontramos em Lourenço (2011), os seguintes registros:

O I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá sobre educação escolar indígena organizado pelo CIMI, em parceria com o movimento de professores indígenas, em junho de 1991, realizado na Casa Marçal de Souza, de propriedade da Igreja Católica, na Vila São Pedro - Dourados (MS), contou com a participação de 40 representantes indígenas de 12 áreas localizadas ao Sul de Mato Grosso do Sul. A luta por projetos educacionais autônomos fora evidenciada no Relatório Final do Encontro;

O II Encontro, realizado em novembro de 1991 na Aldeia de Limão Verde, em Amambai (MS) o qual avançou no sentido de sinalizar para a necessidade de elaboração de regimentos e currículos próprios, capacitação específica dos professores indígenas Guarani e Kaiowá, além da necessidade do reconhecimento por parte da União, Estado e municípios, no que se refere às propostas apresentadas pelos professores e lideranças Guarani e Kaiowá. efetivar na prática, as propostas discutidas e apresentadas nos demais encontros. Dentre as principais ações estabelecidas, estava a construção de um currículo diferenciado, em consonância com as principais necessidades das comunidades, para subsidiar a construção de calendários, regimento e de métodos específicos e próprios para povo Guarani. (LOURENÇO, 2011)

O III encontro, realizado em setembro de 1992, com a assessoria do CIMI e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro Universitário de Dourados (UFMS/CEUD), destacou-se por apresentar a necessidade de buscar caminhos para se efetivar na prática, as propostas discutidas e apresentadas nos demais encontros. Dentre as principais ações estabelecidas, estava a construção de um currículo diferenciado, em consonância com as principais necessidades das comunidades, para subsidiar a construção de calendários, regimento e de métodos específicos e próprios para povo Guarani (LOURENÇO, 2011).

Observa-se que a escola e a educação escolar indígena tem sido consideradas fundamentais e estratégica para os povos indígenas, que vem nessa escola própria, a oportunidade de fomentar a cultura, valores e a valorização de sua condição indígena, capaz de se realizar apenas sobre o território. Nesse sentido, a despeito de valores culturais, como afirmou a Liderança L05, o modo de viver tradicional não tem volta e é possível se apropriar daquilo que os não-indios já usufruem e conquistar a multiterritorialidade, proporcionada apenas aos sujeitos que se reconhecem, fazem contato e se relacionam, mas não perdem sua condição essencial.

Sobre a origem do MPGK, Rossato et al (2018), assim descreveram:

Na esteira do movimento indígena que se fortalecia em todo país, também em Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá e Guarani começava a organizar-se, em 1989, um movimento para discutir as questões de educação escolar, com apoio do CIMI. Os primeiros alfabetizadores indígenas, junto com as lideranças, organizaram, então, o primeiro *Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá*, que aconteceu em 1991. Nesse encontro foi criado o *Movimento de Professores Kaiowá e Guarani de MS*, hoje reconhecido em âmbito regional e nacional, para congregar todos os professores e gestores indígenas na luta por uma educação escolar que realmente possa contribuir para as demandas do povo. Para articular este movimento, foi criada a *Comissão de Professores Kaiowá e Guarani*, que se faz presente em todas as frentes de luta do povo. Esta Comissão é formada por uma equipe composta por um ou dois representantes de cada área indígena, que se articulam para encaminhar as questões do Movimento e da educação escolar. Nesta Comissão não há um coordenador, nem presidente, ninguém “briga” pelo cargo e, talvez por isso, o Movimento exista até hoje, sempre atuante. Desde aquela época, já exigiam respeito às decisões tomadas e à lei: “queremos o respeito da sociedade que se

diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou” (ROSSATO et al, 2018, P. 10-11). (grifo nosso)

Observa-se que a questão da educação diferenciada indígena, debatida no III Encontro de Professores e Lideranças *Guarani* e *Kaiowá* sobre educação escolar indígena, ainda é um desafio, uma utopia e os movimentos seguem em luta para alcançar essa diferenciação para a educação escolar indígena. Ao todo já ocorreram mais de 20 Encontros do MPGK nas escolas do TEE Cone Sul.

Benites, E. (2014), destaca a importância do MPGK como um dos meios para o fortalecimento da educação escolar indígena, bem como político, dos *Guarani* e *Kaiowá* em MS:

O Movimento dos Professores Indígenas Kaiowá e Guarani é um espaço de formação contínua, de atuação política, tendo em vista os direitos indígenas, mas essa formação é diferente, porque os professores indígenas, que se envolviam, redescobriam os valores e conhecimentos tradicionais, ouvindo as pessoas mais velhas. Ao mesmo tempo, o movimento é espaço de conhecimentos sobre a conjuntura política que envolvia a educação escolar indígena. Este espaço possibilitou, com o tempo, o surgimento de novas lideranças e os professores indígenas atuais, ou seja, uma nova identidade kaiowá e guarani, tendo em vista a retomada dos valores culturais tradicionais e o conhecimento sobre as outras culturas, de forma crítica e reflexiva (BENITES, E., 2014, p. 18).

Segundo Moura (2016, p.15), este “movimento” é reconhecido em âmbito regional e nacional, cujo objetivo é “congregar todos os professores e gestores indígenas na luta por uma educação escolar que realmente possa contribuir para as demandas do povo”. Desde o I Encontro de professores *Guarani* e *Kaiowá*, realizado e referenciado, foram definidas as linhas iniciais sobre como deveria ser a escola indígena, cujos princípios perduram até hoje e foram incorporados nas diversas legislações da educação escolar indígena.

Os Encontros do MPGK ocorrem anualmente nas aldeias indígenas do Etnoterritório Cone Sul, onde as comunidades seguem discutindo amplamente sobre as necessidades da educação diferenciada e da gestão de seus territórios. Conforme afirma Ladeira (2004, p.143), o grande desafio da educação escolar indígena é “propor um sistema de ensino de qualidade e diferenciado, no sentido de atender as especificidades de um povo diferente da sociedade nacional”, considerando que seus horizontes de futuro não são os mesmos que os nossos.

Entre as ações importantes do MPGK, destaca-se a “elaboração de uma proposta de Regimento escolar (1995), específico para povos *Guarani* e *Kaiowá*, que tem servido de base para inúmeros documentos oficiais das escolas indígenas, inclusive para

elaborar os Projetos Político Pedagógicos – PPP dos cursos *Ara Vera e Teko Arandu*”, de acordo com ROSSATO et al (2018, p.22).

Os movimentos sociais defensores dos povos indígenas articulados com o MPGK, impulsionaram a luta pela educação escolar indígena diferenciada, bem como, pela implantação de escolas indígenas, possibilitando a promoção da autonomia e manutenção dos direitos dos povos indígenas em sua diversidade.

A instalação de escolas nas aldeias e reservas e a criação dos cursos de formação de professores indígenas, em nível médio e em nível superior, tiveram impacto importante na população dos *GK*, dentre eles, conforme constatado por Abreu (2020), na elevação e melhoria do IDHM nos municípios do TEE Cone Sul.

Os *Guarani* e *Kaiowá* seguem na luta por seus territórios, engajados em movimentos sociais, aliando-se com diversos parceiros nessa caminhada/movimento, em busca da autonomia de seus territórios que busca na escola diferenciada indígena condição e lastro para fomentar o *teko* e *tekohá GK* e em construção.

CAPÍTULO 3 - A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: das concepções, resistências e gestão de territórios ao Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul. Por uma escola diferenciada!

Hoje cada família quer que seus filhos estudem, a escola é um caminho, é aprendizagem (PRATA 50 - Aldeia Porto Lindo – Japorã, julho/2019)

Esta pesquisa envolve compreender a criação e os esforços (ou não) de implantação do TEE Cone Sul/MS, suas contradições, dificuldades e conflitos enfrentados na dificuldade que é a construção de uma educação diferenciada indígena, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, mas principalmente, escolas diferenciadas, nas perspectivas idealizadas “desde 1990, por instituições indigenistas e universidades” (ROSSATO,2016, p.7).

A ideia de uma educação escolar indígena e seu amadurecimento até chegar a ideia de etnoterritório é parte da luta pela educação escolar específica para os povos indígenas brasileiros e se materializou por meio do Decreto Federal 6861/2009. No dizer de Rossato (2016, p.10): “Esta criação deu início a uma nova base política e administrativa de planejamento e de gestão da educação escolar indígena no Brasil”.

Assim, é mister destacar, que o Decreto em pauta é também o resultado de um movimento organizado, envolvendo todos os povos indígenas de diferentes etnias existentes no Brasil, que proporcionou maior força para embalar as reivindicações rumo ao cumprimento dos direitos estabelecidos para esses povos, na Constituição Federal, desde 1988. O fato, é que tão importante quanto o território, os povos indígenas, cientes da impossibilidade de retomada de seus modos de vida tradicional, perceberam o papel exercido pela escola como possibilidade de fomentar a formação bilíngue e valorizar a língua materna, mas principalmente as relações sócioespaciais, culturais, político-econômicas desses povos. Aspectos sob os quais nos debruçaremos mais adiante.

A educação escolar indígena no Brasil, desde o início da colonização, em seus primeiros propósitos, sempre foi colocada de maneira impositiva por parte da sociedade não indígena – colonizadora – de modo a “civilizar”, ou ainda conforme a historiografia indígena⁵⁸, para “branquear” esses povos tornando-os aptos a viver junto aos não indígenas.

⁵⁸ Sobre a historiografia indígena podem ser observados os trabalhos de Knapp (2011), onde descreve sobre os períodos da educação escolar indígena no Brasil; bem como o trabalho de Chamorro e Combés (2015), que reúnem diversos artigos sobre a história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul.

O debate em torno de uma educação escolar indígena segundo Knapp (2011, p. 34-41), “surge com força a partir da década de 1970 e as reflexões nos últimos anos têm sido alvo de diversos trabalhos acadêmicos. Muito se tem discutido a respeito de uma educação específica e diferenciada para as sociedades indígenas”; para o autor, desde o século XVI, o suporte do processo de criação do pensar eurocêntrico sobre a América, que perdura até hoje, está na colonialização dos saberes, iniciada com a colonização das Américas.

Anteriormente, frente aos embates e imenso debate acerca da educação escolar indígena brasileira, ocorreram vários períodos, conforme afirma Knapp (2011):

Podemos afirmar que a história da educação escolar indígena no Brasil passou por três períodos:

-O primeiro foi a “*escola de catequese*”, onde a escolarização servia apenas como ferramenta para a catequização e conversão dos indígenas aos ensinamentos cristãos, e também como mão de obra para a colonização;

-O segundo foi o da *educação escolar nas sociedades indígenas no Brasil*, que foi do século XVIII até o século XX, e ficou denominado de “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*”. Esse período caracterizou-se em dois momentos : o primeiro, a “Fase Pombalina”, o próprio nome remete ao período que instituiu o “Diretório Pombalino”, em 1757, que foi uma diretiva composta por homens de confiança do governo português, cuja função era gerir os antigos aldeamentos e dessa forma desintegrar as antigas missões comandadas pelas congregações eclesiais; e o segundo momento do período que ficou conhecido como “*As Primeiras Letras e o Projeto Civilizatório*” da história das políticas públicas para a educação escolar indígena e denominada “*O Império, a Primeira República e as Ditaduras*” iniciado no século XIX perdurando até meados do século XX.

-O terceiro período da história da educação escolar indígena denominado “*O ensino Bilíngue*”, ficou dividido em duas fases “A FUNAI, o SIL e a educação bilíngue de transição” e “O Indigenismo Alternativo, o Movimento Indígena e as Escolas Indígenas” compreendido durante os anos de 1970 até o século XXI. Com a criação da FUNAI, ocorreram algumas mudanças nas ações para a educação nas sociedades indígenas. A partir desse momento, elege-se oficialmente o ensino bilíngue como forma de valorização cultural (KNAPP, 2011, p. 43-49).

De acordo com estudos de Faustino (2009), junto aos povos *Kaingang*⁵⁹/PR, no final do século XIX, com as mudanças ocorridas na política brasileira (tais como a abolição da escravidão, Proclamação da República) intensificaram-se os debates sobre a temática indígena.

“Os positivistas defendiam políticas mais “brandas” de tratamento aos índios, considerando que eles poderiam ser promovidos do *estado primitivo* em que viviam para alcançarem a *civilização*. O debate se estendeu até o início do século XX, quando foi criado o SPI – Serviço de Proteção ao Índio, em 1910, instituição laica, que passou a implementar as reservas indígenas. (FAUSTINO, 2009, P. 15)

⁵⁹ Os *Kaingang* são povos indígenas que vivem na Região Sul do Brasil (PR, SC, RS) e são encontrados no litoral brasileiro desde a região Sul até a Sudeste. Sobre esses povos ver os trabalhos de Knapp (2011), Ramos (2006).

À época da criação do SPI, ele foi vinculado ao Ministério da Agricultura, condição que sinaliza o pensamento civilizatório (nacional) como dominante, cuja perspectiva possível era a formação de mão de obra para as atividades rurais (pecuária e agricultura) e a sua empregabilidade no campo, que no caso dos povos indígenas, pelas relações históricas, significaria a absorção do trabalho indígena, sob forma semi-escrava.

De acordo com Vieira, Ximenes e Ferreira, E. (2019, p.312), o SPI nasceu como Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN) e se transformou em SPI, apenas em 1918. Seu surgimento acompanhou o processo de distribuição de linhas telegráficas e tentativa de interiorização do “progresso” e, sobretudo, geopolítico, visando assegurar as fronteiras nacionais. Nesse sentido, dentro desses objetivos, o órgão vai migrando entre o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC), passando pelo Ministério do Trabalho (1930); entre 1934 e 1939, foi para o Ministério da Guerra (Inspetoria de Fronteiras); voltou nos anos de 1940 ao Ministério da Agricultura e ainda iria ser lotado no Ministério do Interior:

O SPI foi criado no início do século XX, em 1910, por meio do decreto n. 8.072. Até o ano de 1918 foi denominado de Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPILTN), um aparelho governamental, vinculado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio (MAIC) (LIMA, 2011; BRAND, 1997; SIQUEIRA, 2007). Sua fundação se deu no contexto de instalação das linhas telegráficas nos ‘sertões’ do Brasil, empreendimento carregado dos ideais de ‘progresso’ e integração territorial, característicos do período da Primeira República. O Brasil urbano (leia-se especialmente Rio de Janeiro, centro do poder político) respirava ares franceses. Era o positivismo comteano, tanto em sua versão política quanto religiosa, que impregnava boa parte da *intelligentzia* e, muito particularmente, o exército nacional com anseios humanistas cujas exalações acabaram por afetar profundamente os destinos de centenas de povos indígenas espalhados pelo subcontinente Brasil. Foi pelo empenho e pressão de uma boa parte de militares positivistas que se fez a República. O projeto positivista para o Brasil, como outros antes dele, contemplava amplamente a questão indígena, diretamente vinculada à conquista e ao domínio de partes do território nacional. (RAMOS, 1999, p. 276). A política indigenista estava atrelada a interesses econômicos, políticos e militares do governo brasileiro. Em 1918, o SPILTN transformou-se em Serviço de Proteção aos Índios (SPI). De acordo com Siqueira (2007, p. 39), a mudança não alterou “[...] os objetivos de proteger os índios, [pois continuou] dando ênfase a sua catequese, sendo um mecanismo utilizado para tentar exercer o controle sobre as sociedades indígenas”. As alterações ocorreram mais na esfera institucional com a saída do órgão do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio para o Ministério do Trabalho, em 1930. Entre os anos de 1934 a 1939, integrou o Ministério da Guerra, na Inspetoria de Fronteiras, nesse período foi aprovado o regulamento, no qual se enfatizou a “nacionalização dos silvícolas” e evidenciou o papel indígena no guarnecimento das fronteiras. Na década de 1940, o SPI voltou ao Ministério da Agricultura e, depois, passou a integrar o Ministério do Interior (LIMA, 2002). As correntes de pensamento predominantes no Brasil na primeira metade do século XX atrelavam-se ao paradigma assimilacionista, ou seja, à ideia de que ser indígena era (ou deveria ser) uma condição transitória. (grifos da autora)

O movimento todo em torno da localização do órgão não é aleatório. Observa-se que a questão indígena não era tratada como uma questão sociocultural, mas de ajustar os diferentes povos tradicionais aos interesses nacionais, ao progresso técnico disponível e a ser planejado, visando integração dos mercados internos e também dos “silvícolas”, os quais poderiam ser a mão de obra necessária na política de ocupação dos “vazios” econômicos e a proteção de fronteiras.

Um exemplo a ser destacado e que envolve os povos indígenas do Cone Sul, foi o uso da sua força de trabalho na exploração da erva mate, sob o monopólio da Cia Matte Laranjeira, que viria a ser conhecida como Campanário, em função de ser assim denominada a fazenda sede da empresa. Analisando aspectos históricos da ocupação no extremo-sul de Mato Grosso, Albanhez (2013, p.43), a partir de relatos de pesquisadores que tiveram em expedição pela fronteira Brasil-Paraguai do começo do século XX:

É consenso hoje, porém, que a degradante condição de vida daqueles indivíduos era, em larga medida, decorrência direta da brutal exploração de trabalho que a Matte impunha a seus trabalhadores. Vários estudos destacam que a mão-de-obra era basicamente constituída por paraguaios, prevalecendo como idioma falado o guarani, mas a presença dos índios Kaiowá/Guarani entre os trabalhadores é também reivindicada pelas novas investigações.

Segundo o autor, sob orientação de estudos como de Brand (1997), o fato dos indígenas e paraguaios falarem o Guarani, terem hábitos similares, fazia com que fossem confundidos. Além disso, no final do século XIX e começo do século XX, segundo Albanhez (2013, p.43) já havia se instalado exploradores independentes, além de produtores (“pecuaristas”), muitos dos quais migrantes do Sul do país, a se instalarem, disputando terras devolutas nas terras ainda apenas mato-grossenses e *tekohá* de povos Guarani e Kaiowá.⁶⁰

A exploração do trabalho indígena, como se explicitou, era legitimado pelo SPI, cuja função passava pela organização do processo que vinha sendo desenhado em todo o Sul de Mato Grosso, qual seja, a incorporação de faixas de terras devolutas, a serem ocupadas e produtivas economicamente, sobretudo na perspectiva da formação de áreas de criação de gado e algum plantio de sobrevivência e formando povoados com vistas a

⁶⁰ “Ao final do século XIX, após a Companhia Matte Laranjeira ter coberto a extensão da região com trabalhadores paraguaios, chegaram os gaúchos fugidos da Revolução Federalista, vindos em comitivas, em rotas diferenciadas atravessando o território argentino. Os que seguiam até Assunção e Conceição avançavam por terra até Ponta Porã ou se deslocavam rumo a Bela Vista. Ou se fixavam próximo de Ponta Porã e Dourados ou seguiam adiante, apossando-se de terras devolutas, “que custava apenas a posse”. Contra ela havia o índio, que ali vivia e a Companhia Mate Laranjeira.” (ALBANEZ, 2013, p.51)

segurança nacional. Segundo Albanez, as terras de Mato Grosso foram ocupadas em diferentes tempos, sob diferentes condições políticas e de impactos em sua base natural. Seus argumentos se pautam em estudos geográficos:

Argumentam Pébayle e Koechlin que a coexistência de exploração de ervais nativos e a criação de gado, pouco impactavam o eco-sistema: “Em suma, menos que o coletor, certamente, mas muito mais do que o agricultor, o criador dos campos permaneceu muito dependente do meio ecológico, cujos fatores limitantes ele conhecia mal.” (Albanez, 2013, p.45).

Nesse sentido, é perceptível, que mesmo com a exploração comercial pela extração da erva mate e a inserção da pecuária extensiva, as bases naturais foram pouco impactadas, condições fundamentais para a existência dos indígenas, sobretudo os Guarani e Kaiowá, já bastante tempo em contato com os não-indígenas por toda a fronteira oeste.

As reservas indígenas criadas pelo SPI foram estruturas importantes pensadas para “organizar” os indígenas e controlar suas lutas em defesa de seus direitos e territórios, avalia-se que isso foi uma tentativa frustrada de fazer com que esses povos abandonassem seus conhecimentos e formas de vida tradicionais, passando a aceitar a catequização e integração por imposição nessas reservas. Pereira (2004), explica:

O surgimento das reservas atende à necessidade do modelo de ocupação agropastoril instalado na região. Para isto, o governo, desde as primeiras décadas do século passado, disponibilizou recursos em programas de saúde, escolarização e “desenvolvimento” agrícola como forma de construir o novo formato de relações econômicas, políticas e sociais nas reservas. Para além das intenções do governo, é importante perceber a forma como os Kaiowá se apropriaram dessa presença, para encontrar soluções para os conflitos internos no novo contexto histórico a eles imposto (PEREIRA, 2004, p.108).

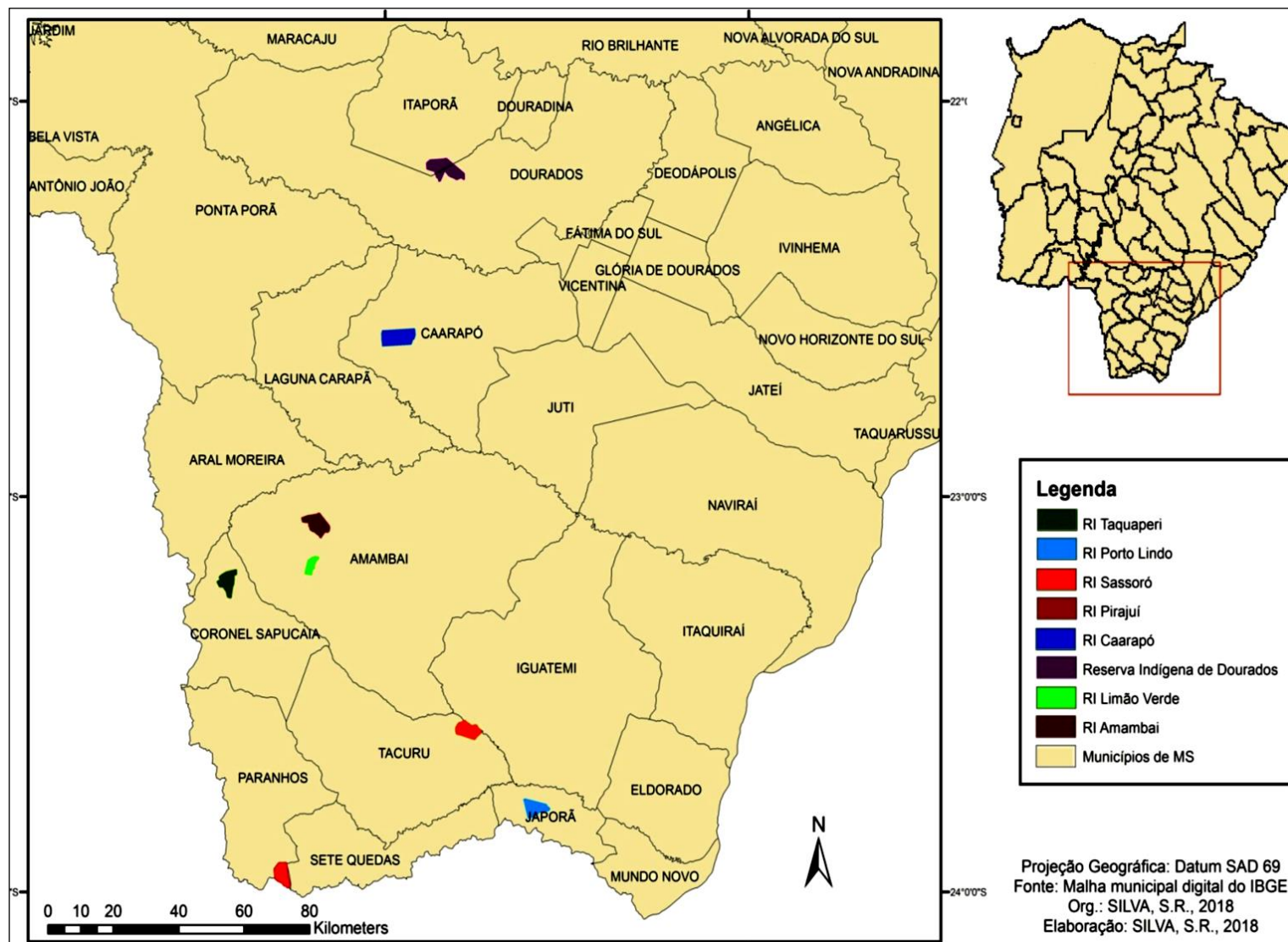
Segundo Mota (2015, p.169), para efetivar as políticas indigenistas no início do século XX, o Estado brasileiro, por meio do SPI, estabeleceu estreitas relações com igrejas protestantes para contribuírem no projeto civilizatório do indígena.

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos *Guarani* e *Kaiowá*, perfazendo um total de 18.124 hectares, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao Sul do atual estado de Mato Grosso do Sul (Figura 04).

Essas reservas, demarcadas sob a orientação do SPI, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Nesse processo, ignorou-se, os padrões indígenas de

relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização socioespacial.

Figura 04 - Reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio em MS de 1915 a 1928.



Fonte: Silva (2018, p. 44)

As condições sob as quais se deram o processo de formação das reservas, de acordo com Brand (1993, p.69), deu “início a um amplo processo de confinamento dos indígenas dentro das oito reservas de terras que lhe são destinados”. Ainda, para o autor:

A transferência dos Guarani e Kaiowá para dentro das reservas demarcadas acarretou profundas transformações para a vida destas comunidades que tiveram seus espaços bruscamente reorganizados, não respeitando os padrões tradicionais existentes até aquele momento no interior de seus *tekoha*; profundas mudanças na economia, por meio da imposição do trabalho assalariado como forma de subsistência; alterações no sistema de chefias com o surgimento e fortalecimento da figura do capitão acarretando na deterioração da saúde e aumento da violência interna (BRAND, 1993, p.98).

Sobre as áreas das reservas, conforme analisado por Silva (2018), houve perda da área inicialmente demarcada, por exemplo: a área destinada para a Reserva de Amambai era inicialmente de 3600 hectares, para a Reserva Limão Verde 900 hectares e para a Reserva de Dourados 3600 hectares, quando da criação das reservas, entretanto, em 1926, o governo do então Mato Grosso reduziu a área de Amambai para 2.429 hectares; em 1928 homologou apenas 668 hectares para a Reserva Limão Verde e a Reserva de Dourados foi homologada com 3.539 hectares, já na sua criação em 1917. Além disso, havia condições específicas na forma com que se deu a criação das reservas uma vez que a definição dos sujeitos se dava pelo SPI, cuja leitura dos povos indígenas não considerava suas distinções étnicas⁶¹.

As consequências para o modo de vida *Guarani* e *Kaiowá*, que viviam em amplo território de ocupação tradicional, produzindo suas “geografias”, conforme seus diferentes modos de produção da existência, foi extremamente danoso. Primeiro, porque eles passaram a ser limitados nas suas perambulações, pelos limites da reserva. Dentro do discurso de “proteção”, eles foram confinados. Em segundo lugar, as reservas receberiam diferentes povos, como é o caso dos Terena (particularmente na Reserva de Dourados), além da simples junção de *Nhãndeva* e *Kaiowá*, que mesmo pertencendo ao tronco Guarani, tem suas diferenças. Essa nova configuração afetou a demografia dos Guarani e Kaiowá no Cone Sul de Mato Grosso do Sul, bem como a manutenção de seus padrões originários de ocupação e uso da terra e modos de subsistência com a diminuição da mata,

⁶¹ Cf. PEREIRA (2007), as terras onde estavam localizadas as comunidades kaiowá são vendidas a particulares, e muitas comunidades são forçadas a deixar os locais de suas aldeias. Naquele momento, nenhuma consideração foi dada à ocupação efetiva de muitas áreas de terra por índios, remanescentes de quilombos ou outros posseiros pobres. Só as pessoas que dispunham informações privilegiadas, recursos financeiros e influência junto aos políticos e instâncias administrativas conseguiram se habilitar para a compra de terras. Os outros segmentos da sociedade estavam impossibilitados de cumprir todos os procedimentos exigidos para o requerimento de terras. Estes fatos devem ser levados em conta na compreensão da origem latifundiária da posse de terras que perdura em Mato Grosso do Sul.

alterando então a prática da caça, pesca e coleta de produtos da mata, que foram gradualmente diminuindo.

Assim, compreender a complexidade da implantação das reservas é importante para compreendermos a configuração socioespacial dessas populações no começo da segunda década do século XXI, organizados em reservas aldeias, retomadas, desaldeados, fazendas, áreas reservadas; ou como denominou Pereira⁶² (2007, p.05): **áreas de acomodação**. Para o autor, essa denominação permite evidenciar aspectos importantes da dimensão espacial, econômica, política e principalmente cultural, das configurações sociais Kaiowá desenvolvidas nas reservas.

Silva (2018), pautada na análise de Massey (2008), sobre áreas de acomodação, afirmou que “considerar as reservas enquanto áreas de acomodação nos permite valorizar a existência das distintas histórias-trajetórias coexistentes no espaço reserva que se fizeram e estão sempre sendo feitas, num processo de devir, nunca finalizado, nunca fechado”. É inegável os inúmeros problemas causados aos Guarani e Kaiowá, em função da criação das reservas, sobretudo de ordem social, entretanto, esta relação está sempre em processo de (re)construção.

A criação das reservas também influenciou na escolarização dos povos indígenas. A escola para as reservas esteve pautado na integração desses povos como princípio e fim. Além disso, não é um movimento apenas ocorrido no Brasil, já que havia na ocupação da América Latina uma base de formação escolar jesuítica e católica que de fato era a representação da preocupação com a formação de uma base de sujeitos a serem “salvos” da condição pagã para se tornarem “fiéis ao Papa” e aos seus soberanos, que no caso do Brasil, era o Rei de Portugal.

O fato, é que no final do século XIX (inclusive no Brasil), as liberais para a economia e a política, além da laicidade para a educação, já ecoavam como base discursiva rumo a modernização e ao progresso. Ainda que tenha significado poucas ações efetivas para o acesso dos mais pobres a educação, são movimentos que contribuíram para fomentar o fim da escravidão, em 1888, e a “Proclamação da República”, em 1889.

Ainda durante a monarquia, a Constituição Federal de 1824, por exemplo, apenas traria em seu artigo 179 a gratuidade de instrução primária e secundária para todos os cidadãos, mas não havia qualquer indicação sobre quais seriam os meios para sua

⁶² PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. Revista História em Reflexão: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

viabilização. Condição que não se alteraria significativamente, com as Cartas Magnas de 1934, de 1937 (Ditadura Vargas, vinculava a educação a valores cívicos e econômicos), 1946 (iniciou-se o ciclo das leis de diretrizes e bases) e de 1967 (Ditadura Militar). Desse modo, conforme Kerber (2011, p.02): “dos anos 30, aos anos 90, o governo militar que depois do golpe militar se manteve no poder via eleição indireta, sempre editando normas que diziam serem de interesse da sociedade, mas como se viu, muitas normas tiveram aspectos negativos para o avanço democrático nacional”.

Sob a base teórica positivista, o acesso a escola (pública) pelos mais pobres vinculava-se ao projeto de sociedade capitalista como perspectiva e acesso a direitos individuais, que eclodiu no interior da revolução francesa, e que sob o liberalismo garantia o direito aos homens e mulheres de venderem sua força de trabalho em contrapartida a servidão e/ou escravidão. Se de um lado tratava-se de um discurso “libertador”, na prática, a educação (formal escolar) não seria igual para todos, já que aos filhos dos mais abastados mantinha-se o acesso a cultura ilustrada, a arte, história, línguas, música. Aos filhos dos pobres, o destino seria o aprendizado das letras e números, já que seu futuro seria voltado ao trabalho em algum ofício.

Assim, a escola do século XIX incorporou uma aparência própria (que se universalizou), pela qual passou a ser reconhecida (na Europa ou no Brasil) e considerada como possibilidade de mudança de vida para as gerações mais jovens que dela fizesse parte. Todavia, como apontamos, ela reproduziria as relações da sociedade capitalista, consolidando-se como desigual e excludente.

Para Gadotti (1995, p.55) “O ensino burguês é necessariamente elitista, discriminador.” Concordamos com o autor, já que as condições escolares não são idênticas para todas as crianças e que o filho do trabalhador é também trabalhador.

Segundo Poulantzas (2000), no âmbito da sociedade capitalista de produção, os sujeitos pertencentes as frações sociais dominadas acessam direitos e condições diferentes das frações dominantes, mas também isso ocorre entre si, já que, como alerta o autor, o conjunto de pobres se constituem em sujeitos, que embora menos abastados, não são iguais entre si. Assim como as frações dominantes são distintas entre si, também isso ocorre entre as frações dominadas, sendo que todos os segmentos se encontram sob domínio da fração hegemônica de cada tempo, assim como o Estado.

Para o autor, o Estado acompanha e representa as relações de poder, sob diferentes contextos históricos, transformando-se, ao mesmo tempo em que se (re)estabelece a hegemonia e a fração hegemônica. Para Poulantzas (2000), a fração

dominante hegemônica controla o conjunto de ideias de uma sociedade e domina todas as demais frações de classes, a partir da sua consolidação no interior, do que o autor chama de Bloco de Poder, constituído pelo conjunto de frações dominantes de uma sociedade, historicamente constituídas sob relações tensionadas internamente, mas não ao ponto de desagregar o interior do Bloco, sobretudo na relação com as frações dominadas. Não é atoa que sujeitos pertencentes a frações dominadas também componham o Estado e os aparelhos ideológicos de Estado. Segundo o autor:

A configuração precisa do conjunto dos aparelhos de Estado, a organização deste ou daquele aparelho ou ramo de um Estado concreto (exército, justiça, administração, escola, igreja etc.) dependem não apenas da relação de forças interna no bloco no poder, mas igualmente da relação de forças entre este e as massas populares, logo a função que eles devem exercer diante das classes dominadas (POULANTZAS, 2000, p. 144).

Assim, uma das formas como essas condições acontecem, passa pelo acesso a escola por parte dos sujeitos pertencentes as frações menos abastadas, permitindo “empregos” a serem acionados por filhos de trabalhadores, de classe media baixa e/ou baixa que tornam-se docentes, servidores públicos de baixo escalão, policiais, militares; ocupando cargos que em geral não são de comando e/ou de encaminhamento de processos decisórios na política, na economia, mas que são passíveis de prover salários, sob a tutela do Estado, ainda que mal remunerados e desvalorizados.

Observa-se que o Estado em Poulantzas nos permite compreender a implementação das reservas indígenas pelo SPI, enquanto política de Estado, com vistas a promover a integração das comunidades indígenas na perspectiva da formação de uma só nacionalidade. Nesse processo, são os menos abastados de nossa sociedade, na figura de servidores públicos (militares, professores, enfermeiros, entre outros) a realizarem o projeto colonial nacional. Nesse contexto, seja no controle das populações indígenas ou dos imigrantes europeus, chegando em grandes levas; ou dos filhos de trabalhadores industriais e rurais, propostas (des)organizadas de escolas públicas sempre foram pensadas como possibilidades de controle e para disseminar o *amor a pátria amada Brasil*.

Segundo Abreu (1993):

Como bandeira da burguesia, na Europa, a escola respondeu, e responde, aos anseios dessa classe, difundindo uma visão moderna, científica e “civilizada” da sociedade. Como bandeira da classe trabalhadora, a escola correspondia, e corresponde, a um modo de ascensão social e de possibilidade de acesso aos “novos” conhecimentos. (ABREU, p.17, 1993)

No dizer da autora fica evidenciado o aspecto contraditório inerente a escola, enquanto “aparelho ideológico” da sociedade capitalista, sob o Estado moderno, que é

criada para promover a racionalização da sociedade (e fomenar seus valores, estética e ética), mas que também advieram da resistência, fomentadas no interior de movimentos liberais, socialistas, anarquistas, dos séculos XIX e XX, de modo que a escola e o acesso das frações populares a ela são também conquistas das lutas das frações de classes dominadas.

No dizer de Poulantzas (2000):

A assunção pelo próprio Estado de certas reivindicações materiais populares que podem encobrir, no momento em que são impostas, uma significação bastante radical (ensino público livre e gratuito, segurança social, assistência-desemprego etc.), pode a longo termo favorecer a hegemonia de classe. Essas “conquistas populares” podem, quando de uma mudança da relação de forças, ser progressivamente despojadas de seu conteúdo e caracteres iniciais, e isso de maneira oblíqua e dissimulada (POULANTZAS, 2000, p. 189).

Nesse sentido, o Estado na sociedade capitalista é um campo estratégico e não é fixo, estando em constante movimento, podendo representar avanços sociais, ambientais, democráticos, em determinadas condições históricas, e/ou retroceder, sob as mesmas condições hegemônicas, mas sob ideários ultraconservadores e as vezes até autocráticos⁶³.

Os anos vinte, do século XX, foram ricos em fomentar reivindicações e mudanças éticas e estéticas; no Brasil, se forjou o movimento modernista e a Semana de Arte Moderna (1922) pode ser considerada um marco, sob influências dos ideais liberais, socialistas, anarquistas, ufanistas, que estavam em ebulição na Europa, principalmente na França. Poderíamos dizer que a questão do nacionalismo, das raízes culturais, da miscigenação, será incorporada de modo diversificado, a depender da base teórico-política envolvida.

Segundo Cano (2012, p. 79):

“a década de 1920, para o Brasil, representa um processo de transição econômica e social, a partir do chamado modelo primário exportador, rumo a novo padrão de acumulação – o do crescimento para dentro –, que seria desencadeado a partir da Crise de 1929 e da Revolução de 1930. Transitamos, assim, do velho padrão primário exportador, onde o complexo cafeeiro paulista predominava, rumo a um novo, o da industrialização, que se firmaria a partir de 1933.

⁶³ Pensando sobre a educação pública, dentro da qual está a educação indígena, no Brasil, observa-se que a educação jesuítica tinha como projeto o sujeito integral enquanto “soldado de Deus” e isso valia para os indígenas, mas também para os demais sujeitos da colônia. Com a reforma pombalina e a expulsão dos jesuítas, o acesso aos mais pobres foram as escolas de ofício, que eram, inclusive, apenas para os poucos que de fato tinham condições de manter filhos em escolas. Não era, portanto, para todos os pobres. O Brasil das primeiras décadas do século XX tinha uma população, em maioria rural, empobrecida e analfabeta e as regras e leis tinham baixa capacidade de efetividade.

Nesse contexto, o debate da educação pública compõe a pauta de reivindicações, assim como outros debates que já envolviam os trabalhadores das cidades, principalmente, já recebendo algumas modernidades do sistema capitalista urbano-industrial em processo, serviços diferenciados e migrantes de diferentes países europeus a serem incorporados ao sistema produtivo (agrário e industrial) e a serem também conduzidos a universalização e domínio da língua portuguesa. Para os povos indígenas, a ideia de integrar/nacionalizar os povos tradicionais, no contexto republicano, seria dominante até a Constituição Federal de 1988. Segundo Meireles (2020):

É possível apontar dois marcos ou fases decisivas para a EEL. A primeira foi a catequese jesuíta dos primeiros séculos de colonização brasileira, período de grande disputa pelo controle dos índios como mão de obra, entre jesuítas e colonos. A segunda fase foi a abolição da escravidão negra e a nova onda migratória do século XIX momento em que o indígena não representava a mais importante fonte de trabalho escravo. Segundo Carneiro da Cunha (2002) o que estava em jogo, no século XIX, era a conquista dos territórios ocupados pelos indígenas para a exploração agrícola.

A legislação portuguesa concernente à utilização dos índios brasileiros como mão de obra, no período colonial, vai ser a base para a elaboração das leis brasileiras do período republicano até as atuais com relação aos povos indígenas. (grifo da autora)

Segundo o autor, havia uma política de civilização e catequização dos povos indígenas, ainda que lhes fosse até permitido viver seu modo de vida e usufruírem dos bens da natureza, até porque muitos indígenas viviam fora dos aldeamentos, que foram extintos depois da expulsão dos jesuítas. Em seu dizer:

O Alvara Régio de 1680 garantia a autonomia indígena, baseando-se no fato que aquelas populações eram originárias, portanto, possuíam o direito de permanecerem em seus territórios e usufruírem de seus recursos naturais para garantir a sobrevivência. Também o edital de 06/06/1755 do Ministro Pombal se atem aos mesmos princípios do Alvara Régio de 1680. Com base nestes dois documentos, os precursores do Direito Brasileiro dos séculos XIX e XX, o instituto do indigenato vai conduzir a elaboração da Constituição Federal de 1988 e seu artigo 231 garantindo aos índios o direito à sua cultura, língua, valores e tradições a serem ensinados em suas escolas. Tem-se então duas vertentes distintas da e. e. i., a primeira do período colonial que se estende até 1988 quando a escola indígena estaria estruturada para a integração dos povos originários ao Estado brasileiro e pós 88 com a escola valorizando os conhecimentos tradicionais, idiomas maternos e culturas indígenas. (grifo da autora) (MEIRELES,2020, p.398/399).

A despeito da existência das normas referidas, a sobrevivência das populações indígenas, desde o contato com os colonizadores, sempre estiveram ameaçadas e as reservas criadas surgem como “reconhecimento” do direito deles de existirem e de “serem protegidos”. Apenas pelo detalhe que as condições criadas estavam longe de considerarem “seus territórios”. O cotidiano das reservas e as relações em seu

interior era exatamente o contrário de autonomia. Segundo Vieira, Ximenes e Ferreira, E. (2019, p.314):

O Posto Indígena, instalado nas Reservas, marcava a presença governamental nesses espaços por meio da estrutura burocrática e de funcionários do órgão indigenista. Nascimento e Vieira (2011) pontuam que o passo seguinte era a implantação de escolas e o desenvolvimento de ações para ‘civilização’ dos indígenas visando a sua preparação como ‘trabalhadores nacionais’, uma educação escolar para índios. Os autores salientam que, nesse período, a educação escolar tinha como foco o ensino da Língua Portuguesa e noções de Matemática para o comércio, também eram transmitidas técnicas de agropecuária.

Desde a aprovação da Lei das Terras, em 1850 “ficava proibida aquisição de terras devolutas por outro meio que não fosse a compra” (FERREIRA, 2020, p.49). No discurso, tratava-se de organizar a posse da terra e as disputas entre as elites agrárias, o Estado, os afro-descendentes e indígenas. Mas na prática, indígenas e afro-descendentes ficaram de fora da “organização”, já que não tinham condições de comprar terras, além das aldeias e quilombos estarem organizados sob comunidades coletivas. Sobre a Lei das Terras:

“Seriam permitidas a venda de todas as terras devolutas, aquelas eu não estavam sob cuidados do poder público em todas as instâncias (nacional, provincial ou municipal). E aquelas que não pertenciam a nenhum particular, concedidas por sesmarias ou ocupadas por posse. Nessa dinâmica estavam inseridas as terras indígenas e dos aldeamentos que foram extintos ... no final do século XIX”. (FERREIRA, 2020, p.49).

Assim, a participação dessas populações no mundo do trabalho não-índio foi ficando cada vez mais necessária, até porque as condições efetivas de reprodução de sua existência indígena não eram (e não são) passíveis de realização no interior das áreas reservadas, como já apresentado, mas também não realizadas fora das Reservas, nas aldeias, devido as atividades econômicas que fomentavam o desmatamento e a instalação de fazendas, serrarias, núcleos urbanos e o “esparramo”, a ser intensificado a partir dos projetos colonizadores (CAND, SOMEÇO, entre outros) entre os anos de 1940 e 1950. No caso do Cone Sul mato-grossense, as funções laborais serão realizadas em fazendas, seja na extração da erva mate, seja nas atividades agropecuárias, no corte de madeira, inclusive, no interior de suas áreas.

Ainda no dizer do autor:

Os estudos pedagógicos, no período republicano argumentavam que esses grupos “primitivos” eram iniciados no processo de civilização, na qual a escola para os indígenas gerida e gerenciada pelo SPI difere consideravelmente daquelas implementadas pelo Estado português e posteriormente pelo Estado brasileiro nos períodos colonial e imperial, respectivamente. ... O republicanismo e o Positivismo consideravam que as populações nativas viviam num estágio civilizacional inferior, embora com todas as possibilidades de ser alterado para

níveis elevados suas estruturas humanas e sociais. A escola e o trabalho se constituíram no principal instrumento pedagógico para esse fim. (FERREIRA, 2020, p.54/55).

Na década de 1940, a educação formal oferecida aos indígenas foi adaptada aos moldes das escolas rurais isoladas, criadas pelo governo federal, as quais possuíam infraestrutura precária e atendiam turmas multisseriadas, assumidas por apenas um professor, que seguia as mesmas diretrizes e currículos e utilizava o mesmo material didático padronizado em todo o país (FAUSTINO, 2009, p.16). Sobre isso nota-se que em algumas das escolas visitadas, essa ainda é uma prática existente, conforme discutiremos no capítulo 04 desse trabalho.

Trata-se de compreender que o contexto socioeconômico e político vivido no Brasil até meados dos anos do século XX, especialmente pós anos de 1930, estabeleceu um projeto voltado para dentro. Acometido pela crise de 1929, com os portos fechados para as exportações brasileiras, a opção do Governo Vargas foi de salvaguardar a fração hegemônica representada pelos barões do café⁶⁴, de um lado, e de outro, fomentar a participação do Estado na economia, criando empresas (monopolistas) estatais a serem protagonistas do processo de indução industrial nacional. Nesse contexto, políticas de incorporação de territórios ao sistema capitalista de produção não combinavam com as áreas indígenas, vistas como obstáculos ao desenvolvimento nacional.

Assim, segundo Ferreria (2020, p.52): “... a política do SPI via com extrema importância a introdução do trabalho e da escola junto às comunidades indígenas, pois

⁶⁴ No Brasil, a expressão “Barões do Café” foi utilizada pelos historiadores para se referir aos ricos cafeicultores, em geral a maioria estava concentrada no Vale do Paraíba, região entre o Rio de Janeiro e São Paulo (<https://escolaeducacao.com.br/baroes-do-cafe/>), acesso em 25/09/2021.

Um conjunto de medidas adotadas pelo poder público durante a Primeira República como forma de assegurar ao setor cafeeiro brasileiro condições para enfrentar a queda de preços do produto no mercado internacional. Essas medidas incluíam a criação de mecanismos de estabilização do câmbio, além da compra e estocagem de excedentes da produção cafeeira. Com isso o produto era retirado do mercado até que os preços internacionais voltassem a subir. Quando ocorreu o “crack” de 1929, o Brasil sofreu com uma séria crise de superprodução cafeeira tendo como principal consequência a queda no preço do produto, além de acumular grandes estoques do produto. Foi neste contexto que em 1931 o governo federal criou o Conselho Nacional do Café provocando um esvaziamento (mas não extinção) do Instituto do Café do Estado de São Paulo, objetivando a centralização das decisões políticas do café a nível federal. O CNC tinha como uma das suas atribuições a arrecadação das taxas de sacas de café exportadas, a compra de estoques cafeeiros, assim como a contratação de empréstimos necessários a execução das suas políticas. Assim, em meio à instabilidade política e econômica de 1930, o novo governo retomou a política de defesa do café implementando 3 principais medidas: 1) Compra de parte da safra paulista a partir de empréstimos com bancos ingleses; 2) Queima de parte dos estoques de café, conhecida como “quota do sacrifício”; 3) Estabelecimento de acordos de venda de café com diversos países ([https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/glossario/politica de valorizacao do cafe](https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/glossario/politica%20de%20valorizacao%20do%20cafe)), acesso em 25/09/2021).

representava a concretização da lógica capitalista e o fim da proposta comunal e, com ela o nomadismo e a dispersão da produção”.

De acordo com Barros (2004, p. 62), na segunda metade do século XX foi implantado o SIL⁶⁵ – *Summer Instituto of Linguistic*; esse projeto tinha como objetivo “codificar as línguas nativas, ensiná-las nas escolas e assim promover a integração à sociedade nacional por meio da conversão dos índios ao protestantismo”. A autora aponta que o projeto “ocorreu durante uma fase de transição do indigenismo de base positivista (doutrinatória) para sua fase científica com base na antropologia, ao estilo do indigenismo mexicano”. No caso mexicano, de acordo com Ferreira (2020, p. 50):

foram estimulados a criação de diferentes modalidades de ensino para instrumentar a incorporação das populações indígenas e massificar a educação pública estatal. As bases teóricas que fundamentavam as ideologias e as políticas de afirmação dos estados nacionais no México e no Brasil tiveram contornos diferentes, no Brasil a principal linha ideológica que sustentou o projeto de tutela do SPI foi o Positivismo, no México ocorreu o inverso, o positivismo foi jogado fora, e desde antes da década de 1940, o governo mexicano vinha impulsionando uma série de projetos destinados a incorporar especialistas – antropólogos, e em 1950 as iniciativas mexicanas se tornaram modelo experimental educativo e social para os povos indígenas, aplicado em distintas partes da América Latina.

Os projetos nacionalizadores fizeram parte de um contexto nacional e internacional de modernização dos estados nacionais rumo ao desenvolvimentismo e que eram pautas dos países da América Latina, principalmente, para tirarem ações e estratégias na lida com suas populações indígenas e cujo objetivo último era seguir o modelo integrativo dos EUA. (FERREIRA, 2020, pg.49).

Em 1967, o governo Federal criou a FUNAI⁶⁶ – Fundação Nacional de Apoio ao Índio – e foi extinto o então SPI; com isso, foi oficializada uma parceria SIL/FUNAI com o objetivo de elaborar normas para um projeto de educação, destinado aos povos indígenas⁶⁷. O SIL passou a ser o responsável oficial pela educação das populações indígenas e dentre suas atribuições estavam o registro e ensino de línguas, organização

⁶⁵ O SIL foi um projeto educacional adotado na metade do século XX, a partir de 1950; já havia sido adotado em outros países da América Latina, a partir de 1930 (BARROS,1993).

⁶⁶Cf MEDEIROS (2018) a FUNAI foi criada como uma proposta inovadora, o órgão fazia parte de um plano mais amplo do governo militar que tinha como princípios o desenvolvimento econômico e a defesa nacional. A instituição da FUNAI, contudo, não trouxe mudanças significativas nas relações com os povos indígenas e, em linhas gerais, manteve a mesma política indigenista que visava assimilar as populações indígenas à nacionalidade de modo que contribuíssem ao desenvolvimento do país.

⁶⁷ LUCIANO (2011), em uma análise processual da história, propõe quatro períodos da escolarização próprios, com as características e as complexidades de cada fase. De acordo com o pesquisador, mesmo nas etapas em que a escola matinha o modelo colonial, os indígenas tinham interesse em estudar. Ele destaca o antagonismo inerente a essa escola, pois tinha como objetivo a integração, mas trouxe como resultado o empoderamento político e intelectual dos indígenas, que possibilitou justamente o trabalho de construção da escola indígena específica e diferenciada.

de alfabetos, organização e preparação de material, leitura e formação de professores e demais pessoas ligadas à educação escolar indígena (FAUSTINO, 2009, p. 17).

A partir de 1972, a FUNAI, seguindo um documento da Convenção da UNESCO, de 1951, a qual determina que *”todo aluno deverá começar seus cursos escolares na língua materna”* – estabelece ser necessário a educação de grupos indígenas com barreira linguística – *quem não falava português* – tendo início o ensino bilíngue⁶⁸ nas escolas indígenas, o que seguiu até os anos 1990, quando o governo federal, por meio do Decreto nº 26/1991, retirou da FUNAI as atribuições da educação escolar indígena e transferiu-as ao MEC – Ministério da Educação –, o qual ficou incumbido de coordenar todas as ações referentes à educação escolar indígena e minorias étnicas.

Essa mudança, certamente foi relevante, pensando que até então a educação a ser direcionada as comunidades indígenas não eram tratadas como educação. Aspectos apenas possível porque a partir de 1988, a educação diferenciada indígena passou a compor os direitos respaldados na Carta Magna, a qual conforme apontado por Medeiros (2018, p.13), reconheceu o uso de línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, abrindo caminho para a construção da escola indígena diferenciada.

Em 2004, de acordo com Abreu (2020, p.03/04),

... o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva editou o Decreto 5051, em 19/04/2004, chamando a responsabilidade para o poder executivo sobre a Convenção nº169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sobre os povos indígenas e tribais, adotada em Genebra, em 27 de Junho de 1989.

(...)

Sob a Convenção 169/1989, referenciada nesse Decreto 5.051/2004, em seus Artigos 6º e 7º vincula-se ao direito de participação e de consentimento dos povos indígenas, toda ação que possa vir afetá-los diretamente, inclusive projetos nacionais de desenvolvimento e que influenciem na ocupação territorial, na cultura e modo de viver das comunidades indígenas.

Em 2009, o Governo do presidente Lula, assinou o Decreto 6.861, criando a educação escolar indígena diferenciada, bem como seu modo de organização, a partir dos Territórios Etnoeducacionais (TEE). Ainda que tenha sido pactuado com os movimentos indígenas, esse seria um processo a ser constituído como uma obrigação aos entes públicos pertencentes/existentes em um determinado TEE, mas facultativo às comunidades indígenas, garantido que lhes é o direito ao consentimento, conforme apontado por Abreu (2020). Certamente, estamos diante de avanço significativo, mas em

⁶⁸ Sobre o bilinguismo na educação escolar indígena ver os trabalhos de Knapp (2016), Chamorro (2015), entre outros.

processo de construção, aspectos que aprofundaremos no terceiro e quarto capítulos desse trabalho.

3.1 O olhar de quem vive a escola (para) indígenas GK como sujeitos: professores, gestores, acadêmicos do Teko Arandu

No processo de realização dessa pesquisa, percebemos que existem diversos trabalhos⁶⁹ demonstrando os avanços e desafios da educação escolar indígena, mas também, que ainda é possível encontrar muitas barreiras para a concreta efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, condições que nos permite refletir sobre a necessária e pertinente manutenção de diálogos contínuos com os povos indígenas em seus territórios.

Trata-se de discutir aspectos que envolvem a autonomia dos povos indígenas e suas vontades diante dos processos de lutas, avanços e/ou retrocessos que vão sendo defrontados, na medida em que os interesses do capital se chocam com os direitos do diferentes sujeitos que ocupam as frações mais desprovidas e baixas da sociedade. É o caso dos povos indígenas e no interior dessa categoria de sujeitos, estão os G/K do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, empobrecidos e dependentes de políticas de Estado e governos, mas também símbolo de resistência, não apenas por estarem vivos, mas sobretudo por ainda lutarem em busca de autonomia e nesse sentido, a escola diferenciada indígena tem se colocado como possibilidade.

Segundo Nobre (2009):

A necessária autonomia se realizaria no movimento de construção de uma escola realmente diferenciada e que atendesse aos interesses de cada comunidade, que estivesse a serviço de cada etnia e como um instrumento de afirmação e de reelaboração cultural. A escola tem que ser útil à comunidade. Tem que atender aos objetivos traçados autonomamente pela comunidade. Isso é um exercício democrático permanente de tolerância. A autonomia não seria uma desvinculação do Estado, mas talvez a possibilidade de aceitação por parte do Estado da construção de processos próprios das escolas indígenas. (NOBRE, 2009, p. 11).

⁶⁹ Relatos sobre as mudanças nas políticas educacionais para a educação escolar indígena são apresentados com maior densidade nos trabalhos de Nascimento/UCDB (2004), Nobre/UFF (2009), Souza T./UCDB (2013), Knapp/UFGD (2011), D'Angelis/UNB (2012), Aquino (2012), Benites, E. (2014), Lescano, C. (2016), Ramires (2016), entre outros. Cabe destacar que os quatro últimos autores são professores indígenas, com atuação nas escolas e no MPGK, e foram dos primeiros *Guarani* e *Kaiowá*, em MS, a titularem-se Mestres em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação e Diversidade da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB -MS).

Concordamos com o autor, mas como podemos pensar uma escola indígena autônoma? Como seria possível, considerando que a escola está prioritariamente subordinada às Secretarias Estaduais de Educação (SED) e às Secretarias Municipais (SEMED)? Como superar o sistema de currículos impostos e propostos, em grande parte, por não-indígenas? Como fazer uma escola indígena diferenciada, específica e bilíngue?

Na perspectiva de diálogo necessário com os sujeitos envolvidos e sob a análise de discurso, nos dedicamos a realizar essa pesquisa ao lado e a partir dos diálogos qualitativos que conseguimos construir, apesar das adversidades trazidas pela Pandemia.

Acreditamos que existem respostas possíveis ou em construção para os questionamentos levantados e os sujeitos que vivem a escola no interior das áreas indígenas são os referenciais. Assim, o pensar sobre a escola, seus aspectos e a educação indígena foram estimulados. Segundo o Professor P.ETA 16:

(...). A escola indígena tem duas coisas: a educação indígena e a escola indígena. Na escola indígena você aprende as coisas do branco, principalmente na aldeia, onde você estuda um pouco parte da educação do não-indígena que é linguagem, matemática, geografia, português, história e essas coisas né? E na educação indígena, [quando tem] na escola indígena, já aprende a língua materna, o artesanato, a cultura, a dança, a reza né? Para mim a escola indígena é isso, você aprende a linguagem, a educação, respeito, cultura, isso quer dizer escola indígena para mim...é isso!⁷⁰(Professor P.ETA 16 -Entrevista, junho/2020) (grifos da autora).

O docente retrata a escola indígena como uma base de formação que *a priori* existe para ensinar/aprender “as coisas de branco” e em sua descrição trata-se das matérias escolares que compõem as diretrizes curriculares nacionais e/ou a base nacional curricular⁷¹ e que compõem mais ou menos a lógica da organização curricular das propostas curriculares de estados e municípios, com baixo nível de criatividade e, no caso da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), como imposição a Rede Estadual de Ensino, em grande parte copiada pelos governos municipais, por meio de suas secretarias de educação. Nesse contexto, o dizer do professor certamente expressa a realidade da

⁷⁰ Entrevista realizada em 09/06/2020. Devido a pandemia de COVID-19, foi realizada por meio do aplicativo Whatzapp.

⁷¹ Anteriormente à BNCC existiam as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, que têm origem na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que assinala ser incumbência da União “estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Enquanto as DCNs são leis, dando as metas e objetivos a serem buscados em cada curso, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs são apenas referências curriculares, são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei; não leis, servem como norteadores para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los às peculiaridades locais. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

escola em que trabalha. Por outro lado, também expressa a possibilidade, de em algumas escolas, também existir uma educação indígena: “quando tem”!

Está explicitado também, no dizer do Professor P.ETA 16, um conhecimento do que seria essa condição diferenciada: “aprende a língua materna, o artesanato, a cultura, a dança, a reza né? Para mim a escola indígena é isso, você aprende a linguagem, a educação, respeito, cultura, isso quer dizer escola indígena para mim”. Condição que se relaciona com sua formação universitária em licenciatura, evidentemente, mas que também comparece com uma experiência de vida, como testemunho da representação do que seria uma escola indígena, de fato para uma “educação indígena”.

A professora indígena P.ETA 09, quando questionada sobre a escola indígena e a educação indígena, utilizou-se do PPP da escola em que trabalha para referendar sua fala.

A escola na aldeia, só se torna indígena, após ter sua própria autonomia, criar seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) e trabalhar de acordo com a realidade da comunidade”. A minha escola não é considerada como escola indígena e sim escola para indígena, pois a barreira é grande, lutamos há anos pelo nosso PPP, para registrar nossa escola como escola indígena, cada ano tem a mudança do PPP e só algumas coisas são consideradas; e o município nunca pensou de garantir nosso direito, sempre estamos na briga. Na nossa escola, todos os modelos curriculares vem da Secretaria de Educação e sempre exige para seguir as normas do município, mas nós também temos nossa opinião, então, sempre levamos isso em diálogo, as vezes conseguimos algo, outras não Nós professores, alguns focam bastante com projetos, para envolver saberes tradicionais e outros, já se sente acomodado com o modelo do município e aí a própria gestão divide sua equipe, não fala a mesma língua, acredito que se tivesse uma equipe só indígena saberia como administrar a escola e saberia lutar pelo direito da educação escolar indígena” (Professora P.ETA 09, entrevista, julho/2020) - (grifos da autora).

Em seu dizer, a escola em que trabalha não é uma escola diferenciada indígena e isso acontece porque o processo para se conquistar essa condição é burocrático, complexo e envolve também vontade política. Na sua leitura, a existência de profissionais não indígenas no interior da escola interfere, já que “não falam a mesma língua”. Nas entrelinhas, enxerga que tais sujeitos não carregam as condições culturais do Povo *Guarani e Kaiowá* para trabalhar com e pela “realidade da comunidade escolar indígena”. As práticas metodológicas também fazem parte da análise, demonstrando que a proposta curricular “modelo do município” não está alinhada nem ao PPP, nem a “educação escolar

indígena”, que no seu entender, é realizada pelos professores que desenvolvem projetos que envolve saberes tradicionais.

Assim como também fica demonstrado na fala do Professor P.ETA 09, a escola é cingida e independentemente do PPP, a construção de uma escola diferenciada depende da existência de profissionais dispostos a “lutar pelo direito da educação escolar indígena”. Para a professora, uma equipe “só de indígenas saberia administrar a escola ...”.

No dizer de Ferreira (2009, p. 59), a própria condição e tensionamentos vividos pelos povos indígenas, historicamente, tem sido instrumento de novos aprendizados do “ser índio”, para os diferentes povos indígenas, no Brasil:

A postura dos indígenas foi de constante tensões com os Postos Indígenas e toda estrutura do SPI. A ação governamental para “pacificar”, “reduzir” e “integrar” implicava nas reações dos sujeitos envolvidos no processo, o que colocava em curso novas formas de estratégias dos indígenas para conviver com a instituição em seus espaços. São esses processos que entendemos como educativos e formativos. Ocorreram novos aprendizados que construíram novas formas de ser indígenas interagindo ativamente com a história local e geral.

Permeando o dizer da professora P.ETA 09, mas também considerando Ferreira (2009), entendemos que são as condições conquistadas na última década do século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI que nos permite compreender o sentido de dizer da professora P.ETA 09: “todos os modelos curriculares vem da Secretaria de Educação e sempre exige para seguir as normas do município, mas nós também temos nossa opinião, então, sempre levamos isso em diálogo, as vezes conseguimos algo, outras não ...”(grifos da autora)

Desde o início desse capítulo vimos nos dedicando a consolidar a ideia de que as propostas de escolarização e alfabetização dos povos indígenas foram pautadas por projetos impostos por órgãos governamentais, com o objetivo de instrumentalizá-los, porém, com vistas a descaracterização deles enquanto povos. Contudo, observa-se que a mensagem que ficou como novo aprendizado, tem sido também de resistência.

A partir da Constituição Federal de 1988, inaugurou-se uma nova fase, como já referenciado. É o caso, por exemplo, do Parecer CNE/CEB nº 14/1999⁷², aprovado em 14 de setembro de 1999 - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das

⁷² Ver: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb014_99.pdf . Ver também a RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999(*) Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf> (acessos em 22/09/2021).

escolas indígenas. Nesse parecer, a conclusão do Relatório demonstra o ineditismo da temática.

V – CONCLUSÃO Grande parcela da dívida sócio-cultural e ambiental contraída pelo predatório processo colonizador, ao longo de cinco séculos de dominação sobre os povos indígenas, já não pode ser resgatada. O que nos compete fazer, no atual contexto, com respaldo legal e pela via da educação escolar indígena, é buscar reverter o ritmo do processo de negação das diferenças étnicas, da descaracterização sócio-cultural, da destituição territorial, da degradação ambiental e da despopulação dos povos indígenas, que ainda vivem no território brasileiro. Estamos cientes de que a reversão do processo predatório não é suficiente, é preciso garantir que as diversas sociedades indígenas tenham autonomia para traçar seus próprios destinos e poder para defender seus direitos perante à sociedade nacional, na condição de cidadãos brasileiros. Ao regulamentar dispositivos constantes na LDB, e respondendo a consulta encaminhada pelo MEC, o CNE acredita que contribui para o avanço em direção à criação e ao desenvolvimento da categoria Escola Indígena na recuperação das memórias históricas, étnicas, lingüísticas, e científicas, próprias dessas comunidades e, ao mesmo tempo, objetivando o acesso com sucesso à interculturalidade, ao bilingüismo e ao conhecimento universal com qualidade social. É necessário que ações concretas para o fortalecimento da Educação escolar indígena sejam realizadas nos diferentes sistemas de ensino do país, de forma articulada, coordenada e com continuidade, de forma que possam contribuir para a inversão do processo de degradação, que põe em risco a sobrevivência das culturas indígenas, e, desta forma, promover o desenvolvimento auto-sustentável e de progresso permanente, sem a perda da identidade étnica e da cidadania brasileira em sua plenitude. Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. O Conselho Nacional de Educação entende que uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que estas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas por suas particularidades. Ao se debruçar pela primeira vez sobre esta matéria, o Conselho Nacional de Educação espera poder colaborar para o processo de construção de escolas indígenas verdadeiramente integradas aos projetos de futuro dos povos indígenas no Brasil, com a certeza de que se está vivendo um novo momento na história da educação brasileira. Ao finalizar este trabalho, o CNE coloca-se à disposição dos povos indígenas para buscar caminhos que tornem efetivos os avanços conquistados e inscritos na atual legislação.

VI – EQUIPE DE TRABALHO Além do relator e dos membros da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, participaram ativamente na elaboração deste Estudo-Parecer a Prof^a Ivete Campos, Coordenadora Geral de Apoio às Escolas Indígenas, do Ministério da Educação, do Prof. Luís Donisete Benzi Grupioni, membro do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC, bem como de membros da Procuradoria Geral da República, Dr^a. Ieda Hoppe Lamaison e Dr^a Débora Duprat, indicadas por aquela Instituição. Brasília, 14 de setembro de 1999. Conselheiro Kuno Paulo Rhoden (Pe. S.J.) – relator.

VII- DECISÃO DA CÂMARA A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do relator.

Sala de sessões, 14 de setembro de 1999.

As normas foram e são fundamentais e podem ser referenciadas como passos significativos no processo de construção da escola diferenciada indígena. Nesse sentido ainda podemos citar outras:

- RESOLUÇÃO CEB Nº 3, DE 10 DE NOVEMBRO DE 1999 (*) Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.
- Parecer CNE/CP n.º 10, de 11 de março de 2002 - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.
- Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
- Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

Contudo, até 2003, com a Ratificação da Convenção 169/OIT, apesar da LDB (1996), das DCNEEI (2012), entre outros documentos, nem sempre houve discussões com as populações indígenas acerca de seus desejos. Essas condições, sob a democracia, passaram a ser reivindicadas e questionadas pelos povos indígenas organizados, sendo a escola indígena espaço também de mobilizações, sobretudo porque no âmbito das diferentes formas de organização dessas sociedades, os professores assumem papel de respeito e liderança.

No sentido de respeitar as especificidades culturais e demonstrar o papel que a escola alcança, a Professora P.ETA 09, relata que “a escola indígena é a referência da comunidade, é um espaço para compartilhar e fortalecer o nosso modo de ser *Guarani Kaiowá*, principalmente na valorização do nosso *ñe’ẽ, teko e tekoha*” – língua, modo de ser e território.”

A Professora P.ETA 09 defende a escola enquanto possibilidade de consolidação do modo de ser dos *Guarani* e *Kaiowá*. Nas entrelinhas, a educação escolar indígena diferenciada, comparece como território a ser conquistado e dominado para o fortalecimento dos laços sociais dos povos indígenas *G* e *K*.

A fala da professora, certamente carrega a luta de seus antepassados (e sua) por uma existência *Guarani* e *Kaiowá*, ainda que não tradicional. No decorrer da entrevista, destacamos ainda a compreensão dela, de que é possível uma escola

diferenciada fora do Estado. Concordamos com a Professora P.ETA 09, sobretudo porque as resistências, de séculos, desses povos, decorrem da ampla dedicação ao diálogo e a negociação.

Assim, não trata-se de uma outra escola, mas da construção possível de uma escola que lhes seja própria. Motivos pelos quais, entendemos ser importante que as leis e políticas públicas pensadas, e outras a se constituírem, serem devidamente efetivadas dentro das esferas de competência, que envolve as comunidades e o diálogo entre o MEC e os governos de estados, municípios e suas respectivas secretarias de educação.

Segundo Brand (2004, p.7), refletindo sobre autonomia e escola indígena e suas contradições:

Nesse contexto de transição, em que ao mesmo tempo ainda buscam se “livrar” de uma escola repressora, enquadradora, mas já sendo crescentemente assumida pelas populações indígenas, através de seus professores, percebe-se a relevância dessa transformação da escola em espaço polifônico, onde se cruzam expectativas e interesses múltiplos e por vezes contraditórios. A escola, como instituição não-indígena, porém, sendo assumida pelas populações indígenas, apresenta condições que favorecem a sua constituição como este espaço de trânsito, troca e articulação de novas alternativas em uma sociedade profundamente fragmentada como consequência do processo de confinamento a eles imposto e confrontando-se com inúmeros desafios novos.

O autor está vislumbrando, a partir da experiência dos povos *GK*, em Mato Grosso do Sul, especialmente em Caarapó, a educação indígena como uma educação para a autonomia. A experiência vivida em Caarapó-MS tem sido palco de avaliações positivas, no que diz respeito a empenho e conquistas de uma comunidade escolar indígena, especificamente a Aldeia Tey'ikuê, tendo em vista que esse foi um dos municípios⁷³ em que a educação escolar indígena fortaleceu-se e é um exemplo de que é possível ter uma escola diferenciada, como referenciado por Brand (2004). Segundo a Gestora G10, a qual também atuou como professora nessa aldeia, ao compartilhar a experiência vivida naquele município, relatou:

A Escola Indígena é aquela pensada e construída coletivamente pela comunidade a qual faz parte, necessariamente precisa estar conectada ao “Projeto de Futuro da Comunidade”. Penso que a educação escolar indígena têm uma relação muito bonita, mas a implementação de políticas públicas, dentro dessa legislação assegurada ... ela é muito capenga, é muito difícil, eu tiro pela experiência aqui de Caarapó, nós temos aqui na sede do município, na legislação que rege a educação no município, a gente tem a parte específica da educação escolar indígena, mas é sempre uma luta, sempre uma luta, porque a gente depende de outros gestores, como a prefeitura, aí se você fala nível de estado, nem se fala, então a dificuldade que nós temos porque a educação escolar indígena; a implementação das políticas públicas ela (...) só tem a parte que é do MEC, tem a parte que é do estado e tem a partida do município e a

⁷³ Sobre as experiências e trabalhos desenvolvidos na Aldeia Tey'ikuê ver os trabalhos de NASCIMENTO (2004), BENITES (2014), RAMIRES (2016), BARBOSA (2018).

gente não sente muito essa questão desse trabalho; acaba ficando só pelo Município. O município tem boa vontade e faz a implementação e manter essa política pública. Acontece que se o município não faz, o estado não tem moral para cobrar; o MEC, então, nem se fala, pela distância que está, então é muito difícil, é uma legislação linda, daria para fazer coisas maravilhosas, mas a gente tem essa dificuldade, das três esferas de governo, caminhar junto cada um fazendo a sua parte (Gestora 10, entrevista, outubro/2020).

Em suas palavras, a Gestora 10, ressalta as dificuldades em conseguir manter o diálogo entre as esferas administrativas, apesar do pacto federativo constitucional ainda vigente e que define as responsabilidades dos entes públicos, em âmbito federal, estadual e municipal. O fato é que os responsáveis por fazer cumprir a legislação que garante os direitos diferenciados da educação escolar indígena, nem sempre estão dispostos a colocar todos os direitos na pauta de seus governos. Aponta ainda a necessidade de caminhar juntos, o que significa manter um diálogo constante entre os entes federados.

A história da escola diferenciada indígena de Caarapó⁷⁴ não é recente, sendo, no universo dos municípios envolvidos, certamente aquele em que a junção de algumas pessoas dispostas a ajudar a construir condições diferenciadas fez diferença. Assim, mesmo com tantas adversidades que envolvem o cotidiano desses povos, das escolas, dos professores, foi possível a secretaria do município de Caarapó receber apoio de Instituições de ensino superior como a UCDB, além de alguns professores da UFGD, ONG, bem como do movimento de professores indígenas. Esses diferentes seguimentos, em diálogos, conseguiram fazer da Escola Municipal Indígena *Ñandejara Pólo*, um modelo para os outros municípios, por exemplo. Sobre o movimento e envolvimento desses seguimentos essa construção apresentamos o relato da Gestora10 sobre a história, que contribuiu não só para Caarapó, mas para as demais escolas dos municípios do Cone Sul:

A iniciativa de discutir sobre a educação diferenciada foi da gestão da SEMED, a professora Terezinha, com a equipe dela; pediu assessoria dos professores da UCDB, do programa Guarani Kaiowá, que naquele momento também chegou com um projeto grande sobre a questão da recuperação ambiental da aldeia Tey'ikuê. E aí as duas coisas foram feitas juntas, por isso que até hoje a escola arrasta muitos projetos que prevê essa questão da recuperação ambiental, e tantas outras atividades que a escola desenvolve na aldeia, porque ela começou assim.

Existe uma história muito bonita dessa escola, eu participei a partir de 1997 desse processo de implantação da Escola Indígena na aldeia Tey'ikuê, eu fazia

⁷⁴ Ver: CARIAGA, Diógenes. Em seu trabalho - Escolarização, infância e juventude entre os Kaiowa: transformações e mediações interculturais (2014), demonstra os modos como os Kaiowa, coletivo indígena falante de língua guarani que vive no Brasil, em Te'yikue, terra indígena no município de Caarapó, no estado do Mato Grosso do Sul, elaboram reflexões sobre as transformações das categorias de idade diante do aumento da presença de ações do Estado, com enfoque para a política de educação escolar indígena brasileira. Disponível em: <https://cdsa.academica.org/000-081/1018.abstract>

parte dessa equipe do professor Antônio Brand, ... pra atuar na área da EEI; a partir de 1996, a UCDB pediu a minha cedência, porque eu era professora efetiva da rede municipal de Dourados, e eu trabalhava nas escolas da periferia de Dourados, trabalhei em várias escolas, e o professor Antonio Brand conversou com o Padre Marinoni, que era o Reitor da UCDB, ele fez um documento e solicitou ao Idenor Machado, que era o secretário de Educação na época a minha cedência para trabalhar com a EEI no grupo do NEPPI, que era aquela equipe que o Brand coordenava da UCDB, que trabalhava com a questão GK, e aí eu fui cedida, a partir de 01/10/1996, saiu a minha cedência e eu deixei a sala de aula, da escola Itálvio Penso de Dourados e assumi esse trabalho na equipe do NEPPI, junto com os demais profissionais porque nós éramos uma equipe multidisciplinar. E aí eu fui morar em Juti, em 1997, já iniciamos a escola da aldeia Jarará, que estava parado, tinha um espaço físico construído, mas não existia aula na aldeia Jarará. Aí eu mudei em fevereiro de 1997, fomos morar em Juti, para atender as duas aldeias, o Jarará e aqui na Tey'ikuê. E eu iniciei esse processo, o primeiro plano de EEI que é minúsculo, sobre a EEI, que a prof. Adir Nascimento ajudou, a Veronice Rossato, Antônio Brand, e outros professores que vinham com ele, ajudaram na reflexão, eu também já estava junto. E no início no início de 1998 eu já tomei posse do concurso, mas solicitando que eu gostaria de trabalhar na aldeia porque nenhum não indígena queria assumir concurso lá A gente respeita muito a legislação, tudo que a legislação garante para educação escolar indígena o município segue à risca, essa é uma das diferenças que fazem, então professora, o município de Caarapó puxou a construção de uma escola indígena. Serviu de referência. a gente viveu momentos lindos de partilha, de experiência, em toda a região aqui dos guarani-kaiowá no Conesul , inclusive, até no Conselho Estadual de Educação a gente era chamado para ir lá para compartilhar como que a gente estava fazendo esse processo, nós começamos em 1997 a alfabetização na aldeia, com a língua materna, apenas com dois professores, que era o Eliel Benites e o Ládio Veron, que na época morava lá na aldeia Tey'ikuê, e a gente respeitou muito esse processo, as famílias não aceitavam o processo da língua materna, continuava sendo Alfabetizado em português, daí a gente foi convencendo as famílias através das reuniões, das reflexões, e também mostrando o resultado; depois que as famílias foram vendo que no final do ano quem estava sendo alfabetizada em Guarani estava lendo e escrevendo, e quem estava sendo alfabetizada em português reprovava, eles foram valorizando, não porque entenderam, mas porque o resultado mostrado para ele que a gente começou com dois professores no processo de alfabetização ,no outro ano, foi para 4, depois foi para 6, E hoje, nós temos mais de 80 professores indígenas na aldeia, tudo na mão deles, e Eu fiz parte desse processo todinho de caminhada, eu tenho essa história na cabeça, o jeito que a gente fez as coisas muito democrático, muito construído na base das reuniões, reflexões ,tanto é que nós temos um Fórum de educação escolar indígena que começou em 1997, o primeiro fórum feito aqui na cidade, a gente tem fotografia, tem tudo para mostrar. Hoje, nós estamos, esse ano foi o primeiro ano que não aconteceu o fórum, mas foi por causa da pandemia. Ano a ano, todo ano em abril na semana dos povos indígenas, a gente fazia um momento de parada, reflexão, valorização do esporte dentro da própria cultura deles e momento de reflexão de toda a realidade da Aldeia e da educação escolar indígena, que educação nós queremos para comunidade. Todo o processo de mudança de adaptação de uma escola para realidade deles foi construído coletivamente, a gente reunia mais de 800 pessoas, umas 1200; passava o dia refletindo, já refletia antes nas escolas, em pequenos grupos e depois tomava as decisões e faziam o encaminhamento, no grande foro aonde a gente tinha esses números grande... grande, grande, de indígenas, pais, mais lideranças, mais velhos, e também as pessoas de fora, os parceiros .É muito lindo esse processo, e a gente conseguia fazer trabalho de grupo, fazer plenário e definir prioridades com 800 pessoas, todo mundo que ficava de boca aberta como é que a gente conseguia fazer isso. A gente conseguiu construir uma história linda (Gestora 10, entrevista, outubro/2020 - - grifos da autora).

A partir do relato da Gestora 10, é possível compreender a complexidade que envolve a organização de comunidades escolares, dentro e fora das aldeias e reservas. Faz-se necessário criar uma rede de diálogo e apoio para alcançar os objetivos desejados na educação escolar indígena específica, intercultural e bilíngue. Na perspectiva apresentada por Brand (2004), mas também da professora P.ETA 09.

Fochzato e Bello (2016; p.03), já afirmaram em trabalho realizado com os Kaingang/RS, que embora as questões sobre interculturalidade e o bilinguismo aparentemente estejam resolvidas, devido ao aparato legal, na prática, configuram-se as mais complexas relações entre o que foi escrito e o que as comunidades indígenas realmente querem e precisam da escola no Brasil, segundo Souza, T. (2013):

As bases legais e os novos conceitos sobre a educação escolar, com base no reconhecimento das diferenças étnicas e culturais, abrem possibilidades para discutir, refletir e realizar diferentes projetos de educação escolar indígena, de acordo com os interesses e necessidades de cada povo, inclusive, descobrir o que significa o processo da interculturalidade, quando se trata de trazer para o espaço da escola os conflitos culturais, saberes e valores, até então tidos como verdades universais, e os saberes, valores e verdades dos povos indígenas no mesmo patamar. (SOUZA, T., 2013; p.71).

No sentido de valorizar as diferenças, no campo da educação escolar, segundo Souza, T. (2013, p. 76), essas necessidades foram contempladas nas legislações internacionais, nacionais, estaduais e locais; as três últimas posteriores à Constituição de 1988. Ao longo da história, de acordo com Nascimento (2004):

A diferença sempre foi uma ameaça aos organismos sociais e suas instituições, então resolveu-se tratá-la com a educação formal". É preciso buscar o conceito da diferença na relação educação-diferença-educação escolar, implica abrir espaço para a reflexão sobre dois pontos: o primeiro é ver o índio como sujeito histórico, cuja organização da percepção e apreensão da realidade são produtos sociais; e o segundo é a invenção de uma nova escola, tomando por base o que ela é e o que ela terá que ser, pois que a diferença rompe com os cânones da dogmatização (NASCIMENTO, 2004, p. 21 - 23).

A partir da reflexão de Nascimento (2004), entendemos que é preciso pesquisar e conhecer o conceito da diferença, a realidade das escolas indígenas e seus sujeitos, esse é um desafio intercultural, a autora afirma:

A possibilidade de se construir uma interculturalidade, permitindo que se viva a igualdade de direitos e o direito de cidadania sem dissolução étnica, é encarada com dificuldade não só por pesquisadores e assessores da educação escolar indígena, ou outros; mas, é também uma dificuldade dos próprios índios, e eles têm batalhado por isso (NASCIMENTO, 2004, p. 21 - 23).

Assim, quando retomamos aos dizeres dos professores com quem dialogamos até aqui, compreende-se que há dificuldades em se trabalhar profundamente dessa forma nas escolas indígenas. Seja porque boa parte ainda tem professores e gestores não

indígenas, ou porque nem toda comunidade indígena já compreendeu a potencialidade que representa dominar a língua materna e seus significados, sua história e geografia associados ao modo de existência de seu povo, seja porque, as diversas interferências sofridas e a falta de conhecimento com maior profundidade sobre a diferença étnica e desigualdades interferem no fazer-pensar-fazer velhos e novos conhecimentos, considerando o saber sistematizado não-indígena, permeado pelo saber dos povos indígenas, dentro da perspectiva multicultural.

Muito se avançou no âmbito legal, porém as experiências concretas das comunidades indígenas junto aos Sistemas Educacionais, em todas as esferas, têm demonstrado, que na prática pouco tem caminhado o projeto educacional dos povos indígenas (SOUZA, T. 2013; p. 82). A professora Teodora em entrevista para Souza I. (2017, p.74), relatou que a maior dificuldade é fazer os governos das esferas administrativas cumprirem seus compromissos legais com a educação escolar indígena. O que foi apontado pela Gestora 10, inclusive, em relação a experiência considerada mais positiva no Mato Grosso do Sul.

O Gestor 09, em suas experiências de vida e de caminhada na educação escolar indígena destaca:

Para ser uma escola indígena, não basta apenas ter o professor indígena no seu quadro docente, começa com o Projeto Político Pedagógico, Regimento interno e calendário, que tem que ser específico e que atenda a especificidade da comunidade. As construções delas devem ser de forma coletivas, através de reuniões discutindo e debatendo as temáticas com a comunidade escolar. O projeto pedagógico tem que trazer a filosofia Guarani e Kaiowá, dialogando com os conhecimentos ocidentais, com participação dos Mestres tradicionais, lideranças, das famílias, na escola que já foi muito intensa. Hoje essa liderança que tá entrando nos últimos anos não tem mais pique, não dá conta nem de fazer as reuniões e atender as dificuldades da comunidade, e olha que são muitas as dificuldades, então não conseguem acompanhar mais de perto a questão da educação. (Gestor 09, entrevista, outubro/2020).

Diante da exposição do Gestor 09, observamos que os espaços escolares são campos de tensões, marcados por objetivos distintos, onde parte da comunidade anseia por uma educação escolar indígena diferenciada, que priorize a língua materna e os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos não indígenas. Entretanto, uma outra parte anseia por uma escola “formal”, onde se ensine as diversas ciências não indígenas, não priorizando a língua materna, mas o português, sob o discurso da formação para o mercado de trabalho. Essas tensões geram inquietação nos gestores, professores e estudantes indígenas. Refletindo sobre a construção do fazer pedagógico na educação escolar indígena, ouvimos o Professor P.ETA 03:

Eu sempre penso que o nosso objetivo na universidade é formar um professor indígena de cada área, até lá nós conseguimos. Mas nós não discutimos como é que esse indígena formado, por exemplo em português, que é segunda língua para nós vai ensinar na relação com a educação dos indígenas. E hoje eu vejo assim que muitos professores se formaram na área de português, e quando volta para dar aula, trabalha em português e traduz em português. Isso que eu tenho dúvida, como é que isso [...] é um desafio pra nós né. E hoje por exemplo, os gestores municipais estão dando autonomia para os professores darem aula em português. E aí o que é que é a visão do secretariado de outras instituições sobre a relação desses professores, com a educação escolar indígena [...]. Tem acadêmico novo que as vezes na escola indígena quer dividir os conhecimentos [as disciplinas], ele quer esse conflito, mas o objetivo não era esse. E uma outra coisa que me deixa um pouco com preocupação, é a questão desses conhecimentos e saberes indígenas está cada vez mais se deixando [...]. Está vindo outro sistema nas escolas e os professores têm que seguir. O professor que não entende o conhecimento indígena, que não tem experiência, então tem muita dificuldade na disciplina, e acaba voltando a desenhar com os alunos, parece disciplina artes⁷⁵. E nós conversamos com o Claudemiro sobre esse sistema novo, hoje em dia a BNCC está aí e muitos outros virão. E o indígena tem que se preparar para essa rede de sistema novo para ele juntar na educação escolar. E aí eu volto a falar na questão da língua português. Como é que um acadêmico formando na área de português, como é que ele vai dar aula na comunidade? Outra coisa, tem povo que mora mais na fronteira né, que fala mais em guarani na sala de aula, com um colega, com outras pessoas. Mas tem povo que não mora tanto na fronteira a partir de Amambai, Dourados, Panambizinho e outras aldeias, que falam mais em português né? Já é misturado [a língua] porque os contextos são diferentes. Porque o professor já se formou, já tem o seu currículo e tudo, ele tem que pensar e refletir um pouco sobre isso. Não sei se estou errado, mas estou pensando nisso, na relação do professor indígena (Professor P.ETA 03, entrevista, fevereiro/2020 – grifos da autora).

A dificuldade dos professores em realizar um trabalho específico nas escolas indígenas, mesmo aqueles que já possuem formação específica, está em conseguir driblar as exigências da Secretaria, como expressado pela Gestora 15 e pela Professora P.ETA 12, em março de 2020: “não temos calendário próprio para acompanhar, temos que acompanhar o calendário da cidade, o calendário do estado, é difícil aqui a situação”, e que também ficou evidente na conversa com a professora P.ETA 12 “a forma de ensino é diferenciado, porém ainda como escola indígena, a escola ainda se encontra em poder dos não-indígenas, apesar de boa parte dos professores serem indígenas”; essas dificuldades apontadas tem como significado o controle e domínio, fora da escola.

Ainda em relação as dificuldades e tensões enfrentadas no âmbito dos espaços escolares da aldeias, durante o trabalho de campo dessa pesquisa observamos também contradições nas falas dos professores e gestores das escolas indígenas, nesse caso com uma tendência a compreenderem que o modelo de escola dos municípios poderia ser o mesmo para as aldeias e territórios indígenas, mesmo hoje, diante de uma política pública amplamente debatida entre as diversas etnias indígenas em território brasileiro, como na

⁷⁵ Muitas vezes a disciplina de artes nas escolas constitui-se apenas em fazer desenhos.

fala do Gestor 16, nessa escola especialmente, o diretor embora fosse indígena, não pertence às etnias Guarani e Kaiowá, contudo escolarizou-se no Conesul e é falante da língua guarani, ele aponta conflitos no caso específico da educação escolar indígena em Dourados:

A escola indígena pra mim, ela foi uma conquista de muito tempo e de muitas lutas, então pra mim foi uma conquista. Mas esta conquista ela veio cheia de ... de gotejamentos. Nos indígenas ainda não conseguimos tampar esse gotejamento que existe, nessa escola indígena! Nós precisamos tampar esses gotejamentos, quando isso acontecer, aí vai acontecer a verdadeira educação indígena, a qual ainda não temos. Por exemplo, as leis que definem o que é educação escolar indígena, no município, nós não temos; no Mato Grosso do Sul, em todos os municípios, nós não temos uma educação escolar indígena, uma escola indígena efetiva. Temos conquista, aí vem a questão de conquista política, nós não temos uma lei que nos assegure, nós temos a lei da união e do estado, quem toma conta da educação indígena da escola indígena é o governo federal. E quando não é o governo federal é o estado, e o município entra como colaborador e sendo colaborador, o município tinha que haver uma medida provisória, alguma ... lei para se assegurasse os direitos dessa escola indígena. É aí onde eu não consigo ter a questão de ser específico, de ter uma qualidade, de ser tradicionalmente indígena. Esses gotejamentos que eu falo, são as leis que ainda não estão efetivadas, são tantas leis, mas nenhuma nos asseguram no município. Eu não sei se estou equivocado com isso, mas o que eu vejo, nesses vinte anos que estou trabalhando com a educação escolar indígena, na escola indígena, nós não temos, sempre nós pegamos as mesmas leis que determinam o que é uma escola não indígena, e faz, se coloca para escola indígena, no meu caso, eu estou falando de Dourados. Por exemplo, em Dourados faz seletivo para as escolas indígenas, mas ela sempre está pegando quem? Os professores não indígenas. Então existe ainda alguns gotejamentos, que precisa ser sanado, para que a gente possa efetivar essa escola indígena na prática mesmo. E Autonomia é o que as escolas indígenas também não têm, ela não tem autonomia para decidir, por exemplo, no caso aqui, nós temos encontros de professores indígenas, que é um evento grandioso, de professores Guarani Kaiowá de Mato Grosso do Sul, que acontece todo ano, e a escola indígena ela não tem autonomia para liberar os professores para ir participar; então, para se caracterizar uma escola indígena efetiva, ela tinha que ter autonomia, autonomia de decidir o que ela quer. Então o papel da escola para essa geração agora, ela está sendo um papel muito importante, em questão de formação. Mas pra comunidade, aqueles nossos mais, nossos velhinhos ela não tem muito função, mas para a nova geração ela já tem um papel muito mais importante. Se formos parar para pensar nesse paralelo, a trinta anos atrás eles não aceitariam essa escola, por quê? Porque eles pensam que a escola não tem uma função, o saber se manifesta no coletivo ali na casa se passava o saber, e se passa ainda hoje, mas a informal, seria, vai educando seu filho conforme ele vai crescendo e não se precisava a questão de ser letrado, hoje não, hoje a nova geração que tem os seus filhos já pensa que a escola teria essa função importante para que seu filho esteja adquirindo não só o conhecimento indígena, mas também o conhecimento universal. Por exemplo a questão da escola, a escola antes de se criar esse prédio, o quê que existia aqui, existia muitas árvores, e era bom ter as árvores, pra se construir a escola derrubaram todas as árvores, e aí, ficou ruim, mas fez um prédio bom, pra gente usufruir disso. É bom está poupando, você recebe bem, mas e a questão da Terra, que vocês dizem que a Terra é vida, é mãe, vocês estão matando a Terra, daqui um tempo vocês não vão ter essa nascente bonita não. Daqui uns dias isso aqui vai secar, e vão estar perguntando, mas o que aconteceu, olha só secou, muito quente, sim não tem nenhuma árvore, então ganhar da soja é bom..., mas tem um malefício, e isso é a longo prazo a gente nem vai vir isso acontecer, mas nossos filhos vão sentir, então essa questão a gente tem que começar a

sensibilizar agora, essa geração que está aqui na escola. ... também se eu tivesse uma terra aqui também ia arrendar, só que ia existir os pensamentos diferentes. A questão do arrendamento que eu disse; que pode refletir no futuro, com relação a escola, eu não percebi ainda que os pais estão tirando os filhos pra levar para cidade, tem alguns alunos, mas são os mesmos que ficam aqui na vila, esse ano só foi um aluno que foi lá pra vila. São os mesmos um total de seis alunos. Eles estão levando os alunos pra lá por questão familiar, questão de briga interna, quando não querem algum professor, eles preferem levar para a vila (Gestor 16, entrevista, março/2020 - grifos da autora).

Durante entrevista realizada em agosto de 2020, a Gestora 15, relatou que existem dificuldades na escola em que trabalha, em seguir as orientações para uma educação escolar indígena diferenciada, e que “a escola onde trabalha não é exatamente escola indígena, é só o nome, pois não tem calendário próprio para acompanhar, nem trabalhar dentro dos parâmetros e tem que acompanhar o calendário da cidade, ou do estado, é difícil a situação”.

A educação escolar indígena ainda é uma ação governamental “jovem”, tem pouco menos de 50 anos de implantação regular, considerando-se que a discussão que efetivou esse processo iniciou-se em 1970, convém destacar que o processo de escolarização e alfabetização indígena é muito mais antigo, vem desde a colonização, entretanto, olhando para a oficialização das escolas em terras indígenas, remonta os anos de 1928, com a demarcação das reservas pelo SPI.

Dito isso, também salientamos que a educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue ainda tem muito a ser discutido, é uma ação muito recente dentre as ações do governo brasileiro e conforme Souza, I. (2017, p. 58), necessitam de “estudos e sistematização a respeito de conhecimentos que estão sendo desenvolvidos nas relações interculturais entre a escola não indígena e os órgãos educacionais”. Para a autora, não é apenas uma “questão de gestão, mas também é política”, e tem implicações nas definições dos projetos políticos pedagógicos das escolas indígenas.

As leis que regem a educação escolar indígena garantem que as escolas precisam ter autonomia para elaborar seus calendários letivos, currículos diferenciados, materiais didáticos específicos, ensino na primeira língua – língua materna, PPP que contemplem a comunidade escolar, recursos materiais e humanos para a manutenção e desenvolvimento dos processos escolares, um corpo docente apto em suas áreas de conhecimento, assim como uma gestão que seja preparada para encaminhar a prática de uma educação escolar diferenciada e intercultural.

A partir dessa política educacional, Moura e Militão (2019, p.13) enfatizam que após mais de vinte anos da nova LDB, “temos dois Territórios Etnoeducacionais no

Estado de Mato Grosso do Sul, nos quais estão situadas todas as terras indígenas, bem como todas as escolas indígenas, cuja pactuação foi assinada em 10/10/2009”.

Dentro das esferas administrativas, responsáveis pelo encaminhamento sobre as questões territoriais dos *Guarani* e *Kaiowá*, Moura e Militão (2019, p.13) afirmam:

É fato que nenhum governo atendeu a contento às demandas da população Guarani/Kaiowá de Mato Grosso do Sul; contudo, é visível o protagonismo de suas lideranças no sentido de se organizarem para pautar seus interlocutores para acessar políticas públicas. Concomitante às ações educacionais estão as ações de retomada dos territórios de ocupação tradicional dos Guarani/Kaiowá. As organizações indígenas trazem consigo, em primeiro plano, a luta pela terra: “sem território indígena não tem educação escolar indígena”. A luta pela terra é transversal às demais bandeiras. (MOURA E MILITÃO, 2019, P.13).

Para os Guarani e Kaiowá, a terra é condição para sua existência, e quando o direito aos seus territórios lhes é negado, está sendo negada a sua existência e projetos futuros como a educação escolar.

3.2 – A escola como sentido dos Territórios Etnoeducacionais – TEE

“A escola indígena tem a função de trabalhar o fortalecimento da identidade indígena” (Fochzato e Bello, 2016; p.02)

A garantia dos direitos indígenas é indiscutível perante a legislação, desse modo o retorno aos seus territórios originários, o fortalecimento e o reconhecimento das terras em estudo e/ou já homologadas é fundamental para esses povos, considerando que isso implica no desenvolvimento de suas crenças, ritos, ensinamentos, modo de ser e fazer sua vida diante de suas tradições nesses territórios. Os Guarani e Kaiowá, compreendem que assim como existe a garantia desses direitos, mesmo assim, é preciso lutar permanentemente.

A criação dos Territórios Etnoeducacionais trouxe novo alento para os povos indígenas, desse modo, para além da resistência com suas vidas, permanecem na luta pela autonomia.

Em publicação que acompanha o Mapa “*GUARANI RETÃ 2008 que é uma introdução ao mundo dos Guarani de hoje na região das fronteiras entre Brasil, Argentina e Paraguai*” (CIMI, 2008, p.8)⁷⁶ encontramos informações importantes e qualificadas, sobretudo pela organização e edição na forma de encarte e Mapa, que pareceu ter o

⁷⁶ Ver: MAPA GUARANI CONTINENTAL. Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta-2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>

objetivo de dar visibilidade e difundir a distribuição/localização dos Guarani, em suas diferentes formações, na América do Sul, envolvendo Brasil, Argentina, Paraguai e Bolívia: são eles *Mbya; Pãi-Tavyterã*, conhecidos como *Kaiowá*, no Brasil; os *Avá* Guarani, denominados Guarani ou *Ñandéva* no Brasil e os *Ache-Guayakí*. Além disso, o material apresenta uma análise sobre os povos Guarani, sua história, crenças e cultura, mas também sua condição de ser Guarani, que passa pela educação, ou a forma como a educação é construída nesta sociedade: “pela palavra”.

A educação dos Guarani é uma educação da palavra e pela palavra, porém, não para aprender ou memorizar palavras já ditas, mas para escutar as palavras que receberá 'dos de Acima', geralmente através de sonhos. Os Guarani buscam a perfeição de seu ser na perfeição de seu 'dizer', de seu 'falar'.

Nas aldeias não pode faltar a "casa de reza", que adquire formas diferentes em cada um dos povos. Nessas casas e nos pátios abertos em sua frente é onde se desenvolvem a festa do milho novo, onde se canta e dança durante longas horas. Com muita propriedade tem-se dito que "toda a vida mental dos Guarani converge para "O Além"... O seu ideal de cultura é de outra ordem; é a vivência mística da divindade, que não depende das qualidades éticas do indivíduo, mas da disposição espiritual de ouvir a voz da revelação. Essa atitude e esse ideal é que lhe determinam a personalidade" (SCHADEN, 1954; p. 248-49) Grifo da autora.

A Palavra não é ensinada, nem aprendida humanamente. E, para muitos Guarani, resulta insensato e até provocador pretender ensinar às crianças na escola; aí está seu receio e às vezes seu enérgico rechaço à escola formal. A Palavra é um dom que se recebe dos de acima e não é um conhecimento aprendido de um professor. (GRÜNBERG, p.08, 2008) Grifo da autora.

Observa-se que o processo ensino-aprendizagem para os povos Guarani carrega sentido diferente para o aprendizado, do que se pensa/faz *ser* na sociedade não indígena; mais que aprender pelo dizer do outro, lógica impressa nas escolas não indígenas, que focam a relação ensino-aprendizado no professor, ao Guarani, antes pelo contrário, o aprender deve vir pela “sua própria palavra”, seu próprio saber, que se coloca para eles, numa percepção mítica, mas que evidentemente estão permeados pela vivência na parentela e com os velhos, sobretudo, como prática cotidiana da troca de ensinamentos, cultura e língua materna.

No território indígena, de acordo com Luciano (2006), a educação é compreendida em dois vieses, a saber:

- A *educação indígena* enquanto processo próprio de transmissão e construção de conhecimento entre os povos;
- E a *educação escolar indígena* referente aos conhecimentos transmitidos e produzidos por meio da escola, enquanto instituição criada pelos europeus, com vistas a aprofundar o processo de colonização entre os grupos indígenas.

Os registros históricos evidenciam, que com a chegada dos europeus e ao longo do período da colonização, vários atos de violência foram cometidos contra os

povos originários dessa terra, como por exemplo a exploração da mão de obra escrava, desapropriação de suas terras, transmissão de doenças comuns aos europeus e que acabaram dizimando muitos povos indígenas, quando a religião e as tradições europeias foram aqui impostas (FERRO et al, 2020).

A educação indígena leva em consideração toda a historicidade do sujeito, sendo mediada pelos saberes dentro do território a partir das relações instituídas entre os pares, desde uma atividade na agricultura, no artesanato, nos relatos orais, que estabelecem a identidade do sujeito ao longo das gerações, até os saberes formais instituídos por matrizes curriculares dentro do território, porém inserido naquele meio social (FERRO et al, 2020). Nesse sentido, a escola seria um espaço onde ocorrem trocas de saberes.

Certamente, se pode compreender que na condição educacional que foi imposta a esses povos, historicamente e contraditoriamente, também se consolida a resistência desses povos. Se a perspectiva de “civilização” tinha na escola não indígena sua porta de entrada/saída para a integração nacional, não é isso que se realiza efetivamente, mesmo que possamos afirmar que os povos Guarani, no contato com o não índio e outras etnias, têm sofrido mudanças profundas. Esse processo civilizatório divulgou aos povos originários valores “positivos”, “bons” e “corretos” e, em contrapartida, aos povos indígenas como primitivos. Longe das condições territoriais de implementação de condições de garantir a sua existência, a luta é a única forma de continuarem existindo.

Assim, desde a última década do século XX, mas sobretudo nas duas primeiras décadas do século XXI, os *Guarani/Kaiowá* têm se firmado como Povo, lutando pela recuperação de territórios em retomadas que se intensificam, ocupando margens de rodovias, ao mesmo tempo em que lutam pela educação diferenciada indígena. Tassinari et al (2012, p.08), afirma que a educação para os povos indígenas vem como um projeto necessário para a formação básica dos jovens nas aldeias, mas também é fundamental no processo de construção da efetiva autonomia e empoderamento das comunidades indígenas, dado o violento processo histórico sofrido por esses Povos.

Dos diversos movimentos de luta, que constituíram as políticas públicas que fomentam a apropriação da educação escolar indígena, pelos povos indígenas das diversas etnias brasileiras, convergem para dentro das escolas como conteúdo específico e intercultural, pois é resultado das relações que ora são conflituosas e ora são negociadas e que vão dando respaldo e sustentando o campo da educação escolar indígena.

Essa condição permanente de luta, resultou em conquistas que chegaram até a Constituição de 1988, mas, sobretudo, em outras ações importantes, como a criação do curso de Magistério Indígena *Ará Verá*, em 1999. Esse curso, segundo Nascimento e Urquiza (2010, p.122), sempre foi considerado o canal pelo qual se daria a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas, que permitiu aos *Guarani* de Mato Grosso do Sul a formação para atuarem como professores no ensino fundamental.

Posteriormente, também se criaria o curso de formação superior de professores indígenas, específico para *Guarani/Kaiowá, Teko Arandu*, na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, conquista do MPGK⁷⁷, juntamente com outras organizações e instituições de ensino, para formação em curso superior, de professores em grandes áreas: ciências humanas, linguagem, matemática e ciências da natureza. Em uma perspectiva em que se pudesse construir caminhos para compartilhar e integrar conhecimentos, fomentando outras possibilidades de educação que se pretende seja diferenciadas.

Sobre a importância e amplitude desses movimentos para o avanço nas conquistas da educação indígena diferenciada Nascimento e Vieira (2011), destacam:

O Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá encontrou inúmeros espaços para reivindicar ações efetivas por parte do Estado, na luta pela viabilização da educação escolar indígena, em respeito às especificidades e às necessidades de cada comunidade. Cabe destacar que as atividades desenvolvidas pelo Movimento de Professores Indígenas, foram utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) para legitimar suas ações no cumprimento às exigências legais. Elaborados junto aos órgãos competentes, MEC, SEE e as Secretarias Municipais de Educação, os projetos eram desenvolvidos, por meio de avaliações coletivas, promovidas em reuniões com membros da Comissão representante do movimento e as lideranças, membros do Aty Guasu (grande assembleia), onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não índios das 24 aldeias, que possuíam população Guarani e Kaiowá em MS.

À luz das Aty Guasu, houve intensos debates e uma das principais reivindicações do movimento nessas reuniões era que os saberes indígenas, considerados como diferentes, passassem a ser eixo norteador dos projetos educacionais das escolas indígenas e que o diálogo com outros saberes ocorresse dentro de uma perspectiva intercultural e não de dominação (NASCIMENTO E VIEIRA, 2011, p.05).

⁷⁷ IANE DE SOUZA (2017, P. 65) - para os professores indígenas do MPGK o processo de formação específica é único e contínuo. Primeiro nasceu o *Ará Verá* que deu origem ao *Teko Arandu*. O Movimento se entende como protagonista central que conquistou os dois cursos para os *Guarani e Kaiowá*. Em nenhum momento realçam que os cursos estão localizados em esferas governamentais distintas (o ensino médio na SED/MS e o ensino superior na universidade federal).

Retomamos, então, a epígrafe que destacamos na abertura desse subitem, que remete à valorização da condição indígena, como sendo o objetivo da escola diferenciada indígena, garantida por meio dos etnoterritórios, denominados Territórios Etnoeducacionais, desde 2009.

Assim, entendemos que as lutas contínuas dos *Guarani* e *Kaiowá*, em seus diversos aspectos, nos remetem ao que já nos apontou Meliá (2008):

(...) parece hoje que a situação dos Guarani se agrava. Como nunca antes diversas religiões de caráter fundamentalista se instalam nas aldeias guarani. Os suicídios em algumas delas, sobretudo no Brasil, têm alcançado cifras alarmantes. Com profunda tristeza e grande sagacidade, um Guarani, diante desses fatos, concluiu que "não existe (mais) caminho para a Palavra". No caso dos Kaiowá e Guarani do Brasil eles convivem em uma região amplamente explorada pela agroindústria moderna e sem espaço para seguirem reproduzindo suas comunidades de acordo com seus padrões culturais. São coagidos a viver em reservas superpovoadas e a buscar o sustento no trabalho assalariado nas usinas de processamento da cana-de-açúcar e álcool. Podemos ver grandes ameaças para o futuro, não somente dos Guarani, mas sim de todos nós, porque diante da destruição massiva do meio ambiente e da exclusão econômica de tantos brasileiros, pode-se afirmar que "todos somos Guarani", e, também, estamos ameaçados pelo neocolonialismo que traz pobreza e destruição. Mas, tanto os Aché como os Guarani vêm buscando superar o caráter desagregador e debilitante dos modos de viver individualistas, introduzidos nos últimos anos, especialmente pelas religiões, e afirmam cada vez mais seus direitos coletivos sobre seu "patrimônio cultural, intelectual, biogenético, territorial e ambiental", como relatam os estatutos da Federação Nativa Aché do Paraguay (Meliá, 2008, p.23 e 24).

O autor nos leva a refletir sobre diversas questões importantes que afetam os *Guarani*, entretanto atentando para os direitos de uma educação diferenciada. Observa-se que mesmo garantidos legalmente, os patrimônios imaterial e cultural dos povos Guarani continuam sofrendo intervenções, posto que a maneira como vem sendo ofertada a educação nas escolas indígenas ainda não é adequada, não corresponde àquela forma de educação desejada, sonhada por esses Povos, ou seja, uma troca de saberes e não apenas a transmissão de conhecimentos, que por muitas vezes é unidirecional. Apenas os conhecimentos dos não indígenas são transmitidos na escola e isso interfere no “caminho da palavra guarani”.

Mediante o reconhecimento constitucional da educação escolar indígena (1988), passaram-se uma década até que o termo Educação Escolar Indígena fosse legalmente oficializado, a partir de 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (estabelecidas pelo Parecer nº 14/99 e pela Resolução nº03/1999) e a criação da categoria “educação indígena”, conforme já indicamos.

De acordo com Bergamaschi e Sousa (2015, p. 145), a partir do ano de 2009, o governo federal editou o Decreto nº 6.861⁷⁸, que criou os Territórios Etnoeducacionais – TEE. A delimitação dos TEE foi definida com base no trabalho de censo indígena realizado pelo IBGE⁷⁹, que naquele ano, registrou uma população de 896.917 indígenas em território brasileiro, sendo que dessa população 57,7% (517.383) viviam em terras indígenas e 42,3% (379.534) fora das terras indígenas, e havia naquele momento escolas indígenas em 385 municípios brasileiros. Com o decreto editado, sua aplicação foi explicitada no “Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena”, realizado em Luziânia (GO), entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009. No documento apresentado fica explicitado para que e para quem foi organizada a Conferência:

O Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI, realizou a I CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – I CONEEI – em novembro de 2009 na cidade de Luziânia/GO, reunindo lideranças políticas e espirituais, pais e mães, estudantes, professores e representações comunitárias dos povos indígenas, Conselho Nacional de Educação, Sistemas de Ensino, União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME, Universidades, Rede de Formação Técnica e Tecnológica e sociedade civil organizada para discutir amplamente as condições de oferta da educação intercultural indígena, buscando aperfeiçoar as bases das políticas e a gestão de programas e ações para o tratamento qualificado e efetivo da sociodiversidade indígena, com participação social. A I CONEEI teve como principais objetivos: I consultar os representantes dos Povos Indígenas e das organizações governamentais e da sociedade civil sobre as realidades e as necessidades educacionais para o futuro das políticas de educação escolar indígena; II discutir propostas de aperfeiçoamento da oferta de educação escolar indígena, na perspectiva da implementação dos Territórios Etnoeducacionais; III propor diretrizes que possibilitem o avanço da educação escolar indígena em qualidade e efetividade; e IV pactuar entre os representantes dos Povos Indígenas, dos entes federados e das organizações a construção coletiva de compromissos para a prática da interculturalidade na educação escolar indígena.⁸⁰ (BRASIL/MEC, 2009, p.1).

Sobre a questão jurídica, o Decreto de criação dos TEE foi um marco legal no avanço das políticas para a autonomia indígena, na educação escolar indígena e de seus territórios. Desse modo, vejamos uma das considerações de Fernanda Brabo de Sousa (2012), ao analisar o Decreto 6861/2009:

O texto do decreto traz ainda outro importante aspecto político que abre possibilidades de outro paradigma, outra perspectiva para a relação entre povos indígenas e Estado: o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos políticos ativos, conscientes e responsáveis pela

⁷⁸ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10099-decreto-6861-27-05-2009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

⁷⁹ Censo IBGE 2010.

⁸⁰ Ver sítio: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192

construção dos projetos que lhes digam respeito. Com isso, a escola indígena passa a trazer em seu bojo uma evidente e respaldada autoria indígena, mostrando-se um caminho viável para a legitimação de identidades e afirmações étnicas, expressas por projetos autônomos de educação escolar indígena (BRABO de SOUSA, p. 06, 2012). (grifo da autora)

O caminho até o Programa Territórios Etnoeducacionais, criado no segundo mandato do presidente Luiz Inacio Lula da Silva, certamente comparece como final de jornada, já que se finalizava seu último ano, de segundo mandato. Das definições pactuadas pelo Decreto, sem dúvida, foi a criação de espaços governamentais específicos e comprometidos com o conjunto de políticas voltadas para essas (e outras comunidades) que proporcionou o desfecho dos TEE, também pactuados e registrados desde o I CONEEI.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, criada pelo Decreto Presidencial Nº 5159 de 28/07/2004, tinha objetivo de institucionalizar, no Sistema de Ensino Nacional, o reconhecimento da diversidade sociocultural como princípio para as políticas públicas educacionais, visando o reconhecimento e superação das desigualdades de acesso às oportunidades educacionais decorrentes da negação da diversidade sociocultural e da exclusão, causadas por fatores econômicos e raciais. Tratava-se da implantação de projetos de políticas sociais visando atender as demandas de combate à pobreza e miséria no país. Para Guimarães (2015, p. 36), essa foi uma das mais importantes decisões do Governo durante os mandatos do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, gerando políticas públicas fundamentais para a democratização dos sistemas de ensino e valorizando a sociodiversidade e qualidade da educação.

Em 2011, o Decreto Presidencial nº 7.480, já no Governo de Dilma Rouseff, promoveu alterações na SECAD, que passaria a denominar-se SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão –, incorporando a questão da inclusão. A educação especial perdeu a condição de secretaria, com isso suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada a SECADI. Essa diretoria, a partir do Decreto nº 7.690/2012, que trata da estrutura organizacional do MEC, passou a subdividir-se em 5 diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial e Políticas de Educação para a Juventude. As políticas de educação especial pautaram-se pelo discurso de educação inclusiva, enfatizando os serviços

complementares e suplementares para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, podendo ainda ser substitutivo à educação regular. Entretanto, a educação especial se configura como política de governo, o que não contribui para a continuidade política nessa área.

Muitos foram os avanços obtidos por meio dessa Secretaria. Em particular podemos elencar alguns programas para os povos indígenas e do campo, realizados dentro da Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e Relações Étnico-Raciais, como:

- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PROLIND – APOIO a Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
- PET – Conexões de Saberes
- UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior
- Educação Escolar Indígena
- Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena
- Programa Brasil Alfabetizado

Outra definição de pactuação importante para a Educação Escolar Indígena diferenciada foi a implementação dos Territórios Etnoeducacionais - TEE, a partir de consulta a base. Isso significou construir espaços de debates locais, regionais e nacionais, para dar conhecimento da proposta e obter aprovação da participação de cada etnia, aldeia, reserva no TEE, garantindo que aquelas comunidades indígenas que não desejassem participar da pactuação pelo TEE pudessem não fazê-lo, sem prejuízos de recursos e investimentos, ao mesmo tempo em que uma vez que a comunidade indígena decidisse pela pactuação, todos os entes públicos envolvidos ficariam obrigados a assinar o Pacto e cumprir. É o que expressa o Decreto 6861/2009:

“A) CRIAÇÃO DO SISTEMA PRÓPRIO:

1 Criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena, em âmbito nacional, com ordenamento jurídico específico e diferenciado, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC) e com a garantia do protagonismo dos povos indígenas em todos os processos de criação, organização, implantação, implementação, gestão, controle social e fiscalização de todas as ações ligadas a educação escolar indígena, contemplando e respeitando a situação territorial de cada povo indígena. (BRASIL/MEC, 2009. p.4 e 5)”. (grifo da autora)

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

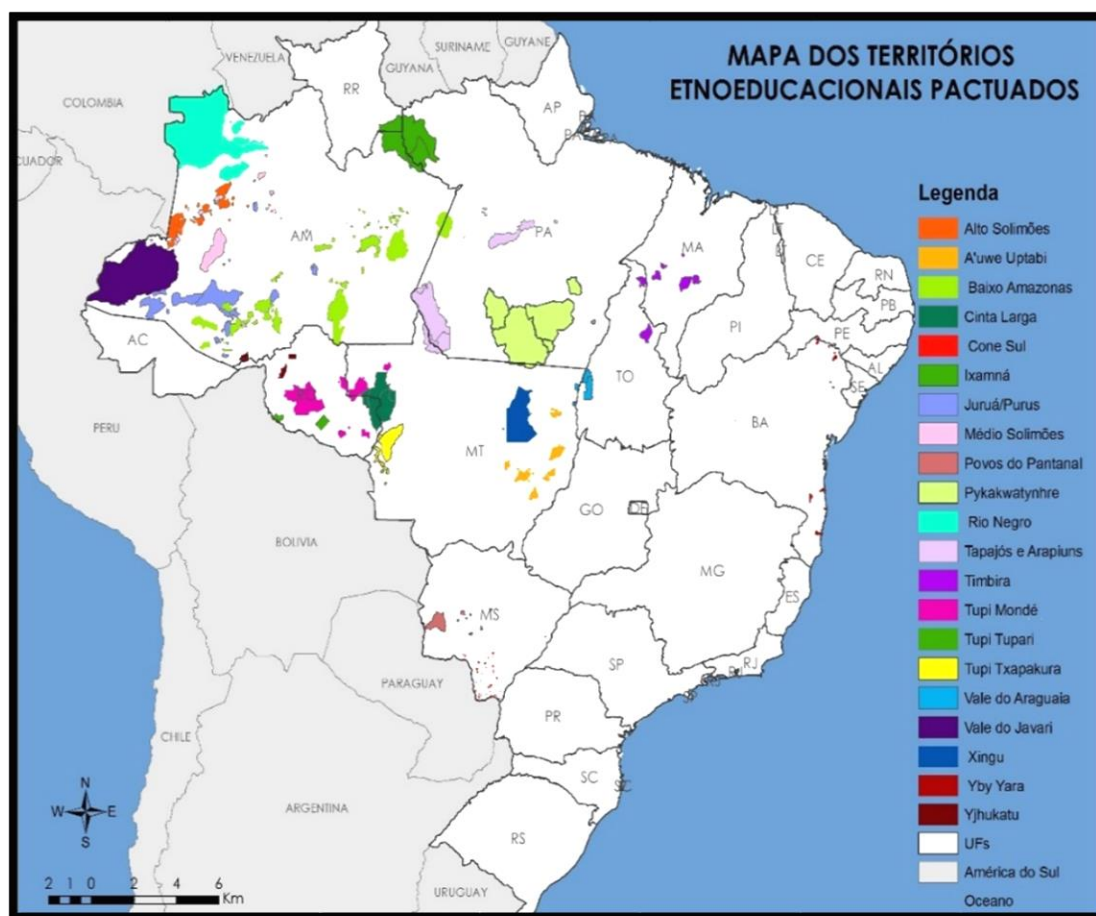
1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos

sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, avaliando a sua viabilidade, sua área de abrangência em relação aos povos e Estados, considerando os novos marcos legais a serem construídos e os planos de trabalho dos Territórios Etnoeducacionais. O Governo Federal garantirá aos povos indígenas que não concordarem em adotar ou ainda não definiram o modelo de gestão baseado nos Territórios Etnoeducacionais o envio de recursos de igual qualidade para a educação escolar indígena (grifos da autora).

2 A implantação dos Territórios Etnoeducacionais deve ser feita através de amplo processo de discussão sobre: marcos legais específicos; formação presencial de professores indígenas e de demais profissionais indígenas; regulamentação da oferta de ensino a distância; construção das escolas indígenas de acordo com a decisão das comunidades; controle social; gestão dos recursos financeiros destinados às escolas indígenas; implantação ou não de todos os níveis e modalidades de ensino nas aldeias; planos de trabalho dos Territórios; mecanismos de punição para assegurar que os entes federados cumpram com suas responsabilidades. (BRASIL/MEC, 2009. p. 5)”.

Pode-se dizer, no tocante ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, que a proposta dos TEE é realmente diferenciada de tudo que já se apresentou ou se institucionalizou como proposta de educação escolar para os povos indígenas, ao aliar a questão educacional à territorial. Esta política inaugura um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. (Figura 05).

Figura 05 Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados no Território Brasileiro



Fonte: MPF (Disponível em: <http://6ccr.pgr.mpf.gov.br>)

Contudo, cabe aqui destacar como essa proposta inovadora e democrática foi e ainda é uma política de governo, uma vez que o entendimento político ideológico de outros grupos pode não garantir a continuidade das ações propostas para a educação escolar indígena. É o que já vem sendo observado, desde o Golpe de 2016.

De acordo com Nascimento (2013), a competência dessa política é do estado, entretanto esse não tem cumprido plenamente suas obrigações:

A competência dos estados na execução das políticas nesses diplomas legais, em alguns contextos, eles têm se furtado ao papel de promotor da educação escolar indígena em todas as suas etapas e modalidades. Os exemplos são os casos em que as comunidades indígenas demandam a oferta da educação infantil e os estados se recusam a ofertá-la, alegando ser esta uma competência dos municípios. Além disso, quando se exige o compartilhamento de competências dos estados com os municípios, apenas os últimos vêm assumindo as ações referentes a essa modalidade, mesmo que nem sempre apresentem as condições requeridas pela legislação. Isso devido a uma série de situações particulares ligadas à diversidade das configurações políticas, geográficas e educacionais locais. Desse modo, o estabelecimento de melhores relações políticas das comunidades indígenas, quer com os estados, quer com os municípios, além da sua maior proximidade geográfica com estes últimos, irá definir o vínculo das escolas indígenas. Há, por outro lado, os casos em que,

diante de conflitos, sobretudo territoriais, com o poder municipal, as comunidades indígenas recorrem aos estados para o atendimento de suas demandas educacionais, seja reivindicando a criação de escolas estaduais ou solicitando a mudança, para os estados, dos vínculos de escolas municipais já existentes. A União, por sua vez, também não vem desempenhando a contento o papel de coordenadora e articuladora dessas políticas, devido à fragilidade de suas estruturas e mecanismos de administração e fiscalização (NASCIMENTO, 2013, p.336).

A criação do território etnoeducacional significa um movimento de organização da educação escolar indígena, em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios, que compõem o território brasileiro.

Sobre esse aspecto, Nascimento (2013), afirma:

“Tendo em vista o cenário das políticas de educação escolar indígena, percebe-se que o direito a uma educação escolar diferenciada, intercultural, específica e multilíngue consagrado aos povos indígenas na legislação brasileira não tem sido plenamente garantido nas formas como se estruturaram e organizaram as políticas nessa área” (NASCIMENTO, 2013. P. 337).

A autora também destacou:

“as dificuldades e ameaças à garantia desse direito têm mobilizado agentes e agências ligados ao movimento indígena, com destaque para os próprios povos indígenas e suas organizações, na busca por estratégias que o assegure de fato. É nesse contexto que proposições como a de criação de um sistema próprio e dos territórios etnoeducacionais ganham evidência nos espaços de discussão e de construção, coordenação e execução das políticas de educação escolar indígena” (NASCIMENTO, 2013. P. 337).

Em Mato Grosso do Sul, a partir da criação dos Territórios Etnoeducacionais (TEE), de acordo com Souza, I. (2017, p. 74), “mudou o olhar e passou-se ver o território como sendo *Guarani e Kaiowá*”, onde no território é a cultura e a língua que o formam e nesse novo desenho não se considera a situação jurídica do território, não é o município quem determina ou dita a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que promova o diálogo nos municípios para a definição de atuação das escolas.

Diante do exposto de que o etnoterritório é constituído pela cultura e pela língua, os TEE não se constituem, portanto, em uma materialidade territorial, fisicamente instituída, mas em relações que permitem essa sua percepção do território pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, nos reportamos a Santos, D. (2018), quando realiza profunda reflexão sobre o território, enquanto categoria de análise na geografia:

Assim, podemos afirmar que Território também não é uma coisa, mas o processo pelo qual o sujeito transforma a paisagem (percepção) em conhecimento (conceito). (...) Território é o segundo movimento na construção do conhecimento geográfico, justamente aquele que permite ao sujeito transformar a percepção das formas em reconhecimento das localizações, isto

é, em pensamento ordenado. Território é, por definição, a categoria da ordem e, portanto, não é uma identidade do objeto, mas uma condição da construção do conhecimento pelo sujeito – trata-se do sensório pensado ou o “concreto em pensamento”. Assim, território não é algo em si e para si sem que seja, igualmente, a ordem como se realiza a construção do “saber do sujeito”. Todo território possui sua paisagem e, portanto, estamos frente à relação entre aparência e essência, entre forma e conteúdo, entre o que percebo e o significado que construo a partir do percebido, entre o imediato e o mediatizado, entre o sentir e a cultura ou, enfim, frente ao processo mesmo de hominização do homem.

Há que se compreender o etno(território) impresso na política governamental que criou os TEE, sua dinâmica e a identidade buscada e consolidada efetivamente pelas ações do Estado, que foi instituído e que tem que se realizar por meio da educação formalizada e ofertada pelos poderes municipais e estaduais e suas ações ou não-ações (ou reações), sob os marcos de uma pactuação consolidada entre o Governo Federal, a Funai e as comunidades indígenas de todo o país. Os aspectos contraditórios de uma construção política amparada nos movimentos sociais e que se pretendeu transformar em política pública educacional, mas que pela própria formalização, por meio de Decreto, sem nunca ter aprovação do Congresso, representa uma política governamental.

Desse modo, essa proposta tem sido ameaçada desde 2016, com o Golpe e *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, cujo governos (assim como os anos de Lula) foram atacados, considerados inadequados e acusados de corrupção, favorecendo alterações substanciais nas políticas criadas nos pouco mais de doze anos de permanência no Governo Federal, oito anos com Luiz Inácio Lula da Silva e quatro anos com Dilma Roussef (impedida de governar no segundo ano do seu segundo mandato). Com a saída da presidenta Dilma Roussef, essa é uma política sob pena de finalização no país, haja vista a falta de disponibilização de recursos para tal, desde 2016 (durante o governo Michel Temer) e o arrefecimento de qualquer diálogo, dentro do Governo de Jair Bolsonaro, empossado em janeiro de 2019.

Dada a extensão continental brasileira e sua diversidade de etnias indígenas, observa-se no mapa dos TEE, expresso na Figura 05, que foram criados 23 territórios etnoeducacionais⁸¹, sendo dois no Mato Grosso do Sul; o Enoterritório Povos do Pantanal e o Enoterritório Cone Sul. Se tem algo que chama atenção nesse mapa, é a percepção de que o TEE Cone Sul se constitui em pontos descontínuos, reflexo do

⁸¹ Considerando o trabalho de Iane de Sousa (2017), até 2018 foram pactuados 25 territórios etnoeducacionais.

“esparramo⁸²” realizado pelas forças do Estado, mas também pela “teimosia” e luta pela retomada de suas terras, ilhados que foram ficando em meio as fazendas de soja, gado e cana-de açúcar.

A divisão territorial brasileira, dada em função dos interesses das elites colonizadoras e em desrespeito a diversidade existente, trouxe a necessidade de políticas específicas para essa diversidade, especialmente para as comunidades indígenas, conforme apontado por Sousa, I (2017):

As divisões dos Estados e municípios que compõe o Brasil se deram de acordo com interesse da elite colonizadora, sem considerar a distribuição e diversidade que compunha e compõe o país. Tinha-se a necessidade de políticas públicas que fossem além da hegemonização e da universalização dada à diversidade e a grandiosidade dos povos indígenas se faz necessária que estes adquiram habilidades técnicas para assumir esses territórios. Dentro disso há desafios a serem superados, como a divisão já existente entre os entes federativos. As políticas públicas a partir de então levam em consideração o território indígena independente das divisões territoriais federais, estaduais ou municipais. Os marcos legais são importantes, é no processo de construção – no conflito e no diálogo – que as leis são criadas e implementadas (SOUZA, I, 2017, p. 56).

Nesse sentido, observamos que a construção dessa política pública considerou a divisão político-administrativa do território brasileiro nacional, em suas diferentes esferas, entretanto, entendendo que as políticas públicas deveriam estar interligadas no atendimento as demandas indígenas; isso não ocorreu, pois o Estado em sua divisão territorial não considerou a existência e presença dessas comunidades, seus povos e sua diversidade. Desse modo, deu-se a necessidade de implantação do TEE, uma política que promoveria uma adaptação da necessidade educacional à divisão étnica dos povos indígenas.

Os dados do Censo de 2010, no qual pela primeira vez foram contabilizadas as populações indígenas no Brasil, possibilitaram a elaboração de um panorama de onde estão, quem são, quantos são e o que estão fazendo os indígenas em seus territórios, já podendo ser somado a isso os dados da educação escolar indígena, que até então era invisível. Com a implantação dos TEE, em 2012, a educação escolar indígena passou a ter maior reconhecimento, considerando a relevância dos dados dessas escolas para a composição do quadro geral da educação no país.

Ainda são necessários muitos avanços, entretanto, com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas no sentido de assegurar a autonomia

⁸² Período entre 1950 e 1970, que segundo quando ocorreu a implantação de fazendas, inúmeras aldeias kaiowá/guarani foram destruídas e seus moradores dispersos, desarticulando famílias extensas. BRAND (2000, p. 108). Para LUTTI (2009, p. 27), essa é uma nova forma de mobilidade, que a partir do trabalho dos indígenas nos ervais, tornou-se cada vez mais comum.

sugerida aos povos indígenas pelos documentos legais (lei, decretos, resoluções etc.) parecem ser preenchidas, pois conforme afirma Brabo de Souza. (2012):

É possível perceber alguns avanços para o reconhecimento de suas diferenças e a afirmação de sua identidade étnica, cultural e social. Isso porque, passando a organização da educação escolar indígena a ter como princípio e pedra basilar a territorialidade de seus povos, ficam expressamente reconhecidas as especificidades de cada sociedade indígena e autonomia da escola indígena, criando espaço para a participação efetiva dos povos indígenas em todas as etapas da gestão da educação escolar, e sendo a própria criação da escola indígena iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada (BRABO DE SOUZA, 2012, p.09).

Para expressar a importância da implantação dos TEE, destacamos a intensa preocupação com a formação de professores indígenas para atuação em escolas de seus territórios. A partir de 2002 até 2020, com a criação de cursos superiores específicos para professores indígenas, só em Mato Grosso do Sul, já se formaram mais de 240 GK no *Teko Arandu*/FAIND/UFGD no Etnoterritório Cone Sul, que somados ao Etnoterritório Povos do Pantanal, já são aproximadamente 500 professores indígenas com habilitações específicas em nível superior. Destacamos aqui, o curso de Licenciatura Indígena da UFMS.

De acordo com o Censo (IBGE), em 2010 havia cerca 45 escolas indígenas, com um número de 924 professores das diferentes etnias no Mato Grosso do Sul. Desses professores, 470 atuando nas escolas *Guarani* e *Kaiowá*, no TEE Cone Sul. Em 2020, esse número de professores já ultrapassava 1000, considerando que além do *Teko Arandu*/FAIND/UFGD, outros cursos da UFGD e de outras instituições de ensino superior tem recebido em seus diversos cursos, acadêmicos indígenas, seja nas licenciaturas, seja nos demais cursos de graduação, possibilitando não só a formação de profissionais em diferentes áreas, mas acima de tudo, promovendo a garantia dos direitos a educação escolar indígena diferenciada e autonomia nos dois etnoterritórios de Mato Grosso do Sul. Cabe ressaltar, que o acesso ao ensino superior também tem aumentado. Dados do INEP, de 2014, apontam que 22.030 estudantes do ensino superior no país se autodeclararam indígenas, dos quais 8.043 estavam matriculados em instituições Públicas de Ensino Superior e 13.987 em Instituições Privadas. Olhando o histórico de matrículas do INEP, observa-se o avanço das políticas pilotadas pela SECAD, dentre as quais estavam a educação diferenciada indígena. Em 2009, por exemplo, quando foi criado o TEE, o número total de matrículas de estudantes indígenas no Ensino Superior de acordo com Censo da Educação superior (INEP, 2010), era de 5.670. Nesse mesmo ano, nas Instituições de Ensino Superior Públicas, o número de matrículas era de 36.294

estudantes, desse montante, 25% (mais ou menos 9.000) das vagas foram preenchidas por meio de cotas, especialmente por declaração étnica. Os dados do INEP apontam que o crescimento no número de matrículas em 2019 foi nove vezes maior que em 2009, sendo que a maioria de matrículas foi realizada em instituições privadas.

Dados do censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020), apontam para uma redução em relação ao número de matrículas nos últimos anos da segunda década do Século XX. Em 2017, na Região Centro Oeste, o número geral de matriculados era de 686.673 alunos; sendo 60.876 deles na zona rural, onde estão incluídas as escolas indígenas. Em 2020, o número de matriculados caiu para 667.164. Nesse mesmo ano, cerca de 20.000 dos matriculados na educação básica eram alunos dos territórios indígenas da região Centro-Oeste.

Um dos fatores que podem explicar essa redução de matrículas, deve-se ao fato de que em 2020 o CENSO da Educação Escolar deixou de solicitar informações de autodeclaração por raça, etnia, empobrecendo as informações e contribuindo para o desmonte das políticas.

Quanto ao número de escolas, em 2017, no Mato Grosso do Sul havia 1721 escolas de educação básica, esse número aumentou e em 2020 já eram cerca de 1737, sendo que 2,7% (347,4) delas são escolas indígenas distribuídas nos municípios dos TEE Cone Sul e Povos do Pantanal. Diante desses dados, observamos que mesmo frente a diversos desafios na promoção da educação pública, em especial a educação escolar indígena, houve um avanço no Mato Grosso do Sul com a política dos TEE, proporcionando a implantação, desde 2012, de novas escolas no TEE Cone Sul e ampliando o número de vagas escolares. Isso já demonstra os resultados da política dos territórios etnoeducacionais, que significa um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro. Apesar disso, temos observado desde 2017 (INEP, 2018), a descontinuidade de identificação quanto a raça e etnia dos estudantes, um evidente movimento de desmonte das políticas específicas.

De acordo com Brabo de Sousa, (2012), são notáveis os “avanços em termos de políticas públicas, sejam, na discussão de projetos de leis, resoluções, decretos e emendas”, sejam na implementação e efetivação das políticas, principalmente no campo da educação escolar indígena, e destaca:

Ano após ano, governo após governo, as pressões dos movimentos sociais indígenas em prol de seus direitos nacionais e internacionais, de defesa dos direitos humanos, de afirmação étnica, cultural e social, vieram e vêm se fazendo cada vez mais audíveis, de forma que suas lutas produzem resultados nos atos legislativos e executivos federais, embora a prática de tais resoluções ainda seja dificultada em vários lugares do país (BRABO DE SOUSA, F. 2012; p. 52).

Concordamos com a autora, contudo, o impeachment de Dilma Rousseff foi um marco da ruptura desse movimento iniciado com a CF de 1988. Os movimentos sociais desde 2016 tem sido de desfazimento daqueles avanços promovidos quando os “governos do PT” eram mais sensíveis às pressões sociais de base.

Contudo há que se reconhecer que mesmo em retrocessos e processos de violência, de perdas de direitos, ainda há resistência, como sempre teve, mas também porque os acessos e conquistas do período de 12 anos daqueles governos estão presentes e os povos indígenas não vão perdê-los sem luta.

Considerando os avanços conquistados diante das lutas e empoderamento dos povos indígenas, sua participação por meio dos movimentos de professores entre outros, em prol dos seus direitos, organizamos no Quadro 03, uma cronologia da educação indígena no território brasileiro, bem como, para os territórios etnoeducacionais de Mato Grosso do Sul, considerando os marcos legais e ações previstas a partir deles, mas também movimentos sociais indígenas, muitos deles impulsionadores de leis, decretos e resoluções que interferiram no processo educacional formal para comunidades indígenas em nível nacional e Estadual.

Quadro 03 – Cronologia das Leis, Documentos Oficiais e Eventos, para a institucionalização da Educação Indígena Diferenciada (EEID).

1928	Em Mato Grosso, a legislação segue o que já está garantido em nível federal, a partir da Constituição Federal.
1970	-Início da organização do movimento indígena no Brasil. -FUNAI e SIL formam parceria para a oficialização do ensino bilíngue nas escolas em terras indígenas.
1973	-A Lei 6001 cria o Estatuto do índio garantindo a alfabetização na língua materna aos povos indígenas; define diretrizes e ação conjunta entre o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e a FUNAI, e MEC e FUNAI visando a alfabetização entre os grupos indígenas.
1978	-Ocorre na aldeia <i>Rikbatsa</i> em Mato Grosso, um seminário realizado pelo CIMI iniciando as questões acerca da diferença
1979	-A subcomissão de educação da Comissão Pró Índio – CPI de São Paulo promove o “Encontro Nacional sobre Educação Indígena, os debates resultaram no livro – A questão da Educação Indígena, coordenado por Aracy Lopes da Silva.
1980	-Período de luta pela redemocratização do Brasil, a sociedade civil organizada, igrejas e IES se articulam para garantir o reconhecimento dos direitos indígenas, dentre eles a Educação Escolar Indígena Diferenciada.
1982 a 1988	-Período de realização de encontros sobre questões de formação de professores, currículos específicos, ensino bilíngue e calendários diferenciados resultando no livro – A Conquista da Escrita – Encontros de Educação Indígena – de Ruth Montserrat e Loreta Emiri. -Criação da Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre – COPIAR a qual abarcava mais de 100 mil professores de mais de 100 etnias nos nove estados amazônicos. -Promulgação da Constituição Federal de 1988 – marco principal na redefinição das relações entre o Estado brasileiro e as sociedades indígenas.
1985	Em Mato Grosso do Sul inicia-se um projeto de formação de alfabetizadores <i>G</i> e <i>K</i> em língua <i>Guarani</i> , com instalação e funcionamento de escolas comunitárias de alfabetização.
1989	Constituição Estadual: Cap. XII - “Do Índio” - artigos 248 a 251: Reconhece as terras, tradições, usos e costumes dos índios como patrimônio indígena e se propõe a protegê-los; Reconhece as nações indígenas do Estado, assegurando-lhes modos de vida próprios e o respeito às suas culturas e línguas; Propõe projetos especiais para valorizar e preservar as formas tradicionais de expressão indígena; Assegura às comunidades indígenas, além do Português, o uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem.

	O CIMI/MS promove, com as lideranças indígenas, encontro para discutir a questão da escolarização entre os <i>Guarani e Kaiowá</i> , no contexto de um programa de capacitação política das lideranças guarani e kaiowá.
1990	Em MS ocorre o Seminário Estadual de Alfabetização , durante o Ano Internacional de Alfabetização “AIA 90” ⁸³ , começa-se a discutir a educação escolar no contexto indígena em MS. SED/MS promove o 1º Seminário A educação para comunidades indígenas .
1991	-O Decreto Presidencial nº 26/91, que atribui ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar a educação escolar indígena e delega aos Sistemas Estaduais de Ensino a oferta e a execução das ações. -A Portaria 559/91 estabelece a criação dos NEIs – Núcleos de Educação Escolar Indígena nas secretarias Estaduais de Educação e torna prioridade a formação permanente de professores indígenas e educação diferenciada. Estabelece condições para a regulamentação das escolas indígenas no que se refere ao calendário escolar, à metodologia e avaliação dos materiais didáticos, adequados a cada sociedade indígena. - Em MS Cria-se o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá no Cone Sul do Estado, com a realização do 1º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá , quando já apresentaram as linhas gerais que iriam nortear as políticas da educação escolar indígena para seu contexto. - A educação escolar indígena passa a responsabilidade do MEC, a educação escolar indígena através da SED/MATO GROSSO DO SUL começa a se envolver mais na questão, apoiando e promovendo eventos específicos para os índios, em parceria com o CIMI/Dourados, especialmente na formação de professores indígenas. - Em MATO GROSSO DO SUL ocorre a criação do Núcleo de Educação Escolar Indígena (NUEI) na SED/MS, para coordenar a educação escolar indígena no Estado.
1992	- São criados a CGAEI – Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas/MEC e o Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena com representantes indígenas e não indígenas. - Em MS ocorre a publicação pela SED das Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul , com ampla participação das entidades indígenas e indigenistas.
1993	As Diretrizes para a Política Nacional de EEI pelo MEC/SEF, que “estabelecem os princípios para a prática pedagógica em contexto de diversidade cultural: o bilinguismo, a interculturalidade, a especificidade e a diferenciação”.

⁸³ Evento organizado pela UNESCO.

<p>1995</p>	<p>– Em MS o Conselho Estadual de Educação pública o Parecer CEE/MS nº 167/95, contrário à proposta de um único regimento escolar para todas as escolas indígenas do Estado conforme propunham alguns segmentos.</p> <p>- Por deliberação da Portaria Interministerial 559/91, o governo estadual cria o Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena (GTEEI), com participação externa indígena e indigenista, como instância consultiva, vinculado ao Núcleo de Educação Escolar Indígena (NUEI) da SED. Funcionou apenas um ano.</p> <p>– Publicado, pela SED, o primeiro livro em Guarani elaborado por professores indígenas: “<i>Upéicha Rohai</i>”, com apoio do CIMI.</p> <p>– Assinado o protocolo entre UCDB, UFMS e Diocese de Dourados, para assessoria às escolas indígenas e elaboração da proposta de um curso de formação inicial de professores guarani e kaiowá, cuja minuta de 1997 serviu de base para o projeto político pedagógico do Magistério <i>Ara Verá</i>.</p> <p>– Professores indígenas <i>Guarani e Kaiowá</i> elaboram a primeira proposta de Regimento Escolar específico e diferenciado, para servir como subsídio às escolas de suas comunidades.</p> <p>- Deliberação CEE/MS nº 4324/95 - normatiza e regulamenta a educação escolar indígena em MS, elaborado com ampla participação da sociedade civil, acadêmica e indígena.</p>
<p>1996</p>	<p>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 9.394 de 20/12/1996, em seus artigos nº 78 e 79, das Disposições Gerais, afirma que a educação escolar indígena para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue para a reafirmação de suas identidades étnicas e recuperação de suas memórias históricas, para valorização de suas línguas e ciências, bem como, possibilitar o acesso a informações e aos conhecimentos ocidentais valorizados pela sociedade envolvente. Estabelece as diretrizes de apoio financeiro para fomento à educação escolar indígena.</p>
<p>1998</p>	<p>O MEC elabora o RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para as Escolas Indígenas, que integra os PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais, incentivando a pluralidade e a diversidade. - RCNEI – MEC/SEF/DPEF/1998 orienta a construção de uma educação “intercultural” e oferece subsídios para elaboração de projetos pedagógicos para as escolas indígenas e orienta como desenvolver atividades em diferentes áreas de conhecimento.</p>
<p>1999</p>	<p>- O Parecer CNE/CEB Nº 14/99 e a Resolução CNE/CEB Nº3 de 10/11/99 definem as diretrizes e metas específicas para o reconhecimento da categoria Escola Indígena e propõe a criação da categoria de Professores Indígenas; Formação inicial e continuada de professores indígenas.</p> <p>- A COPIAR é transformada em COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia e é lançada a Carta Aberta aos membros da Câmara de Educação Básica pela reafirmação dos direitos dos povos indígenas a educação escolar diferenciada.</p>

	<p>- Em MS, depois de três anos desativado, o GTEEI é extinto e, em seu lugar, é criado o Comitê de Educação Escolar Indígena, também com participação de indígenas e indigenistas.</p> <p>- A SED/MS extingue o NUEI e cria a Gestão de Processos em Educação Escolar Indígena, vinculada à <i>Coordenadoria de Projetos Específicos em Educação</i> (COPEED).</p> <p>- Criação do Magistério Ára Verá, em nível médio, como projeto de formação inicial de professores guarani e kaiowá, vinculado à Escola Estadual Vilmar Vieira Matos, em Dourados.</p>
2000	São criados os TEE – Territórios Etnoeducacionais -modelo inovador de gestão da política de EEI, que organiza a gestão a partir do reconhecimento da diversidade e territorialidade dos povos indígenas.
2001	<p>A Lei nº 10.172 de 09/01/2001 aprova o Plano Nacional de Educação e estabelece as Diretrizes, Objetivos e Metas para a Educação Escolar Indígena; neste documento destaca-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas quanto ao Ensino Fundamental completo, assegurando autonomia das escolas no âmbito administrativo, pedagógico e gerenciamento de recursos financeiros com a participação ativa das comunidades nas decisões referentes às escolas indígenas.</p> <p>- A SED/MS inicia a instalação de Escolas Estaduais de Ensino Médio nas comunidades <i>Kaiowá</i> e <i>Guarani</i>: Amambai e Dourados, depois Panambizinho. Mais tarde foram criadas Extensões de Ensino Médio em <i>Sassoró</i> (Tacuru) e em <i>Taquaperi</i> (Coronel Sapucaia), vinculados a escolas não indígenas; a de Panambizinho também passou a ser Extensão de escola não indígena.</p>
2002	<p>-São sistematizados Os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas (SEF/MEC/2002). O objetivo do documento é construir referenciais e orientações que possam nortear a implantação de programas de cursos de formação específica e intercultural de qualidade para professores indígenas do país.</p> <p>- O Parecer CNE/CP 010/2002 aprova a primeira experiência de curso de formação de professores no Ensino Superior, realizada na Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT, em parceria com vários órgãos educacionais, posteriormente, outras Universidades implantaram cursos semelhantes. Atualmente, várias Universidades Públicas oferecem cursos diferenciados para atender os povos indígenas, pautados no princípio da interculturalidade.</p> <p>- A SEDMS publica, com apoio do MEC, cinco livros em Guarani elaborados pelos alunos da primeira turma do <i>Ára Verá</i>. O <i>Ára Verá</i> forma sua primeira turma com 71 professores <i>guarani</i> e <i>kaiowá</i>.</p>

	<p>- Obedecendo à Deliberação 03/99 do MEC, o governo estadual assina o Decreto nº 10.734, que cria a categoria de “escola indígena” no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.</p> <p>- Deliberação CEE/MS nº 6767 de 25/10/2002 – O Conselho Estadual de Educação regulamenta o funcionamento da educação escolar indígena no Estado.</p>
2004	<p>-O Decreto Presidencial nº 5.051, de 19 de abril de 2004, promulga a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho – OIT, que, no tocante à educação, prevê a participação ativa dos povos indígenas na formulação de seus projetos educacionais; de criarem suas próprias instituições e meios de educação; de alfabetizarem em suas próprias línguas.</p>
2005	<p>- Último prazo estabelecido pelo MEC para a criação oficial de Escolas Indígenas, com propostas pedagógicas e estruturas próprias estabelecidas pelas comunidades, desvinculando as unidades escolares das áreas indígenas de outras escolas não indígenas. Mas até hoje tem escolas que continuam vinculadas a escolas ou direção não indígenas.</p> <p>- É lançado o primeiro Edital do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais PROLIND</p>
2006	<p>- Criação da Licenciatura Intercultural Teko Arandu, na UFGD, em parceria com o Movimento de Professores <i>Guarani e Kaiowá</i>, o Magistério Ára Verá/SED e a UCDB que, desde o ano 2000, discutiam a proposta pedagógica de um curso superior específico e diferenciado, junto com a UEMS e a FUNAI.</p> <p>- Formatura da 2ª turma do <i>Ára Verá</i>, com 56 professores, e início da 3ª turma, com 75 alunos.</p>
2007	<p>- Aprovada a Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007, em seu artigo 14, nºs 1, 2 e 3, estabelece a autonomia dos povos indígenas em seus processos educativos e o direito de ter acesso a todos os níveis de educação do Estado.</p> <p>- Criação do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas e do Magistério Médio dos Povos do Pantanal. A SED/MS não permite que haja eleição para Direção do CEFPI e das Escolas Estaduais Indígenas.</p> <p>- O <i>Ára Verá</i> deixa de ser <i>projeto</i> de formação e se torna regular, com o nome de Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá.</p> <p>– Começa o enfraquecimento do apoio do governo estadual de MATO GROSSO DO SUL às ações em EEI, concomitantemente com o recrudescimento dos conflitos entre as forças dominantes (inclusive do Estado) e os indígenas e seus apoiadores, principalmente motivado por disputas territoriais.</p>
2008	<p>A Lei 11.645 torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e história indígena nas escolas.</p>

<p>2009</p>	<p>- O Decreto MEC nº 6.861, de 27 de maio de 2009, organiza a Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais. O documento é um marco importante no cenário nacional educacional, pois prevê a organização da educação escolar indígena atrelada à territorialidade dos povos indígenas, e, o teor do documento coloca a possibilidade de estar em processo de diálogo entre indígenas, órgãos de governo e a sociedade civil, bem como as Universidades. O Decreto apresenta uma outra forma de gestão que assegura a criação de uma Comissão Gestora com objetivo de elaborar um plano de ação para cada Território, de acordo com as demandas regionais apresentadas.</p> <p>-Em novembro de 2009 houve a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena - CONEEI - A I Conferência Nacional foi um marco histórico no campo da educação escolar indígena do Brasil, reafirmando o “conceito de educação escolar indígena como direito caracterizado pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena” (Documento Final da Conferência Nacional, 2009, p. 02).</p> <p>- Em Mato Grosso do Sul são criados os TEE cone sul e Povos do Pantanal.</p>
<p>2010</p>	<p>- Em MATO GROSSO DO SUL o Comitê de Educação Escolar Indígena é transformado em Conselho Estadual de EEI, vinculado à COPEED/SED, mas continua sendo apenas consultivo. Desta data até hoje, este Conselho não funcionou mais.</p> <p>- O Curso Ára Verá é desterritorializado do TEE Cone Sul e passa a funcionar em Campo Grande. Também neste ano termina a formação da terceira turma, com habilitação de 72 professores guarani e kaiowá.</p> <p>- Criação da Comissão Gestora do TEE Cone Sul, mas seus membros não foram nomeados oficialmente.</p>
<p>2010 - 2011</p>	<p>No final de 2010 e 2011 o MEC criou o Grupo de Trabalho (GT) que discutiu, elaborou e sistematizou o texto base sobre Diretrizes para Educação Escolar Indígena, tendo como base o Documento Final da Conferência Nacional e foi apresentada ao CNE em 26/04/2012.</p>
<p>2011</p>	<p>Em MATO GROSSO DO SUL ocorreram duas reuniões do TEE Cone Sul, com a formação de GTs. Depois disso, as instituições do TEE Cone Sul não mais se reuniram, voltando a se rearticular, com apoio de dois municípios, no segundo semestre de 2015, quando houve a realização de duas reuniões e a indicação de novos nomes para compor a Comissão Gestora.</p> <p>- Teve início a 4ª turma do Ára Verá e a 2ª dos Povos do Pantanal, com 40 alunos cada, em Campo Grande. - É criada a FAIND – Faculdade Intercultural Indígena, na UFGD.</p>

2012	<p>- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no âmbito da Educação Básica foram aprovadas em 10 de maio de 2012 no CNE/CEB, homologadas pelo MEC em 12 de junho de 2012. Seu Parágrafo Único estabelece: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelo princípio da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, princípios da educação escolar indígena” (DOU, 2012, SEÇÃO 1, p. 07).</p> <p>- A SED/MS pública, com recursos do MEC, dois livros em Guarani elaborados pela 2ª e 3ª turmas do <i>Ára Verá</i>.</p>
2013	<p>- A Portaria Nº389 cria o Programa Bolsa Permanência;</p> <p>- A Portaria Nº 1062 de 30/10/2013 institui o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais PNTEE, e a Portaria Nº 1061 da mesma data institui a regulamentação da Ação Saberes Indígenas na Escola.</p> <p>- Primeiro professor indígena Guarani do Cone Sul, formado pelo <i>Ára Verá</i> e Teko Arandu, é concursado na UFGD e exerce o cargo de coordenador da Licenciatura Intercultural.</p> <p>- Realizada a elaboração de novas diretrizes estaduais para educação escolar indígena em MATO GROSSO DO SUL, em consonância com as Diretrizes Nacionais da EEI, publicadas em 2012.</p> <p>Em acordo com o MPF, o curso <i>Ára Verá</i> volta a funcionar na região do TEE Cone Sul.</p>
2014	<p>- Acontece a convocação para a II CONEEI.</p> <p>- A 4ª turma do Curso <i>Ára Verá</i> forma 25 professores Guarani e Kaiowá. Esta turma não publicou material.</p> <p>- Iniciou-se a elaboração do Plano Estadual de Educação, que também prevê ações em Educação Escolar Indígena no Estado, mas com pouca participação indígena; o qual foi concluído em 2015.</p>
2015	<p>- Foi criado o Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena -FNEEI.</p> <p>- A Resolução CNE/CP Nº 01 de 07/01/2015 dispõe sobre a Formação de Professores Indígenas de acordo com Parecer 06/14.</p> <p>- Aprovação e regulamentação das Diretrizes Estaduais de EEI/MS pelo Conselho Estadual de Educação.</p> <p>- Contratação, pelo Estado, dos primeiros professores Guarani e Kaiowá como formadores do Curso <i>Ára Verá</i> e de gestores indígenas para o CEFPI.</p> <p>Julho de 2015 – Início da 5ª turma do <i>Ára Verá</i>, com 40 alunos, na aldeia Tey’ikuê, com apoio do município de Caarapó e das escolas da aldeia. Durante o segundo semestre, o governo estadual não viabilizou o funcionamento dos dois cursos (<i>Pantanal e Ara Vera</i>), com exceção do salário dos oito professores, número insuficiente para atender toda demanda da EEI no Estado.</p>
2016/17	<p>- Aconteceu a II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena CONEEI.</p>

	Com as mudanças ocorridas no cenário nacional brasileiro, a EEI começa a sofrer cortes financeiros em todas as esferas.
2018	- Realizada a II CONEEI em Brasília-DF.
2019	-Dificuldades no repasse de recursos às Licenciaturas Interculturais; -Início das discussões sobre a implementação do Planejamento Intergovernamental da Educação Escolar Indígena, deliberado na II CONEEI/18. Ingresso da Primeira Turma do Curso de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade/FAIND/UFGD
2020	Adoção de aulas remotas sob orientação da ONU devido a pandemia de COVID-19. Ingresso da 6ª Turma do Ára Verá/SED/MS.
2021	Eleição e Posse do Primeiro Diretor Kaiowá na FAIND/UFGD. Formatura da 6ª Turma do Teko Arandu/FAIND/UFGD.

Fonte: ROSSATO (S/D); SOUZA, T. (2013); MEC/SECADI (2016) – organizado pela Autora.)⁸⁴.

A organização desta Cronologia nos permite acompanhar os processos de mudanças de concepções, dos momentos de mais ou menos capacidade de sensibilização de governos sobre a educação formalizada aos povos indígenas.

As políticas formuladas para os povos indígenas, em geral, encontram-se dispersas em diversos ministérios, fundações e secretarias subordinados ao Poder Executivo Federal. A FUNAI, timidamente, continua a ter um papel estratégico em boa parte delas, mas com atribuições, muitas vezes, sobrepostas a ação de outras instituições governamentais. Dessa forma, a discussão sobre a qualidade dessas políticas para os povos indígenas e sobre os obstáculos em seus processos de formulação, execução e controle social, passa pela complexa discussão de identificação dos interesses de diferentes grupos sociais e dos recursos de que cada um deles dispõe para direcionar determinada política, bem como, se ela se adapta à realidade social sobre a qual ela incide (DE PAULA e VIANNA, 2011; p. 07 e 09). No caso da EEI, esse poder está concentrado na Secretaria Estadual e nas Secretarias Municipais de Educação, contudo são recorrentes os pedidos das lideranças indígenas, à FUNAI, no auxílio da articulação entre esses órgãos e as escolas.

Considerando a condição particular de vida de cada uma das mais de 200 sociedades indígenas que vivem em território brasileiro, surgem questões quanto a possibilidade e a necessidade de que as políticas públicas se adaptem a essa diversidade,

⁸⁴ Organizado a partir de dados elaborados na dissertação de Souza, T. (2013), bem como do Documento Base da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena -EEI, realizada em 2016.

a forma pela qual os povos indígenas estão organizados. Nesse sentido, observa-se que respectivamente nos anos de 2009 e 2012, o Ministério da Saúde e o da Educação propuseram novas modalidades de organização político-administrativa e territorial de assistência aos índios. Foram criados os “Territórios Etnoeducacionais (TEE)” – MEC, e os “Distritos Sanitários” – Ministério da Saúde (DE PAULA e VIANNA, 2011; p.22 e 23).

Inicialmente, segundo Nascimento (2013, p. 342), os TEE seriam concebidos seguindo o modelo dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)⁸⁵, existentes na Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), do Ministério da Saúde.

Após a promulgação da Constituição de 1988, a Educação Escolar Indígena (EEI), passou ao Ministério da Educação (MEC), em 1991 através do Decreto 26/1991. Até então, estava sob controle e administração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Essa não é uma ação aleatória e tem significância em dar prosseguimento ao reconhecimento do direito de os povos indígenas *serem índios* – ou seja, serem eles mesmos, com seus modos próprios de ser – e de que a questão educacional, para eles, é uma questão que precisaria ser tratada como política pública de educação.

Durante pouco mais de 20 anos de transição e construção de políticas públicas voltadas para os povos indígenas, muitas ações foram e continuam a ser formuladas e implementadas, parte delas em parceria com a própria FUNAI. É o caso, por exemplo, do Programa Saberes Indígenas na Escola, que teve como ação principal promover a formação continuada de professores indígenas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pautando-se essencialmente em:

- A) Letramento e numeramento em Língua Indígena como primeira língua;
- B) Letramento e Numeramento em Língua Portuguesa como primeira língua;
- C) Letramento e numeramento e Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e

⁸⁵ SOUZA, A. (2017, p, 11), o Distrito Sanitário Especial Indígena Mato Grosso Do Sul (DSEI-MS) abrange 31 municípios: Amambai, Anastácio, Antônio Joao, Aquidauana, Aral Moreira, Bela vista, Brasilândia, Caarapó, Campo Grande, Coronel Sapucaia, Corumbá, Dois irmãos de buriti, Douradina, Dourados, Eldorado, Guia Lopes da laguna, Iguatemi, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Miranda, Nioaque, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Rio Brillhante, Rochedo, Sete Quedas, Sidrolândia e Tacuru. O DSEI MS é o maior distrito do Brasil, responsável pela atenção à saúde de 73.182 indígenas distribuídos em 73 aldeias e 26 acampamentos. No ano de 2009 os 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) organizados no ano de 1999, passaram a ter autonomia administrativa, funcionando como unidades gestoras descentralizadas, responsáveis pelo atendimento e pelo saneamento básico em cada região. A autonomia dos distritos desburocratizou a atenção à saúde indígena, que passou a estar integrada e articulada com todo o Sistema Único de Saúde (SUS). Esta autonomia dos distritos foi dada, através do Decreto nº 6.878, assinado em 18 de junho de 2009, pelo presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva.

D) Formação em Artes verbais indígenas.

A referência fundamental dessa política parte do princípio constitucional que os povos indígenas têm direito aos “processos próprios de ensino e aprendizagem”, o que culminou em uma Educação Escolar Indígena (EEI), intercultural, bilíngue e diferenciada, assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), e desenvolvida nas normatizações do setor, tais como a Resolução 03/1999, do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes para o funcionamento das Escolas Indígenas, e o Parecer 14/1999, que definiu diretrizes e metas específicas para a escola indígena, subsidiando a primeira (DE PAULA e VIANNA, 2011; p.73).

Segundo D’Angelis (2012, p. 109), a escola, na maioria das sociedades indígenas, passa a ocupar um papel tão ou mais relevante do que aquele que a escola desempenha na sociedade ocidental, no que tange à formação de jovens e adolescentes e assim, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola indígena, deveria dar mais atenção aos valores, atitudes e princípios – ou seja, ao que efetivamente define uma cultura – do que aos conteúdos, conforme apontado por alguns dos entrevistados nesse trabalho:

“A escola é onde podemos expressar a nossa forma de pensar e de agir, assim como realizar as nossas tradições e aprender com os mais velhos, ter a escola como interdisciplinar onde os conhecimentos dos não índios podem andar junto com os conhecimentos tradicionais; o saber indígena está em nós, são passadas através da convivência do dia a dia, também é reforçada na escola através de professores e mestres tradicionais sempre que são necessitados” (Professor P.ETA 14, entrevista, julho/2020).

“A escola precisa de pessoas que puxem as iniciativas tradicionais (cantos, rezas, danças, rituais) e a escola precisa incentivar, pois ela fortalece a língua e seu valor agregando os conhecimentos não indígenas” (Professora P.ETA 10, entrevista, fevereiro/2020).

Aqui na aldeia a comunidade com a escola são sempre participativos. As lideranças sempre procuram saber como a escola está caminhando, como os funcionários das escolas estão se comportando. Os pais dos alunos procuram sempre saber tudo o que a escola e os professores estão ensinando. A escola também procura sempre a opinião dos pais, lideranças e da comunidade” (PRATA 27 – entrevista, julho/2019).

Para D’Angelis (2012, p. 115), os sistemas de educação formal, ou ensino escolar, “são instrumentos do Estado, organizados, normatizados, aprovados e fiscalizados por ele”. Logo, reflete que a escola indígena passa a ser uma ilusão, pois está atrelada a esse sistema. A crítica do autor é procedente porque expressa a contradição entre autonomia e tutela. Para ser efetivamente diferenciada, necessitaria ser autônoma em si e não atrelada ao sistema escolar geral. Cada etnia poderia construir suas próprias condições e estruturas de formação. Contudo, nos espaços de debates construídos, a

escola diferenciada aparece como reivindicação, assim como a escola ofertada historicamente aparece como crítica.

Reconhecemos, como apontado por D'Angelis (2012, p. 118, 127), que as sociedades indígenas que conservam formas tradicionais de organização social, dentre elas a apropriação e distribuição dos recursos disponíveis em seu território (e alimentam valores culturais vinculados àquelas formas), o espaço do indivíduo está delimitado por regras ou normas sociais que priorizam o bem-estar social, a preservação da vida coletiva e da sobrevivência do grupo, logo, é natural e necessário que a educação esteja orientada pelos mesmos princípios e valores.

Nesse sentido, observamos nas aldeias *GK*, o anseio dos indígenas de que suas tradições e conhecimentos sejam colocados dentro da escola, na proposta pedagógica, na garantia de que as futuras gerações aprendam dentro da escola também os seus princípios e valores, entretanto, durante o trabalho de campo encontramos professores que expressaram a existência de antagonismos no tocante a compreensão da escola e seu papel no interior das comunidades, especialmente entre os professores em formação no *Teko Arandu*. Entre os Acadêmicos que responderam ao questionário, 31,25% (45) deles demonstraram em suas respostas divergências sobre qual escola indígena querem pra si e pra sua comunidade. Isso demonstra que a escola diferenciada indígena não é uma e essa é uma condição que traz dificuldades. Uma delas refere-se ao ensino da língua materna como primeira língua, já que algumas famílias desejam que seus filhos aprendam o português, indicando que a escola não é para aprender o que podem aprender em casa, junto a comunidade, mas o que não sabem. Outro elemento de atrito é sobre o ensino dos conhecimentos tradicionais e a formação para a espiritualidade e a luta pela terra, pois alguns entendem que essa é uma função apenas dos familiares, rezadores e anciãos das comunidades. Abaixo alguns dizeres que refletem essa condição:

“A escola interfere cotidianamente na vida dos kaiowá e guarani, tornou-se espaço que forma a criança para interagir com o modo de ser dos não-indígenas” (PRATA 64, ENTREVISTA, julho/2019).

“Hoje em dia entra muito em conflito por causa do ensino. Muitos familiares não colocam seus filhos para estudar na escola dentro da comunidade por causa do ensino na língua guarani. Vejo muitas relações sobre isso, muitos dizem que já é falante na sua língua materna e colocam seus filhos fora da aldeia para ter o ensino da língua portuguesa; o ensino na língua guarani é um problema para a comunidade por parte dos pais” pois não conhecem os professores e a proposta de ensino”. (PRATA 50, entrevista, julho/2019).

De Oliveira (2020, p. 188) já tem debatido a existência de “tensão entre pais e professores, nas escolas indígenas”. Há uma exigência por parte de familiares, tanto

aqueles que estão ligados a determinada influência religiosa quanto os pais ligados estritamente as famílias tradicionais, para que “a língua de instrução seja a Língua Portuguesa, que é a segunda língua para os indígenas, contudo essa exigência não é considerada pelos órgãos educacionais”. Em municípios como Amambai, Antonio João, Bela Vista e Coronel Sapucaia, a comunidade escolar indígena, juntamente com os pais, se reuniram, em 2018, com a equipe da Coordenação de Educação Escolar Indígena, para garantir o ensino bilíngue nas escolas indígenas e foram exitosos, contudo, ainda há exceções.

A expressão da autora, que retrata, assim como os professores com quem dialogamos, que não tem unidade sobre o que e como ensinar nas escolas, principalmente no tocante a primeira língua, permitiu concluir que dada a falta de formação específica para a atuação dos professores nas séries iniciais, os mesmos seguem o modelo das secretarias, e dadas as tensões específicas de cada aldeia, vão trabalhando em partes na língua materna (os falantes de Guarani) e em partes na segunda língua (falantes e não falantes de Guuarani).

Concordamos com De Oliveira (2020), uma vez que para além da questão da língua, também expusemos que a percepção de escola é a mesma dominante nas escolas não-indígenas. Condição que muitas vezes, leva os pais a levarem seus filhos para estudar em escolas do campo, por exemplo, que também sofrem a ingerência das secretarias e tem submetido os estudantes do campo⁸⁶ ao modelo escolar urbano.

Nesse sentido Rossato (2002, p.96), destaca que a escola é percebida como lugar de “fazer contas e aprender português”, uma vez que isso possibilita o convívio com os não indígenas. A reflexão das autoras faz sentido, mas ressaltamos que essa é uma realidade variável de acordo com a aldeia; tendo comparecido apenas na fala de dois entrevistados, em duas aldeias diferentes e distantes, quando questionamos sobre a escola diferenciada e o ensino na língua materna em todas as disciplinas do currículo. O que é importante, pois retrata a existência de processos a serem construídos junto as comunidades, tendo como experiência o que já foi construído em Caarapó, por exemplo, e que já explicitamos.

⁸⁶ Ver: ALMEIDA, Crislaine Sousa. **O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS-MS: DISCURSO, TEORIA E PRÁTICA.** Dissertação de Mestrado (PPGG). UFGD, Dourados/MS. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4539/1/CrislaineSouzaAlmeida.pdf>

Certamente, o discurso também depende da interpretação; em algumas, esses conflitos e tensões são mais perceptíveis, em outras menos, mas depende da interpretação de quem está observando a escola e de quem está atuando na escola. Em muitas delas os pais apenas matriculam os filhos e não acompanham o processo de ensino aprendizagem da escola, que tipo de conhecimento está sendo transmitido ou em que língua, entretanto em várias delas existe a preocupação que o ensino seja na língua materna, como no comentário de um acadêmico em formação no Teko Arandu/FAIND/UFGD:

A relação da escola com a comunidade não é tão próxima entre si. As escolas não envolvem muito a comunidade para tratar de assuntos como: a escola ensina os alunos da comunidade? Se a escola ensina o que os pais querem que seus filhos aprendam...se a escola (ensina) seus filhos de acordo que eles querem ou com interesse de sua comunidade. Raramente os pais dos alunos visitam a escola, só quando os gestores chamam os pais para conversar (PRATA 03, entrevista, julho/2019).

Assim, retomamos o questionamento: qual escola indígena se quer? Como construir uma escola específica e diferenciada, diante dos desafios e tensões existentes nas escolas e aldeias? Qual seria a autonomia possível?

Para tais questionamentos podemos refletir sobre o esforço para a construção da escola e da educação escolar indígena diferenciada, nos depoimentos dos acadêmicos do Teko Arandu/FAIND/UFGD, residentes em diferentes aldeias:

Sempre tem a participação na questão escolar, mas nem sempre que eles pedem a secretaria (não) aceita, por exemplo, nós professores sabemos a realidade que estamos vivendo dentro da escola com os educandos, as vezes implantam calendário e horário bem diferentes da rotina das comunidades e alunos, então sempre tem essa controvérsia (PRATA 97, entrevista, julho/2019).

Na minha visão a comunidade não interfere muito na escola, a secretaria faz o que quer nas escolas. A comunidade não se impõe frente as escolas. A secretaria e a prefeitura têm total autonomia sobre a escola (PRATA 98, entrevista, julho/2019).

Evidentemente, não existem respostas simples para tais questionamentos e nem nos dispusemos a respondê-las, mas ao trazê-las reforçamos as mesmas preocupações, sobretudo porque esse trabalho pretende compreender exatamente como que a educação escolar diferenciada indígena tem se constituído a partir dos TEE e/ou, apesar dos TEE.

Uma das respostas que apontamos pode ser o processo de escolha dos gestores das escolas – diretor e coordenador pedagógico. Como colocado pelos gestores das escolas visitadas durante o trabalho de campo, uma vez que a comunidade, mediante a abertura de um processo seletivo (mediado pela Secretaria de Educação, por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena) realiza a eleição dos candidatos à gestão,

observa-se que é a comunidade em discussão com suas lideranças que vai indicar o diretor. Isso estabelece uma confiança entre a comunidade escolar e o órgão responsável pela educação, permitindo um diálogo entre elas.

Cabe lembrar, que os TEE foram criados em meio a um momento de esperança, de (re)democratização do país, que foi de fato iniciado no governo de Fernando Henrique Cardoso, mas foi em 2009, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que se decreta a educação escolar diferenciada indígena por meio dos TEE e também se realiza o I CONEEI (já citados pela sua importância no tocante a definições pactuadas com os diferentes povos indígenas brasileiros).

A base da elaboração do Decreto MEC nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que organiza a Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais e a sistematização das definições do I CONEEI/2009 é reflexo, justamente, da crítica à educação e escola (não diferenciada) historicamente ofertadas. Vejamos:

“Educação escolar indígena como direito caracterizado pela afirmação das identidades étnicas, pela recuperação das memórias históricas, pela valorização das línguas e conhecimentos indígenas, pela vital associação entre escola/sociedade/identidade em consonância com os projetos societários definidos autonomamente por cada povo indígena” (Documento Final da Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena CONEEI, 2009, p. 02).

Sobre a educação escolar e o ensino nas diversas disciplinas do currículo como, Geografia, Ciências, História, entre outras, algumas reflexões podem ser feitas, dentre as quais, a de que *o ensinar e o aprender* nos componentes curriculares está alicerçado numa concepção de mundo e de ciência. Em geral, está presente uma concepção positivista, em que o conhecimento é tido como acabado e sem “raízes”, ou seja, descontextualizado historicamente. Diante desta visão de ciência que tem sido historicamente imposta, alguns autores têm apontado caminhos e possibilidades para que ao longo do tempo e juntamente com outras medidas, possa ser modificado (BRITO e al, 2008).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Escolar Indígena-RCNEI (BRASIL,1998), o currículo da educação escolar indígena é subdividido entre seis áreas de estudos, sendo elas: “Línguas, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, e seis temas transversais, que são: Autossustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Terra e Preservação da Biodiversidade; Educação Preventiva para a Saúde”. De acordo com o RCNEI os objetivos de cada uma delas seguem descritos no Quadro 04.

Quadro 04 – Áreas de Estudo Curricular para a Educação Escolar Indígena

Área de Estudo	Objetivos
Línguas	O objetivo é desenvolver o respeito e o conhecimento sobre a diversidade linguística existente em um país tão grande como o Brasil, que tem a língua portuguesa como língua oficial, mas que também possui 180 diferentes línguas indígenas, possui a língua brasileira de sinais (LIBRAS), possui inúmeras variantes linguísticas dentro da mesma língua portuguesa oficial, que sofre as influências dos grupos formadores de cada região, como os imigrantes europeus, asiáticos, africanos. Assim, o desenvolvimento da consciência da variedade linguística existente no nosso país é o objetivo principal do estudo das línguas no currículo indígena.
Matemática	São três os objetivos principais. O primeiro, enfatizado pelos povos indígenas, é a situação de contato entre os índios e a sociedade mais ampla, permitindo um melhor entendimento do “mundo dos brancos” por parte dos índios, o que busca garantir relações mais igualitárias, além de ajudar na elaboração de projetos nas comunidades indígenas que colaborem com a autossustentação. O segundo é reconhecer a maneira específica que cada sociedade tem de contar e manejar quantidades, e o terceiro é a necessidade de conhecimentos matemáticos para a compreensão de outras áreas de estudo.
História	Tem por objetivo a valorização da história do próprio povo, das suas narrativas históricas e das relações entre a história das sociedades como um todo e a história daquele determinado povo. Promover a reflexão acerca do processo histórico de formação das características atuais dos povos indígenas.
Geografia	Permite “ <u>conhecer e explicar o mundo por meio do estudo do espaço geográfico levando em conta o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica – os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura – os territórios.</u> ” - grifo da autora). Além disso, o ensino de Geografia pode também contribuir para a luta contra os preconceitos e em favor do sentimento de pluralidade.
Ciências Naturais	Compreender a lógica, os conceitos e princípios da Ciência ocidental, para que possam dialogar em condições de igualdade com a sociedade e, além disso, usufruir dos recursos tecnológicos ocidentais importantes para a garantia da sua sobrevivência física e cultural. O ensino de Ciências também pode contribuir para que os povos indígenas compreendam melhor as transformações do

	mundo pelo ser humano, pelo efeito dos avanços tecnológicos e científicos e as suas aplicações.
Arte	Respeitar as características da arte indígena, faz com que aumente o sentimento de pertencimento do índio ao seu povo e auxilia na construção de identidades. Possibilita trabalhar melhor as diferenças, além de estimular a compreensão de que todos os seres humanos são capazes de criar, de se expressar, de ter emoções.
Educação Física	É um tema bastante controverso. Há vários argumentos contra a implementação desta disciplina, alegando que os indígenas não necessitam dessa disciplina na escola, pois, diferente dos “brancos”, costumam praticar atividades físicas e cuidar da saúde física do corpo diariamente, seja nas atividades cotidianas, seja nos rituais específicos. É um direito das escolas indígenas ter o ensino de Educação Física, mas não dispõe de obrigatoriedade; a decisão da regulamentação da disciplina na escola cabe à comunidade indígena. Os argumentos a favor do ensino de Educação Física são: a atração que os índios têm por certos esportes desenvolvidos na disciplina, e que não fazem parte da cultura tradicional indígena, como o futebol, por exemplo; o desenvolvimento de casos de sedentarismo, obesidade e até mesmo diabetes, devido à diminuição das reservas indígenas e da escassez de caça e pesca, o que diminui as atividades dos índios; a possibilidade de transformar atividades relacionadas ao corpo, comuns na cultura indígena, em objetos de estudo e reflexão.

Fonte: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena – RCNEI (BRASIL,1998).

Diante desses objetivos, em tese, as escolas e suas equipes pedagógicas, professores, pais e comunidade escolar podem dialogar sobre quais conteúdos serão aplicados na escola indígena. Em relação ao currículo e suas práticas pedagógicas, Gallo (2015, p. 85), aponta que não há uma disputa entre as práticas tradicionais e as ocidentais de ensino, e, sim, que essa relação justapõe os espaços de ensino - aprendizagem, em que uma não substitui outra. Para Amorim (1999), menciona que uma das maneiras de romper com as formas tradicionais de produção do conhecimento escolar é introduzir novos conteúdos culturais que interrompam as ações lineares de compreensão da realidade e não apenas ilustrá-las ou estimulá-las. O debate acerca da transposição dos conhecimentos organizados a partir de propostas curriculares é sempre um problema que reverbera no espaço escolar e está longe de ser desinteressado.

Durante os anos 1990, do século XX, foram protagonizadas em toda a América Latina e Caribe a Agenda Educacional para o século XXI, definida pelo Banco Mundial, desde meados dos anos de 1980. Desse modo, a proposta em pauta, para a

educação escolar indígena, certamente estava “encaixada” no contexto de implementação dos interesses econômicos, já que sob comando do capital financeiro. A ideia foi a construção de um modelo educacional homogêneo para esses países. A forma de implementação do modelo seria o estabelecimento de uma “cartilha” com as devidas orientações a serem seguidas por todos os países, condição que significaria garantia dos financiamentos. Seria então papel do Estado “criar parâmetros mínimos para a educação (currículo, avaliação, formação docente, diretrizes para o ensino Superior), democratizando o acesso à discussão e aos mesmos conteúdos mínimos nas escolas, criando referenciais para a estruturação e um currículo” (CASTELLAR, 2006, p.2).

Segundo Castellar (2006. p.2), a homogeneização era o objetivo e o método seria:

“considerar em uma proposta curricular a realidade local ... no que se refere, por exemplo, à cultura. Em relação a essas características, a responsabilidade é da comunidade escolar ou das Secretarias de Estado da Educação, encarregando-se da implementação desse currículo, sob tais diretrizes, ou seja, encarregando-se do método”

Na aparência do discurso de democratização da educação, em pauta nos anos noventa do século XX, faziam parte do pacote o ideário do Estado Mínimo, com impacto significativo na vida das pessoas, uma vez que se daria por meio da sugestão de várias medidas econômicas, todas voltadas a uma globalização dos mercados e o chamado Consenso de Washington⁸⁷ serviu, durante muito tempo, como a base de orientação do funcionamento de várias economias ao redor do mundo.

As privatizações das estatais e a desestabilização dos serviços e dos servidores públicos contribuiu para ampliar significativamente os índices de desemprego, tudo sob o discurso da *mão invisível* do mercado, que significaria a implementação do

⁸⁷ O Consenso de Washington é o conjunto de dez políticas econômicas liberais que passaram a ser sugeridas e aplicadas para acelerar o desenvolvimento de vários países. Só na América Latina e Caribe 13 países seguiam as medidas, isso nos anos 90. Entretanto, dependendo do local, algumas medidas eram mais favorecidas que outras. Foi o economista inglês John Williamson que usou o termo “Consenso de Washington” como forma de descrever as ideias econômicas defendidas durante o evento na capital americana. Assim, o consenso agrupa o pensamento econômico e político determinado pelo encontro realizado em 1989 Washington. No ano seguinte ao Consenso de Washington, as medidas estabelecidas no encontro foram adotadas como políticas do FMI. Assim, diversos países em desenvolvimento passaram a implementar programas de ajustamento financeiro e reformas nos modelos econômicos.

REIS, Tiago - Consenso de Washington: entenda o que foi esse conjunto de medidas liberais. **Suno Artigos**. 2021. Disponível em: <<https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>> (Acesso em, 20/09/2021).

SANTOS, Fernanda Costa Leite. **O Consenso de Washington e seus reflexos no Direito Econômico**. Jusbrasil, 2021. Disponível em: <<https://fernandacls.jusbrasil.com.br/artigos/151335521/o-consenso-de-washington-e-seus-reflexos-no-direito-economico>> (Acesso em 20/09/2021).

neoliberalismo no Brasil. Com este cenário apresentado, observamos também a intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados a margem de economias avançadas. É o caso do Brasil.

As reformas educacionais vão ocorrer sobre forte impacto de diagnósticos, relatórios, receituários, empregados como paradigmas por essas tecnocracias governamentais, cunhados no âmbito de órgãos multilaterais de financiamento, como agências do Banco Mundial (BM) – Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) -, e de instituições voltados para cooperação técnica, como o Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização para cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outras. (SOUSA E FARIA, 2004, p. 927)

Ainda, segundo Sousa e Faria (2004, p. 928):

A conferência de Jomtien (em 1990, na Tailândia), por exemplo – patrocinada pelo BM, em conjunto com o PNUD, a UNESCO e a UNICEF – viria a servir de referência, no Brasil, para o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e para o Plano Nacional de Educação (1998).

O fato é que o Brasil, ao lado de outros países como Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão, pactuaram e se compromissaram a impulsionar as medidas orientadoras e decorrentes da Conferência de Jomtien, que significaria satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, a universalização do acesso à educação e a promoção da equidade, além de mudanças no modelo de gestão da educação e de financiamento e responsabilização dos diferentes governos.

Os conceitos fundamentais tratados nos documentos dos órgãos financiadores e nos documentos governamentais seria (e ainda é) autonomia e descentralização. Seria então, como apontado por Castellar (2006), papel da escola (e/ou das secretarias de educação) realizar as mudanças necessárias a construir um padrão de escolarização a ser medido. Ao estabelecer métricas, padrões e por meio de avaliações, medir resultados de desempenho, a autonomia e descentralização, conceitos fundamentais da existência humana são cooptados pelos interesses hegemônicos.

O discurso do sistema financeiro (leia-se Banco Mundial, mas não apenas), assimilado e reproduzido pelos governos signatários, promoveram a educação pública como protagonista no combate a pobreza, a partir da geração de oportunidades, acesso ao conhecimento e melhoria das condições de vida. Contudo, autores como Cacete (1999), analisando os Parâmetros Curriculares Nacionais, enxerga neles o controle, de fora para dentro, do sistema financeiro para com o processo educacional das crianças e jovens brasileiros, em um movimento que avançou para a formação dos professores, além dos

muitos planos, sistemas informatizados, para controle das metas e, inclusive, das relações ensino-aprendizagem.

Concordamos com Cacete (1999, p.39), ao estabelecer padrões e monitorar desempenho, a “descentralização” pretendida, significa na verdade repassar a responsabilidade por “aplicar” uma perspectiva de conhecimento e valores definidos *a priori*, seja pelos PCN, seja pela BNCC, em implantação em 2019 e 2020.

Há que se compreender, que a autonomia e descentralização propaladas se realiza sob o controle dos governos, tutoradas por suportes informatizados e informacionais que subjagam professores, que perdem a autonomia do seu trabalho, uma vez que a relação professor-estudante deve produzir aqueles conhecimentos padronizados, para que o produto final seja boas notas nas avaliações dos órgãos e *ranking* internacionais.

Isso significa definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial ... autorizando, portanto, nesse processo, alguns grupos e desautorizando outros. Essa “desautorização” recai sobre os professores de maneira tremenda reforçando a ideia de professores como semiprofissionais que perdem o controle e a autonomia sobre seu próprio trabalho. Em todos os lugares onde se estabeleceu um currículo nacional se estabeleceram também as ligações com uma avaliação nacional. Quando o Banco Mundial recomenda fixar padrões e monitorar o desempenho, claramente reforça essa relação (CACETE, 1999; p. 39).

Os referenciais da educação escolar indígena também estão inseridos nesse contexto neoliberal vivido no Brasil e é importante compreender esse processo, assim como a dificuldade de um currículo específico nas escolas do TEE Cone Sul, desde a implantação do currículo proposto pelo RCNEI (1998), que em algumas escolas sequer foi implantado efetivamente, dadas as diferenças existentes entre as aldeias, bem como, das relações com os governos dos municípios onde se localizam.

Nesse processo, prevalece a falta de diálogo entre as esferas governamentais envolvidas, medidas centralizadoras, tentativas de controle dos processos educacionais (de ensino-aprendizagem) e dos trabalhadores da educação e submissão aos modelos padronizadores, como é o caso da BNCC, que tem sido discutida pelas Instituições de ensino superior, secretarias de educação das diferentes esferas administrativas, e que já se cogita implanta-la nas escolas indígenas, mesmo existindo referenciais específicos para a Educação Escolar Indígena.

Há complexidade, portanto, na compreensão do etnoterritório e estamos longe de querer simplificá-lo (e suas relações) com um processo investigativo.

Desde 2019, o MPGK junto as escolas do TEE Cone sul, iniciaram discussões sobre a BNCC e sua interferência na educação escolar indígena, sugerindo um novo desafio para a educação escolar nos etnoterritórios, que se pretende diferenciada.

A educação escolar indígena desde a LDB/1996 dispõe sobre os direitos assegurados às comunidades indígenas na utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem:

à oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, destaca, entre outros objetivos, que a União, em colaboração com as agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, proporcionará aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências (Art. 32. parágrafo 3º, Secção III, artigo 78, Título VIII. (BRASIL, 1996). (grifo da autora)

A “ordem” expressa no Artigo 32, da LDB, impõe medidas a serem tomadas pelos governantes (normalmente não indígenas, homens, brancos, hetero e cristãos) e pelos indígenas, sujeitos, em tese, a serem contemplados e artícpes, a usufruírem do direito a ser proporcionada pela escola. Contudo, a escola a lhes ser proporcionada, diferenciada pela determinação da Carta Magna, não existe enquanto *ideal-real*, mas enquanto uma ideia a ser construída (*ideal-em processo*), cujo ponto de partida seria o reconhecimento da história deles, da identidade deles, da língua deles e dos conhecimentos deles. Tudo isso, mas não apenas!

No dizer de Abreu (2020, p.02):

A condição de luta dos povos indígenas pelo direito de viverem ao seu modo é exemplo de resistência e não significa que desejam retomar ao modo de vida tradicional. No processo de relações com os valores e costumes entre diferentes povos indígenas e, sobretudo, com a sociedade não índia, as transformações vividas têm conduzido à luta pelo direito a interculturalidade e autonomia.

Ainda, para a autora, a “interculturalidade implica em reconhecimento da diferença e da diversidade cultural que isso significa” (Abreu, 2020; p.02).

O contexto da LDB, como vimos, e seus desdobramentos para essa e outras políticas educacionais, estava (e esta) atrelada aos projetos político e econômico de globalização e, no caso das comunidades indígenas, historicamente, sob abordagem colonial, de modo que o sentido de uma educação escolar intercultural certamente, na frieza da lei, mais representaria um acréscimo ao que os não indígenas tem acesso. Condição que os movimentos dos povos indígenas têm demonstrado não ser o que desejam enquanto projeto de vida e se expressam claramente em muitos documentos, como o do I CONNEI (Conferência Nacional da Educação Escolar Indígena) em 2009.

Segundo Knapp (2016, p. 84): “defendemos que a interculturalidade torna-se retórica se não considerar a ética colonial que gera as assimetrias entre os grupos sociais, tanto em nível mundial (divisão social e racial do trabalho), quanto em níveis locais (subalternização de pessoas e grupos de minorias sociais).”

O dizer dos autores são representativos uma vez que já debatemos que o projeto de educação no Brasil tem estado amarrado aos sistemas de avaliação internacionais, que definem, ao final, um dado conhecimento universalizado. Não é atoa que 20% dos Gestores entrevistados, tenham se referido a ingerência das secretarias de educação, o que também comparece na fala de 29,4% (5) dos 17 professores PRATA, entrevistados, esses últimos se referiram também ao fato de que o calendário da escola em que trabalham é o mesmo calendário das escolas urbanas, não indígenas.

Diante disso, percebemos que a colonização epistemológica se fortalece na naturalização presente na escola ocidental acerca da imprescindibilidade de um conjunto de saberes, os quais se apresentam como modelos para a filosofia, literatura e religião; bem como para as ciências no resto do mundo, reafirmando que sem esse "conjunto de saberes" não haveria nenhuma possibilidade de conhecimentos verdadeiros e necessários. É nesse sentido que, ao pensar em uma opção de uma escola diferenciada, precisam ser levadas em consideração as opções e escolhas feitas pelas próprias comunidades indígenas. (Knapp, 2016, p. 84).

Nesse sentido, acreditamos que o ensino na educação escolar indígena, torna-se um grande desafio tanto para os professores indígenas, quanto para os não indígenas, pois em ambos os casos, o docente irá se deparar com seus conhecimentos específicos em relação às temáticas abordadas na disciplina do currículo escolar, tendo em vista que irá abordar, por exemplo, sobre: a origem do universo, a origem e desenvolvimento dos seres vivos, em diferentes eras e épocas geológicas, história da humanidade e também os cuidados com o corpo e a saúde em geral.

Nesse sentido, um dos meios para vencer esse desafio encontra-se no diálogo intercultural, na forma apontada por Tassinari, Silva e Ferreira (2001, p. 44-69), onde:

A construção da escola intercultural e diferenciada está intimamente relacionada com o processo de que toda a comunidade deve passar que é o da construção de autonomia da própria comunidade. Nesse sentido, o professor é uma figura importante, porém não única; trata mais de exercer um papel de mediador uma vez que quem define o tipo de escola é a comunidade. A questão intercultural está para a escola indígena como um projeto de emancipação política e sociocultural que apresenta uma tensão constante entre conhecimentos ocidentais e conhecimentos tradicionais, entre políticas das aldeias e políticas nacionais e internacionais. Essa tensão culmina quando se precisam definir estratégias de empreendimentos específicos para cada comunidade indígena, respeitando seus interesses, suas culturas e seus propósitos de sustentabilidade.

Em 2012, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Como destacado no Quadro 03, seu Parágrafo Único estabelece: “Estas Diretrizes Curriculares Nacionais estão pautadas pelo princípio da igualdade social, da diferença, da especificidade, do bilinguismo e da interculturalidade, princípios da educação escolar indígena” (DOU, 2012, SEÇÃO 1, p. 07 - grifo da autora).

Buscando refletir um pouco sobre a perspectiva educacional para os *Guarani* e *Kaiowá*, encontramos em Brand e Calderoni (2012), uma definição baseada na cosmovisão desses povos:

A concepção de natureza e a relação desta com os homens são construções sociais, históricas e culturais e são relacionadas com a cosmovisão de cada povo, nessas construções cada um deles encontra sua lógica explicativa. Para compreender a relação entre a diversidade que caracteriza o mundo da natureza e o mundo da cultura, entendido aqui como o “mundo dos homens”, é fundamental questionar a concepção dualista e hierarquizada que sustenta a visão ocidental, europeia e cristã de mundo e que perpassa os processos de ensino e aprendizagem da sociedade não indígena (BRAND e CALDERONI, 2012, p.140).

Os autores nos remeteram a Descartes e a visão cartesiana de mundo, cuja diferenciação do homem “penso, logo existo” o desloca dos demais entes da natureza, assumindo uma humanidade pautada no pensamento. No dizer de Descola (1988, p. 132), a natureza comparece como “realidad exterior al hombre que éste ordena, transforma y transfigura”.

Sendo assim, a relevância do território, na ótica indígena, não se restringe a natureza associada a condição de recurso a ser utilizado (condição que é favorável a sociedade de consumo), mas o território constitui um “recurso sociocultural” (RAMOS, 1986), com “dimensões sociopolítico-cosmológicas” (SEEGER; VIVEIROS DE CASTRO, 1979), e é por isso o espaço privilegiado de produção, tradução e ressignificação dos conhecimentos/saberes de cada povo e essa dimensão cosmológica dos seres precisa estar inserida no cotidiano da educação escolar indígena, assim como a luta pelos territórios.

Condição desafiadora, uma vez que se relaciona com as especificidades de cada aldeia e suas escolas, mas também com o RCNEI a ser trabalhado pelo professor indígena e não-indígena, os quais nem sempre compreendem que para os indígenas *GK* tudo tem sua cosmologia.

De acordo Brand e Calderoni (2012, p. 142), o processo histórico de redução territorial e confinamento no interior das pequenas extensões de terra reservadas aos

Kaiowá e Guarani “gerou diversas mudanças e exigiu profundas atualizações no seu cotidiano, sendo apontado por pesquisadores e representantes indígenas, como a causa de inúmeros problemas por eles vivenciados. Segundo Gallois (2005) e Cunha (1999), a marca principal dos conhecimentos ou saberes tradicionais não é seu conteúdo ou sua antiguidade, mas a forma como estes são produzidos e reproduzidos/atualizados, um processo coletivo e acumulativo verificado no cotidiano dessas populações.

Nessa mesma reflexão, é possível afirmar as ofensivas dos fazendeiros. Fatos violentos ocorridos em 2013 e 2016, no município de Caarapó/MS, por exemplo, sugerem que o processo de confinamento acirrou a violência contra os indígenas em detrimento de suas lutas em defesa de direitos territoriais. Internamente, nas aldeias, essa violência vem ocorrendo, gerada por fatores associados à influência do alcoolismo, drogas, religiosidade e disputas familiares. Reafirmando o que já apontou Brand e Calderoni, 2012, p.142), que o processo de confinamento, precarizou profundamente a sustentabilidade dos índios, os quais, crescentemente, vêm tornando-se dependentes das políticas do Governo e do aporte de recursos externos.

É, portanto, esse movimento constante de luta por direitos territoriais, um desafio, o qual não se constitui em tarefa fácil atender os princípios da educação escolar indígena, na forma apresentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena, sobretudo porque valorizamos sua formulação, uma vez que das suas definições participaram um conjunto de teóricos, professores universitários e pesquisadores, além de técnicos dos ministérios e órgãos públicos envolvidos com a questão indígena, juntamente e fundamentalmente com os Povos Indígenas de todo o país; chamados à construir e reconstruir seus caminhos, embora isso tenha ocorrido em função de seus próprios movimentos e articulações.

Conforme podemos observar no Quadro 03, quando organizamos a cronologia da legislação, em vários momentos os indígenas foram chamados por meio de portarias para participarem da elaboração de novos documentos e diretrizes, e em outros, mantiveram organizações locais articuladas com outros movimentos da sociedade. Aspectos importantes que indicam a participação como fundamento democrático, mas sobretudo autonomia, condições explicitadas como válidas no documento final⁸⁸ da I CONNEI, em 2009, e reforçados na II CONEEI em 2016.

⁸⁸ BRASIL. Documento Final da I CONEEI. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<https://www.google.com.br>

Sobre a participação nos movimentos que deram sustentabilidade para a legalização da EEI, trazemos a fala da Gestora 10 do TEE Cone Sul de Mato Grosso do Sul:

Sobre a criação do território etnoeducacional a gente sabe de tudo, participou de toda a discussão, foi votado e aprovado no MEC na 1ª Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, no qual nós estávamos presentes. Votamos e aprovamos, aqui no Mato Grosso do Sul; são dois territórios O Cone Sul dos Guarani Kaiowá e dos Povos do Pantanal, que pega os Terenas e os demais povos lá de Campo Grande para lá. Então ..., a gente fica muito triste porque a gente gostaria, pela discussão e a proposta que era do território étnico educacional, a gente esperava muito mais avanço; que a gente ia definir e ter uma equipe gestora ... nível de estado para poder gerir a verba, definir prioridade dentro das Aldeias; quais escolas mais necessárias com ampliação, reforma, construção de escola e na realidade não existiu nada disso. Tivemos até representante, algumas reuniões, mas acabou, então a gente sabe que existe, mas o MEC não implantou na prática os etnoterritórios (Gestora 10, entrevista, setembro/2020).

O dizer da Gestora 10 demonstra a decepção pelo movimento realizado, pelas expectativas geradas com a criação dos etnoterritórios, mas que arrefeceu, ao ponto de não conseguir enxergar nada que possa identificar como TEE.

O Estado tem a responsabilidade de articular conjunto de ações que tenham por objetivo o atendimento a necessidades, interesses ou direitos coletivos, os quais estão respaldadas em leis e normas jurídicas. Tanto na execução, como na formulação dessas políticas é importante a participação dos ministérios federais, secretarias estaduais e municipais, bem como atores de outros setores da sociedade (DE PAULA e VIANNA, 2011; p. 05).

Após a criação dos TEE, em 2009, foi instituído através da Portaria nº 1.062/2013, o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas - PNTEE, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos TEE. Neste Programa, constam “ações como financiamento de construções de escolas indígenas, de cursos superiores específicos” e a efetivação do programa ‘Saberes Indígenas na Escola’, “para promover a alfabetização⁸⁹, letramento e numeramento com a produção de materiais didáticos e literários em línguas indígenas, entre outras” (VINHA et al, 2015, p. 10). A necessidade de promoção da alfabetização se ocorre devido as escolas indígenas e seus professores, embora diante de novas possibilidades diferenciadas de ensino aprendizagem, ainda utilizarem os mesmos métodos e estratégias da Escola da Missão, conforme observado por Knapp (2016, p.

⁸⁹ SCAFF (2015, p. 115) - o termo *alfabetização* indica designadamente o processo sistemático pelo qual crianças brasileiras são inseridas, ao longo dos três anos iniciais do ensino fundamental, na leitura e na escrita em Língua Portuguesa.

342), ou seja, as escolas cumprem um programa teórico, sem possibilidade de diálogo com a realidade dos indígenas e sua comunidade, passam horas em salas cumprindo horários rígidos, calendários propostos por secretarias, em desrespeito as datas comemorativas dos indígenas e sim seguindo o padrão nacional escolar.

Marés (2003, p. 93 - 96), infere que é “burocrático o reconhecimento de uma escola formal indígena” e que isso depende das ações governamentais que legitimem seus processos de ensino, muitas vezes delimitados por propostas contrárias aos interesses e às necessidades das comunidades envolvidas.

A perspectiva de luta e conquista da autonomia que vem sendo construída através da escola indígena que se propõe intercultural, contudo, precisa ser mais bem interpretada, no que concerne ao currículo por ela regido, e à formação dos professores indígenas. Ainda persiste um desconhecimento por uma pequena parcela dos Kaiowá e Guaraní quanto aos direitos educacionais e a legislação, alguns pelo desconhecimento e outros pela falta de inserção na comunidade escolar das aldeias, bem como nos cursos de formação de professores, seja para os conhecimentos acadêmicos ou tradicionais. Nesse sentido a formação de professores indígenas dentro e fora de seus territórios originários contribuirá para a autonomia deles.

PARTE II

O Etnoterritório Cone Sul e seus desdobramentos para os Guaraní e Kaiowá no caminho da educação diferenciada



*Tekoha Cone Sul ha mba'épa ogueru Kaiowa ha Guaraní
ñembo'epy ambue rupí*

Capítulo 4- O Território para a geografia e o *Tekoha* para os *Guarani* e *Kaiowá*:

aspectos para compreender (construir) o TEE - GK

A diferença entre terra e *tekohá* é que a terra - *yvy* a gente pode medir, o *tekohá* não.

Meliá (*in memoriam*)

O território é uma das categorias geográficas pelas quais podemos analisar e compreender as dinâmicas, os conflitos, as disputas, o modo de ser e de se (re) fazer nas terras indígenas sul-matogrossenses. O território para os *Guarani* e *Kaiowá* é o lugar onde vivem de acordo com seus costumes, é onde se dão as aproximações e/ou distanciamentos familiares, marcados pela mobilidade, rituais, crenças, danças, cantos, mitos nas comunidades, é uma relação cosmológica. Nesse capítulo de nosso trabalho vamos abordar a importância do território para os *Guarani* e *Kaiowá* como fator preponderante para a efetivação dos territórios etnoeducacionais em Mato Grosso do Sul.

O *teko* é o modo de ser dos GK, sua cultura, o *tekohá* é o lugar onde se realiza o modo de ser, para isso é preciso um espaço físico, a terra, o território; os *Guarani* e *Kaiowá* necessitam da terra para sua existência, Pereira (2016, p.105), destaca que “a existência de um *tekoha* depende da preexistência de uma comunidade *Guarani* ou *Kaiowá* construindo-o a partir de sua cultura”.

Para Mondardo (2018), a relação do *Guarani* e *Kaiowá* com o território-terra, destaca-se pela existência de dimensões que são reais e míticas, ao mesmo tempo e de modo desassociado.

Há uma relação corpo-terra que transcende a relação do mundo terreno e ganha dimensões míticas, de um modo de vida que não desencarna a relação material da simbólica, do mundo concreto e do espiritual, e a terra, é, muito mais do que a base para uma cosmovisão, mediadora das relações sociais, ela é a materialidade indispensável para a construção de seus territórios e territorialidades (MONDARDO, 2018, p. 141).

Pensando no modo de ser e nas relações socioespaciais dos grupos étnicos específicos, e o território onde se realizam essas relações, reforçamos o que já fora citado no capítulo 01(p.65), desse trabalho, de acordo com Pereira (2004, p. 116), considerações que nos levaram ao *tekoha*:

o *tekoha* é constituído pelo adensamento de relações sociais e suas fronteiras físicas e sociológicas são relativamente instáveis. A espacialidade do *tekoha* é apresentada como fluida e sujeita a constantes redefinições, mas pode ocorrer considerável regularidade no tempo. A composição dos *tekoha* não é estática, dependendo de fatores políticos e religiosos podem ocorrer deslocamentos de parentelas de um para outro *tekoha* ou a formação de um novo *tekoha*, sem que

isto signifique um necessário deslocamento geográfico. (PEREIRA, 2004, p. 116). (grifo da autora)

Para Pereira (2004), o *tekoha* é uma categoria sociológica do sistema social *Kaiowá*, formado pela reunião de um grupo de parentelas baseada em relações político-religiosas e com o território, nele as relações socioespaciais dos *GK* não se constituem de forma fixa, podendo haver fissuras que levem a formação de outra base territorial e outro *tekoha*. Ainda que se constituam como *GK*, há vários *tekoha*.

Sobre a perspectiva do direito territorial para contemplar o direito aos costumes da tradição dos povos indígenas, em abril de 2019, a ativista e relatora especial da ONU, Victoria Tauli-Corpuz, afirmou em uma entrevista à DW⁹⁰:

Os indígenas têm direitos especiais, afinal eles são os que sempre estiveram no território brasileiro. Portanto, eles devem ter a possibilidade de continuar a viver nas terras demarcadas e praticar suas culturas. As pesquisas feitas nos últimos anos mostram que, quando as terras dos povos indígenas são demarcadas e os direitos deles a esses territórios são respeitados, a integridade das florestas e da biodiversidade é mantida com mais eficácia. A demarcação de terras indígenas que incluem florestas é uma das formas mais efetivas de salvar as florestas e a biodiversidade remanescentes do planeta. Respeitar e proteger o direito à terra, ao território e aos seus recursos é fundamental para atingir os objetivos das convenções globais em biodiversidade e mudança climática (Tauli-Corpuz, 2018).

De acordo com Cavalcante (2013):

os territórios indígenas *GK* são a representação material dos *tekohá*, é onde a territorialidade se realiza por meio das práticas culturais de cada grupo, todavia a materialidade e os aspectos naturais do ambiente também precisam ser considerados nesse processo, pois eles podem ser limitadores e/ou condicionantes das diversas e possíveis relações que o grupo pode estabelecer entre si e com o próprio espaço. Essa condição *a priori* de existência social e cultural dos povos *GK* claramente vem sofrendo alterações, sendo sempre limitada, já que ao longo dos tempos, o contexto colonialista impôs aos Guarani e Kaiowa configurações territoriais que em essência são alheias à sua forma organizacional (CAVALCANTE, 2013, p. 33 - 40).

Para Pereira (2016), O Estado brasileiro impôs a identidade individual e a responsabilidade civil a pessoas que antes se viam menos como indivíduos. De acordo com o autor:

“do ponto de vista dos módulos organizacionais, o controle sobre seus membros passa a ser dividido com administradores e com ditames burocráticos oriundos de instituições como FUNAI, prefeituras, polícia, escolas, postos de saúde/Funasa (Fundação Nacional de Saúde), programas sociais, e por novos atores sociais indígenas como os agenciadores de mão de obra, capitães, etc Na situação atual, os agentes responsáveis por instituições oriundas ou representantes da sociedade nacional que atuam junto aos Kaiowá exercem considerável controle social sobre a vida de suas comunidades” (PEREIRA, 2016, P. 40).

⁹⁰ Ver: <https://www.dw.com/pt-br/medidas-sobre-demarcação>

Concordamos com a assertiva já que a identidade individual suplanta a coletiva, promovendo interferência diretamente nos processos sociais e culturais e no *tekoha*, que também não corresponde as condições próprias de/para organização social e culturais GK. Sobre o aspecto da forma de organização social e cultura, Mattos et al (2020), destacam que:

“a forma de organização social e cultural, atual, de cada povo indígena, vem a luz dentro de um outro contexto, surgindo como resposta a seus problemas contemporâneos, implicando em novas tecnologias e saberes, na elaboração de estratégias políticas e identitárias que lhes permitam acessar direitos e garantir o seu bem viver em condições anunciadas pelos seus antepassados e por tradições próprias. Escapando assim a crise do capitalismo e ao mundo em desencanto do homem ocidental (MATTOS et al, 2020, P.14).

Há que se considerar, que sob a ótica capitalista a expansão do uso de terras para diversos fins, dentre eles o *agrobusiness*, têm interferido na manutenção dos territórios das diversas etnias dos povos indígenas, dificultando e por vezes impossibilitando a garantia de suas existências com base nas relações tradicionais. No Mato Grosso do Sul, antigo Mato Grosso, é possível analisar diferentes movimentos de ocupação, passando pela instalação da Companhia Mate Laranjeira, com intensa utilização da mão de obra indígena; a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, sob terras comprovadamente indígenas⁹¹; também o processo nacional desenvolvimentista promovido pelos governos militares, sob o discurso da Integração Nacional, nos anos setenta, que foi significativo na intensificação da produção de alimentos, sob policultura, associada com as madeireiras, a partir da agregação de área e destoque de extensas áreas de mata; tiveram interferência no *tekoha* e no *teko*. A partir da década de 1970, do século XX, os indígenas das etnias *Guarani* e *Kaiowá* em Mato Grosso do Sul, vivendo em aldeias e/ou reservas, foram sendo encurralados a medida em que se avançava o crescimento das propriedades privadas⁹² sobre seus territórios, já limitados em reservas, passando a conviver com muitas cercas e com a perda de espaços de perambulação para caça e pesca e plantio de roça para sobrevivência das famílias, incorporando-se ao trabalho das lavouras nas fazendas e em usinas.

⁹¹ Sobre isso, o então Ministro da Justiça de FHC, Nelson Jobim, logo que assumiu o ministério, anunciou sua intenção de alterar as regras do procedimento de demarcação das terras indígenas, sob a alegação de que o Decreto nº 22, de 04/02/91, era inconstitucional, substituiu então pelo Decreto 1.775 de 08/01/1996, que separou o trabalho do antropólogo da elaboração do relatório a ser apresentado caracterizando a terra indígena a ser delimitada e demarcada; bem como a possibilidade do interessado manifestar direito do contraditório, prevendo inclusive admitir indenização pela terra. O entendimento do Ministro Jobim causou prejuízos aso indígenas, ao inverter a lógica do que está previsto na CF de 1988, quanto aos direitos dos povos indígenas no país (ISA, 1997).

⁹² MARTINS (1991) – a partir de 1850, a constituição da propriedade privada, promoveu e consolidou o desencontro de novas frentes de colonização com os indígenas.

De acordo com Little (2004, p. 279), a questão territorial não se deixa levar pela lógica estatista do mundo moderno, mas reclama por outra lógica, que respeite a diferença e o exercício pleno dos direitos dos povos tradicionais, que mantiveram seus territórios sociais durante longo tempo sem o apoio do governo (ou apesar dele), a problemática do ordenamento territorial é uma questão de defesa de seus territórios históricos; o que está em jogo é a capacidade do Estado brasileiro de lidar com novas exigências de pluralismo nos âmbitos da legalidade, etnicidade e social também.

Dentro do processo de integração nacional e em nome do desenvolvimento econômico brasileiro, o Estado por meio da doação de terras, em nome desse crescimento e avanço, promoveu o encurralamento, confinamento, das populações indígenas e, no Mato Grosso do Sul, destacamos os *Guarani* e *Kaiowá*. O discurso, contudo, era de proteção das comunidades indígenas.

Diante do papel do Estado e a promoção do capitalismo, Harvey (2006), afirma que o modo operante sofreu mudanças, mas que o Estado sempre teve papel fundamental no funcionamento da sociedade capitalista:

“não seria correto afirmar que o Estado apenas recentemente se tornou agente central para o funcionamento da sociedade capitalista. Ele sempre esteve presente; apenas suas formas e modos de funcionamento mudaram conforme o capitalismo amadurecia”. O Estado nasce com a incumbência de costurar as rachaduras existentes entre as classes sociais. Por isso apresenta uma característica conflitante, já que, mesmo sendo estruturado sob os interesses das frações dominantes, precisa socorrer as classes dominadas para que o caos não se instale completamente e leve ao colapso a sociedade. O Estado forma um paradoxo quando assume o papel de viabilizar as condições ao desenvolvimento do capital e, ao mesmo tempo, o chamado desenvolvimento social (às classes oprimidas). Ainda, surgem novas necessidades, como é o caso, atualmente, da necessidade de promover o desenvolvimento, mas de forma “sustentável” (HARVEY, 2006, p. 79).

Para além das condições de incorporação do trabalho indígenas, as relações de produção não-indígenas, a escola e o processo ensino-aprendizagem a que foram submetidas as crianças indígenas, na perspectiva integradora, atuaria por anos no processo de (de)formação escolar, baseada na imposição da língua portuguesa e de valores cristãos e patrióticos. Nessa perspectiva, ainda que seja também possível observar que tudo isso não aconteceu sem resistência, como já destacamos, a originalidade dos direitos territoriais para esses povos, bem como o direito a educação diferenciada, sob lastro da Constituição de 1988, significou a possibilidade de retomada da perspectiva de sonhar um *tekohaa*.

Conforme Manuela Carneiro da Cunha,

[...] na própria Lei de Terras de 1850, como magistralmente demonstra João Mendes Jr. (1912), fica claro que as terras dos índios não podem ser devolutas. O título dos índios sobre suas terras é um título originário, que decorre do

simples fato de serem índios: esse título do indigenato, o mais fundamental de todos, não exige legitimação. As terras dos índios, contrariamente a todas as outras, não necessitaram, portanto, ao ser promulgada a Lei de Terras, de nenhuma legitimação (CUNHA, 1992, p. 141-142).

As populações tradicionais e suas concepções territoriais relacionadas aos recursos naturais, economia, organização social e cosmologia, precisam ser entendidas de maneira simétrica; os povos tradicionais com sabedoria milenar, atualmente, passam por redefinição e reformulação diante do saber ocidental, o que, de certa forma, é necessário para que ocorra a valorização dos seus conhecimentos. (LITTLE, 2005).

Observa-se em Cunha (1992), que a posse da terra pelos e para os indígenas estaria respaldada no título de *indigenato*, sob condições em que não poderiam ser questionadas, por que quando qualquer outra forma de sociedade aqui se instalou, os povos indígenas aqui já estavam. Contudo, há que se reconhecer que nada é mais como antes e que tanto os Índios, como seu modo de ser (*teko*) e de produzir sua existência, cultura e relações sociais e de produção (*tekoha*) estão permeados por contatos e outros saberes. Condição, que como sinaliza Little (2005), “demanda a afirmação *Guarani/Kaiowá* e valorização de sua condição como *Avá*⁹³”.

A terra originária para o indígena o *tekoha* é o lugar de vivência que é preponderante para a sua existência, o seu modo de ser, nesse sentido, Mondardo (2018, p. 136), afirma:

As condições atuais de reserva é limitante; tem uma *dimensão histórica* pelas ligações da comunidade de natureza temporal com a espacialidade que se constrói pela identificação, afetividade e religiosidade; e acrescenta que hoje, é possível verificar uma *dimensão política*, referente ao caráter de resistência pela atualização das lutas históricas de acesso a direitos territoriais como a terra e o território, além das melhorias de condições de saúde, educação, moradia, dentre outras necessidades (MONDARDO, 2018, p. 136).

As afirmações do autor, são reforçadas pelas noções de território, segundo Haesbaert (2006, p.40), agrupadas em três vertentes:

A) *Política* (referida às relações espaço-poder em geral) ou jurídico-políticas (relativa às relações espaço-poder institucionalizadas), a mais difundida, em que território é visto como espaço delimitado e controlado, através do qual se exerce um determinado poder, muitas vezes não exclusivamente relacionado ao poder político do Estado;

B) *Cultural ou simbólico-cultural*, que prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido;

⁹³ Conforme já enunciado anteriormente nesse trabalho, *ava* na língua *Guarani* significa homem, pessoa.

C) *Econômica*, menos difundida, que enfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, sendo o território fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital e trabalho, como produto da divisão “territorial” do trabalho.

Em qualquer uma das três vertentes, o território não é estável, assim como o *tekoha*.

Ainda sobre essas vertentes territoriais, Alonso Junior (2013, p.94), explica que essas três caracterizações de classificação da ordem territorial não necessariamente se excluem, pois no contexto da dinâmica espacial da sociedade tecnoindustrial atual, de alta tecnologia e fragmentação territorial, assim como maior flexibilização do trabalho e capital no contexto de Estados-Nações mais dinâmicos, os elementos culturais adentram a instância do econômico e acabam servindo de referenciais institucionalizadores de determinado processo de controle ideológico e político dos povos no bojo de determinado território nacional.

A categoria território perpassa pelos mais diversos ramos das ciências sociais, assumindo particularidades próprias, em cada uma, que define sua abrangência. O território é encarado como imperativo funcional, um elemento da natureza inerente a um povo ou nação pelo qual se deve lutar para conquistar ou proteger. Nesse caso, o território é terra, natureza e, evidentemente, “sorte ou azar” para um povo. A questão fundiária passa pela conquista da terra: o Mato Grosso do Sul é a maior área de concentração de terras; propriedade capitalista da terra.

A questão da Terra para os indígenas é cosmológica já que a terra é sua condição de existência em si; para outros grupos que também lutam pela terra, não é isso que está em jogo (como exemplo o MST, SEM TETOS, entre outros movimentos sociais), já que se trata da condição de existência para si. É, portanto, uma disputa de classe e poder na interculturalidade com saberes e luta pelo território que muitas vezes não se encontram, ou mesmo rivalizam, aspectos que mais favorecem a manutenção do *status quo*.

Para refletir sobre o território, encontramos Raffestin (1993). O autor buscou diferenciar conceitualmente espaço e território, e alertou para possíveis confusões analíticas que a não distinção destes conceitos pode causar. Para ele, o espaço antecede ao território:

O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa em qualquer nível). Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator territorializa o espaço. O território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações

marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si. (RAFFESTIN, 1993, p.143-144).

Para Milton Santos, em entrevista⁹⁴, questionado sobre os conceitos de espaço e território:

Na verdade, eu renunciei à busca dessa distinção entre espaço e território. Houve um tempo em que a gente discutia muito isso: o espaço vem antes; não, o que vem antes é o território. Eu acho que são filigramas que não são indispensáveis ao verdadeiro debate substantivo. Eu uso um ou outro, alternativamente, definindo antes o que eu quero dizer com cada um deles. Agora, a retificação que ando fazendo é que não serve falar de território em si mesmo, mas de território usado, de modo a incluir todos os atores. O importante é saber que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual.” (SEABRA, CARVALHO, LEITE, 2000, p.26) (grifo da autora).

No dizer de Medeiros (2017, p.207 e 208),

“território é um espaço de identidade ou pode se dizer que é um espaço de identificação. O sentimento é a sua base e a forma espacial importa muito pouco, pois esta pode ser variável. O território pode mesmo ser imaginário e até mesmo sonhado. E, é a partir deste imaginário, deste sonho que sua construção tem início.

Não se pode julgar perigoso o território porque ele traz em si esta noção de poder e de afirmação identitária. Esta é uma realidade que está inscrita no espaço e no tempo e que lhe dá a garantia de existência. (...) O território é, pois, esta parcela do espaço enraizada numa mesma identidade e que reúne indivíduos com o mesmo sentimento.

De acordo com Galvão et al (2009, p.33), o conceito de território, ao longo da história da geografia moderna, teve momentos de maior e de menor expressividade, a depender do paradigma e método e dos pesquisadores.

Segundo Picinatto et al. (2009, p. 67), o território, emerge como expressão concreta das unidades políticas de espaço, ele define a existência física da entidade jurídica, administrativa e política que é o Estado compreendido como a área onde exerce sua soberania; implica ainda em uma noção de limite, pois o seu desenho é consequência das relações de poder existentes entre os Estados. A espelho disso, observa-se que internamente, nos territórios específicos, e aqui exemplificamos os territórios indígenas dos *GK*, espelhando-se nas relações de poder do Estado, ocorrem consequências das relações de poder entre pessoas ou grupos. Pereira (2016, p. 40), destaca que em muitos casos, estas situações geram conflitos entre os representantes de instituições e de lideranças indígenas das instâncias políticas que estruturam a vida social no âmbito interno das comunidades, em particular dos *Kaiowá*.

⁹⁴ Território e sociedade entrevista com Milton Santos (Seabra, Carvalho e Leite, 2000, p. 26).

Segundo Souza M. (2009, p.63): o território seria um “campo de força”, carregado de relações de poder, de modo que: “o território, embora sendo também uma das manifestações do espaço social e da espacialidade, nem por isso é uma” coisa” material.” (SOUZA, M., 2009, p.63).

Para Sack (2011), o território seria resultado de uma construção social e seus limites se alteram de acordo com as estratégias de apropriação, controle e delimitação do espaço. Nesse sentido, o território constitui expressão de um espaço dominado por um grupo de pessoas que fazem uso deste domínio para manter controles e influências sobre o comportamento de outros, exercendo relações de poder.

Para Saquet (2009, p.88), “território é produto social e condição. (...) é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e, significa apropriação e dominação, também material e imaterial, em manchas e redes.”

Veja-se que debater o território na Geografia não se constitui em condição básica, sendo possível apreender diferentes perspectivas, que não se excluem e não se completam, permitindo refletir sobre o papel significativo que os sujeitos e suas relações sociais, de produção, culturais têm na relação com o espaço, produzindo condições e relações de poder, definindo territórios e não-territórios, territorializações, desterritorializações e reterritorializações⁹⁵.

Nessa busca, visando analisar o conceito de etnoterritório, fomos beber nas várias fontes que entendem o território como construções materiais e/ou imateriais. Assim, encontramos em Barabas (2004), análise que contribuiu sobremaneira para compreender o etnoterritório enquanto um conceito que permite compreender outras relações e expressões da realidade, pelos povos indígenas.

a importancia de los estudios sobre territorialidad simbólica no sólo radica en el conocimiento etnológico que proporcionan sobre el sistema de representaciones espaciales de los pueblos indígenas, sino principalmente en que se constituyen como un cuerpo de datos para la delimitación de etnoterritorios, que sirve a los pueblos originarios como reactivación de la memoria y como instrumento para la reclamación de derechos territoriales dentro de los estados nacionales que los incluyen. En este sentido, existe jurisprudencia en América Latina y en otros países del mundo sobre la aceptación legal del “conocimiento local” para la delimitación de territorios indígenas. BARABAS (2004, 146).

⁹⁵ VER: HAESBAERT, R. O Mito da Desterritorialização. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowá: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. Dissertação (Mestrado em Geografia), FCH/UFGD, Dourados, 2011.

_____. Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guarani e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha – Dourados/MS (Tese Doutorado) – UNESP, Presidente Prudente: 2015.

Para Barabas, o etnoterritório constitui-se em territorialidade simbólica:

Los territorios culturales o simbólicos que habitan los grupos etnolingüísticos pueden ser llamados *etnoterritorios* y ser entendidos como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo reconoce como propio, ya que en él no sólo encuentra habitación, sustento y reproducción como grupo sino también oportunidad de reproducir cultura y prácticas sociales através del tiempo. El *etnoterritorio* remite al origen y a la filiación del grupo en el lugar, y los niveles de autorreconocimiento pueden ser étnicos, regionales, subregionales o comunales. La *etnoterritorialidad* es un fenómeno colectivo que resulta de la histórica y múltiple articulación establecida entre la sociedad y su medio ambiente, tanto en la dimensión local (comunitaria), que es la más frecuentemente reconocida, como en la global (étnica) que supone niveles de abstracción, ya que no se trata de territorios de lo cotidiano sino de ámbitos espaciales más amplios que los comunitarios. En mi apreciación los *etnoterritorios* pueden comenzar a entenderse a partir de la singular conjunción de las categorías de tiempo, espacio y sociedad que se concretan en la historia de un pueblo en un lugar. Una categoría principal en la construcción nativa de la etnoterritorialidad es entonces la que reúne tiempo y espacio, historia en el lugar, que resulta ser el soporte central del proceso de identificación y de la cultura porque integra concepciones, creencias y prácticas que vinculan a los actores con los antepasados y con el territorio que éstos les legaron. El etnoterritorio, que estoy entendiendo sintéticamente como la concreción de la historia en el lugar, es el territorio culturalmente construido por un grupo etnolingüístico a lo largo del tiempo.

De acordo com a autora, o etnoterritório representa o lócus da expressão da etnoterritorialidade porque envolve a identificação de uma cultura própria de um povo, crenças, modos de pensar e expressar ideias e conhecimentos, historicamente acumulados, que carregam ancestralidade e tempo presente, na lida com a realidade e que são ao mesmo tempo materiais e imateriais, se concretizam territorialmente nas relações de territorialidades e consolidam o ser de cada povo e suas relações, em cada tempo.

O território etnoeducacional por meio do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais PNTEE, no qual a educação escolar indígena diferenciada e bilingue e a formação de professores indígenas são essenciais, pretendeu consolidar etnoterritorialidade simbólica para os povos indígenas por meio da escola.

Embora a criação desse programa para a viabilização dos etnoterritórios educacionais seja uma demanda de longa data, bem como o desejo de autonomia de gestão dos seus próprios territórios, pelos povos indígenas, a imposição da criação dos mesmos gerou incertezas sobre seu funcionamento, partindo do princípio que o etnoterritório seria formado por povos com as mesmas características linguísticas, costumes e tradições, no momento em que é colocado de dentro pra fora a formação do etnoterritório, e o não respeito aos fundamentos socioculturais de cada povo, a tendência é de um funcionamento incompleto, fora do desejável, uma vez que uma das prioridades é a manutenção das características e a língua dos povos indígenas.

4.1 - O Território Etnoeducacional para os GK em Mato Grosso do Sul

O etnoeducacional inclui todo o *ava reko*, tanto das famílias quanto com a escola. (HT, Aldeia Taquaperi – Coronel Sapucaia, julho/2019)

A literatura sobre os *Guarani* e *Kaiowá*, segundo Lutti (2009, p. 21), não aponta registros sobre escassez de terras para entre estes grupos antes da chegada dos colonizadores e o território tradicional destas etnias alcançava a extensão de vinte mil quilômetros quadrados. Os estudos produzidos por Mélia (1986), Schaden (1974), Brand (1997), Chamorro (2008), Pereira (2004), Mura (2006), demonstram que no vasto território que ocupavam, havia a preferência em residir em lugares próximos a água e a mata, atendendo às necessidades econômicas, sociais e cosmológicas.

De acordo com Pereira (2016) e Lutti (2009), as comunidades Guarani e Kaiowá não são muito populosas, sendo constituídas de duas a cinco famílias extensas, denominadas entre eles de parentelas, que reunidas em determinado território formam o *tekoha*, entendido como o único lugar onde podem realizar o modo de vida tradicional. O número de pessoas do *tekoha* varia de acordo com o número de parentelas e a quantidade de indivíduos que ela agrega. Aldeias muito grandes acabavam se dividindo por conta de conflitos internos, ou por possuírem mais de um chefe com prestígio suficiente para agregar em torno de si familiares e aliados, formando assim, um novo *tekoha*. Lutti (2009, p. 24 - 26), explica que vários *tekoha* que mantêm entre si relações políticas e religiosas compreendem um *tekoha guasu* – grande território, sendo que o *tekohaguasu* não tem limites nacionais, permitindo a mobilidade entre parentelas e para o bem viver. Esta forma de mobilidade tradicional em busca de uma boa terra para produzir, em um território determinado pelas relações que os parentes mantêm entre si, reflete a busca pela realização do *teko porã*, o modo ideal de se viver de acordo com a cultura Guarani. Entretanto, ela passa a sofrer limitações, a partir do contato com as frentes exploradoras.

A ocupação das terras tradicionais pelas frentes de ocupação agropecuárias, no último século, de acordo com Pereira (2016, p.16), trouxe a essa população visíveis transformações em seu sistema social, resultantes da imposição de novas formas de produção econômica, da perda do território, de alterações nos padrões demográficos e de residência, afirmando:

O espaço é percebido como suporte necessário às relações sociais. Com a expulsão das suas terras, as parentelas perderam esse suporte, dispersando-se por fazendas ou reservas demarcadas. A tentativa de reocupação destas terras está imbricada com a rearticulação das parentelas que ali viviam, a partir da

iniciativa de alguns cabeças de parentelas. Daí a importância do esforço em ativar a memória sobre as formas societárias desenvolvidas anteriormente nos locais de antiga moradia, agora reivindicados, como procedimento que opera a reagregação de antigos moradores e seus descendentes.

Na noção de *tekoha* emerge uma série de características do espaço ocupado por parentelas kaiowá, com destaque para:

- a) o reconhecimento da importância da rede de caminhos, como forma de espacialização dos trajetos de realização da experiência social;
- b) a importância da memória como mecanismo de atualização da experiência e dos vínculos afetivos com o espaço ocupado por uma parentela ou comunidade;
- c) o reconhecimento dos méritos dos lugares ocupados que, no caso Kaiowá, expressa-se em fatores estéticos, na qualidade da água, do solo, da mata e nas condições do clima;
- d) a imbricação do espaço humanizado com as formas societárias nele desenvolvidas (PEREIRA, 2016; P.104-105).

As terras indígenas compreendem espaços para além da casa e seus arredores, ainda assim a territorialidade é restrita pelos limites demarcados para um transitar mais amplo. Buscando trilhar um caminho avesso a essa situação e considerando as territorialidades indígenas que se configuraram os territórios etnoeducacionais (BERGAMASCHI E SOUSA, 2015, p. 147).

A questão dos conceitos sobre os temas etnoterritório e território, estão associados sob o uso dessa categoria geográfica, no caso dos povos indígenas, o uso do território encontra-se intimamente ligado à sua sobrevivência e de seus usos e costumes socioculturais., os quais são direitos consagrados na Constituição Federal. Os governos federais, em vários documentos, sobretudo os Governos Lula e Dilma, incorporaram o conceito de território e em infinitas situações utiliza-o para suas interlocuções e nas políticas a serem elaboradas para o país, visando o uso do território nacional.

Para a pesquisadora Marília Steinberger (2013, p. 31-64):

- 1.Nem todas as políticas públicas nacionais – como a ambiental, a de ordenamento territorial, a regional, a urbana e a rural – podem ser adequadamente enquadradas na categorização corrente de políticas econômicas, sociais e setoriais.
- 2.No contexto do neoliberalismo, vigente até o início dos anos 2000, o pensamento dominante do estado mínimo levou o Estado brasileiro, a despeito da edição de inúmeras medidas de política macroeconômica, à omissão em relação à formulação de um planejamento nacional e de políticas públicas, substituídas por uma gestão pontual e localista, via programas e projetos, inclusive ambientais, regionais, urbanos e rurais.
- 3.Foi a partir de 2002 que o Brasil, ao retomar o campo das políticas sociais (centradas no combate à fome e à pobreza) e transformá-lo em eixo de estruturação de um novo projeto de desenvolvimento nacional – o qual, tendo como pano de fundo um quadro de profundas desigualdades sociais e espaciais –, fez com que o território emergisse como uma possibilidade e uma promessa para a reorganização do planejamento e das políticas públicas. (grifo da autora)

Esse destaque converge para a eleição de 2002, quando foi eleito o projeto de governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Contudo, as mudanças significativas serão mais evidentes a partir do PPA 2004-2007, já na mensagem presidencial: “A essência deste Plano Plurianual é fazer da justiça social a nova alavanca do desenvolvimento.” (Brasil, 2003, p.05)

Além disso, o citado PPA Brasil de Todos, anunciaria como estratégia de desenvolvimento:

... inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pelo mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia (Brasil, 2003).

As políticas governamentais relacionadas aos Povos Indígenas, Povos do Campo e Quilombolas; povos que aguardavam o desenrolar de uma série de solicitações ao Governo, estavam nesse contexto. Uma dessas solicitações vem dos Povos indígenas e refere-se aos TEE e seu plano de organização levou ao PNTEE, já no governo Dilma Rouseff.

Segundo Silva (2013, p.89), a categoria território assumiu protagonismo, sendo utilizado com frequência na agenda governamental no Brasil, de maneira que diversas políticas foram implementadas pelos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2007 e 2008-2011) e Dilma Rouseff (2012-2015); nas mais diferentes estruturas e escalas de governo. Muitos programas, projetos e os PPA desses governos se reportaram a abordagem territorial e ao território para justificar a intervenção política e social inclusiva, disponibilizando recursos e imprimindo ações voltadas para agregação de renda, acesso a financiamentos e recursos a sujeitos das frações de classe mais baixa, bem como apoio e fortalecimento de identidade e legalização das terras para comunidades quilombolas e reconhecimento dos diferentes povos indígenas e o direito a suas terras.

A abordagem territorial dos governos, sob a condução do Partido dos Trabalhadores, buscavam um novo paradigma para o planejamento de políticas públicas e/ou governamentais no Brasil. Podemos citar: Programa Nacional Territórios Rurais (PRONAT); Programa Territórios da Cidadania (PTC); Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira (PDDF), Brasil Quilombola, entre outros.

Nesse sentido, Silva (2013. p.90), afirma que “a apropriação do território, enquanto instrumento operacional para as políticas governamentais ainda se encontra difuso e carente de uma melhor fundamentação teórica e operacional”.

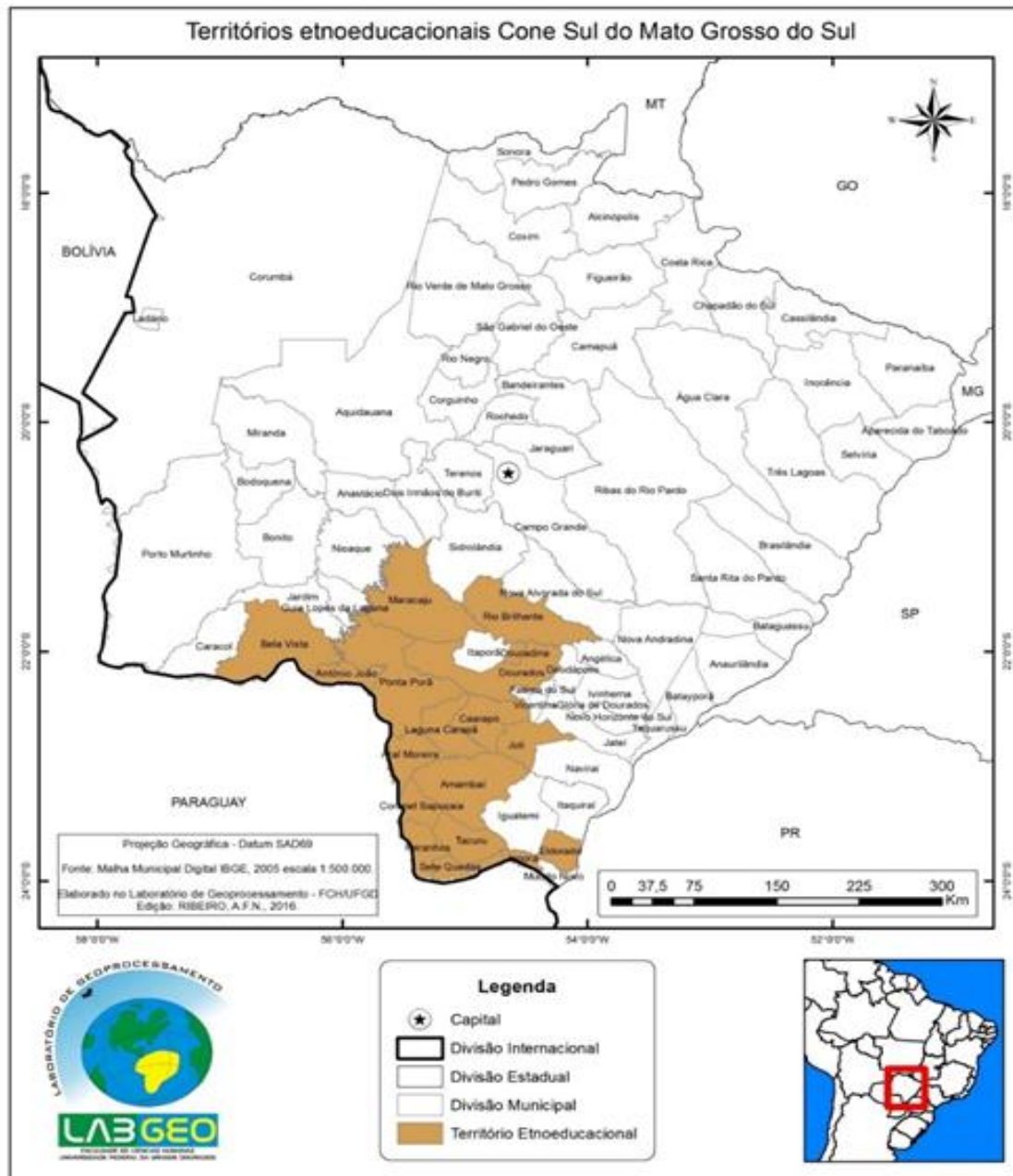
É histórica a demanda por territórios pelos povos indígenas, desse modo a ideia dos TEE foi sendo amadurecida, de acordo com VINHA et al (2015, p. 06), “desde 1990, por instituições indigenistas e universidades, que organizam e articulam as várias instâncias e níveis governamentais num espaço territorial, de acordo com as proximidades étnicas e culturais, sem eliminar as responsabilidades das diversas instâncias governamentais”.

Já em abril de 2002, obedecendo a Deliberação 03/99 do MEC, no último ano do Governo de FHC, o governo de Jose Orcirio dos Santos (Zeca do PT), assinou o Decreto nº 10.734/MS, criando a categoria de “escola indígena”, no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e estabeleceu que até 2005, todas as escolas em áreas indígenas no estado fossem tipificadas como escolas indígenas. A verdade é que isso não aconteceu de acordo com o decretado e a entrevista com a Gestora 10, já apresentada demonstrou que essa condição de transformação das escolas em escolas indígenas tem implicações políticas, inclusive porque as escolas costumam ser controladas pelas secretarias municipais ou estaduais e a condição de escola indígena deve, em tese, trazer autonomia e, portanto, essa é uma condição que pode não combinar com interesses políticos e eleitorais de grupos políticos que controlam a política estadual e dos municípios. Como já apontado, o PNTEE foi instituído somente em 2013⁹⁶ e os pactos entre os entes públicos e as comunidades indígenas envolvidas passaram a serem assinados a partir de abril de 2009.

Assim, dentro do TEE Cone Sul de Mato Grosso do Sul, a UFGD e a Licenciatura Intercultural Indígena (curso de graduação específica para formação de professores indígenas) fizeram parte da assinatura do pacto do Território Cone Sul, assinado em 03 de abril de 2009, durante a I CONEEI, realizada de 31 de março a 03 de abril em Dourados/MS. Também assinaram outros órgãos como UEMS, UCDB, UFMS, representantes das prefeituras e secretarias municipais de educação dos 18 municípios do Cone Sul, apresentados na Figura 06.

⁹⁶ PNTEE foi intituido em 2013, antes eram ações a partir da pactuação com base no Decreto de criação dos TEE.

Figura 06– Mapa Dos Municípios Do Território Etnoeducacional Cone Sul/MS – TEE



FONTE: RIBEIRO, A.F.N Adaptado de ABREU (2015) *in*: VINHA et al (2015, p. 29).

Desde a CF de 1988, muito se avançou nas conquistas e direitos dos povos indígenas. Desde lá até 2021, já são 33 anos e os TEE são uma dessas conquistas, que conforme afirmou Souza, T. (2013, p. 60), “reestabelece grande parte do significado e da força do território como espaço vital da existência indígena”.

A proposta original dos TEE, teve por finalidade possibilitar a melhoria da autonomia e gestão dos territórios indígenas e seus conhecimentos, assim como o respeito ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas em seus processos escolares. Cabe aqui destacar que as reivindicações da I CONEEI (2009), foram atendidas, pois não foram consolidados: um sistema próprio de EEI, um conselho Nacional de EEI, um Fundo Nacional para EEI, o que se conseguiu foram recursos descentralizados que chegam ao Território Etnoeducacional, porém esses recursos não é próprio da EEI. Ao aliar a questão educacional à territorial, essa política inaugurou um novo momento no processo histórico de protagonismo escolar indígena. Em linhas gerais, o território etnoeducacional significa segundo Bergamaschi e Sousa (2015, p. 143), “um movimento de organização da educação escolar indígena em consonância com a territorialidade de seus povos”, independentemente da divisão política entre estados e municípios que compõem o território brasileiro.

O Decreto nº 6.861/2009 oferece possibilidades para a implantação e a execução dos etnoterritórios, com indicações das responsabilidades de cada ente envolvido no processo, inclusive em relação a dotações orçamentárias. No artigo 5º, destina a que se presta o apoio técnico e financeiro, a cargo prioritariamente do Ministério da Educação: “construção de escolas; formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; produção de material didático; ensino médio integrado à formação profissional; alimentação escolar indígena” (Decreto Presidencial nº 6.861, 2009a).

A Portaria nº 1.062/2013, do Ministério da Educação, consolidou o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento do conceito território etnoeducacional (VINHA et al, 2015, p. 10). Segundo Bergamaschi e Sousa (2013), a chegada do PNTEE aconteceu “sem que houvesse uma avaliação do Decreto nº6.861/2009” e posteriormente às diretrizes para o funcionamento de escolas indígenas, em 1999; inclusive, porque as Diretrizes para educação escolar indígena foram lançadas em 2012. Isso, segundo as autoras, teria trazido desconfiança entre as comunidades indígenas.

Quando, em maio de 2009, o Decreto nº 6.861 foi expedido, gerou controvérsias e desconfianças entre lideranças indígenas, possivelmente por sentirem-se excluídas do processo de elaboração do documento. Num primeiro momento, parecia, aos grupos que discutiam o Decreto, que este havia sido imposto “de cima para baixo”, causando desconforto nas instâncias onde a educação escolar indígena acontece. Por isso, naquele ano, período em que se organizava a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI –, ocorrida em novembro de 2009, uma parte dos representantes indígenas desconsiderou o Decreto, por não ter sido previamente discutido com as comunidades envolvidas. Também porque, segundo avaliações que se faziam naquele momento, não contemplava um dos principais itens apontados pela Conferência, qual seja, a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena no Brasil, contando com um Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e um Fundo Nacional da Educação Escolar Indígena. O documento final da I CONEEI sustentou que deveria ser criado um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena. (BERGAMASCHI e SOUSA, 2013, p.149). (grifos nossos)

De acordo com as autoras, que fizeram minuciosa avaliação do Decreto de criação do TEE:

Conquanto tenha sido aprovado antes das deliberações da Conferência, o Decreto nº 6.861 veio ao encontro dos três eixos principais de discussão, a saber: “Educação Escolar, Territorialidade e Autonomia dos Povos Indígenas”; “Práticas Pedagógicas, Participação e Controle Social e Diretrizes para a Educação Escolar Indígena”; e “Políticas, Gestão e Financiamento da Educação Escolar Indígena”. Segundo nossa avaliação, o Decreto apresenta avanços significativos em atenção às especificidades e à territorialidade de cada povo indígena. (BERGAMASCHI e SOUSA, 2013, p.150).

Dessa maneira, é possível entender o debate já aqui apresentado de como na resolução do I CONEEI ficou estabelecido que haveria amplo debate para entender e aceitar ou não os TEE, sem prejuízos aos povos que deles não participassem.

Nesse sentido, quais são as principais mudanças introduzidas pelo Decreto? Já nas suas primeiras disposições, o Decreto 6.861/2009 aponta a principal mudança, qual seja, a de que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades” (BERGAMASCHI e SOUSA, 2013, p.151).

Ainda, sob análise das autoras, o Decreto:

Segue dispendo sobre os objetivos e a organização da educação escolar indígena e, em parágrafo único, entre os artigos sexto e sétimo, define o que se deve depreender da categoria “território etnoeducacional”. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados. (BERGAMASCHI e SOUSA, 2013, p.151 - grifo nosso).

O TEE criado no âmbito do PNTEE não representa o *tekoha* porque ele envolve relações com outros entes e sujeitos, fora da sociedade indígena: universidades, Embrapa, por exemplo, além das secretarias de educação municipais e também a

secretaria estadual. O TEE é uma ideia de território que abarca os sujeitos envolvidos no processo de consolidação de uma territorialidade, crenças, modo de ser e línguas semelhantes, tendo como base as relações educacionais, mediadas por um sistema educacional e escolar que lhes fosse próprio e significativo, porque é representativo. No caso dos *Guarani* e *Kaiowá*, o TEE é o que mais se aproxima da proposta dos etnoterritórios, pois são etnias muito próximas, porém com diferenças, entretanto passaram a conviver por imposição, desde o tempo do SPI, com outros os Terena, por exemplo.

O território ou *tekohá*, de acordo com Crespe (2015; p. 163), é para os *Guarani* e *Kaiowá*, entendido como “um espaço que é ligado por uma espiritualidade. Como as divisões territoriais não levaram em consideração os grupos étnicos, estes povos foram se realocando e sendo realocados, estabelecendo novas modalidades”. Essas modalidades segundo a tese da autora são:

assentamentos (grupos que ocupam diferentes áreas devido a questões fundiárias que se arrastam ao longo dos anos de onde emergem conflitos, mas que conseguiram a posse deste);

reservas (são espaços de terra demarcados a partir da década de 1915 a 1928 pelo Estado);

acampamentos (em grande parte são grupos que se encontram nas margens das estradas e que ainda não tiveram seu território demarcado). Neste cenário também existem os grupos que se encontram nas fazendas e nas cidades (CRESPE, 2015; p.169, 170,182).

Nesse sentido, as escolas são estratégias importantes, sobretudo porque são demandas fundamentais a que os poderes instituídos têm que defender e realizar, de modo que os TEE podem ser “passos iniciais para a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena” (MEC, 2015), conforme” reivindicações do movimento indígena brasileiro. (VINHA et al, 2015, p. 11)”.

No entendimento de Bergamaschi e Sousa (2013):

Com a criação dos territórios etnoeducacionais, algumas lacunas, no sentido de propiciar concretamente a autodeterminação sugerida pelos documentos legais, começaram a ser preenchidas, como, por exemplo, o que anuncia o Decreto 6.861/2009 no parágrafo segundo, item VI, ao elencar como um dos objetivos da educação escolar indígena a “afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena” O reconhecimento, de forma mais contundente, das territorialidades indígenas reflete também no acolhimento das especificidades de cada sociedade e na autonomia de suas escolas. Abre-se espaço para a participação efetiva dos povos originários em todas as etapas do processo de implementação da escola, desde a decisão pela criação até as formas de gerila, como consta do parágrafo único: “A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação” (BERGAMASCHI e SOUSA, 2013, p.153). (grifo das autoras)

Na análise do Decreto realizada pelas autoras, observa-se que a publicação da Portaria 1.062, em 30 de outubro de 2013, em seu parágrafo 2º, estabeleceu a forma como os territórios etnoeducacionais seriam implementados, deixando evidente a condição obrigatória dos entes participantes do Pacto.

Cabe aqui destacar que a força legal de um Decreto é superior a de uma Portaria; entretanto, o Decreto tem menos força normativa, porque não passa pela discussão e aprovação legislativa, é simplesmente elaborado e assinado pelo presidente, governador ou prefeito, conforme o caso de sua aplicação, contudo não pode ir contra a CF e não tem natureza jurídica de lei, já a Portaria tem sua natureza jurídica classificada como sendo ato administrativo ordinário, ou seja, ato que tem como finalidade disciplinar o funcionamento da Administração Pública ou a conduta de seus agentes.

Considerando a importância das políticas públicas, os povos indígenas e demais entes federado seguem lutando pela efetivação do Decreto 6861/2009 em Lei para que seja assegurada minimamente a manutenção dos Etnoterritórios e dos pressupostos inerentes e definidos no PNTEE que os ordena, para que assim a Educação Escolar Indígena diferenciada seja também conquistada na sua plena autonomia, e que não só os *Guarani* e *Kaiowá* possam desfrutar de autonomia e gestão de seus territórios, mas todos os povos indígenas brasileiros.

4.2 – O PNTEE, as escolas (para) indígenas no TEE Cone Sul: aspectos contraditórios da luta por (uma) autonomia

Para o efetivo funcionamento dos TEE, instituiu-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. A constituição dessa política foi resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a 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; com a intenção de fortalecer o desenvolvimento das ações contidas nos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais já pactuados e de fomentar a pactuação dos novos TEE.

Os princípios do PNTEE são os pressupostos para a Educação Escolar Indígena estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 05/ 2012). São, portanto, objetivos da Educação Escolar Indígena MEC (2012, p.04):

proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimento técnico, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Art. 3º, incisos I e II).

O PNTEE consiste em um conjunto articulado de ações do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, com a intenção de fortalecer as iniciativas de proteção e promoção do direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue vinculadas aos Territórios Etnoeducacionais, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009.

De acordo com o Decreto mencionado, as ações do programa estão organizadas em cinco eixos: gestão educacional e participação social; pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas; memórias, materialidade e sustentabilidade; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; ensino superior e pós-graduação, os quais são:

No Eixo I – Gestão Educacional e Participação Social, tem como objetivo consolidar o processo de implementação e gestão dos Territórios Etnoeducacionais e promover o monitoramento e o controle social da execução dos Planos de Ação dos TEE, e dentre suas ações estão previstas a oferta de cursos de formação continuada para as equipes gestoras e técnicas dos sistemas de ensino, responsáveis pela gestão dos territórios etnoeducacionais;

Eixo II – Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas, tem como objetivo a garantia das especificidades socioculturais dos povos indígenas e o uso das línguas indígenas no atendimento escolar. Dentre suas ações estão o apoio às escolas indígenas no desenvolvimento de currículos, definição de metodologias e processo de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas, por meio da ação de formação continuada Saberes Indígenas na Escola e; a oferta de cursos de formação inicial e continuada dos professores indígenas; assim como, fomentar à oferta de educação integral nas escolas indígenas, ouvidas as comunidades.

Eixo III – Memórias, Materialidade e Sustentabilidade - Objetivo de apoiar técnica e financeiramente a estruturação da rede física das escolas indígenas e dotar de materiais pedagógicos e equipamentos tecnológicos.

Eixo IV – Educação de Jovens e Adultos, educação profissional e tecnológica; objetivando a promoção e a inserção de estudantes indígenas na educação profissional e tecnológica. Dentre suas ações: estão o apoio às redes de ensino para ampliação da oferta da educação de jovens e adultos; à elevação de escolaridade articulada à formação técnica e profissional dos estudantes indígenas, por meio da rede de educação profissional e tecnológica;

Eixo V – Educação Superior e Pós-Graduação, com objetivo de fomentar o acesso e permanência de estudantes indígenas na Educação Superior e Pós-Graduação. Suas ações: fomentar o acesso e à permanência de estudantes indígenas na educação superior e pós-graduação, assegurando-lhes estruturas institucionais e pedagógicas adequadas; e a promoção do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão que considerem demandas e necessidade das populações indígenas (MEC, 2013).

Com a implementação da política nacional de Territórios Etnoeducacionais pretende-se efetivar os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade, contudo isso só será possível se houver a garantia da participação e o respeito às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social dos povos indígenas. Desse modo, compreende-se a necessidade de fortalecer o diálogo entre as instituições e os povos indígenas, aprimorando o regime de colaboração entre as esferas governamentais.

Diante da importância dessa política para a efetivação dos direitos educacionais dos povos indígenas, para a garantia do princípio de participação e do protagonismo indígena nas políticas que os afetam e para a realização do planejamento conjunto das ações na área da educação, os Territórios Etnoeducacionais como já dito configuram, neste contexto, o primeiro passo para a criação de um Sistema Próprio de Educação Escolar Indígena.

Cada TEE abrange as escolas indígenas e, conseqüentemente, os sistemas de ensino em suas respectivas áreas. Assim, as escolas indígenas – seus alunos, professores e comunidades escolares – continuam administrativamente vinculadas aos sistemas estaduais e municipais de Educação, porém articuladas política e pedagogicamente com o Território Etnoeducacional. Nesse contexto, no Brasil, segundo o Censo Escolar de 2015(INEP/MEC,2015), existem 3.085 escolas indígenas, com um total de 285 mil estudantes indígenas matriculados e 20 mil professores que atendem cerca de 305 etnias e que falam 274 línguas diferentes.

O MEC tem uma projeção de 41 Territórios Etnoeducacionais, segundo informações desse ministério, existem 22 TEE pactuados, o primeiro foi o TEE Alto Rio Negro no Amazonas; e havia uma previsão de que até 2016 seriam criados mais 21 novos TEE. Imenso é o desafio a ser enfrentado pelas instituições governamentais, pela sociedade civil e pelos povos indígenas, na efetiva implementação da política. O estabelecimento de uma ação conjunta das entidades partícipes aportado nas reivindicações dos povos indígenas é o ponto de partida para construção de um novo paradigma de gestão da Educação Escolar Indígena. Com as mudanças políticas e governamentais ocorridas no país desde o Golpe institucional de 2016, nenhum novo TEE foi criado até 2020.

A implementação da política dos Territórios Etnoeducacionais almeja inserir o princípio da autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena, em todos os níveis e dimensões. Um passo, como foi ressaltado diversas

vezes, para a construção de um sistema educacional que dê conta da especificidade das diversas realidades indígenas e que efetive os direitos garantidos nos instrumentos legais aos povos indígenas brasileiros.

Considerando o PNTEE e a síntese apresentada dessa política, os povos *Guarani* e *Kaiowá* do TEE Cone Sul de Mato Grosso do Sul, vêm trabalhando na articulação para alcançar os objetivos propostos, contudo, o que desejam de todo é a autonomia. A garantia dessa autonomia se dará mediante o respeito ao direito de igualdade bem como da diferença identitária, nesse sentido é dever do Estado promover as condições para essa construção, respeitando a diversidade e alteridade dos povos indígenas, considerando o reconhecimento do Estado na sua responsabilidade nas esferas administrativas, tanto Federal, Estadual ou Municipal.

O avanço nas políticas educacionais para a educação escolar indígena trouxe a conquista de construção de prédios escolares novos para algumas aldeias. É o caso de escolas construídas na aldeia *Taquaperi* em Coronel Sapucaia (Imagem 02) e em *Lagoa Rica –Panambi*, em Douradina. Em Coronel Sapucaia, foi construída uma escola extensão na região *Mangai* (Imagem 02), que em 2019 tornou-se uma escola municipal, atendendo os estudantes dessa região e das áreas de retomada de *Kurusu ambá I e II*, essas últimas em salas de extensão.

Escolas Pólo, são, geralmente, a maior escola da Aldeia onde está localizada e nelas são oferecidos o ensino Fundamental completo, e de modo geral possuem o maior número de alunos matriculados.

As “extensões” são escolas menores, chamadas salas de extensão, essas são regidas pela escola pólo. Essas salas são pequenos prédios escolares, equivalentes a duas ou mais salas de aula, as vezes até maiores; onde são ofertadas as séries dos Anos iniciais e ou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental I. Elas funcionam como uma extensão da escola pólo, e é comum a existência delas nas aldeias.

Imagem 02 - Vista parcial do pátio de uma das escolas na Aldeia Taquaperi/Coronel Sapucaia – MS.



(Foto da autora).

Imagem 03 – Placa de Inauguração da EMI *Mbo'eroi Arandu* na Aldeia Taquaperi/Coronel Sapucaia-MS



(Foto da autora).

Na Aldeia Taquaperi a escola mais antiga é a EMI *Ñande Reko Arandu* (“Nosso viver e aprender”), criada em 2002, e trabalha na perspectiva de construir processos próprios de aprendizagem, com currículo e calendário diferenciados em sua proposta no Projeto Político Pedagógico (P.P.P).

A escola tenta manter juntamente com a comunidade, uma discussão contínua. Nela, atuam professores indígenas e não indígenas. A escola, desde sua criação, tem trabalhado para se tornar de fato escola indígena específica diferenciada; com

objetivo de atender os anseios da comunidade em relação à sustentabilidade, meio ambiente, saúde e organização social.

Nas aldeias *Cerrito*, em Eldorado e *Tey'ikuê*, em Caarapó (Imagem 04), também foram construídos novos prédios escolares. Houve ampliação em outras escolas, como na aldeia Amambai/Amambai (Imagem 05), Aldeia Porto Lindo/ Japorã (Imagem 6) e na Aldeia Campestre/Antonio João⁹⁷.

Imagem 04 – Vista Parcial da EMI Nandejara Pólo na Aldeia *Tey'ikuê*/Caarapó – MS.



(Foto da autora).

Imagem 05 - Vista parcial de EMI Pólo *Mboe'renda Ypyendy* / Amambai -MS.



(Foto da autora).

⁹⁷ Devido a impossibilidade de visita, em função da Pandemia de COVID-19, não foi possível fotografar a escola.

Imagem 06 – Vista da Quadra Poliesportiva e pátio da EMI Guarani Pólo na Aldeia Porto Lindo/Japorã – MS.



(Foto da autora).

Imagem 07 – Vista parcial da EMI *Mbo Eroy Tupa I Arandu Renoi* na Aldeia Campestre/Antonio João-MS.



Fonte: www.google.com (acesso em 12/10/2021)

A aldeia *Te'yikuê*, uma das oito áreas reservadas pelo antigo SPI, em 20/11/1924 (ISA, 2021), é uma das aldeias onde houve um grande trabalho coletivo para a implantação da educação escolar indígena diferenciada e bilíngue. Há cinco escolas nessa TI, três delas são extensões: Lóide Bonfim de Andrade, *Mbokaja* e *Saverá*. A Escola *Ñandejara* é considerado como a Escola Pólo, no mesmo local também se encontra a Escola Estadual de Ensino Médio Indígena *Yvy Poty*. Conforme entrevistas com o Gestor G09, a média de alunos matriculados por ano, desde 2016, é de 1500 alunos no Ensino Fundamental. A Escola Municipal *Ñandejara* Polo, possui 15 salas de aula, mobiliada de acordo com as necessidades escolares, dependências para secretaria, equipada com computador, impressora, arquivos e demais materiais de uso diário. A escola também possui uma biblioteca com um pequeno acervo de livros de literatura infantil, literatura infantil-juvenil, material e livros de apoio para os professores, enciclopédia e dicionários.

o Gestor da escola relatou que gostaria de contratar um auxiliar de biblioteca, pois na escola já têm uma pessoa responsável para catalogar os livros, marcar as retiradas e devoluções e receber os estudantes para pesquisa. Nas dependências da escola também está localizado o ponto de cultura que atende a comunidade e a escola, funcionando também como sala de tecnologia, dispõe de computadores como acesso à internet para pesquisa. A área externa da Escola é ampla, os estudantes correm à vontade no intervalo das aulas, e muito ordeiramente sem necessidade de se chamar a atenção, retornam todos às suas salas, para as aulas assim que toca a sirene. Como poucas escolas, essa tem uma estrutura completa, resultado do trabalho coletivo da comunidade e SEMED. A aldeia também possui uma escola de Ensino Médio e EJA, que embora esteja fora dos referenciais para a educação escolar indígena, seguem a mesma estrutura de ensino da escola Municipal.

A escola *Ñandejara* Polo oferece Educação Infantil, teve uma média de 64 alunos matriculados em 2020. O Gestor 09, disse em entrevista que nos últimos três anos melhorou muito o trabalho da escola e que a partir da reorganização da lotação de professores, conforme a reorganização da matriz curricular da escola, o resultado geral de aprovações que era de 82%, chegou a alcançar mais de 85%. Ele pontuou que a Escola tem apoio pedagógico específico para alunos especiais, com sala multifuncional e professora de Atendimento Educacional Especializado AEE. Nas salas regulares, tem apoio de Monitor(a) para aqueles alunos que necessitam de apoio. Nos últimos anos a escola conta com 6 monitores, tendo sido inclusive garantida vaga para essa função no último concurso público e processo seletivo do município, em 2020.

Essa aldeia é um dos exemplos que a educação escolar indígena diferenciada é possível, as aldeias *Taquara* e *Jarara*, por meio de seus professores, já tentaram construir um projeto semelhante ao de Te'yikuê, mas sem êxito. Contudo, essa não é uma realidade em todas as aldeias; em algumas aldeias não só não chegaram ampliações, reformas e prédios novos, como o que existe de construção e materiais estão se deteriorando a cada dia, pela falta de custeio para manutenção. Há casos em que existem apenas pequenas escolas e salas de aulas, em alguns a estrutura é de madeira.

Nas imagens a seguir (08, 09 e 10), com destaque para a Imagem 09, ilustramos salas de aula da “Extensão Lóide Bonfim Andrade”, da EMI *Nandejara* Pólo da Aldeia *Tey'ikuê*/Caarapó – MS” da EMI *Ñandejara* Polo /Caarapó/MS, localizada na Aldeia -Retomada *Paso Piraju*. Essa escola tem mais proximidade com Dourados. Em nossa visita, em agosto de 2019, a escola estava fechada, sem aulas; não havia cadeiras

inteiras, a pintura estava em péssimas condições, janelas sem vidros, enfim, sem condições físicas para o acontecimento das aulas. Segundo relatos da comunidade, estavam aguardando a contratação de professores para iniciarem as atividades, embora já iniciara-se o segundo semestre do ano letivo.

Imagem 08 – Placa de Inauguração e identificação da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia *Paso Piraju*/Caarapó – MS.



(Foto da autora).

Imagem 09 – Vista parcial do interior da sala de aula da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia *Tey'ikuê*/Caarapó – MS.



(Foto da autora).

Imagem 10 – Vista lateral e externa das salas de aula da “Extensão Lóide Bonfim Andrade” – da Aldeia *Tey’ikuê*/Caarapó – MS.



(Foto da autora).

Dentre as aldeias onde a comunidade escolar aguarda por melhorias físicas, a aldeia *Pirakuá*, em Bela Vista, aguarda a oito anos pelo término da obra iniciada para a nova escola, anseiam por mais vagas para os estudantes da aldeia, com possibilidade de oferta do Ensino Médio (EM), já que em 2019 e 2020 os estudantes do EM precisavam caminhar cerca de 4 quilômetros até o transporte escolar que os levaria para escola da cidade, que fica cerca de 60km. A escola ampliada geraria mais empregos para a comunidade; considerando que nessa aldeia há vários professores com ensino superior e que outros ainda estão cursando o Teko Arandu/FAIND/UFGD e Ára Verá, teriam a oportunidade de uma vaga na educação escolar indígena. Atualmente, nessa aldeia todos os professores da escola são indígenas e falantes da Língua materna. Durante visita à Aldeia conversamos com L1, uma das Lideranças da aldeia, que expôs a situação dos estudantes do Ensino Médio e do transporte escolar, demonstrando indignação com o descaso com a comunidade escolar da Aldeia *Pirakuá*, desabafando sobre outras questões que afligem a população de cerca de 130 famílias nessa Aldeia:

“para nós aqui é difícil porque a empresa terceirizada não quer entrar por causa da distância que é muito pouco para eles né? [...] parece que tem que ter uma quilometragem maior, a empresa foi desativada por difícil acesso né, a gente não consegue chegar com merenda, com nada, então aí desativou. E aí esses alunos que tão lá, tão vindo pra cá. E daqui [até] lá é uns sete quilômetros. Aí as vezes começam, mas chega o meio do ano todo mundo desiste, não aguenta, não tem como. Tem criança pequena, todo dia dá quatorze quilômetro pra vir e voltar. Tem mães que vem aí de manhã com o filho, quando estuda a tarde vem de manhã e fica o dia inteiro. E essas pessoas que moram nessas regiões dificilmente termina o nono ano, as vezes nem chegam no ano, acabam desistindo. para se deslocar da casa e vir até aqui [escola] e fazer até o nono ano já é longe né?

Imagina fazer o ensino médio lá em Bela Vista que é sessenta quilômetros. Então o ônibus está chegando as 3 horas (da) manhã ali na ponte. Aí quem vem lá do fundo tem que sair mais cedo. É uma grande preocupação, eu faço parte da Aty Guasu. Mas até eu não vejo o investimento de interesse, por

exemplo aqui na aldeia Pirakua. Toda vida é tirada ao escanteio, descaso da FUNAI, governo do estado e pelo município. Vai ter que chegar uma hora de vocês que tão vindo aí mostrar para o mundo, eu tenho um aluno que sai lá de casa, nós levantamos uma hora da manhã. Eu e a mulher, nós levantamos, esquentamos a água, tomamos chimarrão. Eu, a mulher e o aluno junto [...] frita um ovo para meu neto. Aí ele come ali, aí duas e dez, duas e quinze, ele se arruma, se ajeita e daqui [até] lá, tem quatro quilômetro e meio [...] com mochila nas costas e a lanterninha na mão sai pra vir e quatro horas chega o transporte pra Bela Vista. **Isso não é educação, isso é um massacre.** Isso o governo não está vendo.

Porque eu tô cansado...! Agora maio, junho, eu tô indo pra conferência, sou um dos delegados, um dos representantes da saúde. Eu entrei na saúde representando o povo desde 1991. Mas nunca vi uma coisa diferente [...] em vez de entrar um governo e falar ‘nós vamos atender os índios’. Não, todas as vezes nós somos atropelados pela legislação, atropelado pela PEC, pela portaria, atropelado pelo marco temporal. [...] **precisamos de uma nova estratégia, montar uma nova política.** Colher arroz, colher feijão, colher abacaxi...tudo isso faz parte da educação indígena. Mas se a gente não tem como fazer uma lavoura pra gente fazer tudo isso, não tem como” (grifos nossos). (Liderança L1, entrevista, março/2020).

A fala de L1 reforça a necessidade da terra, do tekoha para a garantia da educação indígena, e seu desabafo contempla as dificuldades enfrentadas pelas comunidades escolares na luta pela educação escolar nas aldeias e que seja diferenciada, pois a exposição dele nos alerta para a tentativa de submeter os estudantes a frequentarem as escolas fora da aldeia, contra o desejo das famílias, mas principalmente sob condições exaustivas que acabam desestimulando as crianças e jovens, e também a família, que enxerga o risco a que estão submetidos esses estudantes, inclusive de morte, pelos caminhos pedregosos “aldeia-escola-aldeia”.

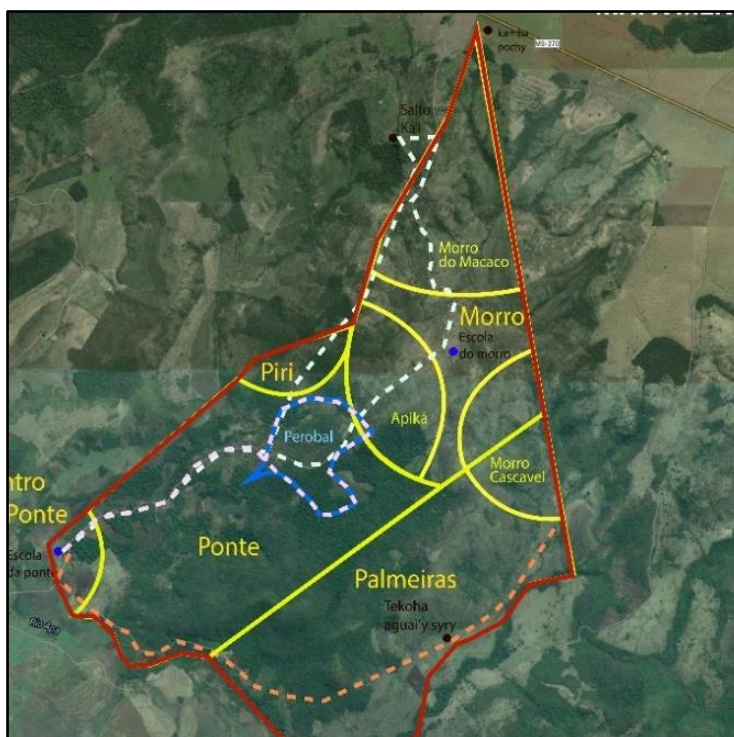
Essa aldeia assim como outras, apresentam problemas de ordem na estrutura física da escola, que se resolvidos, ampliaria a capacidade de oferta de vagas para a Educação Básica, conseqüentemente geraria novos empregos para a população local, impulsionando a melhoria da renda. Considerando as dificuldades de subsistência, um salário de professor ou de outra função na escola, traria um pouco de tranquilidade. Contudo, a ampliação da escola permanece parada e até a data de nossa visita em março de 2020, não estava em discussão a abertura de novas vagas para a EEI no município de Bela Vista, o que ocorre em outros locais também.

O Professor P.ETA 11, relatou que a partir de 2002 conseguiram uma escola com espaço suficiente para atender os alunos e que hoje nessa escola funcionam salas das series iniciais até series finais do ensino fundamental, sendo que 85% (08) dos professores são indígenas da etnia Kaiowá e moradores da aldeia local. A aldeia segundo o Gestor

02, o L1 e o P.ETA 11, é dividida em 07 “regiões⁹⁸”: Morro, Piri, Morro Cascavel, Apika, Palmeiras, Ponte e Centro da Ponte, representadas na Figura 07 abaixo.

Durante conversa coletiva com professores, na Aldeia *Pirakuá*, realizada durante visita, em março de 2019, eles relataram que a comunidade luta pela educação diferenciada nessa escola desde o tempo de outras lideranças já falecidas. De certo modo, eles comentaram que tem autonomia para decidirem a forma como atuam na comunidade, contudo, sabem que é porque a aldeia é distante do município e não há pessoas especializadas na educação escolar indígena na Secretaria de Educação do Município. Segundo o Gestor 02, faltam professores e recursos orçamentários para o trabalho cotidiano na escola, inclusive como já relatado, para a manutenção da estrutura física da escola.

Figura 07 – Divisões – “regiões” da Aldeia *Pirakuá* - Bela Vista/MS.



Fonte: (Lopes, 2017).

Observamos que como acontece em todo o estado de Mato Grosso do Sul, tem sido política dos governos não realizarem concursos para contratação de professores. No caso das EEI, no Cone Sul, nem mesmo os processos seletivos para professores temporários são específicos e é um dos gargalos a serem discutidos pelo Movimento de

⁹⁸ Região aqui corresponde a forma como os moradores indígenas denominam as localidades nessa aldeia.

Professores e toda a comunidade escolar do etnoterritório Cone Sul. Isso é também política para outras situações, como o das Escolas do Campo, por exemplo.

Segundo Moura (2018), o número de professores habilitados ainda é insuficiente para sanar a deficiência de professores indígenas nas diversas áreas do conhecimento e que os habilitados nas turmas do *Teko Arandu*, entre 2011 e 2017, estão atuando nas áreas específicas, entretanto, vários desses continuam trabalhando apenas nas séries iniciais. Outro aspecto que corrobora com o problema, além da não realização de concursos seletivos específicos e também dos professores formados ainda atuarem apenas no Fundamental I, é que também há poucos formados para atender as áreas de conhecimento das disciplinas escolares. O ideal seria que para cada aldeia existisse adequado número de professores nas áreas de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, mas de fato essa equidade não acontece e é de difícil equação.

Encontramos aldeias com vários professores de linguagens e quase nenhum em Ciências da Natureza, por exemplo. Esse é um desafio a ser vencido, já que inicialmente nas aldeias do TEE Cone Sul a comunidade escolar discutia quais as necessidades das escolas, mas tal prática tem sido deixada de lado. Desde a Turma 2015, ingressante no mesmo ano, os novos acadêmicos escolhem as áreas de sua melhor preferência, o que também não é ruim, pensando que as pessoas têm suas preferências e poderiam se sentir obrigadas a escolherem determinada área em que não têm a menor aptidão. Como sanar esses conflitos de interesses, que envolvem o indivíduo e o coletivo no contexto de um projeto de EEI?

A questão do desejo individual é uma condição das sociedades pautadas nos interesses individuais e não nos interesses coletivos. Desse modo, se pensarmos sob a lógica da sociedade tradicional, dos Guarani e Kaiowá, quando o *aprender-ensinar-aprender* tinha lastro nas experiências coletivas e empíricas, o gosto por geografiam história (Ciências Humanas), ciências, linguagens não fariam qualquer sentido.

O problema aqui apontado só existe porque a lógica do conhecimento escolar das escolas ditas indígenas estão permeadas (ou definidas) pelo conhecimento sistematizado não indígena.

Por outro lado, também os cursos de formação de professores indígenas, como na UFGD, UFMS, UFAM, UFOPA, entre outras, também estão e são organizados para formar os profissionais, para se ajustarem ao sistema escolar e ao Referencial.

O fato é que, pelas próprias condições, a educação indígena ao ser assumida pelo Estado, submete-se as normas, portarias, decretos, resoluções. Aspectos a serem compreendidos pelas comunidades indígenas enquanto significado e ressignificação, enquanto resistência.

Apenas na resistência representada pelos movimentos se conquistou a ratificação da escola diferenciada indígena. Há que se resistir para encontrar caminho ou caminhos dessa diferenciação.

Essas demandas profissionais, pedagógica, política e cotidiana das escolas indígenas estão entrelaçadas, tanto nas necessidades da escolarização, quanto da garantia de ter a escola diferenciada, respeitando que os princípios étnicos, o modo de ser e de viver desse povo, possa ser ensinado e compartilhado através da EEI. Quanto aos aspectos da formação e aos professores assumirem as aulas nas escolas, alguns respondentes se posicionaram contrariamente a indicação de professores não indígenas para as escolas das áreas indígenas, mas também apareceu a demanda pela concretização do TEE Cone Sul.

De acordo com o Liderança L 04, é necessário lutar por escolas em áreas de retomada, expondo o grande vazio escolar que existe para essa população, que tem o direito original da terra, tem o direito a educação diferenciada indígena, mas não conseguem fazer valer o direito de estudar os filhos, motivo pelo qual reclama a presença do rezador na escola e um Centro de formação do Cone Sul, que significaria, nas entrelinhas, para GK. Tem sido realmente precárias as condições de assistência a educação e saúde para os grupos que estão em Retomadas, até porque a instalação de escolas, postos de saúde ou qualquer serviço, é o reconhecimento do território. Do ponto de vista do imaginário social, quando as polícias fazem reintegração de posse (seja contra movimentos indígenas, ou sem-terra), uma das medidas é queimar as construções/barracos, as roças. Mas queimar escolas, postos de saúde é evidentemente muito mais complicado.

Mas a luta pela implantação de escolas é estratégia de resistência. Trata-se de um cabo de força, e aí, está de um lado, o direito a educação diferenciada e originário às terras indígenas, e de outro, o direito à propriedade privada.

O Estado se equilibra nessa corda, que bem sabemos, sempre puxa mais para a propriedade privada, sob a lógica que é a da sociedade capitalista. Os parâmetros legislativos conquistados no Brasil são muito significativos, mas há que se compreender que ter mais ou menos acesso ao direito, está relacionado aos governos, suas prioridades e compromissos.

Uma outra Liderança fez o seguinte apontamento:

Cada município é diferente, assim como cada aldeia também é; ... Formação é importante, mas precisamos batalhar para a formação de professores indígenas.... **O Professor indígena precisa se formar e trabalhar como professor, assumir, dar conteúdo e ensinar cultura.... O movimento tem que ser na aldeia, e os professores têm que ser os índios e não os karai; falta experiência para os alunos do ARA VERA com o MPGK...** Os municípios não contratam professores do ARA VERA e TEKÓ Arandu – não valorizam a formação ...Isso tá errado nos municípios - grifos da autora (Liderança L05 - entrevista, agosto/2018).

Hoje os professores formados estão acomodados; não houve avanço em diferentes locais na EEI..O encontro de professores deve tomar como rédea a discussão mais geral.... a BNCC vai vir tudo junto...precisamos cobrar MEC, SECADI....os jovens precisam pensar na EEI – territorial, por que os professores indígenas não estão indo pra sala de aula? As retomadas estão sem escolas.... precisamos ter o Centro de formação do CONE SUL – nosso, só nosso, fortalecer as práticas pedagógicas; é importante a presença do Rezador na Escola, na educação infantil será que estamos matando nossas crianças?” (Professor P.ETA 01 – entrevista, julho/2018).

O professor P.ETA 01 destacou preocupação com a formação dos professores e o desafio que isso representa enquanto processo significativo para a garantia da passagem dos saberes fundamentais para o povo *GK*, chamando atenção para a intervenção realizada historicamente pelas igrejas, sobretudo as evangélicas. No mesmo sentido, o Professor P.ETA 03 chama atenção para a interferência de igrejas evangélicas na formação e conhecimento indígenas.

Para desconstruir o sistema precisa estar preparado; precisamos conhecer e saber os princípios da EEI. Os jovens precisam aprender os conhecimentos originários! Retomar os conhecimentos; os evangélicos aprenderam outros conhecimentos e agora ensinam e assim os conhecimentos indígenas vão se perdendo; precisamos pensar como que as crianças evangélicas estão chegando na EEI? A igreja é individual, a EEI é coletiva” (Professor P.ETA 03 – entrevista, agosto/2018).

A professora P.ETA 09, por sua vez, fez menção ao sistema de controle, chamando atenção para as estratégias das secretarias, para impor e controlar as escolas, impondo sistemas informatizados que controlam as presenças dos estudantes e o cumprimento da proposta curricular, que na verdade deveria ser uma referência.

Estamos sendo enquadrados no sistema: diário on-line, conteúdos que não atendem nossa realidade...as sugestões dos gestores das escolas indígenas não são cumpridas pelas SEMEDs, os brancos têm preocupações que nós não temos e que são importantes pra nós. A educação diferenciada, currículo dividido, cadê nossos direitos? Precisamos de estrutura para trabalhar, salário digno, implantação de internet nas escolas, atendimento aos professores sem condições de trabalho...necessitamos abranger nossa realidade. (Professora P09, entrevista março de 2020).

A partir dos dizeres dos professores P.ETA 01, 03 e 09, para além dos problemas levantados, também se observa a compreensão que a educação diferenciada demanda autonomia para construção de seus próprios projetos.

Além das questões pedagógicas, como apresentamos, existem outros gargalos nas escolas indígenas, faltam professores habilitados especificamente para atuarem nas séries iniciais. A maioria dos professores tem o normal médio *Ará Verá* ou já estão habilitados em áreas específicas do 6º ao 9º ano, mas continuam trabalhando nas séries iniciais, deixando em aberto as disciplinas específicas como geografia, história, biologia, em grande parte ocupadas por não indígenas. Isso ocorre em consequência da falta de professores indígenas habilitados em Pedagogia para atuar nas séries iniciais, na compreensão dos professores das escolas indígenas enquanto não há pedagogos indígenas eles vão se equilibrando para suprir a falta desses, pois dessa forma, mantêm o corpo docente apenas com maioria indígena.

As prefeituras e o governo estadual não têm ofertado vagas de concurso para sanar esse problema, dessa forma muitos docentes, serviços gerais, coordenadores, secretários escolares, são contratados anualmente. Essa situação gera a preocupação de ter ou não continuidade dessa vaga no ano seguinte. Em 2020, por consequência da Pandemia de COVID 19, muitos docentes, foram dispensados ou nem foram contratados, mesmo aprovados em processos seletivos. O motivo da não contratação talvez seja explicado pelo entendimento equivocado aos olhos da SED/MS, de que com “aulas remotas” o processo de ensino-aprendizagem tenha se tornado “mais fácil”, ou que nesse *modelo* um único professor possa atender um número maior de estudantes.

As escolas realizaram as atividades com baixo número de professores, como foi o caso da escola Pa’í Chiquito Pedro, na aldeia Panambizinho, Distrito de Dourados. Lá permaneceram apenas 03 professores, o diretor e a secretária da escola, os demais não foram contratados em 2020 e 2021. Nessa escola, em 2020 o número de matriculados, considerando todas as turmas foi de 48 alunos, a comunidade escolar alega que a escola não tem aceitado os alunos e então eles procuram a escola na sede do Distrito ou em Dourados. Essa situação, ocorre em função de divergências entre a comunidade e a administração da escola, em relação ao controle do sistema de legislação escolar referente à idade escolar, uso da língua nas séries iniciais, bem como outras situações como a merenda e o transporte escolar.

Imagem 11 - Escola *Pa'í Chiquito Pedro* – Aldeia Panambizinho - Atividade Semana Povos Indígenas/abril 2018.



(Foto da Autora).

Imagem 12 – Escola *Pa'í Chiquito Pedro* – Aldeia Panambizinho – Mães durante Atividade Semana Povos Indígenas/abril 2018.



(Foto da Autora).

Considerando as dificuldades em atender as demandas de estrutura física e pedagógica das escolas, retomamos a questão sobre qual escola querem os *Guarani* e *Kaiowá*?

Os discursos do *Guarani* e *Kaiowá* respondentes em nossa pesquisa demonstram que há problemas materiais e imateriais a serem atacados, mas há uma compreensão em todos os sujeitos quanto a necessidade de lutar por uma escola diferenciada, que respeite suas especificidades. A realidade vivida por esses povos, em seus diferentes territórios demonstram que não vão renunciar à responsabilidade do

Estado, de modo que suas falas são a demonstração de que a escola lhes deve ser garantida e, para seu funcionamento, deve-se provê-la na infraestrutura necessária, professores, servidores administrativos, gestores para que as escolas possam funcionar com a autonomia que têm direito. O fato é que a realidade é de submissão pedagógica e burocrática.

Ainda em tempo de aprender e de ouvir, foi realizada uma caminhada por 18 municípios do Território Cone Sul de Mato Grosso do Sul, onde se encontram as aldeias indígenas nas quais as escolas indígenas foram municipalizadas e institucionalizadas por meio do Pacto pelo Território Etnoeducacional Cone Sul. As escolas municipais distribuídas em 28 localidades compõem o universo geral de cerca de 50 escolas em aldeias, retomadas, acampamentos e reservas indígenas, conforme apresentadas no Quadro 05. Entretanto, nessa caminhada não foi possível chegar em todas elas. Até o período de imposição do isolamento social pela Pandemia de COVID-19 chegamos presencialmente em 19 escolas.

As escolas que encontramos em nossa caminhada, em maioria são indígenas, estão registradas oficialmente no INEP. Contudo, em Paranhos, Juti, Tacuru, mesmo as escolas localizando-se no interior de áreas indígenas, não têm, a condição legal de escola diferenciada. São extensões de escolas municipais urbanas.

Dentro do TEE Cone Sul existem 28 escolas cadastradas no INEP (Quadro 06 e Gráfico 03), e 17 extensões. Nossa pesquisa atingiu 100%, considerando as visitas e entrevistas presenciais somadas aos questionários e entrevistas, via redes sociais e e-mails. Dessas, apenas 07 (25%) não são cadastradas de fato como escolas indígenas.

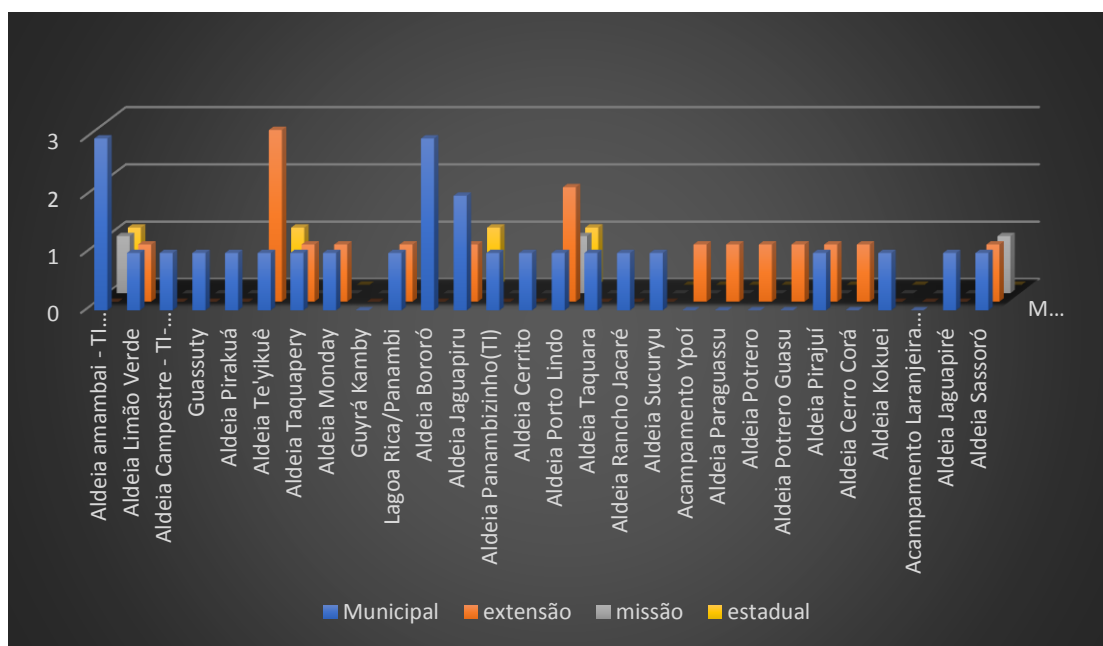
Quadro 05– Número de escolas por esfera administrativa* no TEE Cone Sul.

Município	Aldeia	M	Ex	Mi	Es
Amambai	Aldeia Amambai - TI Guapoy	3	0	1	1
	Aldeia Limão Verde	1	1	0	0
Antonio João	Aldeia Campestre - TI-Nanderu Marangatu	1	0	0	0
Aral Moreira	Guassuty	1	0	0	0
Bela Vista	Aldeia Pirakuá	1	0	0	0
Caarapó	Aldeia Te'yikuê	2	3	0	1
Coronel Sapucaia	Aldeia Taquaperi	1	1	0	0
	Aldeia Mangaí	1	1	0	0
Douradina	Lagoa Rica/Panambi	1	1	0	0
Dourados	Aldeia Bororó	3	0	0	0
	Aldeia Jaguapiru	2	1	0	1
	Aldeia Panambizinho (TI)	1	0	0	0
Eldorado	Aldeia Cerrito	1	0	0	0
Japorã	Aldeia Porto Lindo	1	2	1	1
Juti	Aldeia Taquara	1	0	0	0
Laguna Carapã	Aldeia Rancho Jacaré	1	0	0	0
Maracaju	Aldeia Sucuryu	1	0	0	0
Paranhos	Acampamento Ypoí	0	1	0	0
	Aldeia Paraguassu	0	1	0	0
	Aldeia Potrero	0	1	0	0
	Aldeia Potrero Guasu	0	1	0	0
	Aldeia Pirajuí	1	1	0	0
	Aldeia Cerro Corá	0	1	0	0
Ponta Porã	Aldeia Kokuei	1	0	0	0
Rio Brilhante	Acampamento Laranjeira Ñhanderu	0	0	0	0
Tacuru	Aldeia Jaguapiré	1	0	0	0
	Aldeia Sassoró	1	1	1	0
Total		28	17	3	4

Organizado pela autora.

*M (Municipal), Ex (Sala de Extensão), Mi (Missão) e Es (Estadual)

Gráfico 03 - Escolas por esfera administrativa nas aldeias do TEE Cone Sul.



(Organizado pela Autora)

A partir do Quadro 05, verifica-se que as aldeias dos municípios de Amambai, Caarapó, Dourados e Japorã possuem o maior número de escolas, considerando as esferas administrativas e as aldeias indígenas (Gráfico 03). Observa-se, ainda, que das 28 escolas municipais, nem todas são escolas Pólo⁹⁹ nas aldeias, algumas são extensões das escolas sediadas na área urbana do município, ao qual a aldeia e ou outra área indígena esteja localizada. Desse modo, algumas das escolas são referidas apenas como extensão.

As escolas remanescentes da Missão Kaiowá, embora sigam normas diferenciadas do tempo do SPI, ainda estão presentes e tem escola nas aldeias de Amambai, Dourados, Japorã e Tacuru. As escolas estaduais, encontram-se presentes apenas nas aldeias de Dourados, Douradina, Amambai e Caarapó, Coronel Sapucaia e Japorã, sendo que em Douradina e Coronel Sapucaia o EM funciona nas salas da escola municipal, em período oposto ao ensino fundamental. A responsabilidade da educação escolar indígena de acordo com a legislação vigente é dos municípios; o Estado deve oferecer o Ensino Médio, desse modo, nas aldeias em que as escolas estaduais estão presentes, foram realizados discussões entre as secretarias estaduais e municipais de educação, juntamente com lideranças indígenas e Movimento de Professores Guarani Kaiowá para a oferta do Ensino Médio, como nas aldeias Amambai, Taquaperi, Porto

⁹⁹ Escolas Pólo são geralmente a maior escola da Aldeia onde está localizada, nelas são oferecidos o ensino Fundamental completo, e de modo geral possuem o maior número de alunos matriculados.

Lindo e Caarapó, EJA em Caarapó, ou salas de extensão como em Panambizinho, Lagoa Rica e Campestre.

Quadro 06 - Escolas Indígenas nos Municípios do TEE Cone Sul/MS.

Escola	Município	Localização Diferenciada*		Categoria Administrativa
EMP Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa	Amambai	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena Tengatui Marangatu - Polo	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
EM Nande Reko Arandu	Coronel Sapucaia	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Prof. Adriano Pires	Paranhos	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Pancho Romero	Paranhos	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Indígena Piracua	Bela Vista	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Mbo Eroy Tupã I Arandu Reñoi	Antônio João	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena Nandejara-Polo	Caarapó	Rural	Terra indígena	Pública
EMP Indígena Mbo Erenda Tupã I Nandeva	Amambai	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena de EIEF Mbo Ehao Tekoha Guarani Polo	Japorã	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena Pa'I Chiquito- Chiquito Pedro	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
EM de Educação Indígena Joazinho Carapé Fernando	Douradina	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Polo Municipal Indígena Arandu Renda Guarani Kaiowa	Aral Moreira	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Indígena Mbo Ero Tava Okara Rendy	Eldorado	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Indígena Ubaldo Arandu Kwe-Mi - Polo	Tacuru	Rural	Terra indígena	Pública
Mbo Eroy Jeguaka Poty Escola Cocar De Flores	Laguna Carapã	Rural	Terra indígena	Pública
Mbo Eroga Okara Poty Escola Terreiro De Flores	Laguna Carapã	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena Agustinho	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
EE Indígena Mbo Eroy Guarani Kaiowa	Amambai	Rural	Terra indígena	Pública
EE Indígena de EM Int Guateka – Marcal De Souza	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
EM Indígena Arapora	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
EE Indígena de EM Yvy Poty	Caarapó	Rural	Terra indígena	Pública
Mbo Eroy Arandu	Coronel Sapucaia	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Tomasia De Vargas	Tacuru	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Polo Indígena Mboe Erenda Ypyendy	Amambai	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Indígena Lacui Roque Isnard	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública
Escola Municipal Indígena Velario Sucuriy	Maracaju	Rural	Terra indígena	Pública
Em Indígena Ramão Martins	Dourados	Rural	Terra indígena	Pública

Fonte: (INEP, 2019; Adaptado pela autora).

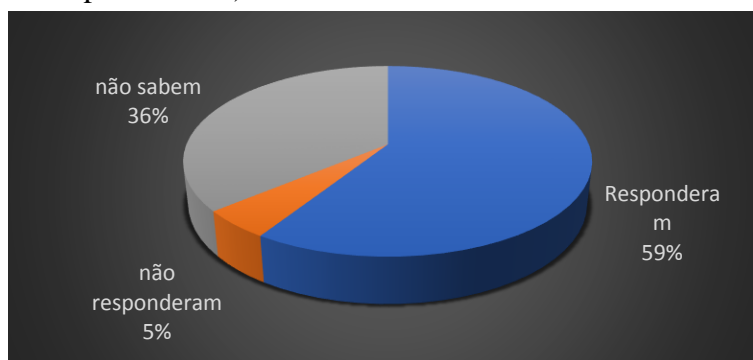
*O INEP considera localização diferenciada as terras indígenas, assentamentos, quilombos.

Os registros oficiais do INEP até 2019, ordenam 28 escolas indígenas no TEE Cone Sul (Quadro 06). Esses dados divergem dos dados encontrados nessa pesquisa pois algumas escolas são salas de aula que funcionam como extensão das escolas Pólo. Em 2019, houve pedido de mudança para que algumas escolas que eram extensões passassem a categoria de escola Pólo. Na Aldeia *Taquaperi*, por exemplo, havia duas escolas, sendo que na região denominada Mangaí, a escola era extensão e passou a Escola Pólo. A ocorrência do fechamento de salas de extensões (Dourados) e de escolas em algumas aldeias, também foi observado. Foi o caso de uma escola de extensão, em 2019, na Aldeia *Jaguapiré* em Tacuru.

Em toda a Rede Estadual e Municipal, tem sido constante o fechamento de escolas públicas, principalmente nas áreas rurais como é o caso das Escola Indígenas e/ou do Campo. Nos casos citados, os estudantes para dar continuidade aos estudos precisam procurar vagas em outras escolas da aldeia e de outras aldeias, ou procurarem a escola urbana.

Perguntados sobre as mudanças ocorridas a partir da chegada/implantação da escola indígena nas aldeias, dentre os professores com os quais conversamos, pelo menos 36% não conseguiram identificar e citar alguma mudança que tivesse acontecido nas aldeias com a chegada da escola. Por outro lado, 59% destacaram que as mudanças foram diversas, os desdobramentos e influências da chegada da escola trouxe comodidade em levar os filhos para estudar dentro da aldeia e gerou diversos empregos para a comunidade, fortaleceu a luta pelos territórios reunindo as famílias e permitiu que todos pudessem ter acesso a escolarização. Somados os 36% com os que nada responderam, chegamos a 41% de professores que não tem nada a dizer sobre a escola em sua comunidade. Esse número é elevado se considerarmos que são todos professores da Rede escolar e que se formaram no *Teko Arandu* ou estão cursando a Licenciatura Indígena na UFGD.

Gráfico 04 – Percentual de respostas sobre mudanças nas aldeias com a chegada da escola. (Organizado pela Autora)



É interessante observar que os dados são representativos. Quando se tem 36% de sujeitos que fazem parte das comunidades escolares no interior de reservas, acampamentos, aldeias, que não percebem qualquer impacto local com a existência de uma escola, há que se preocupar com o que isso pode significar enquanto condições futuras das bases sociais e culturais que (sob todas as históricas projeções de extermínio) tem resistido a mais de 500 anos.

Entre os acadêmicos que cursam licenciatura na UFGD e foram entrevistados, 42% deles acreditam que a escola tem a capacidade de fortalecer a autonomia dos povos indígenas e 36% acreditam que a escola vai fortalecer a luta pela EEI diferenciada para a defesa de seus territórios.

Para refletir um pouco acerca dos dados e dos dizeres dos respondentes, buscamos uma análise dos preceitos jurídicos que embalam o debate em torno da questão indígena no Brasil. É certo, pois, que o território se faz fundamental, contudo, a terra pela terra não é garantia de inviolabilidade dos direitos dos Povos Indígenas. De acordo com Pereira e Shiraishi Neto (2017, p.606/607):

A discussão em torno dos Novos Direitos dos povos indígenas, ... não raras vezes, tem se resumido à questão da tutela (nas décadas de 80 a 90, principalmente) e dos direitos territoriais. Não se desconhece ou se faz pouco caso do direito ao território, pois ele é essencial para a reprodução física dos povos indígenas. Contudo, caso, nos planos social, político e acadêmico, deixe-se de lado a problemática em torno de outros direitos igualmente relevantes e imprescindíveis à reprodução desses povos (como a educação diferenciada), dá-se margem para se anular a conquista do próprio direito aos territórios, haja vista que esse direito, para ser bem exercido e proporcionar a sobrevivência cultural dos povos indígenas, é dependente dos demais; em outras palavras, a interdependência e a complementariedade que caracterizam esses direitos fundamentais devem ser levadas a sério, sob pena de se violarem os direitos consagrados a eles. Nesse contexto, a Constituição tratou de garantir o direito à educação diferenciada, ao determinar que as comunidades tenham garantidos o direito de utilização das línguas maternas e os processos próprios de aprendizagem. (grifo nosso)

Os autores buscam trazer luz e contribuir com o necessário desvelamento das normas, no campo jurídico e nesse sentido os “Novos Direitos” a que fazem referência estão associados ao movimento de conquista dos povos tradicionais da América Latina no tocante ao direito a diferença, que “perpassa pelo debate em torno das ideias de multiculturalidade e interculturalidade, para, em seguida, discutir-se o direito à educação diferenciada dos povos indígenas” (PEREIRA E SHIRAISHI NETO, 2017, p.611).

Ainda, para os autores:

... a multiculturalidade e a pluriculturalidade são termos descritivos que servem para caracterizar a situação diversa e indicar a existência de múltiplas culturas

em um determinado lugar, disseminando seu reconhecimento, tolerância e respeito; a interculturalidade, ao contrário, ainda não existiria, pois é algo por construir, indo além do respeito, da tolerância e do reconhecimento da diversidade; seria um processo e projeto social e político dirigido à construção de sociedades, relações e condições novas e distintas de vida.

No entanto, a multiculturalidade e a pluriculturalidade podem ser tornadas invisíveis por meio da violência simbólica, com a astúcia imperialista, que consiste em universalizar particularismos ligados a uma tradição histórica singular, fazendo com que essas tradições não sejam reconhecidas como tal, neutralizando determinado contexto histórico resultante da circulação internacional de textos e do correspondente esquecimento de suas condições históricas, produzindo uma aparente universalização, valendo-se para tanto da violência simbólica, que é aquela imposta sem que seja percebida ... (PEREIRA E SHIRAISHI NETO, 2017, p.611)

Concordamos com os autores, uma vez que a escola que conhecemos é fruto da sociedade capitalista de produção e visa homogeneizar e padronizar os sujeitos (e seus consumos), a “integração nacional” a que foram submetidos os indígenas, em nome da cidadania nacional, até 1988, ainda permanece, apesar das conquistas dos movimentos dos povos indígenas da América Latina, e que reverteram na Constituição Cidadã. O fato é que os autores (p. 612) alertam que a própria carta magna determina em seu Artigo 13: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil” (BRASIL, 1988).

Entendemos como Pereira e Shiraishi Neto (2017), que a CF de 1988 não é em si instrumento capaz de estabelecer as mudanças necessárias para que a educação escolar indígena possa de fato se constituir enquanto diferenciada, “sendo, unicamente, um indício do rumo que a resposta do Estado vem tomando e da existência – ou não – de bases jurídicas que contribuam para fazer com que esse direito seja passível de mais reivindicações.” (PEREIRA E SHIRAISHI NETO, 2017, p.609).

Outro aspecto a ser considerado é a percepção de que os sujeitos dessa pesquisa são conhecedores dos direitos que alcançaram e seus questionamentos são significativos porque elucidam as práticas dos governantes, que não tem garantido o direito ao saber diferenciado, não tem permitido concursos e seleção específica de docentes para trabalhar nessas escolas, impondo calendário estando muito longe de cumprir com o TEE.

Nessa condição dual é possível compreender a indignação dos entrevistados diante da constatação de que no interior das escolas do TEE não se realiza uma educação indígena, mas se reproduz a escola não indígena, que não está em comunhão com a filosofia e a cosmovisão *Guarani e Kaiowá*.

Em relação a profissionalização do professor indígena, Antunes (2009), destacou que:

Ao contrário do não indígena, a investidura do professor indígena envolve não apenas um projeto de profissionalização individual, mas insere-se dentro de um projeto comunitário, étnico. Além disto, o professor indígena, pela sua condição de mediador entre duas culturas possui a responsabilidade de produzir as sínteses entre o conteúdo curricular oficial e os saberes indígenas, ou seja, de “inventar” essa escola intercultural, específica e bilingüe, e isso não pode ser feito dentro dos tempos estipulados pelo estado para o planejamento de aulas, por exemplo. Dessa forma, é interessante notar que as leis do Estado ao mesmo tempo em que reconhecem aos povos indígenas o direito à educação intercultural limitam sobretudo o próprio fazer da interculturalidade (ANTUNES, 2009; p.62).

Nesse sentido, é evidente que a escola diferenciada deve estar pari passo a luta pelos territórios e o etnoterritório se consolida como movimento e, como tem sido historicamente, se construirá nas bases das reivindicações dos povos indígenas por referenciais curriculares específicos, valorizando a filosofia e visão cosmológica dos indígenas, bem como a língua materna, cultura e tradições, conhecimentos tradicionais; concursos públicos para professores indígenas, para atuarem nas escolas indígenas; investimentos em formação de professores indígenas e qualificação profissional específicas; construções escolares e materiais adequados aos processos próprios de aprendizado; financiamento público da educação indígenas, em todos os níveis, e valorização da diferença como princípio fundamental.

Capítulo 5 - O que dizem os Guarani e os Kaiowá? Andando (*jeguatá*) e escutando pelos caminhos da escola no TEE Cone Sul

Em Mato Grosso do Sul, há dois TEE pactuados: Cone Sul e Povos do Pantanal. No Cone Sul estão os povos Guarani e Kaiowá. São 18 municípios envolvidos (Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas, Tacuru), como expresso na Figura 08. No entanto, “nem todos realizaram ações para implementação do pacto estabelecido para e pelos Guarani e Kaiowá” (VINHA et al (2015, p. 28).

Segundo Vinha (2015, p. 05), nos municípios, as escolas atendem a Educação Infantil e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e estão, prioritariamente, sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação; a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio estão, prioritariamente, com a Secretaria Estadual de Educação. Há também escolas municipais, vinculadas a entidades religiosas, que atendem os Anos Iniciais e Finais do ensino Fundamental de comunidades indígenas.

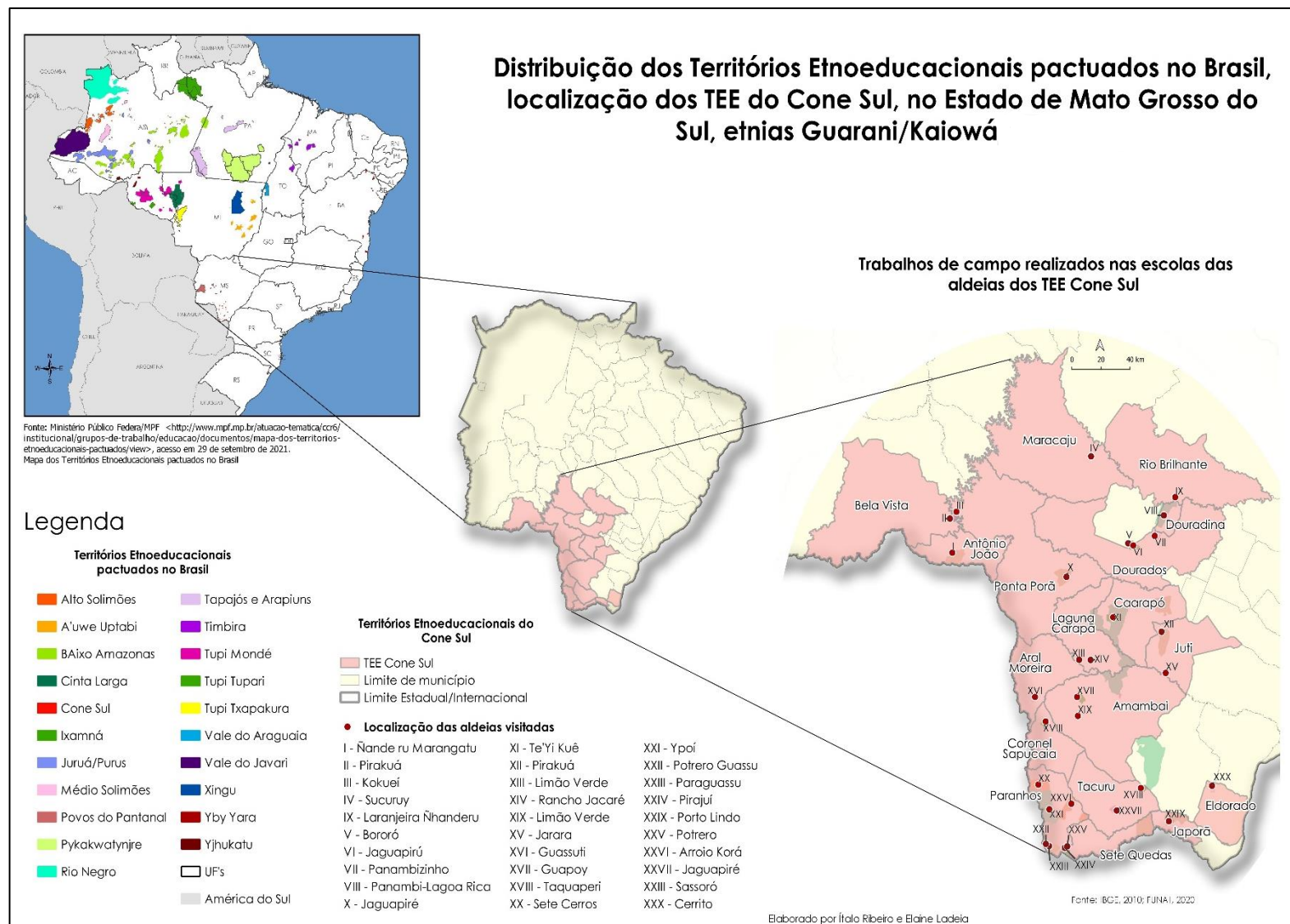


Figura 08 – Elaboração e organização: RIBEIRO, I., LADEIA, E. S. Fonte: Funai (2020), IBGE (2010).

De acordo com a Figura 08, verificamos a distribuição das terras indígenas *Guarani* e *Kaiowá* que constituem o TEE Cone Sul, compreendendo que essa distribuição espacial representa o território delimitado oficialmente pelo Estado, pois como apontado por Lutti (2009) e Pereira (2016), a compreensão do grande território – *Tekohaguasu*, para os *Guarani* e *Kaiowá*, vai além desses limites. Os municípios aqui representados (18) constituem o TEE Conesul, de acordo com o documento de assinatura do Plano de Ação pelo TEE, entretanto nem todos pactuaram.

O documento que estabeleceu o Pacto, foi assinado durante a realização da *I Conferência Regional de Educação Escolar Indígena de Dourados*, realizada no período de 31 de março a 03 de abril de 2009, em Dourados. Os municípios que não pactuaram, de acordo com esse documento, em um total de sete (07) são: Antonio João, Japorã, Laguna Carapã, Ponta Porã, Rio Brilhante, Sete Quedas e Juti.

As terras indígenas destacadas na Figura 08, indicam onde residem os sujeitos envolvidos nesse trabalho, no TEE Cone Sul, bem como onde estão as escolas. Contudo, desse universo de 28 escolas, apenas foi possível visitar pessoalmente, 19. Como já apontamos, em virtude da condição pandêmica, as aldeias e reservas foram fechadas, por isso 09 escolas, foram incorporadas na pesquisa, via questionários respondidos e encaminhados por meio eletrônico, tendo atingido 100% do universo de escolas do TEE Cone Sul.

De acordo com Vinha (2015), a maioria das escolas do TEE Cone Sul são cadastradas como indígena, contudo, ainda há escolas que “permanecem na condição de ‘extensão’ de alguma escola rural ou urbana, significando que seu PPP não assegura condições para o bilinguismo, para a valorização da cultura, para as negociações próprias da interculturalidade, dentre outros fatores” (VINHA, 2015, p.5).

Ainda, conforme a autora, no interior do TEE também existem escolas já designadas como indígenas que “apresentam sérias dificuldades para operacionalizar as conquistas étnicas ...” (VINHA, 2015, p.5). Os dados de Vinha (2015) decorrem de projeto de pesquisa realizado, sob o título *Educação Escolar Indígena no Enoterritório do Cone Sul – a percepção dos gestores institucionais*, tendo como foco a avaliação do processo de implementação do TEE, a partir da perspectiva dos gestores municipais envolvidos. Dos resultados alcançados pela equipe de pesquisadoras, em meados da primeira década do século XXI, pouco alterou a situação da educação proporcionada pelas secretarias municipais de educação, mas a condição política do país, com os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), tem sido um desafio a mais.

Nos municípios pactuados com o TEE, nossa pesquisa concluiu que ainda não ocorreu a implantação da EEI, conforme referenciado no PNTEE, condição que significa necessariamente e em primeiro lugar, contar com a participação da comunidade indígena envolvida.

Os governos dos municípios de Antonio João e Japorã, estão entre aqueles que ainda não assinaram o documento de pactuação do TEE, nesse sentido, as escolas são indígenas, contudo, em Antonio João, a Direção escolar não é indígena, e em Japorã a direção é indígena; em ambas as escolas, os *GK* tem tido participação nas discussões, de modo que reconhecemos que a EEI é uma realidade em construção nas aldeias Campestre e Porto Lindo, e em consonância com os objetivos do TEE Cone Sul. Observa-se que nessas escolas os processos de indicação para direção das escolas se dá por meio de eleição, onde o candidato deve atender requisitos pautados em Edital, mas também há a indicação das lideranças da aldeia.

Segundo os respondentes, houve a implantação de edificações para o funcionamento das escolas, além de ampliação do número de professores indígenas habilitados no ensino superior, seja com formação específica ou outra, que têm assumido as disciplinas das diversas áreas de conhecimento do currículo escolar nessas escolas.

Durante o trabalho de campo dessa pesquisa, realizado até junho de 2021, observou-se que em aldeias dos municípios de Laguna Carapã, Ponta Porã (Aldeia Kokue'í), Rio Brilhante, Sete Quedas e Juti, a oferta de EEI, ocorre em salas de aula e escolas de extensão, cujas escolas sede, registradas como escolas indígenas, estão localizadas na cidade, a sede fica no município.

Em outras localidades, a escola é regular do município, não especificada como EEI, e tem salas de extensão na aldeia, como é o caso das aldeias *Sucuriy*, em Maracaju e *Guasuty*, em Aral Moreira; nesses dois casos os municípios pactuaram no TEE, mas ainda não implantaram escolas efetivas nas aldeias.

Semelhante é a situação retratada sobre o município de Juti, segundo Leite (2018):

As escolas *Mbo'ero Arandu'i* e *Mbo'eroga Taperandi* no município de Juti, por exemplo, não possuem autorização de funcionamento pelo Conselho Estadual de Educação e funcionam como extensão da escola municipal Doraci, embora haja uma resolução de MS que estabeleceu o prazo de 2005 para criação e regularização de todas as escolas indígenas no Estado. (LEITE, 2018, p.48)

A escola indígena de Jarará é uma dentre as sete, em que o ensino da língua portuguesa no currículo é oferecido a partir do 1º ano do ensino fundamental. Ouvi dos professores indígenas, que eles precisam ensinar o quanto antes a

língua portuguesa, porque esses alunos, futuramente, irão estudar nas escolas da cidade para concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. (LEITE, 2018, p.48)

A autora, à época, descreveu o funcionamento da escola (Imagem 11):

A escola oferecia em 2018, ensino de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em salas multisseriadas, com 22 alunos, em 2017 (04 alunos no 1º ano, 07 alunos no 2º ano, 06 alunos no 3º ano, 05 alunos no 4º ano e 00 aluno no 5º ano), que variam de 06 a 14 anos de idade, com funcionamento apenas no período matutino. Segundo os professores indígenas, a situação desta escola encontra-se em fase de tramitação na Justiça, pois é reivindicada a passagem da categoria de escola extensão para a de Escola Indígena Polo *Mbo'ero Arandu'i*. Assim, tem como demanda conquistar autonomia gerencial (LEITE, 2018, p.65).

Imagem 13 - Escola Municipal Indígena *Mbo'ero Arandu'i*, na aldeia Jarará – Juti/MS.



Fonte: Marlene Gomes Leite (2018, p. 65).

Em visita realizada a SEMECE/JUTI, em 17/12/18, fomos recebidos pelo responsável pela educação indígena, que já foi, inclusive, Secretário de Educação por oito anos e nos relatou que nas escolas indígenas de Juti, dos egressos do Teko Arandu/FAIND/UFGD, somente dois professores estavam atuando, um na área de Ciências Humanas e outro da área de Linguagens. Afirmou, ainda, que as relações da Secretaria com a liderança da aldeia Jarara eram complicadas, mas que com a aldeia Taquara era um pouco mais tranquila.

As observações foram restritivas quanto a motivações das dificuldades junto a liderança da Aldeia Jarara, sem alongar o assunto, informou que na aldeia Jarara o risco de se fechar a escola era real e a justificativa era altas taxas de evasão. Segundo o Gestor G08, a maioria dos pais pensam que a escola da cidade é melhor do que a escola da aldeia e “que os índios não sabem ensinar igual os brancos”.

A entrevista se deu logo após o período de campanha eleitoral para prefeito, e durante nossa conversa o Gestor 08: “em 2019 muitas coisas vão mudar na Secretaria

de educação e na prefeitura de Juti, pois as diferenças partidárias e políticas entre a prefeita e a secretária de educação são muitas”; quanto a essas mudanças não foi possível verificá-las em virtude das demais visitas no Cone Sul e pela Pandemia de COVID 19 iniciada em 2020. Além disso, não se trata de debate específico de nosso trabalho. As “cadeiras” políticas, cargos nomeados, são evidentemente prerrogativa dos eleitos para os cargos executivos, de modo que sempre há mudanças possíveis a cada quatro anos, normalmente o tempo mínimo de permanência de um governo (Municipal, Estadual ou Federal) eleito.

Sobre a organização dessas salas/escolas denominadas extensão e que estão espalhadas por várias áreas indígenas, como apontamos, a gestão administrativa é realizada por um diretor adjunto e a gestão geral é realizada pela direção da escola Municipal sede, a qual pertence a sala de aula.

Dessa forma, a comunidade escolar enfrenta dificuldades em implantar uma EEI diferenciada, posto que o projeto pedagógico dessa sala de aula acompanha a escola sede/polo, assim como o calendário, dias letivos e demais especificidades do ano letivo. A particularidade específica dessas salas de aula está na Língua Materna – Língua *Guarani*, que é utilizada pelos professores indígenas nas 3 primeiras séries dos anos iniciais do ensino Fundamental, especificamente no 1º e 2º ano escolar, a partir do 3º ano é inserida a Língua Portuguesa como segunda língua, tornando-se a língua majoritária nos processos de ensino aprendizagem e isso decorre da própria estrutura educacional nacional, cuja língua portuguesa é dominante e no tocante a educação indígena, como já apontamos, certamente há conflito de interesses, muito embora, o ensino na língua materna nas escolas não seja consenso, ainda, em todas as aldeias do TEE Cone Sul. Resquícios dos processos históricos vividos e preconceitos interiorizados que valorizam mais a cultura não indígena, inclusive na luta por serem aceitos.

Dentre os professores não indígenas atuantes nessas escolas, a grande maioria não são falantes da Língua *Guarani*. Nesse caminho de implantar apenas extensões das escolas, residem algumas questões preocupantes para a EEI no Cone Sul.

Outro problema a ser destacado são as salas multisseriadas, no lugar da ampliação dos anos e/ou a implantação de Educação Básica completa nas aldeias, com escolas em prédios adequados à comunidade escolar. O uso da Língua materna nos processos de ensino, transporte e garantia do funcionamento das escolas, também somam-se como problemas do cotidiano escolar das aldeias do TEE Cone Sul.

As lideranças indígenas e a comunidade escolar têm aberto esse diálogo, uma vez que as salas de extensão geram uma tendência a multisseriação de turmas nas aldeias e conseqüentemente acarretaria o fechamento das mesmas e até de escolas já existentes.

Com a extinção da SECADI, em 2019, pelo Governo Bolsonaro, surgiram muitas tensões em relação as políticas educacionais existentes e a curto ou longo prazo a Educação Escolar Indígena poderá perder espaço nas diversas esferas administrativas inerentes à educação. Nesse sentido, Moura e Militão (2019, p. 12), destacam:

Há preocupação das lideranças com as políticas educacionais em andamento. Os municípios e o estado de MS fizeram parceria e permuta no tocante à oferta do ensino fundamental, que começou a vigorar em 2018. Configurando-se, assim, o processo de estadualização do 6º ao 9º ano e de municipalização dos anos iniciais do ensino fundamental. A cada ano o estado assume um ano final e repassa um inicial para o município. Algumas questões se colocam: O estado vai manter os alunos na Terra Indígena e vai ampliar a estrutura das escolas estaduais ou vai transportar os estudantes para as cidades? Em levando os estudantes para a cidade, como ficarão os professores indígenas que não tiverem salas constituídas?

Paralelamente, há um movimento de esvaziamento de classes nas escolas indígenas e a ameaça do retorno às turmas multisseriadas. Amplia-se a procura por vagas nas escolas da cidade, desde a educação infantil ao ensino médio. Algumas das alegações dadas pelas famílias e destacadas pelos professores indígenas: “as escolas da cidade oferecem melhor estrutura”; “o nosso objetivo é o domínio do português e dos conteúdos das escolas dos brancos”; “a língua materna as crianças aprendem em casa e não precisam ir à escola para estudá-la”; “os professores não índios são mais preparados do que os professores indígenas”; “a cultura se aprende em casa”.

Analisando a escola na perspectiva da totalidade, compreende-se que ela é um espaço do acontecer solidário, ou seja, um “lugar do mundo”, esse lugar para Tuan (2013, p.219), “é um mundo de significado organizado; é a pausa, o contato permanente, é a experiência, o convívio, o vivido, as relações pessoais, o significado, a afetividade, o tempo, o conhecimento, o sentido e o sentimento de pertencimento”, e isso podemos perceber na relação dos GK com a escola hoje, pois ela agrega uma série de valores que serão compartilhados, que vão muito além da função “formadora de conhecimentos”, nesse sentido a escola é entendida como condição para a luta pela terra.

No dizer de Meliá (1986, p.), “*Sem tekohá não há teko*”! Plageando o autor, poderíamos dizer “sem território indígena não tem escola”. Certamente, do ponto de vista antropológico essa verdade pode se colocar como absoluta. Na geografia, contudo, consideramos também a imaterialidade do espaço, que se realiza nas e pelas relações socioespaciais que são inerentes ao modo de ser e viver de um Povo, que hora se territorializa, mas que pode se desterritorializar e se reterritorializar, sob outras condições, e o etnoterritório é esse conceito em construção.

Os movimentos indígenas no âmbito da América Latina e no Brasil, como já apontamos, têm considerado a escola como estratégica na luta pela existência desses povos e isso não se realiza fora do campo de luta pelo território indígena. Assim, a escola assume um lugar importante para o acontecer da mudança das condições de vida de um Povo e da continuidade na luta pelos territórios, o que nos permite, sob a lógica dialética, compreender que a luta pela escola diferenciada é a mesma luta pelo território e a luta pelo território é a luta pela escola.

No caminhar da resistência pelo direito à terra e aos demais direitos dos povos indígenas, retomamos então à discussão das salas multisseriadas e outras dificuldades enfrentadas pelos GK na EEI, em seus territórios; situações essas observadas em algumas das aldeias visitadas como: Acampamento Laranjeira *Ñanderu*/Rio Brilhante, Acampamento *Ypo'í* Triunfo/Paranhos, Retomada *Kurusu Ambá I e II*/ Coronel Sapucaia e *Passo Piraju*/Dourados.

No Acampamento Indígena Laranjeira *Ñanderu*/Rio Brilhante e em *Ypo'í*/Paranhos, verificamos duas situações. No primeiro, não há salas de aula, estando as crianças submetidas a uma proposta de ensino voluntária no acampamento ou então os pais precisam matriculá-las na escola municipal mais próxima, onde o transporte escolar possa carregá-los; no caso de Paranhos, há salas de extensão de escola polo urbana, que embora sejam multisseriadas, são ofertadas dentro da área indígena.

A criação dos etnoterritórios teve como um dos seus objetivos, garantir a sustentabilidade dos territórios, nesse sentido esses dois assentamentos em áreas de retomada registram um exemplo de luta pelo território por meio da educação escolar indígena, sendo que uma vez implantada uma sala de aula ou um prédio escolar, isso consequentemente gerará mudanças no território e nas relações dentro e fora dele, inclusive porque “finca raízes”.

A Liderança L03 com quem dialogamos, no Acampamento Laranjeira *Ñanderu*, relatou que “*é melhor ter escola no nosso próprio lugar do que ir estudar na cidade*”. Em setembro de 2020, quando conversamos, ela nos informou que eram 32 o número de alunos do acampamento matriculados na escola, em Rio Brilhante: “escola da cidade”. O acampamento não tem escola nem sala de aula de extensão; há três professores formados e dois em formação. Sobre a falta de escola, de acordo com L03, “o cacique está dialogando com o governo municipal e que deverão ter uma escola lá”.

O processo de formação, contudo, não cessa. Adultos e rezadores organizam aulas embaixo das poucas árvores desse acampamento, onde ensinam sobre os

conhecimentos indígenas e não-indígenas. Apesar do esforço da comunidade, a escassez de materiais é uma das queixas registradas. Outro registro importante é a valorização dos cursos *Ará Vera/SED/MS* e *Teko Arandu/FAIND/UFGD* como incentivos para os jovens e adultos voltarem a estudar, falar a língua materna e estimular as crianças para irem à escola.

A conversa com L03 nos leva a refletir sobre o sentido de lugar. Ao expressar que é melhor estudar no *nosso próprio lugar*; esse lugar, onde se habita, vive ou onde se mantenha o desejo de retorno para daí viver, continuar a história deixada por outrem, pelos antepassados e seguir o futuro com os parentes que ali lutam em conjunto.

De acordo com Santos (2007, p.10):

Na Geografia estamos frente ao discurso que construímos para *saber onde estamos*. Reconhecer o significado de estar em um lugar e, portanto, de alguma maneira a ele pertencer, é a possibilidade que temos de organizar nossas vidas, identificando que ações podem e devem ser realizadas para que possamos continuar sobrevivendo (tanto como indivíduos quanto como sociedade).

Concordamos com o autor; os acampamentos se constituem em lugares (“nosso”), sob condições não ideais de territorialidade, mas que ainda assim carregam pertencimento e a escola diferenciada indígena é um também um lugar de construção desse ideário de pertencimento, ao mesmo tempo em que significa a materialização de “continuar sobrevivendo ... como indivíduo ... como sociedade”.

Nesse sentido, “cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade”, conforme nos aponta Alarcão (2001, p.21). A autora defende que a escola seja reflexiva, um lugar de relações, de existência e coexistência:

A escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental (ALARCÃO, 2001, p.22).

De acordo com Libâneo (2012, p. 26), “a escola é uma instância democrática, sua tarefa básica é promover a aprendizagem e é uma ferramenta com etapas importantes para a formação de cidadãos autônomos”, e autonomia é um dos princípios dos etnoterritórios. Assim sendo, podemos compreender que pensar a escola como lugar, conforme definido por Santos (2008, p.35), “o lugar está em constante ligação com o mundo”. e “muda o mundo, e, ao mesmo tempo, mudam os lugares. Ao transformar do mundo, os lugares também são transformados, mesmo que sua dinâmica seja diferente.”

Desse modo, Carlotto e Costa (2019, p.36), em consonância com Santos (2008), assim define:

O lugar é importante para se pensar a relação da escola com o mundo. A escola é um lugar da construção política coletiva. É também o Lugar da coexistência, coletividade e da solidariedade. As solidariedades definem a escola com os seus valores sociais de diferentes culturas, pensamentos, classes sociais, dentre outras características formadoras desta instituição.

E é a partir desse lugar, a escola indígena diferenciada, que se dá parte da luta dos *Guarani* e *Kaiowá* pela retomada e garantia de seus territórios, obviamente existem diversas outras formas de luta, como o os movimentos internos e externos das aldeias, o engajamento das lideranças e demais membros das aldeias buscando o *teko porã* – bem viver.

No município de Paranhos, no acampamento indígena *Ypoí* – Triunfo encontramos o Professor PRATA 08 e a Gestora 05, que atuam na escola com salas multisseriadas nesse acampamento. Esse território segue aguardando homologação no processo de demarcação corrente na Justiça Federal. Os professores são como “administradores” da pequena casa de madeira, onde, até novembro de 2020, funcionava, no período da manhã, duas salas de aula com turmas do 6º ao 8º ano; para cursar o 9º ano, os alunos precisam se deslocar desse acampamento para a cidade. No período da tarde, funciona os anos do ensino fundamental I (do 1º ao 5º ano).

Os professores atuantes nessa escola, três ao todo, ministram todas as disciplinas das séries mencionadas, independentemente da formação que possuem. Nas duas salas de aula existentes eles fazem a multisseriação, sendo duas séries em cada sala, por turno. O currículo é pré-definido pela SED do município, o que também ocorre nas outras aldeias de Paranhos, nas quais os diretores são adjuntos e tem um diretor geral que coordena todas as escolas indígenas no município. Assim, a cada dois meses a diretora da educação escolar indígena vem visitar a escola em *Ypoí*.

O relato dos professores indica muitas dificuldades em *Ypoí*: acesso precário a material de consumo, didático e de limpeza, não fornecimento de energia elétrica e água e não acesso a formação continuada aos professores, foram destacados como problemas.

A G05 relatou:

“nos aqui da escola ganhamos uma placa pra usar energia solar...isso era pra melhorar a iluminação nas salas de aula, só que a gente ainda não consegue usar, falta o resto pra instalação do sistema, uma professora do Teko já tentou conseguir pra nós o gerador...o motor...já tem mais de dois anos essa placa aí...” (Gestora 05, entrevista, agosto/2019).

Até o fechamento desse trabalho, as placas ainda não haviam sido instaladas, por falta de materiais para instalação. As placas, seguem guardadas!

As Imagens 14 a 16, representam aspectos da realidade física dessa escola. O pátio de chão batido pelo caminhar e correr do jogo de futebol é amplamente utilizado pelos alunos, tanto nas aulas de educação física, como para diversão das crianças.

Imagem 14 – Vista parcial do entorno da “extensão” da EMI Adriano Pires no Acampamento Ypo’í/Paranhos – MS.



(Foto da Autora)

Imagem 15 – Vista parcial do pátio da “extensão” da EMI Adriano Pires no Acampamento Ypo’í/Paranhos – MS.



(Foto da Autora)

Esse acampamento fica distante aproximadamente 25 km da cidade de Paranhos, o acesso só é possível via estrada que passa dentro de área de Fazenda e canavial. Foi nesse acampamento, que ocorreu a morte dos professores Rolindo e

Genivaldo Vera, que eram moradores do acampamento e Alunos do Curso de Magistério Indígena Ará Verá; o corpo de Rolindo nunca foi encontrado, as mortes, segundo relatos, deram-se pela disputa pelo território com os fazendeiros. A condição de acampamento é sempre uma situação de riscos a que estão submetidas as famílias, inclusive, os jovens que precisam se deslocar a partir do nono ano, para as escolas da cidade.

Apesar das perdas e das dificuldades em *Ypoí*, os professores não desistiram de lutar pela manutenção dessa escola. No dizer de G05, sempre precisam solicitar materiais para a SED, merenda, transporte; em geral são atendidos, mas é constante a necessidade de sempre ter que fazer novas solicitações, do contrário ficariam isolados.

Essa é uma escola em uma área de retomada e os indígenas ali, na resistência desse povo que caminha, seguem esperando pela homologação desse território, fortalecendo a construção de novos caminhos para as famílias ali residentes com suas vivências, suas histórias e assim ensinar as gerações futuras. Os professores, assim, seguem a frente nessa caminhada.

Imagem 16 – Casa no entorno da “Extensão” EMI Adriano Pires no Acampamento *Ypoí* – Triunfo/Paranhos/MS.



(Foto da Autora).

Em Paranhos, existem outras cinco aldeias: Paraguasu, Pirajuí, Potrero, Potrero Guasu e Sete Cerros, sendo que apenas a última não foi possível visitar presencialmente, durante o trabalho de campo. Dessas aldeias, Pirajuí é uma das principais, é nela onde foi instalada a primeira escola indígena desse município, em 1968, ainda pela Missão Evangélica Alemã, a Deutchs Indianer Pioneer Mission (Barbiero, 2018; p. 44). As escolas dessas aldeias têm até uma boa estrutura física.

Existem duas escolas municipais em Paranhos, a EM Adriano Pires e EM Pancho Romero, cadastradas no INEP como escolas municipais localizadas em Zona Rural sob comando da Secretaria de Educação do município e que segundo os Gestores G01 e G03, mantém diálogo com os professores indígenas, coordenadores pedagógicos e diretores, de modo que as dificuldades têm sido sanadas minimamente, como no caso da contratação diferenciada de professores indígenas para atuação na EEI, onde a SEMED tem atendido essa demanda.

Como já nos referimos, o governo do município mantém uma direção centralizada (não-indígena), que atua em visita às escolas, para acompanhamento e contato com os diretores dessas duas escolas e que são, portanto, adjuntos. Desses diretores adjuntos, apenas 01 é não indígena.

As demais escolas existentes nas aldeias são extensões dessas duas escolas municipais. Na aldeia Pirajuí, a diretora adjunta é uma professora não indígena, pedagoga e falante de Guarani, e o coordenador é um professor indígena. Na conversa com a Gestora 03, observamos que a relação com a SED do município é acessível e que tem sido respeitado os referenciais curriculares (RCNEI) para a EEI (BRASIL, 1998). Contudo, destacou a pouca participação dos mestres tradicionais no cotidiano escolar, bem como dos pais, mais desejosos do ensino que se aproxime mais daquele da cidade, do não indígena, pois entendem que esse é o melhor para os alunos e seu futuro. A Escola Adriano Pires, possui uma extensão, dentro da qual funcionava a escola da Missão, até a sua extinção em 2018. Extensão tem feito parte da escola municipal e, embora a comunidade escolar tenha estabelecido um intenso debate sobre a autonomia da EEI, nessa escola os professores ainda seguem parâmetros de ensino aprendizagem idênticos aos da Missão alemã, com padrões de organização quanto aos conteúdos transmitidos e ensinados, quanto à disciplina dos alunos, o ensino diferencia-se pelo uso da língua materna, o que antes era proibido.

A estrutura centralizada, o bom diálogo e algumas condições razoáveis e mínimas tem sido garantidas, ao que parece, nas escolas municipais em análise e também nas suas extensões. Há uma importante referência a essa condição. Por outro lado, aquilo que depende das relações entre a gestão e a comunidade, que é a aproximação com os mestres tradicionais e com os familiares, no movimento de conquista para a defesa da escola diferenciada, não se dá a contento. Diferentemente de onde quase não se tem nada, ou até nada se tem, a formação escolar se faz sem nada mesmo, além da boa vontade de alguns, como é o caso do acampamento *Ypoí*, citado.

As contradições encontradas nos caminhos da escola indígena, no TEE Cone Sul, se mostraram na diversidade das relações internas, em cada área, mas que também se relaciona com a relação que constroem com os poderes constituídos, como é o caso dos governos municipais.

Em Paranhos, na Aldeia Paraguasu, o G01 afirmou que a aldeia trabalha em conjunto com a comunidade tradicional e a equipe escolar decide em conjunto as necessidades da escola e que a participação dos mestres tradicionais é considerada importante, tendo até mesmo sugerido que deveria ter um pagamento pelo trabalho dos mestres, nas escolas. Segundo o G01 “não sou a favor da hierarquia existente nas escolas indígenas, isso não faz parte da nossa cultura e não faz bem para comunidade indígena”. Ainda, afirma que os cargos geram disputas e o faz sentir um grau acima dos professores, condição com a qual discorda, procurando ressaltar o trabalho de construção da escola como resultado coletivo: “o trabalho na escola tem que ser coletivo, todos tem que se esforçar”.

Como destacamos, é preciso considerar que cada aldeia apresenta realidades muito distintas e isso interfere, por exemplo, no modo como os pais lidam com a questão de o ensino ser na Língua Materna e/ou na Língua Portuguesa; ou ainda dos filhos serem educados por professores indígenas ou não indígenas. Assim, discursos sobre a incapacidade dos professores indígenas em comparação aos não indígenas, ou que a língua Guarani deve ser ensinado em casa, acabou aparecendo. Pelo menos 3 % dos respondentes de alguma forma fizeram esse tipo de referência, que vão na contramão do debate que envolve a escola diferenciada.

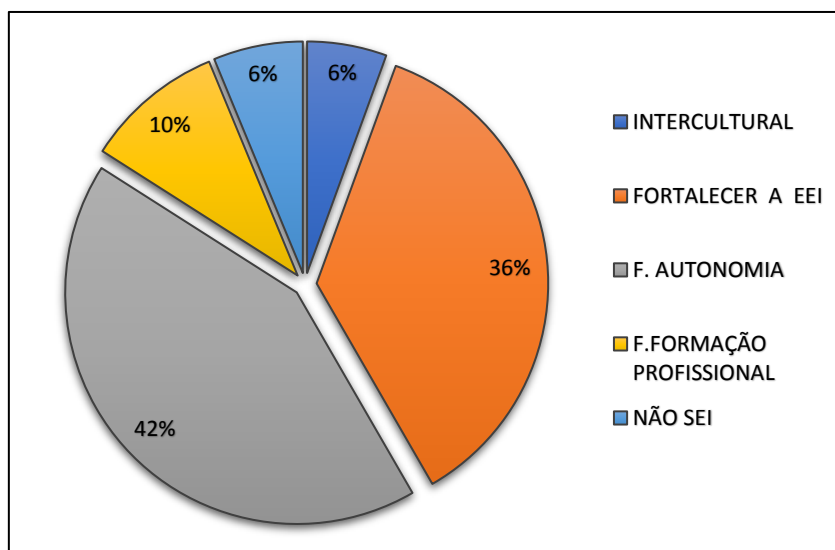
Esses discursos foram recorrentes quando visitamos várias das escolas, contudo essas contradições se dão em maior e menor grau dependendo da comunidade escolar, das influências e pressões sofridas no âmbito escolar e se reflete na forma como a educação escolar vai contribuir para o estudante. O fato é que aprender português “bem”, estudar junto com os não indígenas, aprender com professores não indígenas pode criar um imaginário de mais qualidade, de mais possibilidades de futuro e, evidentemente, no caso dessas comunidades, quase sempre significa acesso a trabalho.

Nesse sentido, se faz necessário pensar sobre qual escola os *GK* desejam? Aquela que prepara para o mercado de trabalho? Ou aquela que atua interculturalmente? Querem uma escola diferenciada ou assimiladora?

São até básicos esses questionamentos e é perceptível, pois trata-se de um processo em construção, já que nas diferentes aldeias também são diferentes os anseios em relação a educação escolar indígena e sua influência no cotidiano da comunidade.

Durante nossa caminhada estivemos presencialmente em 68% das escolas do TEE Cone Sul, em visitas às escolas, conversas com acadêmicos do *Teko Arandu* e outras pessoas das comunidades. Nessas andanças, verificamos que cerca de 10% (14) dos participantes dos respondentes pensam a escola como um local de formação profissional, para preparar os alunos para trabalharem em alguma profissão; uma visão de formação escolar técnica. A maioria, 90 % (157,5), dos participantes em geral da pesquisa afirmaram que a escola e a educação escolar indígena devem promover a autonomia das escolas e dos territórios. Quando questionado, apenas aos PRATA, sobre a mesma questão, 61(42%) deles também disseram que a EEI deve promover o fortalecimento da autonomia, 52 (36%), responderam que a educação escolar fortalece a EEI. Dos demais PRATA 08 e 09, representando 6% respectivamente, não souberam responder ou entendem que a formação deve ser para fortalecer a interculturalidade (Gráfico 05).

Gráfico 05 – Percepção dos GK sobre desdobramentos da EEI.



(Organizado pela Autora)

Essa discussão nos conduziu até Libâneo (2012), para entendermos muitos dos desdobramentos encontrados em políticas públicas em discussão, em tempos de neoconservadorismo, mas que também se reflete nas políticas instituídas para a EEI:

No atual período o mundo interfere nas políticas nacionais, e a escola não se ausenta dessa lógica do mundo capitalista. As políticas nas escalas globais interferem diretamente nas escolas. Um exemplo atual no Brasil é a proposta

da escola sem partido. Essa pauta mundial, se aprovada, pode interferir no funcionamento de qualquer escola pública desse país, esse e outros exemplos podem ser dados para demonstrar as relações do ministério da educação com o banco mundial e outras instituições internacionais. Essas políticas ao invés de diminuir as desigualdades existentes, tende a aumentar, fazendo com que tenhamos dois tipos de escolas, as escolas para ricos e as escolas para pobres. A política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social”. Por isso a importância de se pensar a uma outra escola, capaz de mudar essa lógica existente. Ao pensar a escola do presente é preciso compreender a totalidade dessa instituição (LIBÂNEO, 2012, p. 10 e 20). (grifo nosso)

O autor situa os caminhos, como já apresentamos, a que têm sido orientados seguir boa parte dos governos de países ditos em desenvolvimento, emergentes e pobres, cuja população empobrecida demanda por acessos. O discurso da igualdade de acesso, contudo, já apontamos, não garante o acesso de fato, nem mesmo a sua qualidade. Sobretudo porque a realidade vivida nas periferias das cidades, nas áreas longínquas do campo e/ou das aldeias, nos acampamentos à beira de rodovias, seja de indígenas ou de sem terra, a permanência na escola está muitas vezes mais ligada ao prato de comida da merenda escolar, porque não fosse isso, boa parte estaria no trabalho para ajudar na renda familiar.

A crítica do autor demonstra, que sob o discurso da igualdade e liberdade, projetos anacrônicos como a escola sem partido, que prega o controle sobre o dizer e o saber do professor, vão na contramão da liberdade de cátedra. Além disso, a escola como espaço de acolhimento ratifica o descompromisso com o saber a prevalecer em nome da convivência. O autor alerta que o acolhimento e a convivência não são objetivos pedagógicos, antes pelo contrário, devem ser inerentes a escola.

Os objetivos pedagógicos devem envolver o exercitar a formação intelectual e científica do educando, promovendo a descoberta do novo, a partir da observação, da descrição, da relação e comparação entre diferentes fenômenos e formas de fazer e pensar a realidade.

A EEI reflete os anseios dos povos indígenas por uma escola em seus “lugares”, mas a forma dessa escola não é una, antes pelo contrário, observa-se que o TEE Cone Sul ainda está longe de se constituir enquanto etnoterritório, apesar de toda a demonstração histórica de resistência dos *Guarani* e *Kaiowá*.

Nesse sentido, as contradições e adversidades nas escolas indígenas sob diversos aspectos, podem contribuir para que tenhamos apenas escolas nas aldeias, sem que seus referenciais sejam seguidos e sem resultados expressivos, sejam para vida

particular ou coletiva. Voltamos ao lema “Sem teko não há tekohá”, o *teko* – modo de ser dos *Guarani* e *Kaiowá* – apresentam-se sob diferenças e essas são potencializadas, por vezes, nas escolas, motivos pelos quais também surgem divergências sobre o papel da escola e da educação escolar indígena.

O debate instituído até aqui não diz respeito a ideia de que a escola seja a solução para os problemas de uma sociedade. Como já apontamos, a escola na sua forma conhecida, com salas de aula, carteiras, quadro do professor, não foi criada para libertar os sujeitos das suas amarras sociais, antes pelo contrário, seu objetivo muito evidente é a manutenção do *status quo*. Contudo, quando a escola tem a possibilidade de se colocar como seu contrário, como diferenciada, há que se pensar nela também como oportunidade de outras bases e isso vai depender das políticas de acesso e permanência que os governos estão dispostos a implementar ou não.

Por exemplo, o índice de analfabetismo, segundo o censo do IBGE (2010), em Paranhos, para pessoas de 10 anos ou mais de idade não indígenas, foi de 22,87% e para a mesma faixa etária, em pessoas das Terras indígenas foi de 23,87%, um resultado similar, considerando que nesse município a população indígena representa 35,5% da população relativa do município, a qual desconsidera os indígenas que vivem fora das TI.

Nesse município, considerando a oferta de educação escolar indígena nas aldeias e na cidade, indígenas e não indígenas apresentam o mesmo grau de analfabetismo, porém considerando a população indígena, o índice é maior entre os não indígenas. Apesar de ser um percentual ainda elevado, observa-se que a escolarização de jovens dessa faixa etária melhorou e permitiu uma melhoria também no chamado IDHM do município de 0,214, em 2000, para 0,444 em 2010.

A respeito da educação diferenciada, Abreu (2020) afirmou:

Quando se fala em educação diferenciada indígena não se está falando de unidade e isso decorre de muitas questões que são de ordem diversa: edificações, gestão e conhecimento, professores, comunidade indígena que frequenta a escola e a situação/localização das escolas. Existem escolas que são rurais atendendo estudantes indígenas. Tem áreas indígenas que não tem escolas e os estudantes dependem de transporte (quase sempre em condições precárias) para estudar. Existem escolas em que participam alunos de diferentes etnias; escolas em que os professores são indígenas e outras em que os professores são não Índios. Sem dizer, que em áreas de retomada, como há conflitos, os diálogos entre os governos e indígenas são limitadores e a população indígena em idade escolar acaba desassistida pela administração pública, em diferentes níveis, com amplo respaldo da opinião pública (ABREU, 2020; p. 19).

A afirmação da autora, corrobora com o pensamento de diversos professores, pais, estudantes e lideranças com os quais dialogamos nesses caminhos das escolas *Guarani e Kaiowá*, no TEE Cone Sul. Em praticamente todas as aldeias, percebemos a existências de algumas dessas situações e de outras, como é o caso de escolas que atendem a estudantes indígenas da aldeia ou de fora dela; citamos o caso de Paranhos, onde foi possível encontrar alunos paraguaios nas escolas indígenas, mesmo sem parentesco com os *GK*. Em Coronel Sapucaia, na aldeia Taquaperi, o atendimento de paraguaios também acontece.

Em Dourados, na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa - RID, as escolas atendem estudante de três etnias (Guarani, Kaiowá e Terena), sendo a maioria não falante de suas línguas maternas. Esse fenômeno é consequência do complexo processo de formação daquela Reserva, criada pelo SPI em 03/09/1917, pelo Decreto Nº 401/1917, e que carregou sempre muitas dificuldades, conflitos de lideranças, conflitos de interesses e sobretudo, forte influencia do exterior, já que é cercada por muitas igrejas, além de bares, chácaras, rodovias e a própria cidade de Dourados, cujos condomínios fechados de classe media-alta e alta (ao norte) parecem exercer a “devida” barreira, separando a Reserva e seus habitantes, numa tentativa que é na verdade ineficaz, já que os caminhos de perambulação para a cidade, para vender mandioca, banana, milho, ou sua força de trabalho, ainda corta os mesmos caminhos pelo qual circulam os carros sedans e camionetas.

Há que se reconhecer que a questão territorial já se coloca no interior da Reserva, desde sempre, pela presença dos Terenas, cujo etnoterritorio é o TEE Povos do Pantanal, entretanto, observa-se uma parcela dessa etnia dentro da RID. Cabe dizer aqui que o trânsito entre as aldeias e dentro dos etnoterritórios é constante, fazendo com que parentes da mesma etnia e também casamentos entre etnias diferentes provoque o deslocamento e até mesmo a migração de uma aldeia para outra, bem como entre os etnoterritórios. As divisões territoriais dos povos indígenas, tanto dos etnoterritórios, quanto dos demais territórios brasileiros, independem dos limites políticos administrativos, históricos, econômicos entre outros, e na RID não é diferente. Dessa forma, os povos indígenas vão se reorganizando e estabelecendo relações sociais.

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

A RID é formada por 07 escolas, 06 delas de Ensino Fundamental e 01 Escola de Ensino Médio, sendo que estão localizadas nas duas aldeias ali existentes a Aldeia Bororó e Aldeia Jaguapiru. A divisão entre elas se dá pela Rodovia MS-156, que liga Dourados a Itaporã, essa que é extremamente movimentada e por onde passam diariamente caminhões com cargas diversas para dentro e fora do estado de MS, simbolizando o desenvolvimento anunciado por Getúlio Vargas nos anos 30 do Século XX.

O desenvolvimento nos remete a outro aspecto que encontramos nas aldeias do TEE Cone Sul (e não apenas em áreas de retomadas), que é a política de desassistência aos estudantes e as escolas indígenas. Citamos a aldeia Pirakuá, em Bela Vista, onde os alunos precisam andar de 2 a 4 quilômetros de suas casas até o ponto do transporte escolar. A empresa de transporte (ônibus) é terceirizada e não adentra os caminhos da aldeia.

Os pais e outras pessoas da comunidade, antes da pandemia de COVID-19, realizaram várias tentativas de diálogo com os responsáveis da administração municipal (SED), sem sucesso. A situação também acontece nos acampamentos, como em Rio Brilhante, Paranhos, Dourados e Caarapó, assim como outros tantos, onde também não há política de implantação de escolas indígenas, nem salas de extensão. Essa situação força os pais a matriculem seus filhos na escola não indígena ou, por vezes, não matriculem. O fato é que a condição de não matricular, quando acontece, é interferência no acesso a outras políticas, como a bolsa família, por exemplo, cujo compromisso familiar é a criança na escola.

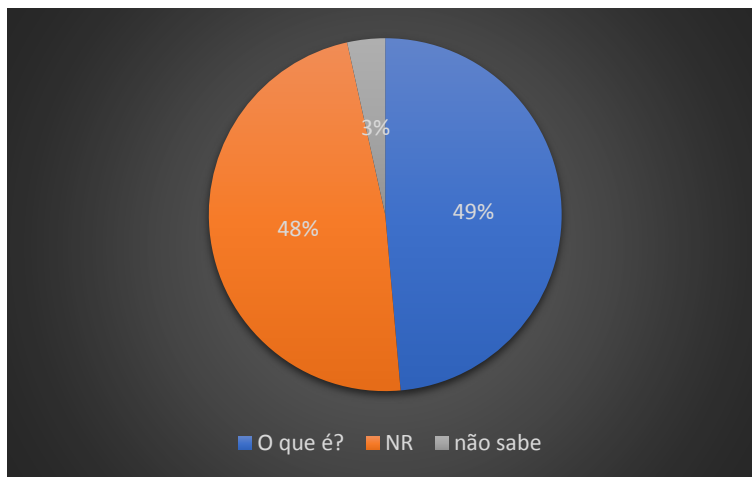
O caminhar pelas escolas indígenas também trouxe algumas constatações. Uma delas foi que o debate acerca do TEE, do etnoterritório, está em aberto. Por nossas andanças, dialogamos com professores, gestores, acadêmicos do Teko, com lideranças locais. Sujeitos que mais que os demais, tem acesso aos processos de reivindicações, normalmente participam dos debates e deveriam, em tese, ser conhecedores das causas de seu Povo.

Dentre os entrevistados para esse trabalho, a maioria das respostas veio dos PRATA (144), acadêmicos do *Teko Arandu*/FAIND/UFGD, representando 82,28%, sendo que também participaram 5,71% (10) de Gestores, 2,29% (04) de Lideranças, 9,72% (17) de professores egressos do *Teko Arandu* (P.ETA).

Foi importante constatar que 49% (70) dos professores em formação, que participaram da pesquisa, desconhecem o conceito de etnoterritório, outros 48% (69) não

responderam, o que pode significar que também não conhecem, e 3% (05), efetivamente não sabem o que é TEE, já que nunca ouviram falar (Gráfico 06).

Gráfico 06 – Percentual de conhecimento sobre o conceito de TEE.

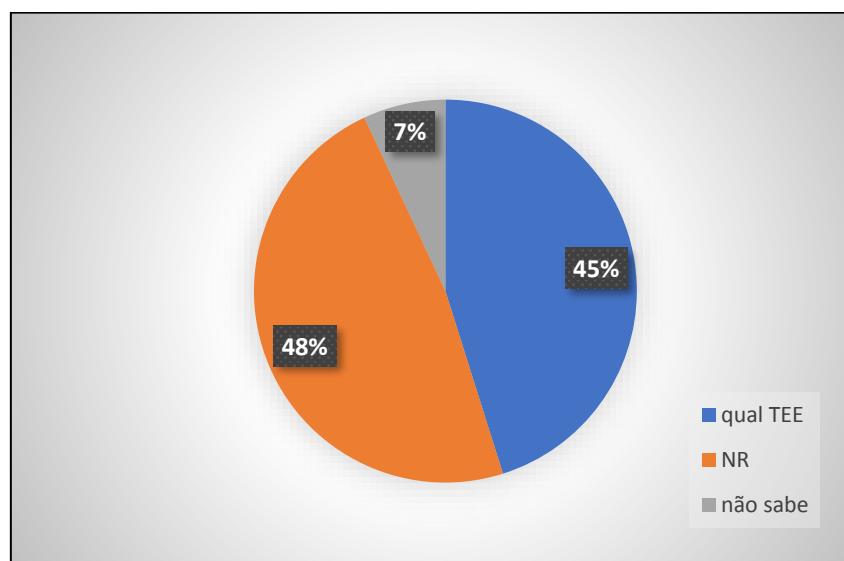


(Organizado pela Autora)

Esse desconhecimento do conceito pode ser explicado em decorrência da pouca participação dos jovens professores em formação (bem como da nova geração). no movimento de professores e na luta pela educação escolar indígena diferenciada. Desses, 70 PRATA em formação, nunca ouviram o termo Etnoterritório ou Território Etnoeducacional. Isso significa, que mesmo com mais de 10 anos da existência do curso Teko Arandu/ÚFGD, com oportunidade de várias discussões e já estando os TEE criados desde 2012, mesmo assim, o termo conceitual é desconhecido, demonstrando uma aceitação da educação escolar planejada, homogênea, retrocedendo, assim, na luta pela autonomia da educação diferenciada. Durante a aplicação dos questionários e entrevistas, ficou evidente o desconhecimento desse conceito. A princípio cogitou-se a possibilidade de ser apenas uma confusão com a “palavra sem tradução “, contudo, a desinformação foi se confirmando a cada pergunta/resposta.

Resultados semelhantes também obtivemos quando questionados sobre qual seria o seu etnoterritório? Dessa vez o número de desconhecimento foi maior, 48% (69) não sabem que pertencem ao Cone Sul e 7% (10,1), não responderam (Gráfico 07).

Gráfico 07– Percentual de conhecimento sobre o pertencimento de TEE dos Guarani e Kaiowá.



(Organizado pela autora)

Quando nos dedicamos a analisar os resultados dos professores e gestores, os gráficos em forma de pizza são representativos da não participação da comunidade nas discussões, ou mesmo, que os movimentos de organização, internamente nas áreas indígenas, não estão dando conta de fazer chegar à informação, ou mesmo, estimular o debate internamente. Os dados sugerem a necessidade de uma aproximação e um diálogo maior dentro das aldeias indígenas do TEE. O desconhecimento sobre o conceito de etnoterritório, bem como a qual pertencem, também foi observado por Moura e Militão (2019).

Diante do desconhecimento apresentado sobre o conceito TEE Cone Sul, observamos que esse talvez seja um dos motivos que internamente não alavanque a EEI, já que os marcos legais estão aí, não sabemos por quanto tempo essa política perdurará, mas a necessidade de um fortalecimento sobre esses preceitos conceituais e legais precisa ser urgente, dadas as demandas ainda existentes para a EEI.

Essas divergências e desconhecimento também podem ser atribuídas as disputas internas existentes nas aldeias. E em algumas, como Amambai, é frequente a presença de grupos familiares a frente da organização escolar, isso ocorre por motivos diversos, seja porque determinada aldeia tenha uma parentela extensa e essa esteja a frente da escola ou, porque, desde o início das discussões sobre a EEI, determinadas pessoas estiveram junto nos movimentos de construção e organização dela.

Entretanto, observamos que mesmo em aldeias com escolas já bem organizadas e com ampla capacidade de gerar empregos para a comunidade, algumas

pessoas pertencentes a famílias menos presente nas decisões da aldeia, não conseguem ser inseridas no quadro escolar, por exemplo. De modo geral, isso acontece em todas as aldeias, com professores em formação ou já formados no *Ára Verá*, *Teko Arandu* ou outra instituição formadora de professores.

Além disso, várias demandas têm sido colocadas para os povos indígenas: o marco temporal, as demarcações e as políticas de deslegitimação de seus direitos, já no governo Michel Temer, mas que tem sido pior no Governo Bolsonaro. Também os problemas relativos a assassinatos de indígenas são pautas que sempre estiveram na vida dessas comunidades, mas que após algum tempo de diálogo, mesmo que nem sempre com conquistas demarcatórias, os tempos têm sido de acirramento de conflitos com os fazendeiros e ataques, medo e muitas mortes.

O tempo também tem sido curto para construir o debate e nas áreas de retomada e acampamentos, a fome e a vigília também são ameaças constantes.

No caminhar e observar as geografias presentes na extensão do TEE Cone Sul, estão as gentes indígenas lutando com seus corpos, lutando por suas crenças em oposição a entrada das frentes evangélicas, gentes enfrentando a fome, a injustiça social de cor, raça e origem, a enorme desigualdade na oferta de condições mínimas de sobrevivência, sofrida pelo descaso do Estado para com os *Guarani* e *Kaiowá*, na contramão das aldeias e suas guerras internas, estão par e passo as grandes extensões latifundiárias e suas cabeças de gado, cana de açúcar, soja e milho, o agro, firme e gigante como uma grande barreira impedindo a continuidade da vida e dos modos de ser dos *Guarani* e *Kaiowá*. Nessa trilha, assim chamamos, pois o caminho estreitou, a conquista da EEI trouxe novas formas de organização para a luta não só pela educação diferenciada, mas somou-se a isso a luta pelos territórios através da escola; é nela onde está depositada grande parte da esperança de se realizar, para além das famílias, a formação das futuras gerações para a defesa e manutenção dos territórios e costumes originários.

Sobre as necessidades dos povos indígenas, Luciano (2006) afirma:

Não é suficiente investir em apenas alguns setores básicos, como a comunicação e a informação; é necessário buscar a qualidade de outros serviços também básicos, como saúde, educação, autossustentação. No Brasil há um sério problema histórico, que é pensar a inclusão dos povos indígenas nas políticas públicas de forma experimental (piloto, pontual) ou de forma genérica, na carona de programas e projetos para outros segmentos sociais. Daí a necessidade de uma política articulada e integrada que volte a atenção para os povos indígenas, capaz de dar conta de toda a dinâmica e a diversidade das realidades, das demandas, dos anseios e dos projetos coletivos dos povos indígenas (LUCIANO, 2006, p. 96).

A criação dos Territórios Etnoeducacionais, teve como avanço importante, incorporar o território como relações e não apenas como base física, mas a norma em si não é garantia de direito. O direito, bem sabe os povos indígenas e entre eles os *GK*, é algo a ser buscado, arrancado dos porões dos fóruns, MPF, STF, da Funai, inclusive.

A escola é enxergada como condição de mudança real e efetiva nas aldeias em que foram instaladas. Participantes dessa pesquisa relataram pontos positivos e negativos. De acordo com os entrevistados, PRATA 25, PRATA 27, PRATA 35 e PRATA 54, PRATA 73 das aldeias *Tey'ikuê*, *Taquaperi*, *Potrero Guasu*, *Pirajuí* e *Sassoró*:

Quando chegou na minha aldeia Te'yikuê escola indígena, a comunidade, tanto gestores, liderança, mudou muito; porque a comunidade dependia na educação; com tudo isso construiu fórum indígena para conseguir construir mais escola, tanta na saúde, porque envolve presente cada função. (PRATA 25, entrevista, julho/2019).

A escola trouxe muitas mudanças boas pra aldeia pra comunidade, mas também trouxe um pouco de problema, porque tirou a cultura, o modo de viver, as línguas, mas também ajudou a muitas comunidades através das escolas, muitas hoje estão na academia na universidade, ajudando a ter uma profissão (PRATA 27, entrevista, julho/2019).

A escola chegou em 1999 na retomada. Naquela época que hoje é aldeia Potrero Guasu, desde então a escola vêm conquistando muitas coisas para o tekohá com a ajuda da comunidade e com muitas lutas, conquistou uma escola nova e mais duas ampliações de sala de aula. (PRATA 35, entrevista, julho/2019).

A escola chegou na aldeia no ano de 1997 e mudou bastante. Aquele que não estudou passou a estudar, alguns deles já se formaram no Teko Arandu, já estão dando aula, outra está na metade e outros começando, alguns são agente de saúde, outros serviços gerais, guarda, todos na escola (PRATA 54, entrevista, julho/2019).

A escola chegou em 1964 juto com a missão, mas as aulas eram ministradas pelos não indígenas. Mas a educação era voltada a evangelização, a comunidade aprendeu a ler e escrever, mas só tinha até 4^a ano, séries iniciais. Só em 2005 passamos a ter pré ao 3^oano, e isso nos ajudou muito, foi uma grande conquista porque preparavam as aulas para o ensino superior. Hoje temos muitos indígenas formados para a área da educação, mas ainda falta para a área da saúde. (PRATA 73, entrevista, julho/2019).

Existem muitas divergências quanto ao que se pode qualificar como “bom ou ruim” nas escolas indígenas. A existência de gestores não indígenas, foi encontrado em 04 das escolas na pesquisa. Essa é uma condição de escolas nas aldeias como em Lagoa Rica (Douradina), Campestre (Antonio João), *Pirajuí* (Paranhos), *Sucuriy* (Maracaju). Essa situação interfere na aceitação do referencias para a EEI, em termos gerais na rede escolar do TEE Cone Sul, já que representam resistências ao conhecimento diferenciado.

Além disso, há dificuldades dos não indígenas em trabalhar com professores indígenas: há uma distância entre conhecer e compreender o modo de ser *GK*, é preciso muito mais que simpatia para atuar na EEI e estar à frente de uma escola indígena, é necessário compreender a língua, conhecer a cosmologia, dialogar, (tentar) sentir e pensar como indígena, assim minimamente será possível o diálogo.

Em nossas conversas nas escolas a Gestora 04 não indígena, já atuando a bastante tempo na EEI, relatou:

É muito diferente ser diretora na escola indígena, os professores da cidade têm preconceito intelectual contra os alunos indígenas, dentro da escola indígena há muita disputa de poder; a escola é boa, tem transporte, merenda, professores habilitados, mas falta material na língua materna (Gestora 04, entrevista, fevereiro/2020).

Outra Gestora, G11, agora indígena apontou:

A escola é uma referência para tudo aqui na reserva, aqui na escola os alunos se sentem cidadãos, a escola é um suporte para a prevenção de violência, drogas, entretanto não há muito diálogo com as famílias. A escola realiza reuniões bimestrais com entrega de notas, a alfabetização é bilíngue, há muita distorção idade/série na escola e dificuldade de aprendizagem, a escola tem trabalhado para a melhoria da ação pedagógica com os professores por meio de cursos na SEMED, ação Saberes na Escola e outras formações. (Gestora 11, entrevista, fevereiro/2020).

As falas das diretoras evidenciam que existem diferenças nas escolas do Cone Sul e essas são resultados da atuação do gestor com a comunidade escolar e seus familiares, bem como com a gestão do município. Nesse sentido, destacamos que não basta haver a oferta da EEI e escolas com estrutura física, é preciso o diálogo intercultural, partindo do pressuposto que a interculturalidade infere em se colocar no lugar do outro.

A interculturalidade, está presente na escola indígena porque as relações entre as duas sociedades estão, efetivamente, permeando a vida de qualquer grupo indígena na situação pós-contato, nesse sentido Paula (1999), ressaltou:

A própria existência da instituição escolar já exemplifica esse fato. Entretanto, urge ter presente que a autonomia desses povos nas decisões dos projetos educacionais que lhes dizem respeito constitui um ponto essencial se almejamos estabelecer relações menos assimétricas numa situação intercultural. O reconhecimento dessa autonomia passa por uma negação do modelo assimilacionista de educação implementado desde a época colonial que, como vimos, tinha como pressuposto subjacente a suposta “incapacidade” dos índios. a interculturalidade não está num modelo que prioriza ora os conhecimentos acumulados pela sociedade ocidental, ora os conhecimentos produzidos pelas sociedades indígenas, mas na garantia de a escola poder ser um espaço que reflita a vida dos povos indígenas hoje, com as contradições presentes nas relações entre as diferentes sociedades, com a possibilidade de ser integrada nos processos educativos de cada povo e, assim, ser administrada segundo os parâmetros específicos desses processos (PAULA, 1999, p.88).

Desde os anos 80, percebemos um levante dos professores em torno da luta pela educação escolarizada diferenciada. Com a chegada da CF de 1988, ampliou-se o debate em torno do estabelecimento da garantia dos direitos da Carta Magna, sendo que nesses quase 40 anos de debate a escola tem sido o instrumento de valorização do território e da cultura, mesmo diante dos desafios que ainda estão colocados no cotidiano, seja no chão da escola ou com as esferas administrativas.

Dentro dos caminhos trilhados, observou-se que os *Guarani e Kaiowá*, utilizando-se dos conhecimentos tradicionais, tem norteado suas práticas cotidianas e são capazes de determinar, também, a estrutura curricular dos programas de ensino de suas escolas, as esferas administrativas e outras instituições, cabe apoiarem e fazer valer suas decisões, aliviando as tensões já existentes nas escolas, as quais, durante nossa caminhada observamos que as mais frequentes são:

- a) A cobrança por parte das famílias da comunidade, bem como das Secretarias de Educação para que a língua de instrução nas séries finais do EF seja a língua portuguesa;
- b) Alinhamento entre a formação no *Teko Arandu* x Currículo da escola;
- c) Influência das igrejas x modo de ser *GK* nas aldeias.

Observa-se também que a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*/FAIND/UFGD é reconhecida como importante, tanto para os professores atuantes, quanto os professores em formação, uma vez que depositam uma grande confiança no curso, sobretudo no fortalecimento da autonomia, bem como na formação intercultural do professor para a EEI, e dessa forma contribuirão para a luta pelos territórios.

Dentre os envolvidos nessa pesquisa, percebemos que se dividem em três grupos distintos, sendo que o **primeiro grupo** se constitui pelos interlocutores que acreditam na EEI e no *Teko Arandu* como uma possibilidade de fortalecimento da interculturalidade, sendo que a esse é o princípio da construção para a educação diferenciada.

Um **segundo grupo**, compreende que a escola indígena e o *Teko Arandu* são considerados espaços de produção econômica e trabalho, uma vez que compreendem que a escola vai formar pessoas mais preparadas para conviver com os não indígenas e se inserirem no mercado de trabalho por dominarem a língua portuguesa, enquanto o *Teko Arandu* prepara o professor não apenas para a escola indígena e sim pra atuar amplamente na educação. Esse último, de fato, é verdadeiro, contudo, o curso prepara professores *GK* para atuarem no etnoterritório.

Ainda, existe um **terceiro grupo**, que confia a essas duas instituições a formação para fortalecer os conhecimentos tradicionais dessas etnias, considerando que a escola é um local não apenas da aprendizagem formal das ciências ocidentais, mas que acima de tudo seja intercultural e que transmita aos mais jovens os conhecimentos originários desses povos.

A atuação dos professores e gestores *Guarani* e *Kaiowá* em seus territórios encontra-se em meio a relações de poder remanescentes de uma educação colonizadora e de uma sociedade capitalista que vive em disputa por imposição do saber e do ser aos povos considerados subjugados pela sociedade majoritariamente não indígena. A escola indígena é defendida por Tassinari (2001), como um “território de fronteira”, uma fronteira de ser e de saber diferenciado, e que produz pensamentos plurais.

A EEI e o etnoterritório são conquistas, garantidas pela CF e pelo Decreto 6.861/2009, entretanto não podemos deixar de dizer que em meio a tantas adversidades e mudanças na legislação brasileira, especialmente as que atingem e afetam os povos indígenas, seguem se alastrando; são retrocessos no âmbito da conservação da biodiversidade, ocultação de dados referentes a alterações climáticas, queimadas, desmatamentos, mineração em terras indígenas, PEC e MP que atingem duramente esses povos e seus modos de ser e de existir ... contudo, o que encontramos no nosso caminhar também foi resistência e certeza de continuarem existindo.

6 - Considerações finais

A pesquisa, aqui em processo de considerações conclusivas, teve como propósito contribuir para a compreensão dos caminhos que tem conduzido a implantação do Território Etnoeducacional do Cone Sul/MS no sentido de verificar a gestão dessa proposta de política governamental (posto que ainda não foi promulgada como Lei), analisando os desdobramentos dentro do etnoterritório dos Kaiowá e Guarani, bem como a atuação dos professores, egressos e/ou em formação do *Teko Arandu*, que é um curso criado dentro dessa política também; e suas possíveis contribuições docentes para a construção da escola indígena específica, diferenciada e bilíngue tão desejada, a muito, por essas comunidades.

O ponto de partida dessa pesquisa foi a necessidade de compreender como tem sido construída a autonomia para as escolas indígenas e o processo de educação escolar indígena nas aldeias, a partir da observação participante, diante das atividades já realizadas através da Licenciatura Intercultural Indígena /FAIND/UFGD. Essa necessidade pautou-se na tese de que a escola é a ferramenta, o instrumento pelo qual as comunidades escolares e a população indígena do Cone Sul podem construir a autonomia de seus territórios e de suas escolas, assim também da educação diferenciada, calcados nos eixos que regem a vida dessas duas etnias em seus territórios, o respeito ao *ñe'e* – língua, ao seu *teko* – modo de ser e ao seu *tekohá* – território, lugar de vivência.

Os caminhos desse trabalho foram traçados para percorrer as 28 escolas indígenas existentes nas aldeias dos municípios que constituem o Enoterritório Cone Sul/MS, visitando essas escolas presentes em Acampamentos, reservas, aldeias e áreas de retomada dos Kaiowá e Guarani. Nessas visitas durante o trabalho de campo, realizado entre abril de 2017 e março de 2020, realizou-se as entrevistas e a aplicação de questionários com os interlocutores desse trabalho, os professores KG, os gestores e gestoras das escolas indígenas, Lideranças indígenas e acadêmicos do Teko Arandu.

Iniciando a caminhada, mensurava-se que essa não seria leve, sabia-se dos obstáculos, mas diante da proximidade junto as escolas e povos indígenas *Guarani* e *Kaiowá* do Enoterritório Cone Sul, logo ficou perceptível que caminhar ao lado, ou com eles, demanda muito mais esforço do que o imaginado, foi preciso um esforço físico para vencer a dimensão geográfica do TEE, um esforço emocional frente a observação das necessidades e adversidades sofridas de diversas formas pelos GK, e um esforço acadêmico para aprender a ouvir, sentir e pensar, buscando a construção de uma geografia

com um olhar diferenciado, capaz de dialogar e compreender as diferenças e a riqueza cultural desses povos.

O caminhar seguia plenamente dentro do planejado para o período de realização da pesquisa, então, chegou nessas terras sul-mato-grossenses o vírus SARs-COV-19, trazendo a Pandemia, que nos parecia distante, pra bem perto de nossas vidas, gerando impactos para a vida global em nosso planeta, e que não foi diferente nos territórios dos Kaiowá e Guarani. Diante do isolamento social e em cumprimento as regras de biossegurança recomendadas pela Organização Mundial de Saude, recalculamos as rotas, utilizando a tecnologia disponível e acessível aos envolvidos na pesquisa e assim concluímos o caminho.

A implantação dos TEE, tem demandado um maior engajamento das comunidades indígenas junto às secretarias de educação, em todas as esferas públicas, não apenas em MS, tendo ocorrido em todo o país. O desdobramento disso é que desde a implantação dos TEE e a pactuação dos órgãos federados (secretarias, municípios, universidades), houve um avanço na formação de professores indígenas, sendo que a maioria encontra-se atuando nas escolas indígenas. Entretanto, a demanda por concursos específicos para a educação escolar indígena ainda é uma pauta a ser amplamente discutida, pois muitos professores já habilitados, estão diluídos em diversas áreas de habilitação e muitas escolas não têm condições de contratar todo o contingente de docentes. O contrário também é observado, pois em algumas aldeias não há professores habilitados para todas as áreas, e dessa forma são ocupadas por docentes não indígenas, não falantes da língua e muitas vezes desconhecedores da cultura e organização desses povos.

Dentro do Etnoterritório, de modo geral, o engajamento com os assuntos escolares são dissociados dos assuntos relacionados ao “modo de ser – teko”, e não precisam ser artificialmente trazidos para dentro da escola, pois já se encontram presentes na vida cotidiana e, por isso, devem ser trazidos como temas de estudo, pois o que “acontece na sala de aula não está desvinculado do que está acontecendo na vida da comunidade”.

O *teko* (modo de ser dos *Guarani* e *Kaiowá*), diferencia a educação da escola indígena da educação indígena, sendo a escola a casa de aprender, casa de conhecer a escrita e a leitura, assim como novos conhecimentos; já a educação indígena é aquela recebida pelos familiares, parentes, anciãos. Essa foi uma das questões de fundo observada durante a caminhada com os interlocutores desse trabalho, posto que

apareceram veladamente, porém, não escondendo o desejo de que na escola indígena presente nas aldeias, se pudesse ampliar o debate e a abertura dos currículos aos conhecimentos tradicionais, questão essa favorecida apenas pelo bilinguismo (com exceções) nas escolas. A demanda pela presença de mestres tradicionais nas escolas carrega, expressa claramente essa necessidade de vinculação entre o *saber-ser-saber*...

Os Kaiowá e Guarani vivem aglomerados em porções mínimas de suas terras, e no intuito de se manterem ligados com a sua forma tradicional de viver, resistem à ocupação de suas terras a revelia de seus direitos constitucionais. O *tekoha* – território, expressa o relacionamento intrínseco entre os Kaiowa e Guarani e suas origens, é ele que proporciona o desenvolvimento do *teko* ao propiciar as condições necessárias aos indígenas, se tornando um local de produção diversas do *Ava reko*” e de suas organizações político-religiosas, relações sociais e econômicas.

Diante da observação das necessidades inerentes a relação dos *GK* com seus territórios, observou-se que desde a implantação do TEE e da legalização da categoria de professor indígena, as escolas alcançaram avanços positivos, no sentido de poderem contribuir mais ativamente na construção dos planos de ensino a serem aplicados nas escolas, mantendo seus conhecimentos socioculturais dentro dos currículos das disciplinas, já antes determinadas. Assim como ampliar as discussões com as famílias e professores das aldeias pensando sempre na construção que melhor se adapte as suas realidades, entretanto os desafios para vencer as imposições das esferas administrativas ainda os impedem de exercerem o papel que muitas vezes já é realizado na prática.

Os impactos da implantação do TEE Cone Sul, indicam avanços já satisfatórios, o aumento do número de professores nas escolas, a atuação do movimento de professores (MPGK) em conjunto com as escolas e lideranças, professores, e secretarias municipais, elevaram a qualidade das escolas e da EEI ofertada no etnoterritório, sobretudo porque a existência de escolas nas aldeias garante a oferta e a matrícula dos alunos indígenas em seu próprio território.

Ainda, existem alguns pontos que precisam ser melhorados, tais como a oferta de vagas para complementar o quadro de professores, melhoria física das escolas para a oferta de salas de aulas adequadas as condições escolares, mesmo compreendendo que a sala de aula fechada não é o mais importante para a educação escolar indígena; há que se pensar também em projetos de formação continuada para os professores, assim como a elaboração de materiais específicos , bilíngue, incluindo os conhecimentos tradicionais dos *GK* para utilização nas escolas.

No etnoterritório Cone Sul, é frequente a prática das Secretarias de Educação na oferta de salas de extensão para as aldeias, especialmente as menores, muitas dessas salas são multisseriadas, o que paulatinamente as leva a extinção e que acarreta a dificuldade de acesso ao ensino escolarizado nas aldeias.

Nesse sentido, destacamos que a existência da escola na aldeia não impede que os pais levem seus filhos para estudar fora da mesma, pois são autônomos para decidir que tipo de escola querem para seus filhos. Entretanto, isso está na contramão da reclamação pelos direitos diferenciados para a escola indígena, porém, se há escolas nas aldeias o mínimo papel da esfera administrativa competente é manter o funcionamento adequado, respeitando as políticas existentes para tal.

Não podemos omitir que questionar a realidade das escolas indígenas e seus processos de ensino aprendizagem envolvem disputas em todos os sentidos (política, sobretudo) e a disputa em relação a que tipo de ensino será ofertado e para “quantos” é uma questão a ser pensada, especialmente se considerarmos que muitas famílias indígenas desejam que seus filhos aprendam Português, matemática, e outras ciências na escola indígena da mesma maneira que na escola não indígena, mas isso não é consenso. Ainda prevalece a luta pela educação diferenciada, desse modo, podemos dizer que os *Guarani* e *Kaiowá* reconhecem o papel da escola, porém exigem que nela estejam presentes outros valores que são fundamentais para o fortalecimento de seus modos próprios de ser, pensar e existir no mundo.

Essas escolas para além de espaços de troca de saberes e diálogos com os povos indígenas em seus territórios, também se tornaram territórios de poder dentro de suas comunidades, condições que tem provocado muitas disputas e até conflitos entre famílias e demais membros das aldeias, reservas e demais territórios indígenas. Essas disputas ocorreram e ocorrem em função dos desdobramentos gerados com a implantação dos espaços escolares, uma vez que a partir de então, foram surgindo novas possibilidades de emprego para os professores indígenas, leigos ou já habilitados com ensino superior e magistério indígena, como também a abertura de vagas para funções administrativas, de apoio e segurança, proporcionando emprego e renda a outros indígenas que ainda não se habilitaram para a docência.

Essa nova estrutura dentro das aldeias foi sendo administrada ao longo do tempo pelas secretarias de educação, lideranças indígenas, professores indígenas e não indígenas.

No transcorrer do tempo, esse processo foi agregando membros de determinadas famílias dentro de algumas escolas e essas famílias empoderadas, passaram a determinar quem poderia compor o quadro de servidores das escolas. Isso trouxe muitas mudanças para dentro das aldeias e reservas.

Um dos objetivos dessa pesquisa foi analisar a quantidade de docentes indígenas e sua atuação nas escolas, assim, observamos que o quantitativo de professores nas escolas indígenas e sua participação nas decisões administrativas e pedagógicas das escolas poderia ser mais ampla, entretanto, ficou evidente que as decisões geralmente são encaminhadas das secretarias para as escolas, o que poderia ser diferente, caso o número de professores em exercício nas escolas fossem cargos efetivos, uma vez que em decorrência da falta de concursos específicos e demanda para as habilitações necessárias nas escolas, ainda há uma grande parcela de professores indígenas contratados. Essa situação empregatícia de contrato via convocação anual gera, a cada ano, a tensão de não serem confirmados no próximo ano letivo. Situação essa que piorou com o advento da pandemia de COVID-19 e a atribuição do ensino remoto.

O número de escolas do TEE praticamente poderia comportar o número de professores já habilitados para as séries do ensino fundamental, entretanto, é preciso a oferta de concursos específicos, o que ainda está em discussão em vários municípios. Essa não tem sido uma discussão fácil, levando-se em conta que muitas secretarias não têm especialistas em EEI e há pouco diálogo com os professores *Guarani* e *Kaiowá*, ficando geralmente a cargo dos setores administrativos da educação municipal, a decisão da oferta e requisitos para o preenchimento de vagas.

No que diz respeito à Gestão das escolas, avaliamos positivamente. Sob a perspectiva de as escolas realizarem a escolha dos diretores por meio de eleições ou por indicação, notamos que de toda forma tem ocorrido consulta às lideranças e à comunidade, em diálogo aberto com as secretarias de educação e seus representantes nas coordenadorias de educação escolar indígena. A gestão de uma escola indígena, por um indígena, pode ser fator preponderante para que sejam efetivamente desencadeadas metodologias para o ensino, de modo a garantir a autonomia e o respeito aos conhecimentos tradicionais, todavia, o número de gestores não indígenas ainda é significativo.

Um dos maiores desafios da escola é acabar com a ideia e processos de escola colonizadora. Apesar de séculos desde a entrada dos colonizadores, ainda observamos a imposição como prática sobre os conhecimentos aos povos tradicionais, mas os dizeres

dos entrevistados demonstrou que não há concordância com isso e que a autonomia de decidir se querem ou não esses conhecimentos, deve ser deles, pois já possuem os seus próprios. Esse não enfrentamento ao modelo de escola colonizadora, integracionista, que tem sido imposto desde a colonização, pode estar relacionado também ao fato de não se ter um modelo ou uma certeza do que seria exatamente uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngüe”. Eles ainda estão em busca de uma escola diferenciada e em busca de um modo próprio de ensinar. O inverso dessa explicação também cabe como fato, uma vez que esse “modelo” esperado, já existe e está no *modo de ser, de fazer e de ensinar dos GK*, cabe a sociedade não indígena e aos órgãos regulamentares educacionais reconhecê-los como válidos, e que sabidamente são legítimos.

A tarefa de construir um protagonismo frente a Educação escolar indígena não foi e não tem sido fácil para os Guarani e Kaiowá, demandou muito esforço. Muitos embates, muito aprendizado e muita luta para caminhar até aqui e alcançar as conquistas existentes, nesse sentido destacamos o papel importantíssimo do MPGK, que foi como um norteador para essa longa caminhada.

Os *Guarani e Kaiowá* são detentores de conhecimentos seculares, norteados em suas práticas cotidianas e são capazes de construir a estrutura curricular desejada para os programas de ensino de suas escolas; nesse sentido às esferas administrativas e outras instituições, cabe apoiarem e fazer valer suas decisões, aliviando dessa forma as tensões já existentes nas escolas, das quais nessa caminhada observamos serem mais frequentes a cobrança por parte das famílias da comunidade, bem como das Secretarias de Educação para uso da Língua Portuguesa como língua de instrução desde as séries iniciais; o alinhamento entre a formação no *Ará Verá e Teko Arandu* e o currículo da escola; as influências ecumênicas em contraposição ao *modo de ser GK* nas aldeias.

Quanto ao papel da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/FAIND/UFGD, observamos que tanto os professores atuantes quanto os professores em formação, depositam uma grande confiança no curso, estimando que a maior contribuição será no fortalecimento da autonomia, bem como na formação intercultural do professor para a EEI e dessa forma contribuirão para a luta pelos territórios.

Dentre os envolvidos nessa pesquisa, percebemos que se dividem em três grupos distintos: aqueles que são os interlocutores e que acreditam na EEI e no Teko Arandu como uma possibilidade de fortalecimento da interculturalidade; aqueles que

acreditam que a escola indígena e o *Teko Arandu* são considerados espaços de produção econômica e trabalho e que a formação vai prepará-los melhor para conviver com os não indígenas e se inserirem no mercado de trabalho pelo domínio da língua portuguesa e um terceiro grupo, que confia nas duas instituições a formação para fortalecer os conhecimentos tradicionais; acreditando que a escola é um local de diálogo intercultural. Aspectos que fortalecem a existência do *Teko Arandu*, enquanto instrumento e fundamento considerado válido para a própria existência *Guarani/Kaiowá*.

A EEI conquistada e garantida na Constituição Federal, segue enfrentando adversidade e mudanças na legislação brasileira, especialmente as que atingem e afetam os povos indígenas; assim como os retrocessos no âmbito da conservação da biodiversidade, ocultação de dados referentes a alterações climáticas, queimadas, desmatamentos, mineração em terras indígenas, PEC e MP que atingem duramente esses povos e seus modos de ser e de existir.

Em relação as políticas de criação dos etnoterritórios, que foi publicada por decreto, não garante que essa seja uma política permanente, potencialmente frente ao que observamos nas mudanças ocorridas desde 2016, no Brasil, em que aos indígenas nada tem sido garantido, antes pelo contrário, há evidente movimento para tirar os direitos conquistados.

Portanto, afirma-se que a luta pela implantação de escolas é uma estratégia de resistência. Trata-se de um cabo de força, e aí, está de um lado, o direito a educação diferenciada e originário às terras indígenas, e de outro, o direito à propriedade privada. Isso não significa ter mais ou menos acesso aos direitos conquistados, mas, sim, de políticas de governo, suas prioridades e compromissos com a sociedade indígena. Nos governos de Fernando Henrique Cardoso, tiveram início novas discussões que possibilitaram a amplitude de direitos dos povos originários, dentre eles o da educação diferenciada. Nos governo de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rouseff foram vários os programas sociais de acesso e garantia de permanência na educação, o que não ocorreu a partir de 2015 com o Governo de Michel Temer, onde iniciou-se o contrário, uma gama de cortes especialmente nos setores da educação e saúde, assolando os direitos da sociedade, e que foi sendo continuado no Goversno de Jair Messia Bolsonaro, o qual declarou-se publicamente contrário aos direitos indígenas. Não há um pêndulo social nesses dois últimos governos brasileiros

A garantia dos direitos indígenas é indiscutível perante a legislação e desse modo o retorno aos seus territórios originários, o fortalecimento e o reconhecimento das

terras em estudo e/ou já homologadas é fundamental para esses povos, considerando que isso implica no desenvolvimento de suas crenças, ritos, ensinamentos, modo de ser e fazer sua vida diante de suas tradições nesses territórios, se há território, há escola; se há escola há território e a permanência do direito à educação escolar indígena diferenciada; para os *Guarani* e *Kaiowá*, mesmo diante da existência desses direitos, é preciso seguir caminhando na luta permanentemente, reconhecendo como Poulantzas (2000, p.144), que o Estado resulta da condensação das forças em seu interior e em tempos de ultraconservadorismo a resistência se faz necessária.

Acreditamos que a educação, em qualquer esfera, tem o poder de transformar, mudar e de garantir a construção de cidadãos autônomos, a autonomia dos povos indígenas e da escola diferenciada está em construção, é um caminho a ser conquistado definitivamente. Meliá em uma de suas últimas palestras no *Teko Arandu*, em 18/02/2019 assim nos agradeceu:

“A educação não se fecha entre duas datas como na escola, ela é um caminho, é preciso escutar, prestar atenção, conhecer, sentir. A educação indígena é rotina da vida diária” (MELIÁ, 2019).

Caminhamos nessa rotina.

7- REFERÊNCIAS UTILIZADAS

ABREU, Silvana de. **Uma análise da noção de espaço e sociedade do professor de Geografia 1 Grau: Formação, discurso e prática**. 1993. 182 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, UFMS, Campo Grande, 1993.

_____. **Planejamento governamental: a SUDECO no espaço Mato-grossense, contexto, propósitos e contradições**. Dourados, MS: UFGD, 2014.

_____. Geografia dos Territórios Etnoeducacionais no Brasil e no Mato Grosso do sul: diálogos e representações. In: VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. P.21-27.

_____. Território Etnoeducacional Cone Sul e Educação Diferenciada Indígena: Interculturalidade e Resistência. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, n. 37, e43518, 2020.

ALARCÃO, Isabel. **A Escola Reflexiva**. In: ALARCÃO, Isabel. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

AIBANEZ, Jocimar Lomba. **Ervais em queda: transformações no campo no extremo sul de Mato Grosso - 1940-1970**. Dourados: Ed. UFGD, 2013. 190p. Disponível em: <<https://omp.ufgd.edu.br/omp/index.php/livrosabertos/catalog/book/99>>

_____. **Madeireiros e demais aventureiros: em meio a modernização conservadora na região cone sul de Mato Grosso do Sul (1970 – 1990)**. Tese (Doutorado em História - PPGH), FCH/UFGD. Dourados, MS, 2018. 235 p. Disponível em: <<https://www.ppghufgd.com/wp-content/uploads/2019/03/Albanez-Jocimar-L.-Madeireiros-e-demais-aventureiros-Tese-2018.pdf>>.

ALBERT, Bruce. Situação Etnográfica” e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Tradução**. 2014. P.129-143.

ALMEIDA, Crislaine Sousa. **O professor de geografia e a educação do/no campo em escolas estaduais de Dourados-MS: discurso, teoria e prática**. Dissertação de (Mestrado), PPGG/FCH/UFGD, Dourados/MS. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4539/1/CrislaineSouzaAlmeida.pdf>>

ALONSO JUNIOR, José Lázaro. **TERRITÓRIOS DE CONFLITO: contribuição da Geografia para a questão da identidade territorial a partir das relações entre indígenas e fazendeiros na região de Dourados (MS)**. Dissertação de Mestrado – Dourados, MS: UFGD, 2011. 146 p.

ALVES, André Toledo Porto, FERRAZ, Cláudia Pereira, Da Etnografia Virtual à Etnografia de Internet – Deslocamentos dos estudos qualitativos em rede digital. 41º Encontro Anual ANPOCS. Caxambu, Outubro de 2017.

ALVES, Lorena Castro. **Os Baroes do café**. Escola Educação, 2018. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/baroes-do-cafe/>> (Acesso em 25/09/2021).

Amazônia Notícia e Informação. **Com pior desempenho em demarcações desde 1985, Temer tem quatro Terras Indígenas para homologar**. 2018. Disponível em:

<<http://amazonia.org.br/2018/04/com-pior-desempenho-em-demarcacoes-desde-1985-temer-tem-quatro-terras-indigenas-para-homologar/>> (Acesso em 02/06/2019).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. Campinas: Papirus, 2009.

ANTUNES, Cláudia. Escola, pensamento indígena e pensamento ocidental: reflexões para pensar a educação escolar indígena. **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 59-77, jul./dez. 2009.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação Escolar Indígena e os Processos Próprios De Aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na Comunidade Indígena de Amambai, Amambai - MS**. Dissertação (Mestrado – Educação), UCDB, Campo Grande. 2012. 118p.

AMORIN, A. C. R. Avaliar e redimensionar a prática científica e tecnológica na nossa sociedade: contexto para aulas de ciências. *Anais IV Escola de Verão* (p. 67-75). Uberlândia: UFU, 1999. In: BRITO, Luísa Dias; SOUZA, Marcos Lopes; FREITAS, Denise de. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: a visão da natureza do conhecimento Científico e a relação CTSA. **Interações**, nº 09, p. 129-148, 2008. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>> (Acesso em 28/04/2018).

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PROFISSIONAIS DE HISTÓRIA – ANPUH. Carta da Assembleia Nacional da ANPUH. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/153803>>. (Acesso 17/09/2021).

AUGUSTO, Otávio. **Desde 1985, somente Temer e Bolsonaro não demarcaram terras indígenas**. Metrópoles, 2020. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/politica-brasil/desde-1985-somente-temer-e-bolsonaro-nao-demarcaram-terras-indigenas>> (Acesso em 02/06/2019).

BARABAS, Alicia M. “**La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca**”. Disponível em: <<file:///C:/Users/user/Desktop/silvana%20geografia/TCC%20e%20Orienta%C3%A7oes/elaine%20doutorado/Alicia%20M.%20Barabas%20mexico%20etnoterritorio.pdf>>. (Acesso em 31/05/2019)

BARBIERO, Cristiane Maria. **Ensino de história local para crianças: (re)construindo histórias de Paranhos**. Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História –: UEMS, Amambai, MS 2018. 161p. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/430486/2/Ensino%20de%20hist%C3%B3ria%20local%20para%20crian%C3%A7as%20re%29construindo%20hist%C3%B3rias%20de%20Paranhos.pdf>>. (Acesso 07/10/2021).

BARBOSA DA SILVA, Alexandra. **Mais além da “aldeia”: território e redes sociais entre os Guarani de Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro, 2007. Tese de Doutorado (Antropologia Social. Museu Nacional).

BARBOSA, Katiana. **A Matemática da cultura Guarani/Kaiowá e o processo de ensino-aprendizagem: diálogos de saberes**. Campo Grande/MS. 2018. 99p. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

BARROS, Maria Cândida D.M. *Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics*. Tese de Doutorado. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Estadual de Campinas, 1993

BARROS, Maria Cândida D.M. A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970). *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 47, n.1, p. 4585, 2004.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'ýikue*. Campo Grande, 2014. 130 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

_____. Congresso Internacional dos Povos Indígenas da América Latina – 3º **CIPIAL**, 2019. GT: Luta e território Indígena

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. A. SOUSA, Fernanda Brabo de. Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil. *Pro-Posições*. v. 26, n. 2 (77), p. 143-161, mai./ago. 2015.

BRABO de SOUZA, Fernanda. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Dissertação de Mestrado. 2012

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

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

_____. **Os kaiowá/guarani no Mato Grosso do Sul e o processo de confinamento – a ‘entrada de nossos contrários’**. In: *Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá no estado do Mato Grosso do Sul*. São Paulo: Palas Athenas, 2000.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. Rio Grande do Sul: PUC. Tese de Doutorado, 2003.

_____. XII ENCONTRO INTERNACIONAL DE **EDUCAÇÃO**. 2004 - anped.org.br. Disponível em: < <https://anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>>

_____. **POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE. P. 07**. In: NASCIMENTO, Adir, FERREIRA, Eva Maria Luiz, COLMAN, Rosa Sebastiana, KRAS, suzi Maggi. **POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009. 211p.

BRAND, Antônio Jacó. ALMEIDA, Fernando Augusto A. **A desterritorialização dos Kaiowá e Guarani e a liberação de terras para a colonização do MS**. Periódico das Comunidades Departamento da UCDB. São Paulo, SP: Ed. UCDB, 2008.

BRAND, Antônio Jacó. CALDERONI, Valéria A. M. de O. Território e saberes tradicionais: articulações possíveis no espaço escolar indígena. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, Número Especial, p. 133-153, dez. 2012 Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>

BRASIL. CONSEA - CONSELHO NACIONAL DE SEGURANÇA ALIMENTAR. **Tekohá: direitos dos Povos Guarani e Kaiowá: visita do Consea ao Mato Grosso do Sul.** Brasília: Presidência da República, 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988.

_____. **Convenção 169/** Organização Internacional do Trabalho. 1989.

_____. **DECRETO de Lei Complementar nº31, de 11 de outubro de 1977.** Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/FatosImagens/Golpe1964>
<http://legislacao.planalto.gov.br>> (Acesso em 20/09/2021).

_____. **DECRETO Lei Complementar Nº 31 de 31 de outubro de 1977.** Cria o Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: Site do Planalto. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LCP/Lcp31.htm> (Acesso em 30/05/2019).

_____. **DECRETO N 22, DE 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre o processo administrativo de demarcação das terras indígenas e dá outras providências.

_____. **DECRETO Nº 26, DE 4 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.

_____. **DECRETO Nº 401, DE 03 de setembro de 1917.** Dispõe sobre a criação da Reserva Indígena de Dourados.

_____. **DECRETO Nº 1775 DE 08 de janeiro de 1996.** Dispõe sobre a demarcação e homologação de terras indígenas.

_____. **DECRETO Nº 5051 DE 19 de abril de 2004.** Dispõe sobre a promulgação da Convenção 169.

_____. **DECRETO Nº 5.159, DE 28 DE JULHO DE 2004.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. DOU - Seção 1 - 29/7/2004, Página 7.

_____. **DECRETO Nº 6.861 DE 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10099-decreto-6861-27-05-2009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> (Acesso em 21/09/2021).

_____. **DECRETO 6878 DE 18 de junho de 2009.** Dispõe sobre a autonomia dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DSEIs.

_____. **DECRETO Nº 7.480, DE 16 de maio de 2011.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão.

_____. **DECRETO Nº 7.690 DE 02 de Março de 2012.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

_____. **DECRETO N. 7.747 DE 05 de junho de 2012.** Institui a Política Nacional de Gestão Territorial e Ambiental de Terras Indígenas - PNGATI, e dá outras providências.

_____. **Diário Oficial da União.** Seção 1. P. 07, 2012.

_____. **LEI nº 601 de 18 DE setembro de 1850.** *Lei de Terras* - Dispõe sobre as terras devolutas do Império.

_____. **LEI nº 9.394, DE 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. p. 27834-27841.

_____. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 870, DE 01 de Janeiro de 2019.** Estabelece a organização básica dos órgãos da Presidência da República e dos Ministérios. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57510830> (Acesso em 31/05/2019).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação Escolar Indígena – DCNNEEI.** Brasília: MEC. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena,** 2010c. Disponível em: <http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf>.

_____. Ministério da Educação e Desporto. **Deliberações sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Luiziânia/GO, 16 a 20/11/2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10100-deliberacoes-da-conferencia-nacional-de-educacao-escolar-indigena-coneei&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192> (Acesso em 28/05/2019).

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério Do Desenvolvimento Agrário. 2009.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007: mensagem presidencial** / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. - Brasília: MP, 2003. 184 p.

Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/leis-orcamentarias/ppa/2004-2007/ppa-2004-2007/mensagempresidencial.PDF>>. (Acesso em 27/09/2021)

_____. **Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.

_____. **Parecer CNE/CP nº 10, de 11 de março de 2002** - Responde consulta sobre formação do professor indígena em nível universitário.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015,** aprovado em 11 de novembro de 2015 – Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígena na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008.

_____. **Portaria Nº 1062 de 30 de outubro de 2013.** Estabelece as Diretrizes e as ações do Plano Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

_____. **Portaria Nº 1380 de 08 de Junho de 2006.** Dispõe sobre a Criação da Universidade Federal da Grande Dourados em Mato Grosso do Sul.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015** - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.

_____. **Resolução Nº 03, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

_____. **Resolução Nº 05, de 17 de setembro de 2012.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e também dá orientações curriculares para a Educação Infantil em Comunidades Indígenas.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **Documento Final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena/MEC/SECADI, Brasília: SECADI, 2014.**

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e Inclusão. **Documentos.** /MEC/SECADI, Brasília: SECADI, 2016.

_____. **Sobre a doença. O que é Covid-19.** Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>>. (Acesso em: 30 ago. 2020).

_____. **I CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena:** Documento Referência, CONEEI. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

_____. **II CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena:** Documento Referência, CONEEI. Brasília: MEC/SECADI, 2016.

BRITO, Luísa Dias; SOUZA, Marcos Lopes; FREITAS, Denise de. Formação inicial de professores de Ciências e Biologia: a visão da natureza do conhecimento Científico e a relação CTSA. **Interacções**, nº 09, p. 129-148, 2008. Disponível em: <<http://www.eses.pt/interaccoes>>. (Acesso em 28/04/2018).

CACETE, Núria Hanglei. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Arioaldo U. (org). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43.

CAMPELO, Lilian. **Ministério da Justiça publica decreto que altera demarcação de terras indígenas.** *Blog Brasil de Fato*, 2017. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2017/01/20/ministerio-da-justica-publica-decreto-que-altera-demarcacao-de-terras-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

CANO, Wilson. DA DÉCADA DE 1920 À DE 1930: Transição rumo a crise e a industrialização no Brasil. **Rev. Pol. Púb.** São Luís, v. 16, n.1, p. 79-90. Jan/jun. 2012. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/1179>>. (Acesso em 29/09/2021).

CARIAGA, Diógenes. **Escolarização, infância e juventude entre os Kaiowa: transformações e mediações interculturais**. 2014. Disponível em: <<https://cdsa.academica.org/000-081/1018.abstract>>. (Acesso em 20/10/ 2021).

CARLOTO, Denis Ricardo., COSTA, Helder Gomes. ESCOLA COMO ESPAÇO DO ACONTECER SOLIDÁRIO...**Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais** v.8, n.3, p. 30-47, Jul./Dez., 2019. ISSN 2238-3565

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Currículo, Educação Geográfica e Formação Docente: Desafios e perspectivas. **Revista Tamoios**. FEUSP/USP, são Paulo., Ano 2, n. 2, jul/dez. 2006.p. 1-14. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/611/643>>. (Acesso em 29/09/2021).

CAVALCANTE, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Assis, SP: UNESP, 2013. 470 P. (Tese de Doutorado).

CPDOC/FGV - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil **Política de Valorização do Café**. 2020. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/glossario/politica_de_valorizacao_do_cafe> (Acesso em 25/09/2021).

CHAMORRO, Graciela., COMBÈS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès - Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015.

CHAMORRO, Graciela. **Terra Madura, Yvy Araguayje: fundamentos da palavra guarani**. Dourados: Editora UFGD. 2008. 367p.

CHAMORRO, Graciela. Povos indígenas Guarani falantes no atual Estado de Mato Grosso do Sul (séculos XVI-XXI). In: CHAMORRO, Graciela., COMBÈS, Isabelle. **Povos indígenas em Mato Grosso do Sul: história, cultura e transformações sociais**. / Organizadores: Graciela Chamorro, Isabelle Combès -- Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. P. 293-322.

CIMI CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. 2021. Disponível em: <www.cimi.org>

_____. Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. CIMI, 2008. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta-2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>>

_____. Equipe Mapa Guarani Continental. **Caderno Mapa Guarani Continental: povos Guarani na Argentina, Bolívia, Brasil e Paraguai**. Campo Grande, MS. CIMI, 2016.

COLLET, Célia., PALADINO, Mariana., RUSSO, Kelly. **Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED, 2014. 110p.

COLMAN, Rosa Sebastiana. Remoções Forçadas – *Ñemosarambipa* – entre os Guarani de Mato Grosso do Sul. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (org.). **Fronteiras Étnico-Culturais: tráfico e migração de pessoas nas fronteiras de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: MS: Ed. UFMS, 2018. P.45-68.

CRESPE, Aline Castilho. **Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: DoTekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha**. Tese de Doutorado (História - PPGH/UFGD, Linha de História Indígena), 2015, 428p.

COMISSÃO PRÓ ÍNDIO DE SÃO PAULO- CPISP. **Temer violenta os direitos dos povos indígenas para tentar impedir seu próprio julgamento**. 2017. Disponível em: <<https://cpisp.org.br/michel-temer-violenta-os-direitos-dos-povos-indigenas-para-tentar-impedir-seu-proprio-julgamento>> (Acesso em 02/06/2019).

CUNHA, Candido. **Ministros espremidos de Dilma confirmam: a política indigenista do governo é uma só**. Blog Spot Língua Ferina. 2013. Disponível em: <<https://candidoneto.blogspot.com/2013/06/ministros-espremidos-de-dilma-confirmam.html>> (Acesso em 31/05/2019).

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI (1967 – 1988)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 1991. IN: FAUSTINO, Rosângela Célia. **Educação escolar, bilinguismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas Kaingang no Paraná**. Curitiba, Instituto Memória, 2009. P. 13-44.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Populações Tradicionais e a Convenção da Diversidade Biológica. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 36, p. 147-163, maio/ago. 1999. DOI: 10.1590/S010340141999000200008

_____, **História dos índios no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Secretaria Municipal de Cultura, FAPESP, 1992.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos: a educação escolar indígena no Brasil**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

DARDEL, Eric. **O Homem e a terra: natureza da realidade geográfica** (tradução: Werther Holzer), São Paulo: Perspectiva, 2011.159p.

DE OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes. **Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2020. 241 p.

DE PAULA, L. R. e VIANNA, F. de L. B. **Mapeando Políticas Públicas para Povos Indígenas** – Guia de pesquisa de ações federais. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2011.

DESCOLA, P. **La selva culta: simbolismo y praxis en la ecología de los Achuar**. Tradução de Juan Carrera Colin y Xavier Catta Quelen. Quito: Abya-Yala, 1988.

DW-Deutsche Welle. **Medidas sobre demarcações indígenas são racistas”, diz relatora da ONU**. *Ecoamazônia* - Fundação para o Ecodesenvolvimento da Amazônia. 2019. Disponível em: <<https://www.ecoamazonia.org.br/2019/01/medidas-demarcacoes-indigenas-racistas-relatora-onu/>> (Acesso em 02/06/2019).

DIAS, Osni. **Marçal de Souza: memória de um guerreiro**. Jornal Amambai Notícias. 19/04/2011. Disponível em: <<https://www.amambainoticias.com.br/geral/artigos/marcal-de-souza-memoria-de-um-guerreiro>> (Acesso em 17/09/2021).

ESTADO DE MINAS POLÍTICA. **Bolsonaro defende exploração de terras indígenas, em visita a Roraima**. 2018. Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/politica/2018/04/12/interna_politica,951199/bolsonaro-defende-exploracao-de-terras-indigenas-em-visita-a-roraima.shtml> (Acesso em 30/05/2019).

EXPRESSO DA NOTÍCIA. **Terra indígena demarcada não poderá ser ampliada**. Jusbrasil, 2007. Disponível em: <<https://expresso-noticia.jusbrasil.com.br/noticias/953432/terra-indigena-demarcada-nao-podera-ser-ampliada>> (Acesso em 02/06/2019).

FALS BORDA, O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Bogotá: Carlos Valencia Editores. 1987.

FAUSTINO, Rosângela Célia. Educação escolar, bilinguismo e práticas pedagógicas em escolas indígenas Kaingang no Paraná. In: MOREIRA, L. F. V.; GONÇALVES, J. H. R. (Org.). **Etnias, Espaços e Ideias: Estudos Multidisciplinares**. Curitiba, Instituto Memória, 2009. P. 13-44.

FERNANDES, F. Padrões de dominação externa na América Latina. In: BARSOTTI, P.; PERICÁS, L. B. **América Latina – histórias, ideias e revolução**. São Paulo: Xamã, 1998.

FERREIRA, Elisa Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: FERREIRA, E.B.; OLIVEIRA, D.A.(Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **EDUCAÇÃO FORMAL PARA OS ÍNDIOS: As Escolas do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940 -1967)**. Maceió/AL: Editora Olyver, 2020. 308p.

FERRO, L.F.; FERREIRA, R. M.; SANTOS, N. J M. dos; FUMES, N. L. F. Educação escolar indígena e inclusiva em tempos de pandemia: reflexões a partir de matérias jornalísticas *on-line*. **ANAIS do VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Maceió/AL, 15-17 de outubro de 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68425>> (Acesso em 12/07/2021).

FOCHZATO, M. A. dos S., BELLO, S.E.L. **O significado indígena para a escola: afirmação de identidade e acesso a cidadania**. Disponível em: <www.ufrgs.br/faced/educacaomatematica/publicacoes/significativo_indigena.pdf>, (Acesso em 29/06/2016)

FOUCAULT, M. **A História da Loucura na Idade Clássica** (1961). 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FUNAI. **Distrito Sanitário indígena - DISEI**. 2013.

Disponível em: <[http://portalms.saude.gov.br/saude.indigena/saneamento e edificações/dseis](http://portalms.saude.gov.br/saude.indigena/saneamento_e_edificacoes/dseis)> (Acesso em 10/04/2019).

FUNAI. **Estatuto do Índio**. 1973.

FUNAI. Censo 2000.

FUNAI. Censo 2012.

FUNAI. Censo 2020.

FUNAI. **Comunidade Ypoi/MS obtém garantia para realização de ritual religioso**. 2020. Disponível em: <[http://www.funai.gov.br/index.php/ordenamento - territorial%20Acesso%20em%2016/3/2020](http://www.funai.gov.br/index.php/ordenamento_territorial%20Acesso%20em%2016/3/2020)> (Acesso em 20/03/2020).

FUNASA, **FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE**. 2003.

FUNASA, **FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE**. 2010.

FUNASA, **FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE**. 2013.

FUNASA, **FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE/SESAI**. 2013.

GADOTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. - São Paulo: Cortez, 1995.

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Apris, 2015.

GALLOIS, D. T. Cultura “indígena” e sustentabilidade: alguns desafios. **Revista Tellus**, ano 5, n. 8/9, p. 29-35, abr./out. 2005.

GALVÃO, A. R. G. FRANÇA, F.M. BRAGA, L.C. O Território e a territorialidade: contribuições de Claude Raffestin. In: SAQUET, M. A. SOUZA, E. B. C de (orgs). **Leituras do conceito de território e de processos espaciais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GARFIELD, Seth. **A Luta indígena no coração do Brasil: política indigenista, a Marcha para o Oeste os índios xavantes (1937 – 1988)**. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 416 p.

GARRET, Adriano. **Martírio, de Vincent Carelli**. Cinefestivais. 2019. Disponível em: <<http://cinefestivais.com.br/criticas/martirio-de-vincent-carelli/>> (Acesso em 30/05/2019).

GERBER, Konstantin MENDES, Rafaela Paula Ribeiro. Morosidade na demarcação, violência decorrente e o direito à terra dos Guarani Kaiowá. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**. Ano 4, Número 5, fevereiro, 2017.

GOES, Bruno; PORTINARI, Natália. **Comissão devolve Funai e demarcação de terras para Justiça a contragosto de Moro**. Extra, 2019. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/comissao-devolve-funai-demarcacao-de-terras-para-justica-contragosto-de-moro-23652728.html>> (Acesso em 02/06/2019).

GOMES, Luana. Conflitos agrários teve recorde de ocorrências em 2016, diz CPT. ACritica.com, 2017. Disponível em: <<https://www.acritica.com/channels/cotidiano/news/conflitos-agrarios-teve-recorde-de-ocorrencias-em-2016-diz-cpt>> (Acesso em 02/06/2019).

GONÇALVES, Anderson Tiago Peixoto. Análise de Conteúdo, Análise do Discurso e Análise de Conversação: Estudo Preliminar Sobre Diferenças Conceituais e Teórico-Metodológicas. **Administração: Ensino E Pesquisa**, Rio de Janeiro. V. 17, Nº 2. P. 275–300, mai/ jun/ jul/ ago – 2016.

GRÜNBERG, Friëld. A relação com a terra. In: RICARDO, Beto; RICARDO, Fany (Org.): **Povos indígenas no Brasil: 2001-2005**. Povos indígenas no Brasil, 10. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2006, p. 782-784.

GRÜNBERG, Georg. **Guarani Retã 2008** Povos guarani na fronteira Argentina, Brasil e Paraguai. Bartomeu Meliá, CIMI, 2008.

GUASCH, Antonio.; ORTIZ, Diego. **Diccionario Castellano-guarani Guarani-castellano**. 15ed. Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. Assuncion, 2008.

GUIMARÃES, Susana Martelleti Grillo. **A gestão da educação indígena: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais**. 9º módulo. Culturas e história dos povos indígenas. Campo Grande – MS, 2015.

GUIMARÃES, Thiago. **O polêmico conflito entre índios e fazendeiros que explodiu após 'ato final' de Dilma**. BBC News, 2016. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36538610>> (Acesso em 02/06/2019).

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil, 2006.

HIRABAHASI, Gabriel. Não demarcarei um centímetro quadrado de terra indígena. O Globo, 2018. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/epoca/expresso/nao-demarcarei-um-centimetro-quadrado-mais-de-terra-indigena-diz-bolsonaro-23300890> > (Acesso em 28/09/2021).

HARARI, Isabel.; RUBIO, Gustavo.; KLEIN, Tatiane. **A vida e a luta de Marçal de Souza Tupã'i**. Instituto Socioambiental/ISA, 2015. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/a-vida-e-a-luta-de-marcal-de-souza-tupai>> (Acesso em 17/09/2021).

HARVEY, David. **A Produção capitalista do espaço**. São Paulo, AnnaBlume. 2006.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **Censo Demográfico**. 2010.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2009**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2010**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2011**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2012**.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2013**.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2014**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2015**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2017**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2018**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2019**.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar 2020**.

ISA - INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL/FUNAI. **Mapa das Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul**. 2009. Disponível em: <www.socioambiental.org>. (Acesso em 31/05/2019).

_____. MAPA GUARANI CONTINENTAL. 2008. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta-2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>>. (Acesso em 19/11/2017).

_____. MAPA GUARANI CONTINENTAL. 2016. Disponível em: <<https://acervo.socioambiental.org/acervo/publicacoes-isa/guarani-reta-2008-povos-guarani-na-fronteira-argentina-brasil-e-paraguai>>. (Acesso em 19/11/2017).

_____. Quadro geral dos povos. ISA. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/c/quadro-geral>>. (Acesso em 19/11/2017).

_____. **Demarcação e homologação de terras no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>> (Acesso em 07/05/2021).

_____. **Mapa das Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul**. 2019. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>> (Acesso em 07/05/2021).

_____. **Mapa das Terras Indígenas em Mato Grosso do Sul**. 2021. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>> (Acesso em 07/05/2021).

_____. **Situação atual das Terras Indígenas**. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>> (Acesso em 03/01/2019).

ISA; Deutsche Welle. **O futuro incerto da demarcação de terras indígenas**. 2019. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/pt-br/noticia/196491>> (Acesso em 02/06/2019).

JORNAL GGN. **Omissão de José Eduardo Cardozo amplia tensão entre indígenas**. 2014. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/direitos/omissao-de-jose-eduardo-cardozo-amplia-tensao-entre-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

KERBER, Gilberto. Constituições 1967 – 1969 e 1988: entre Atos Institucionais, Medidas Provisórias e emendas Constitucionais (o que teria mudado, se mudou). **(RE)PENSANDO DIREITO**. Ed, Unijuí, ano 1, n.1, jan/jun. 2011. P. 109-134. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229767604.pdf>>. (Acesso em 29/09/2021).

KNAPP, Cássio. **Retórica da educação escolar indígena: entre o mesmo e o diferente**. Dissertação (Mestrado em História), FCH/UFGD, Dourados, MS: 2011. 159 p.

_____. **O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS**. (Tese de Doutorado), Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, Brasil. 2016.

LACERDA, Rosane. **Relatórios: Povos indígenas, Direitos humanos e Governo FHC**. Rede social de Justiça e Direitos Humanos. 2002. Disponível em: <<http://www.social.org.br/relatorio2002/relatorio010.htm>> (Acesso em 03/06/2019).

LADEIRA, Maria Inês. Necessidade de novas políticas para o reconhecimento do território Guarani. In: **49º Congresso Internacional de Americanistas**. Quito, Equador, 2002. Disponível no CTI <www.trabalhoindigenista.org.br>

LADEIRA, Maria Inês. Desafios de uma política para Educação escolar indígena. In: **Revista de Estudos e Pesquisa**, 1(2), 2004. P.141-155.

LANDER, Edgard. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas Latino-Americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEITE, Marlene Gomes. **A Escola Mbo'ero Arandu'i da Terra Indígena Jarará, no Município de Juti, MS: Uma Etnografia da Teia de Relações Estabelecidas Entre Sistema de Ensino, Comunidade Indígena e Poderes Públicos**. Dissertação (Mestrado Antropologia), FCH/UFGD. 2018.220p.

LESCANO, Claudemiro Pereira. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016. 108 p.

LÉVI-STARUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. São Paulo: Papirus, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa., Mar 2012, vol.38, no.1, p.13-28. < <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>>

LITTLE, Paul E. Territórios Sociais E Povos Tradicionais No Brasil: Por Uma Antropologia Da Territorialidade. **Anuário Antropológico/2002-2003** Rio de Janeiro: **Tempo Brasileiro**, 2004: 251-290

_____. **Etnoecologia e Direitos dos povos: Elementos de uma nova Ação Indigenista**. Departamento de Antropologia Universidade de Brasília, 2005.

LOURENCO, Renata. O Movimento de professores indígenas guarani/kaiowá: luta pelo direito de ser Guarani a partir de uma escola indígena - de 1988 a 2000. **Tellus**, ano 11, n. 21, p. 149-171, jul./dez. 2011. Campo Grande, MS.

LOPES MACHADO, Junior Joel. TCC. Ciências Humanas. FAIND/UFGD. Dourados, 2017.

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

_____. O Papel da Universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas. P.32-39. IN: NASCIMENTO, Adir, FERREIRA, Eva Maria Luiz, COLMAN, Rosa Sebastiana, KRAS, suzi Maggi. **POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Campo Grande: UCDB, 2009. 211p.

_____. **Educação para manejo e domesticação do mundo: entre a escola ideal e a escola real – Os dilemas da educação escolar indígena no alto Rio Negro**. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social, UNB, Brasília, 2011. 370p.

LUTTI, Aline Castilho Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados - MS: (1990-2009)**. Dissertação (Mestrado – História) – FCH/UFGD, Dourados. 2009.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan.-abr. 2006a.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MARÉS, Carlos Frederico. Proteção aos conhecimentos tradicionais: consentimento prévio e informado. In: LIMA, André; BENSUSAN, Nurit. (Orgs.). **Quem cala consente?** Subsídios para a proteção dos conhecimentos tradicionais. São Paulo: ISA, 2003, p. 93-96.

MARINHO, Emanuel. **Caixa de poemas**. 3ª ed. Dourados: Manuscrito Edições, 2000.

MASO, Tchenna Fernandes. **RESISTENCIA GUARANI E KAIOWÁ E A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA: Reflexões desde A ATY GUASU** Dissertação (Mestrado - Integração Contemporânea da América Latina), Instituto latino-americano de economia, sociedade e política, UNILA /Foz do Iguaçu, 2016.

MASSEY. Doreen Barbara. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. **DECRETO Nº 401 de 1917**. Dispões sobre a criação da Categoria de Escola Indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

_____. **DECRETO Nº 10.734 de 1917**. Dispões sobre a criação da Reserva Indígena de Dourados/MS.

_____. **DIÁRIO OFICIAL**. Dos Professores Indígenas: Formação e Profissionalização. Jusbrasil, 2015. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/90617246/doems-normal-28-04-2015-pg-62>> (Acesso em 02/06/2019).

_____. **Resolução SED Nº 2961 de 27 de abril de 2015**. Define Diretrizes para a Educação Escolar Indígena no Território Etnoeducacional Cone Sul. Disponível em:

<http://aacpdappls.net.ms.gov.br/appls/legislacao/sed/legased.nsf/e3258672435f390e04257134005057a1/f5ae6064f57c45bc04257e970070daa8>> (Acesso em 02/06/2019).

MATTOS, I. M de.; CRAMAUSSEL, C.; MOREIRA, V. M. L; SILVA, A. P. da (ORGS). **Histórias indígenas: memória, interculturalidade e cidadania na América Latina**. São Paulo: Humanitas; Zamora: El Colegio de Michoacan, 2020. 376 p. - (História Diversa; v. 19).

MEDEIROS, Juliana Schineider. Democracia, Liberdades, Utopias - História da Educação Escolar Indígena No Brasil: Alguns apontamentos. **XIV Encontro Nacional de História** – ANPUH, UFRGS, 18 a 21 de julho de 2018, 19p.

MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. TERITORIO, ESPAÇO DE IDENTIDADE. In: SAQUET, M.A. E SPOSITO, E. S (ORG), **Territórios e territorialidades – teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. P.217-227.

MEIRELES, José Manuel Ribeiro. O contexto da educação escolar indígena brasileira **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais – RBHCS** Vol. 12 Nº 24, Julho - Dezembro de 2020.

MELIÀ, Bartolomeu. **El Guaraní conquistado y reducido. Ensayos de etnohistoria**. Asunción. 1986

MELIÀ. Bartomeu. **Educación Indígena y alfabetización**. Asunción, Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”. 2008. 100 p.

_____. Palestra no Curso de Licenciatura Intecultural Indígena – A educação escolar indígena. Março/2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. **Mapas de terras indígenas. 2007**. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.gov.br>>. (Acesso em 30/06/2018).

MONDARDO. Marcos Leandro. **Territórios de trânsito: dos conflitos entre guarani e Kaiowá, paraguaios e “gaúchos” à produção de multi/transterritorialidades na fronteira**. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

MONTOYA, Antonio Ruiz de. **Vocabulário de la Lengua Guaraní**. Centro de Estudios Paraguayos “Antonio Guasch”, Assuncion, 2002.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guaraní e Kaiowá: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. Dissertação (Mestrado em Geografia), FCH/UFGD, Dourados, 2011.**

_____. **Territórios, multiterritorialidades e memórias dos povos Guaraní e Kaiowá: diferenças geográficas e as lutas pela Des-colonização na Reserva Indígena e nos acampamentos-tekoha** – Dourados/MS (Tese Doutorado) – UNESP, Presidente Prudente: 2015.

MOURA, Noêmia dos Santos Pereira. O que querem os Guaraní e Kaiowá para suas escolas? In: VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2016.

_____. **Inserção dos Egressos da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu no Campo da Educação Escolar Indígena no**

Cone Sul de Mato Grosso do Sul (2006-2017), Relatório de Atividades do Pós Doutorado em Educação. UEMS, Paranaíba/MS. 2018.

MOURA, N. dos S. P., MILITÃO, A. N. Implementação da educação escolar indígena Guarani/Kaiowá no território etnoeducacional Cone Sul. **Educação em Perspectiva. Viçosa, MG. v. 10, p. 1-15, 2019.**

MURA, Fábio. “O Tekoha como categoria histórica: elaborações culturais e estratégias Kaiowa de construção do território”. In *Fronteiras*, vol. 8, nº 15, 2004.

MURA, Fábio. **À procura do bom viver. Território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa**, Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Escola Indígena: Palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção Teses e Dissertações em Educação, v. 2). 205 p.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno N. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: **Anais do XXXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, 2011.

NASCIMENTO, Rita Gomes do. Educação escolar indígena - *Políticas e tendências atuais*. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 333-344, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> (Acesso em 10/08/2021).

NÚCLEO DE ESTUDOS E PESQUISAS COM POVOS INDÍGENAS - NEPPI. Laboratório de Cartografia. UCDB, Campo Grande/MS.2015.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Texto e Discurso. IN: **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. P. 52-62.

PASSARINHO, Nathalia. **Plano de Bolsonaro para demarcações indígenas pode parar na Justiça**. **BBC News, 2019**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46749222>> (Acesso em 03/01/2019).

PAULA, Eunice D. de. A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. In: **CEDES**, ano XIX, nº 49, 1999, p. 76-91.

PEREIRA, Levi Marques. **Imagens kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese (Doutorado em Antropologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 2v. 403 p.

_____. Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais: o caso dos “índios de Corredor”. **Tellus**, ano 6, n.10, p. 69-81. Abril. 2006

_____. Mobilidade e processos de territorialização entre os Kaiowá atuais. **Revista História em Reflexão**: Vol. 1 n. 1 – UFGD - Dourados Jan/Jun 2007.

_____. Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial *Tellus*, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010

_____. **Os Kaiowá em Mato Grosso do Sul: módulos organizacionais e humanização do espaço habitado**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2016. 127p.

PEREIRA, Paulo Fernando Soares.; SHIRAIISHI NETO, Joaquim. Um pouco além dos territórios: o direito fundamental dos povos indígenas a uma educação diferenciada. **Revista Jurídica da Presidência**. 2017. Disponível em: <<https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/1238/1191>> (Acesso em 28/08/2021).

PICINATTO, A. C.; SPIER, G.; LIMA, I. V.; GERMANI, R. D. Território na abordagem geográfica de Bertha Becker. In: SAQUET, M. A.; SOUZA, E. B. C. de; **Leituras do conceito de território e de processos espaciais**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. P. 67-77.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu*/FAIND/UFGD, Dourados/MS. 2013.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. pp. 227-278.

QUIJANO, Anibal. **Modernidad, identidad y utopia en América Latina**. Lima: Sociedade e Política Ediciones, 1988.

RAFFESTIN, C. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993.

RAMOS, Alcida. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

RAMOS, Antonio Dari (org); TEDESCHI, Losandro Antonio; FERREIRA, Bruno; SORTÉIA, Valesca Falcão; SILVA, André Freitas da. **Diálogos interculturais: identidades indígenas na escola não indígena**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2006.

RAMIRES, Lídio Cavanha. **Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãndejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. Dissertação (Mestrado em Educação), UCDB, Campo Grande/MS. 2016. 121p.

REIS, Tiago - Consenso de Washington: entenda o que foi esse conjunto de medidas liberais. **Suno Artigos**. 2021. Disponível em: <<https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>> (Acesso em, 20/09/2021).

RIBEIRO, Angelo Franco do Nascimento. **Laboratório de Geografia**.FCH/UFGD. 2015.

RODRIGUES, Alex. **Cardozo diz que governo estuda mudanças em processos de demarcação de terras indígenas**. Rede Brasil Atual, 2013. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2013/04/cardozo-diz-que-governo-estuda-mudancas-em-processos-de-demarcacao-de-terras-indigenas/>> (Acesso em 02/06/2019).

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os Resultados da Escolarização Entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: —Será o letrado ainda um dos nossos?** 2002.. Dissertação (Mestrado em Educação) – UCDB, Campo Grande, 2002. 185p.

ROSSATO, Veronice Lovato. Territórios Etnoeducacionais. In: VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: FUNDECT/UFMG, 2016. p. 07-10.

ROSSATO, V. L., VINHA, M. O Modo de ser Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do sul. In: VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ: Território Etnoeducacional Cone Sul**. Dourados: FUNDECT/UFMG, 2016.

ROSSATO, V. L.; SOUZA T.; SOUSA, N. M. O Movimento indígena e os professores: os professores indígenas e o movimento; **Revista OPARA: Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação**, V6, N8, 2018 – p.1-44. <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/issue/view/316>> (Acesso em 17/06/2021).

SACK, R. D. O significado da territorialidade. In: Dias, L. C. FERRARI, M. (orgs). **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

SALES, Orlando Silva. Marçal de Souza: um índio militante marcado para morrer. In: **VI Seminário de Pesquisa da Pós-Graduação em História**. PUC-GO/UFMG, 2013, Goiânia.

SANTOS, Douglas. **O que é Geografia – Notas de estudo de Geografia**. 2007.28p. Disponível em: <<https://www.docsity.com/pt/o-que-e-geografia-douglas-santos/4798652/>> (Acesso em 27/09/2021).

SANTOS, Douglas. **De volta às discussões sobre o significado de paisagem e outras avencas**. Ateliê Geográfico. V.12. N.2. Goiânia, 2018. p.39-52. <<https://www.revistas.ufg.br/atelie/article/view/55830/26569>>

SANTOS, Fernanda Costa Leite. **O Consenso de Washington e seus reflexos no Direito Econômico**. Jusbrasil, 2021. Disponível em: <<https://fernandacls.jusbrasil.com.br/artigos/151335521/o-consenso-de-washington-e-seus-reflexos-no-direito-economico>> (Acesso em 20/09/2021).

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora Edusp, 2008.

SAQUET, Marco Aurélio. Territórios e territorialidades. In: SAQUET, M.A. SPOSITO, E. S (ORG), **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2009. P.57.

SCAFF, Elisângela. Políticas de avaliação educacional e formação continuada de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 111-131, jan./abr. 2015.

SCHADEN, Egon, SCHADEN, Egon. O estudo do índio brasileiro ontem e hoje. **América Indígena**, XIV, 3, 1954. p. 248-49.

_____. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: E.P.U. / EDUSP. 1974

SEABRA, Odette., CARVALHO. Mônica de., LEITE, José Corrêa. **Território e Sociedade Entrevista com Milton Santos**. 2 ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2000.

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena. 2016

SESAI – Secretaria de Saúde Indígena. 2019.

SEEGGER, A.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. Terras e territórios indígenas no Brasil. **Civilização Brasileira**, v. 12, n. 1-2, p. 101-114, 1979.

SILVA, José Alessandro. C. da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019.

SILVA, Solange R da. **Ensino de Geografia e Educação Escolar Indígena: Da Interculturalidade a Outras Imaginações Espaciais**. Tese (PPG Geografia - FCH/UFGD). Dourados, MS. 2018. 336p.

SILVA, S. P. Considerações analíticas e operacionais sobre a abordagem territorial. In: BOUERI, R.; COSTA, M. A. **Brasil em desenvolvimento 2013: estado, planejamento e políticas públicas**. IPEA; Brasília: 2013. Disponível em < <http://www.ipea.gov.br>.>

SIASI SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA SAÚDE INDÍGENA/ FUNASA. 2013.

SIASI SISTEMA DE INFORMAÇÃO DA SAÚDE INDÍGENA/ FUNASA. 2016.

SOUZA, Águila Pereira de. **Estratégias educativo-preventivas para a melhoria da qualidade da água para uso doméstico nos assentamentos das aldeias de Dourados – MS**. TCC Especialização (Saúde Indígena) – UNIFESP, São Paulo, 2017. 28p.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: A Gestão Política dos Sistemas Públicos de Ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v.12, n.45, p.926-944, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v12n45/v12n45a02.pdf>>. (Acesso em: 29/09/2021).

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) – FCH/UFGD, Dourados, 2017. 153p.

SOUZA, Marcelo Lopes de. In: SAQUET, M.A. SPOSITO, E. S (ORG), **Territórios e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2009. P.57.

SOUZA, Oswaldo Braga de. **Fachin rejeita ‘marco temporal’ em voto histórico a favor dos direitos indígenas no STF**.ISA, 2021. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/node/7425>> (Acesso em 05/10/2021).

SOUZA, Oswaldo Braga de. O que mudou (ou sobrou) na FUNAI após 100 dias de gestão ruralista? ISA, 2019. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/noticias-socioambientais/o-que-mudou-ou-sobrou-na-funai-apos-100-dias-de-gestao-ruralista>> (Acesso em 24/08/2021).

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS**. Dissertação de Mestrado. Campo Grande, UCDB, 2013.

SPUTNIK BRASIL. **Bolsonaro critica suposta 'indústria da demarcação de terras indígenas**. 2019. Disponível em: <<https://br.sputniknews.com/brasil/2019041813711704-bolsonaro-industria-demarcacao-terras-indigenas/>> (Acesso em 30/05/2019).

STEINBERGER, M. A inseparabilidade entre Estado, políticas públicas e território. IN: _____. **Território, Estado e Políticas espaciais**. Brasília: LER Editora, 2013. P. 31-64).

STRUCK, Jean-Philip. **A dúvida política indígena que pressiona o governo Dilma**. Veja, 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/politica/a-dubia-politica-indigena-que-pressiona-o-governo-dilma/>> (Acesso em 31/05/2019).

TAJRA, Alex. **Ideia de Bolsonaro de explorar terras indígenas preocupa estudiosos**. UOL, 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/redacao/2019/01/06/ideia-de-bolsonaro-de-explorar-terras-indigenas-preocupa-estudiosos.htm>> (Acesso em 30/05/2019).

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, M. K. L (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Edição. São Paulo: Global, 2001, p. 44-69.

TASSINARI, Antonella M. I., SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, M. K. L. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy L. da; FERREIRA, M. K. L (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. 2ª Edição. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I.; GRANDO, B. S.; ALBUQUERQUE, M. A. dos S, **Educação indígena: reflexões sobre noções nativas de infância, aprendizagem e escolarização**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2012. 304p.

TAULI-CORPUZ, Victoria. Futuro incerto da demarcação de terras indígenas. DW. 2018. Disponível em: <<https://www.dw.com/pt-br/o-futuro-incerto-da-demarca%C3%A7%C3%A3o-de-terras-ind%C3%ADgenas/a-47204308>> (Acesso em 02/06/2019).

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960 – 2005)**. Dourados, MS. Dissertação (Mestrado em História). UFGD, 2006. 189p.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. 334p.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Sociodiversidade indígena no Brasil e em Mato Grosso do Sul. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. p.13-52.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis; XIMENES, Lenir Gomes; FERREIRA, Eva Maria Luiz. A Educação Escolar nas reservas indígenas: um olhar a partir do acervo documental do

Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Série Estudos, Campo Grande, MS, v. 24, n.51, p. 309 – 330, mai/ago. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1283>>

VINHA; Marina. Legislação. In: VINHA, Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ**: Território Etnoeducacional Cone Sul. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. P. 33-35.

VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ**: Território Etnoeducacional Cone Sul. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. 40p.

WATSON, Fiona. **Bolsonaro: 100 dias de guerra contra os povos indígenas**. El País, 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/11/politica/1554971346_439815.html> (Acesso em 16/04/2019).

WETERMAN, Daniel. **Damares admite que Funai pode ficar no ministério da Justiça**. Terra, 2019. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/brasil/politica/damares-admite-que-funai-pode-ficar-no-ministerio-da-justica,344fe8934630c58129fbcec1bf79d56cor8jwr0x.html>> (Acesso em 02/06/2019).

YOUTUBE. CAARAPÓ CONFLITO INDÍGENA 14 06 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t9TeAOScFSE>> (Acesso em 02/06/2019).

ANEXOS

Anexo I
GENOCÍDIO

(crianças batem palmas nos portões)

tem pão velho?

não, criança
tem o pão que o diabo amassou
tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite
a lua geme aflita
por seus filhos mortos.

tem pão velho?

não, criança
temos comida farta em nossas mesas
abençoada de toalhas de linho, talheres
temos mulheres servis, geladeiras
automóveis, fogão, mas não temos pão.

tem pão velho?

não, criança
temos asfalto, água encanada
super-mercados, edifícios
temos pátria, pinga, prisões
armas e ofícios
mas não temos pão.

tem pão velho?

não, criança
tem sua fome travestida de trapos
nas calçadas
que tragam seus pezinhos
de anjo faminto e frágil
pedindo pão velho pela vida
temos luzes sem almas pelas avenidas
temos índias suicidas
mas não temos pão.

tem pão velho?

não, criança
temos mísseis, satélites
computadores, radares
temos canhões, navios, usinas nucleares
mas não temos pão.

tem pão velho?

não, criança
tem o pão que o diabo amassou
tem sangue de índios nas ruas
e quando é noite a lua geme aflita
por seus filhos mortos.

tem pão velho?

(MARINHO, 2000)

Anexo II

Questionário 01



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORANDA: ELÂINE DA SILVA LADEIA

Questionário 01 – PPGG/UFPGD

LEVANTAMENTO BASE SOBRE OS DOCENTES E ESTRUTURA DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO CONE SUL – MATO GROSSO DO SUL

01	GÊNERO	() Masculino	() Feminino
02	IDADE	Naturalidade _____	
03	MUNICÍPIO	_____	
04	ALDEIA	_____	
05	ESCOLA	() Municipal	() Estadual
	NÍVEL ENSINO	() EF 1º ao 5º () EF 1º ao 9º	() Ensino Médio
06	Função dos Servidores da Escola		
	() Docente () Técnico () Apoio () Saúde	() concursado () Atua na EEI	() contratado () Não Atua na EEI
07	Formação Escolar	() Leigo () Ensino Médio Completo () Ensino Superior Completo	() Ensino Médio Incompleto () Ensino Superior Incompleto
	Graduação	_____	
	Atuação	() Área de formação	() Outra área
08	Essa aldeia tem escola da Missão GK?	() sim () não	Nível de ensino _____
09	A Escola		
	9.1 Tem Extensão	() sim () não	Quantas? _____
	9.2. Quantos são os docentes?	_____	
	9.3. Há um diretor na escola?	() sim () não	_____
	9.4. Há coordenador?	() sim () não	Quantos? _____ Nível? _____
	9.5 Número de Alunos	EF _____	EM _____
	9.6 Número de salas de aulas	_____	
	9.7 Há Biblioteca?	() sim () não	_____
	9.8 Há Refeitório/Cozinha?	() sim () não	Obs: _____
	9.9. Há banheiros?	() sim () não	Obs: _____
	9.10 Quadras Esportivas	() sim () não	Obs: _____
10	Os Docentes		
	10.1 Faixa salarial	() menor que 1 salário mínimo () igual a 1 salário mínimo () entre 1 e 3 salários mínimos () entre 2 e cinco salários mínimos () outros	Obs: _____
	10.2 Sabe o que é Território Etnoeducacional - TEE?	() sim () não	_____
		Quantos são em MATO GROSSO DO SUL?	
		Qual é o seu TEE?	
	10.3 Você tem conhecimento se seu município assinou o pacto pelo TEE para a Educação Escolar Indígena?	() sim () não	_____
11	Você conhece as políticas públicas para a educação? E para a EEI?		
	() sim () não	Obs: _____	

Anexo III

Questionário 02



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORANDA: ELÂINE DA SILVA LADEIA

Questionário 02 – PPGG/UFPGD

ROTEIRO DE ENTREVISTA NAS ESCOLAS INDÍGENAS NO CONE SUL – MATO GROSSO DO SUL SOBRE A EEI E SEUS DESDOBRAMENTOS NA ALDEIA/COMUNIDADE

01 – DESDE QUANDO EXISTE A ESCOLA NA COMUNIDADE?

02 – COMO É A ESCOLHA DOS DIRIGENTES DA ESCOLA?

2.1- Como foram as escolhas e quantos foram os diretores nos últimos 10 anos?

03 – COMO É A PARTICIPAÇÃO DOS MESTRES TRADICIONAIS E DAS FAMÍLIAS NA ESCOLA E NA EEI?

04 – COMO A PREFEITURA E AS SECRETARIAS ATUAM FRENTE A EEI AQUI NESSA ESCOLA?

05 – EXISTE UM MAPA DAS ESCOLAS DA ALDEIA?

06 – QUAL A RELAÇÃO DA ESCOLA DA ALDEIA COM AS ESCOLAS DO MUNICÍPIO?

07 – QUAL É A POPULAÇÃO ESCOLAR DA ALDEIA? E DA COMUNIDADE?

08 – O ORÇAMENTO DA ESCOLA GARANTE O SEU FUNCIONAMENTO? QUEM GERE ISSO?

09 – O MUNICÍPIO OFERECE ALGO MAIS PARA A EEI ALÉM DO ORÇAMENTO MÍNIMO?

10 – O que mudou na aldeia com a chegada da escola?

11 – A PNTEE tem contribuído para o avanço da EEI?

12 – A UFPGD via *TEKO ARANDU* melhorou a condição de formação dos docentes para a EEI?

ANEXO IV

Questionário enviado por Whatsapp aos interlocutores



FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
DOUTORANDA: ELÂINE DA SILVA LADEIA

Questionário 03 – PPGG/UFPGD

LEVANTAMENTO BASE SOBRE OS DOCENTES E ESTRUTURA DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO CONE SUL – MATO GROSSO DO SUL

1. Nome: _____ IDADE _____
2. Onde nasceu: _____
3. Onde mora: _____
4. Onde você estudou? Qual sua formação?


Atuação	()Área de formação	()Outra área

5. Você atua desde quando na Educação Escolar Indígena? Você é servidora pública concursado(a)?
6. Para você “O que caracteriza uma escola indígena”?
7. **Você poderia falar sobre a sua trajetória de vida e experiência de escola (como estudante e como profissional)?**
8. Como você analisa a estrutura física das escolas indígenas em sua aldeia?
9. E a estrutura administrativa dessas escolas?
10. Você tem conhecimento sobre o índice de alunos matriculados de 2017 a 2020 nas escolas indígenas de Caarapó? Houve aumento ou queda? Mudou muito nos últimos anos? Por quê?
11. Como você vê o atendimento aos alunos com necessidades especiais? A Escola tem apoio pedagógico específico para esses alunos?
12. **A Coordenadoria de educação escolar indígena tem um controle sobre a quantidade de professores indígenas nas Aldeias e retomadas? E quanto aos professores não indígenas, quantos são?**
13. Quanto à língua materna, como você vê a importância dela para a educação escolar indígena?
14. **Falando um pouco mais sobre a escola:**
Desde quando existe a escola em sua aldeia? O que mudou na aldeia com a chegada da escola?
Existe um mapa das escolas da aldeia?
Qual a relação da escola da aldeia com as escolas do município?
Qual é a população escolar da aldeia? E da comunidade?
Como é a escolha dos dirigentes da escola? E como foram as escolhas e quantos foram os diretores nos últimos 10 anos?
Como é a participação dos mestres tradicionais, lideranças, e das famílias na escola e na Educação Escolar Indígena?
15. **Sobre a Administração:**
- Como a prefeitura e as secretarias atuam frente a Educação Escolar Indígena?
- O orçamento da escola garante o seu funcionamento? Quem gere isso?
- O município oferece algo mais para a Educação Escolar Indígena além do orçamento mínimo?
- 16 – **Sobre as Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena:**
- Sabe o que é Território Etnoeducacional - TEE? Quantos são em MATO GROSSO DO SUL?
- Você tem conhecimento se seu município assinou o pacto pelo TEE para a Educação Escolar Indígena?
() sim () não
- Como Você analisa as políticas públicas para a educação Escolar Indígena? ()sim () não Obs:
- A Política Nacional dos etnoterritórios e TEE tem contribuído para o avanço da Educação Escolar Indígena?
- Como a UFPGD e o *TEKO ARANDU* melhorou a condição de formação dos docentes para a Educação Escolar Indígena? E como isso tem contribuído ou vai contribuir para a autonomia do Território Etnoeducacional Cone Sul?

Anexo V

Questionários aplicado aos Acadêmicos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu/FAIND/UFGD durante etapa presencial de julho /2019.

Questionário 04

 UFGD Universidade Federal da Grande Dourados		FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORANDA: ELÂINE DA SILVA LADEIA
Nome		
Idade		
Profissão		
Aldeia onde Mora		
Aldeia onde nasceu		
01	Quantas escolas têm na sua aldeia (Municipal, estadual e missão)?	
02	Como é a relação da aldeia (comunidade) com a escola?	
03	O que é Território Etnoeducacional? Qual é o seu?	
04	Quando chegou a escola na sua aldeia e o que mudou com isso?	
05	Como o <i>TEKO ARANDU</i> contribui ou vai contribuir para a autonomia do TEE Cone Sul?	

ANEXO VI

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Resolução 466/2012 CNS/CONEP)

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado "*Territórios, territorialidades: o Território Etnoeducacional Cone Sul - TEE em Mato Grosso do Sul*". O objetivo deste trabalho é analisar a influência e os resultados da implantação do TEE nos territórios Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul. Para realizar o estudo será necessário que o(a) Sr.(a) se disponibilize a participar de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas a sua conveniência). Para a instituição e para sociedade, esta pesquisa servirá como parâmetro para avaliar a implantação do TEE Cone Sul. Os riscos da sua participação nesta pesquisa são zero, em virtude das informações coletadas serem utilizadas unicamente com fins científicos, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr.(a) receberá uma cópia.

Os benefícios da pesquisa são a construção de um modelo de análise para os TEEs nacionais e um mapa das escolas indígenas Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul.

O(a) Sr.(a) terá o direito e a liberdade de negar-se a participar desta pesquisa total ou parcialmente ou dela retirar-se a qualquer momento, sem que isto lhe traga qualquer prejuízo com relação ao seu atendimento nesta instituição, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares.

Para qualquer esclarecimento no decorrer da sua participação, estarei disponível através dos telefones: (67) 98111-5634 e/ou 99828-8539 (celular), (67) 3410-2620. O senhor (a) também poderá entrar em contato com, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados – Rua Melvin Jones, 940 – Jardim América, Dourados/MS. CEP 79803, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através do telefone (67) 3410 - 2853, e-mail: cep@ufgd.edu.br. Desde já agradecemos!

Eu _____ (nome por extenso)
declaro que após ter sido esclarecido (a) pela pesquisadora, lido o presente termo, e entendido tudo o que me foi explicado, concordo em participar da Pesquisa intitulada "*Territórios, territorialidades: o Território Etnoeducacional Cone Sul - TEE em Mato Grosso do Sul*".

Dourados, ____ de _____ de 20__.

Elaine da Silva Ladeia

Fundação Universidade Federal da Grande Dourados / Pró-Reitoria De Ensino De Pós-Graduação E Pesquisa

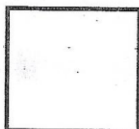
Cel: (67)98111-5634 / 99839 - 8525

e-mail: elaineladeia@ufgd.edu.br

x _____
Assinatura do entrevistado

Caso o entrevistado esteja impossibilitado de assinar:

Eu _____, abaixo assinado, confirmo a leitura do presente termo na íntegra para o(a) entrevistado _____, o(a) qual declarou na minha presença a compreensão plena e aceitação em participar desta pesquisa, o qual utilizou a sua impressão digital (abaixo) para confirmar a participação.



Polegar direito (caso não assine).

Testemunha n°1: _____

Testemunha n°2: _____

ANEXO VII

NÚMERO DE MATRÍCULAS da EEI em área Rural e Urbana dos municípios do Cone Sul/MATO GROSSO DO SUL – CENSO 2017 A 2020

ANO	EI	EFAI	EFAF	EJA	Geral
2017	2077	9551	4678	626	16.932
2018	2107	10,062	5122	781	18.072
2019	2037	9943	5510	714	18.204
2020	2009	9761	5880	566	18.216
Total	8.230	39.317	21.190	2.687	71.424

Fonte: Deed/Inep/MEC (2021)

Número de Matrículas - Educação Indígena* - MS - Total por UF - Censo Escolar 2017

UF	Dependência Administrativa	Localização	Ensino Regular						Educação de Jovens e Adultos
			Educação Infantil *		Ensino Fundamental *				EJA
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais		Anos Finais		EJA Ensino Fundamental *
		Parcial	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	-	
MS	Municipal	Rural	25	2.061	821	9.421	489	4.585	626
		Urbana		16		130		93	
Total de MS			25	2.077	821	9.551	489	4.678	626

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Número de Matrículas - Educação Indígena* - MS - Total por UF - Censo Escolar 2018

UF	Dependência Administrativa	Localização	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos		
			Educação Infantil *		Ensino Fundamental *			EJA		
			Pré-Escola		Anos Iniciais		Anos Finais		EJA Ensino Fundamental *	
			Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	-		
MS	Municipal	Rural	2.089	119	9.955	208	5.015	781		
		Urbana	18		107		107			
Total de MS			2.107	119	10.062	208	5.122	781		

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Número de Matrículas - Educação Indígena* - MS - Total por UF - Censo Escolar 2019

UF	Dependência Administrativa	Localização	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos		
			Educação Infantil *		Ensino Fundamental *			EJA		
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais		Anos Finais		EJA Ensino Fundamental *	
			Parcial	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	-	
MS	Municipal	Rural	126	2.019	100	9.837	132	5.422	714	
		Urbana		18		106		88		
Total de MS			126	2.037	100	9.943	132	5.510	714	

Fonte: Deed/Inep/MEC.

Número de Matrículas - Educação Indígena* - MS - Total por UF - Censo Escolar 2020

UF	Dependência Administrativa	Localização	Ensino Regular					Educação de Jovens e Adultos		
			Educação Infantil *		Ensino Fundamental *			EJA		
			Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais		Anos Finais		EJA Ensino Fundamental *	
			Parcial	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	-	
MS	Municipal	Rural	96	2.000	57	9.595	31	5.784	566	
		Urbana		9		166		96		
Total de MS			96	2.009	57	9.761	31	5.880	566	

Fonte: Deed/Inep/MEC.

ANEXO VIII



CÂMARA DOS DEPUTADOS
Centro de Documentação e Informação

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso IV, e tendo em vista o disposto no art. 231, ambos da Constituição, e nos arts. 78 e 79 da Lei nº 9.394, 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,

DECRETA:

Art. 1º A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades.

Art. 2º 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 e 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.

Art. 3º Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Art. 4º Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
- II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
- III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
- IV - organização escolar própria.

Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

- I - construção de escolas;
- II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação;
- III - produção de material didático;
- IV - ensino médio integrado à formação profissional; e

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Art. 6º Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
- VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

- I - um representante do Ministério da Educação;
- II - um representante da FUNAI;
- III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
- IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.

§ 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.

§ 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.

§ 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.

§ 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.

§ 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.

§ 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais;

e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em

versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Art. 11. As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.

Art. 12. A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.

Art. 13. As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

Art. 14. O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.

Art. 15. *(Revogado pelo Decreto nº 9.235, de 15/12/2017)*

Art. 16. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 27 de maio de 2009; 188º da Independência e 121º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Tarso Genro
Fernando Haddad