

**A ESCOLA E O TERRITÓRIO COMO SENTIDO DOS TERRITÓRIOS
ETNOEDUCACIONAIS – TEE: ASPECTOS DE CONFORMISMO E
RESISTÊNCIA NO TEE CONE SUL (MS)**

**SCHOOL AND TERRITORY AS A MEANING OF ETHNOEDUCATIONAL
TERRITORIES - TEE: ASPECTS OF CONFORMITY AND RESISTANCE IN
THE SOUTH CONE TEE (MS)**

**ESCUELA Y TERRITORIO COMO SIGNIFICACIÓN DE TERRITORIOS
ETOEDUCATIVOS - TEE: ASPECTOS DE CONFORMIDAD Y RESISTENCIA
EN EL TEE DEL CONO SUR (MS)**

Elaine da Silva Ladeia

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
elaineladeia@ufgd.edu.br

Silvana de Abreu

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)
sabreu@ufgd.edu.br

RESUMO

O texto apresenta como foi a criação dos etnoterritórios brasileiros dando ênfase ao etnoterritório Cone Sul/MS, onde vivem etnias Guarani e Kaiowá. Tem como objetivo descrever como essa política educacional atende às demandas dos povos originários em consonância com a Constituição Cidadã de 1988, bem como os movimentos contínuos de luta e resistência pela manutenção de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Constatamos que diante da realidade distinta das escolas nas diversas aldeias no etnoterritório Cone Sul, diante da conquista e dos avanços dessa política educacional, a luta pela conquista da total autonomia ainda encontra-se em construção.

Palavras-chave: Enoterritório. Território. Geografia Indígena. Escola Indígena. Educação Escolar Indígena.

ABSTRACT

The text presents the creation of Brazilian ethnoterritories, emphasizing the Cone Sul/MS ethnoterritory, where Guarani and Kaiowá ethnic groups are located. It aims to describe how this educational policy meets the demands of native peoples in line with the Citizen Constitution of 1988, as well as the continuous movements of struggle and resistance for the maintenance of a differentiated, intercultural and bilingual indigenous school education. We found that, given the different reality of the schools in the different villages in the Cone Sul ethnoterritory, in view of the conquest and advances of this educational policy, the struggle for the achievement of total autonomy is still under construction.

Keywords: Ethnoterritory. Territory. Indigenous Geography. Indigenous School. Indigenous School Education.

RESUMEN

El texto presenta la creación de etnoterritorios brasileños, con énfasis en el etnoterritorio Cono Sur/MS, donde se ubican las etnias guaraní y kaiowá. Tiene como objetivo describir cómo esta política educativa responde a las demandas de los pueblos originarios en consonancia con la Constitución Ciudadana de 1988, así como a los continuos movimientos de lucha y resistencia por el mantenimiento de una educación escolar indígena diferenciada, intercultural y bilingüe. Constatamos que, dada la diferente realidad de las escuelas en los diferentes pueblos del etnoterritorio Cone Sul, ante la conquista y los avances de esta política educativa, la lucha por la conquista de la autonomía total aún está en construcción.

Palabras clave: Enoterritorio. Territorio. Geografía Indígena. Escuela Indígena. Educación Escolar Indígena.

INTRODUÇÃO

A educação escolar nas comunidades indígenas vem 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, não atende aos interesses e costumes do processo de educação indígena.

O texto baseia-se na pesquisa e Tese de Doutorado intitulada “*MO’EROY HA TEKOHA RAPÉRE!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul”, na qual dentre os objetivos propostos, o principal deles era analisar os efeitos, influência e/ou resultados da implantação do Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul em Mato Grosso do Sul, além de, analisar como as escolas indígenas, por meio da educação diferenciada e seus sujeitos, têm promovido a luta para a conquista da autonomia nas escolas e aldeias, nestes territórios, e seus desdobramentos na promoção do TEE.

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, 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 entrevistas semiestruturadas para professores, gestores e lideranças nas escolas das aldeias do TEE Cone Sul envolvidas. Da mesma forma, dialogamos por meio de entrevista semiestruturada com os acadêmicos em



formação no curso de formação de professores *Teko Arandu* (UFGD), oriundos do citado etnoterritório.

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. Para Mainardes (2009), pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda essa trajetória é permeada por relações de poder, condições essenciais a serem consideradas por quem planeja, executa e pesquisa.

A pesquisa referenciada envolveu as escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul de Mato Grosso do Sul e distribuídas em 28 aldeias, localizadas em 18 municípios de Mato Grosso do Sul, nas quais foram visitadas 30 escolas, sendo 11 delas já no período da Pandemia de COVID-19, em 2020-2021. Essa pesquisa foi desenvolvida com professores indígenas das escolas do TEE Cone Sul; graduandos do *Teko Arandu*, bem como com outros sujeitos atuantes no processo de educação escolar diferenciada: as lideranças indígenas e mestres tradicionais.

BREVE HISTÓRICO E CARACTERÍSTICAS DA CRIAÇÃO DOS ETNOTERRITÓRIOS EDUCACIONAIS - TEE

O reconhecimento constitucional da educação escolar indígena aconteceu por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passaram-se uma década até que o termo Educação Escolar Indígena fosse legalmente oficializado, em 1999, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (Parecer nº 14/1999 e pela Resolução nº03/1999) (BRASIL, 1999a; 1999b) e a criação da categoria “educação indígena”.

De acordo com Bergamaschi e Sousa (2015, p. 145), a partir do ano de 2009, o então Governo Luiz Inácio Lula da Silva editou o Decreto nº 6.861, que criou os Territórios Etnoeducacionais – TEE. A delimitação dos TEE foi definida com base no trabalho de censo indígena realizado pelo IBGE¹, 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) estavam fora das terras

¹ Censo IBGE 2010.

indígenas. Além disso, foram registradas escolas indígenas em 385 municípios brasileiros. Com o Decreto editado, sua aplicação foi explicitada no “Documento Final da I Conferência de Educação Escolar Indígena” (CONEEI), realizado em Luziânia (GO), entre os dias 16 e 20 de novembro de 2009. Segundo o documento de deliberação da citada Conferência:

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 (BRASIL/MEC, 2009, p.1).

Sem dúvida, 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. De acordo com Fernanda Brabo de Sousa (2012), ao analisar o Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 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 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 vivido até o Programa Territórios Etnoeducacionais (TEE), criado já no final do segundo mandato presidencial de Lula da Silva, foi longo e certamente compareceu como trunfo no final de uma jornada. Das definições pactuadas pelo Decreto, foi a criação de espaços governamentais específicos e comprometidos com o conjunto de políticas voltadas para as diferentes comunidades indígenas que proporcionou o desfecho dos TEE, também pactuados e registrados desde a I CONEEI.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, criada pelo Decreto Presidencial Nº 5.159, 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 à miséria no país. Para Guimarães (2015, p. 36), essa foi uma das mais importantes decisões do Governo Federal para o desencadeamento de políticas públicas fundamentais para a democratização dos sistemas de ensino, valorizando a sociodiversidade e qualidade da educação.

Em 2011, o Decreto Presidencial nº 7.480 (BRASIL, 2011), já no Governo de Dilma Rousseff, promoveu alterações na SECAD, que passaria a denominar-se SECADI – incorporando a questão da inclusão, que desencadearia outras alterações na estrutura organizacional do MEC (BRASIL, 2012). Nesse movimento acabaram criadas cinco diretorias: Políticas de Educação do Campo, Indígena e para Relações Étnico-Raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA); Políticas de Educação em Direitos Humanos e Educação; Políticas de Educação Especial e Políticas de Educação para a Juventude.

Muitos foram os avanços obtidos por meio desta 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 (Portaria nº 86) (BRASIL, 2013);
- PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (Lei nº 10.172/2001 e na LDB (BRASIL, 1996);
- PET – Conexões de Saberes (Portaria Nº 01 de 17 de maio de 2006) (BRASIL, 2006);
- UNIAFRO – Ações Afirmativas para a População Negra na Educação Superior (Resolução Nº 14, de 28 de abril de 2008, Lei 10.639) (BRASIL, 2003; 2008);
- Educação Escolar Indígena (Convenção 169 da OIT; Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004) (BRASIL, 2004);
- Formação Continuada de Professores em Educação Escolar Indígena (Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015) (BRASIL, 2015);
- Programa Brasil Alfabetizado (Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001); Resolução CD/FNDE Nº 32 de 1º de julho de 2011 (BRASIL, 2011).

Outra importante definição de pactuação para a Educação Escolar Indígena diferenciada foi a participação e aprovação da implementação dos Territórios Etnoeducacionais pela base. Isso significou construir espaços de debates locais, regionais e nacionais, para dar conhecimento a proposta e obter (ou não) aprovação da participação de cada etnia, aldeias, reservas nos diferentes 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 cumpri-lo. É o que expressa o Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 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 (BRASIL, 2009. p.4 e 5))” (grifo da autora).

B) TERRITÓRIOS ETNOEDUCACIONAIS

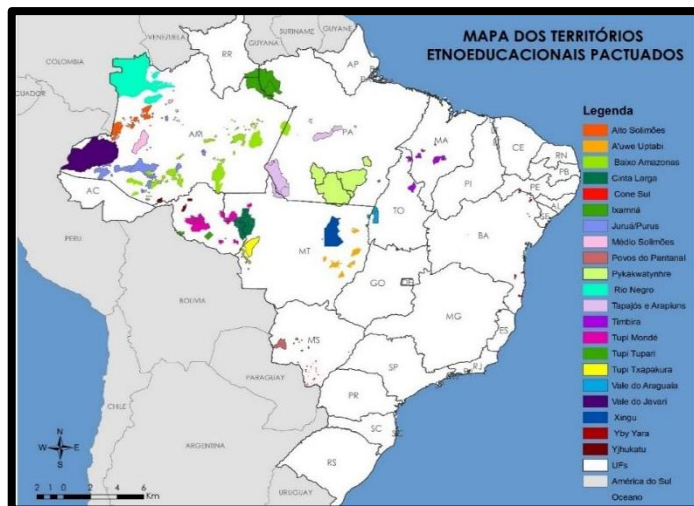
1 O governo federal somente implantará os Territórios Etnoeducacionais com a anuência dos povos indígenas a partir de consulta pública ampla com a realização de seminários locais, regionais e/ou estaduais para esclarecimentos sobre a proposta de implantação e implementação dos Territórios Etnoeducacionais, 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 (BRASIL, 2009. p. 5))”.

Portanto, no tocante ao reconhecimento das identidades étnicas dos povos indígenas e a possibilidade de uma gestão mais autônoma de seus processos escolares, é 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 brasileiros,

ao aliar a questão educacional à territorial. Significaria uma política para privilegiar o protagonismo dos povos indígenas, inaugurando um novo momento no processo histórico das relações entre as diferentes etnias e o governo brasileiro, permeada pela valorização da educação diferenciada e escolar indígena, em todo o território nacional (Figura 01).

Figura 1 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados no Território Brasileiro



Fonte: MPF, 2007.

Assim, cabe aqui destacar que essa política 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 vem sendo observado, desde o Golpe de 2016, quando do *impeachment* da presidenta eleita Dilma Roussef e o arrefecimento da política pelos Governos de Michel Temer (2015-2018) e, sobretudo, de Jair Bolsonaro (2019-2022).

De acordo com Nascimento (2013), a competência dessa política é dos estados da federação, entretanto esses não tem cumprido plenamente suas obrigações:

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 dos Territórios Etnoeducacionais permitiu a possibilidade de interpenetração da organização da educação escolar indígena e a territorialidade de seus povos, independentemente da divisão política entre estados e municípios, que compõem o território brasileiro. Contudo, isso não se dá de forma imediata apenas porque a legislação está a garantir a autonomia de uma educação diferenciada a cada povo indígena. Nesse sentido, concordamos com Nascimento (2013):

“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. 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).

No estado de Mato Grosso do Sul, contudo, nota-se que a partir da criação dos TEE, de acordo com Souza, (2017, p. 74), “mudou o olhar e passou-se a ver o território como sendo *Guarani e Kaiowá*”, de modo que o território é a cultura e a língua que o formam. Nesse novo desenho (Figura 1) não se consideraria a situação ou delimitação jurídica do território, de modo que 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.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM MATO GROSSO DO SUL

O etnoterritório é constituído pela cultura e pela língua, desta forma, os TEE não se constituem em uma materialidade territorial, fisicamente instituída, mas em relações que permitem essa percepção do território pelos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, 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. Os TEE, na forma como foram instituídos 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 cada uma das comunidades indígenas de todo o país.



Sob uma sociedade capitalista de origem colonial como a brasileira, não é de estranhar que os aspectos contraditórios de uma construção política amparada nos movimentos sociais e que se pretendeu transformar em política pública educacional, tenha se realizado por meio de Decreto (como apresentado), sem ter conseguido, já passado mais de uma década, a aprovação do Congresso Nacional.

Desse modo, a política dos TEE tem sido ameaçada desde 2016, com o Golpe e *impeachment* da presidenta Dilma Roussef, cujos governos (assim como os anos de Lula) foram atacados, considerados “ideológicos”, inadequados e acusados de corrupção, favorecendo alterações substanciais nas políticas criadas nos pouco mais de doze anos de permanência dos dois presidentes do Partido dos Trabalhadores no Governo Federal. Com o afastamento e deposição da presidenta Dilma Roussef, essa, entre muitas outras, é uma política sob risco 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.

Trata-se de compreender o território etnoeducacional (TEE) como uma política governamental colocada em dormência, sob o poder absoluto do território do agronegócio, em tempos em que afloraram segmentos da sociedade brasileira e da política partidária de extrema direita, tendo permitido a ascensão de Jair Bolsonaro (2019-2022) a presidência do Brasil e todas (in)consequências sociais, econômicas, políticas, sanitárias ..., experienciadas pela população, sobretudo as populações negras e indígenas de nosso país.

Dada a extensão continental brasileira e sua diversidade de etnias indígenas, observa-se no mapa dos TEE (na Figura 1), que foram criados 23 territórios etnoeducacionais², 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 “esparramo”³ realizado (historicamente) pelas forças do Estado, mas também pela “teimosia” e luta pela

² SOUSA (2017) - até 2018 foram pactuados 25 territórios etnoeducacionais.

³ BRAND (2000, p. 108) - Período entre 1950 e 1970, quando ocorreu a implantação de fazendas e inúmeras aldeias kaiowá/guarani foram destruídas e seus moradores dispersos, desarticulando famílias extensas. 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.

retomada de suas terras, ilhados que foram ficando em meio às 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 (2017):

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 (SOUZA, 2017, p. 56).

Para o autor, as políticas públicas deveriam estar interligadas no atendimento às demandas indígenas, mas historicamente isso não acontece, pois o Estado em sua divisão territorial não considerou a existência e presença dessas comunidades, seus povos e sua diversidade. Desse modo, a implantação dos TEE se configura como política que tem potencial de promover a adaptação da necessidade educacional para crianças, jovens e adultos indígenas, à divisão étnica dos povos indígenas.

Os dados do censo de 2010 (IBGE, 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 somados a isso os dados da educação escolar indígena, que até então eram invisíveis. Com a implantação dos TEE, em 2012, a educação escolar indígena passou a ser reconhecida, considerando a relevância dos dados dessas escolas para a composição do quadro geral da educação no país. Segundo Brabo de Souza (2012):

“se a organização da educação escolar indígena tiver 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. 9).

Corroborando com a autora e para expressar a importância da implantação dos TEE, destacamos a importância da 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, foram



formados mais de 240 professores *GK* no Curso de Licenciatura Indígena *Teko Arandu*/FAIND/UFGRD, no Enoterritório Cone Sul, que somados ao Enoterritório Povos do Pantanal (Licenciatura Indígena/UFMS), contabilizam aproximadamente 500 professores indígenas com habilitações específicas em nível superior.

De acordo com o Censo (IBGE, 2010), em 2010 havia cerca de 45 escolas indígenas, com um número de 924 professores das diferentes etnias no Mato Grosso do Sul. Desses professores, 470 atuavam nas escolas *Guarani* e *Kaiowá*, no TEE Cone Sul. Em 2020, esse número de professores já ultrapassava um mil, considerando que além do *Teko Arandu*/FAIND/UFGRD, outros cursos da UFGRD e de outras instituições de ensino superior também têm recebido em seus diversos cursos, acadêmicos indígenas.

Seja nas licenciaturas, seja nos demais cursos de graduação, chegar até as universidades pode significar a possibilidade de formação de profissionais indígenas em diferentes áreas, evidentemente, mas acima de tudo, reflete uma realidade em que é possível acreditar na garantia dos direitos de crianças, jovens e adultos indígenas, em uma educação escolar indígena diferenciada, sob autonomia nos dois etnoterritórios de Mato Grosso do Sul e em todo o país.

O acesso das populações indígenas ao ensino superior tem aumentado significativamente. Dados do INEP de 2014 (INEP, 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, 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, apontando um crescimento de mais de 257% no período analisado (2009-2014).

Dados do censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020), apontam para uma redução em relação ao número de matrículas 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 (perda de 2,84%).

Um dos fatores que pode 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. Se os movimentos do século XXI vinham sendo no sentido de dar visibilidade aos povos indígenas (mas não apenas), desde 2019, com a assunção de Jair Bolsonaro ao Governo Federal, o movimento se inverteu e o primeiro sinal de reversão das políticas educacionais de inclusão foi a exclusão da SECADI como ato de primeiro dia de governo⁴.

Outro dado interessante refere-se ao número de escolas em Mato Grosso do Sul. Em 2017 eram 1721 escolas de educação básica. Esse número aumentou e em 2020 já eram cerca de 1737, sendo que 2,7% (347) delas eram escolas indígenas distribuídas nos municípios dos TEE Cone Sul e Povos do Pantanal.

Mesmo frente a diversos desafios na promoção da educação pública, em especial a educação escolar indígena, pode-se afirmar que houve avanço⁵ no Mato Grosso do Sul com a política dos TEE, proporcionando a implantação, desde 2012, de novas escolas no conjunto de municípios que compõem o TEE Cone Sul, 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, como já nos referimos.

De acordo com Brabo de Sousa, (2012, p. 52), analisando os períodos de governos de Lula e Dilma, houveram “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. Todavia, embora concordemos com a autora, os movimentos políticos, desde 2016, têm sido de desfazimento dos avanços sociais, ainda que há que se reconhecer, que mesmo em retrocessos e processos de violência, de perdas de direitos, há resistência,

⁴ Criada em 2004 por demanda de movimentos sociais, a SECADI foi extinta tão logo o ex-ministro Vélaz Rodriguez assumiu o MEC. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>. Na contramão dessa situação, o terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, empossado em 01 de janeiro de 2023, significou a sua retomada. Conforme reportagem: Lula autoriza reestruturação do MEC com volta da diversidade e inclusão. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75631-lula-autoriza-reestruturacao-do-mec-com-volta-da-diversidade-e-inclusao> (acesso em 20/02/2023).

⁵ Ver LADEIA (2021), disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4808>.

como sempre teve, mas também porque os acessos e conquistas estão presentes e os povos indígenas não vão perdê-los sem luta.

As políticas formuladas para os povos indígenas, em geral, encontram-se dispersas em diversos ministérios, fundações e secretarias subordinadas ao Poder Executivo Federal. 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 incide (DE PAULA e VIANNA, 2011). No caso da Educação Escolar Indígena (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 à possibilidade e a necessidade de que as políticas públicas se adaptem a essa diversidade e 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 indígenas. Foram criados os “Territórios Etnoeducacionais (TEE)” – MEC, e os “Distritos Sanitários” – Ministério da Saúde (DE PAULA e VIANNA, 2011).

Inicialmente, segundo Nascimento (2013, p. 342), os TEE seriam concebidos seguindo o modelo dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)⁶, 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 (BRASIL, 1991). Até então, estava sob controle e administração da Fundação Nacional

⁶ SOUZA, A. (2017, p. 11), o Distrito Sanitário Especial Indígena Mato Grosso Do Sul (DSEI-MS) abrange 31 municípios e 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) 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.



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; nesse sentido fazer parte da Educação Nacional foi positivo, reforçando que essa parcela da educação também necessita ser considerada na proposição de melhorias e sustentabilidade da 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 em Línguas Indígenas ou Língua Portuguesa como segunda língua ou língua adicional; e
- 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” (Professora GK, Antonio João, 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 GK, Dourados, 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” (Professora GK, Paranhos, 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; contudo, nos espaços de debates construídos, a escola diferenciada aparece como reivindicação, assim como a escola ofertada historicamente aparece como crítica. O autor aponta (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 esse trabalho 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 professores/acadêmicos que responderam ao questionário, 31,25% (45) deles demonstraram divergências sobre qual escola indígena querem para si e para 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 à 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” (Professor GK, Paranhos, 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”. (Professor GK, Amambai, julho/2019).

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 às 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, reuniram-se, 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, assim como a dos professores com quem dialogamos, retrata que não se tem unidade sobre o que e como ensinar nas escolas, principalmente no tocante à primeira língua. Constatamos que a não formação específica para a atuação dos professores nas séries iniciais favorece mais uma prática reprodutora do modelo das secretarias de educação do que a construção de bases próprias, que poderiam ser definidas a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos. Além disso, dadas as tensões locais e específicas de/em cada Aldeia, os docentes vão trabalhando como podem, às vezes na



língua materna (para os falantes de Guarani), outras vezes na segunda língua (para falantes e não falantes de Guarani).

Concordamos com 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 de educação, que submetem os estudantes do campo⁷ ao modelo escolar urbano. Rossato (2002, p.96), sobre a educação escolar indígena, afirma 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 é significativa e envolve aspectos ideológicos e perspectivas sociais e de poder construídas no interior das diferentes áreas (reservas e aldeias), envolvendo as relações internas e (sobretudo) as relações externas dos territórios. Contudo, ressaltamos que o desejo de aprender a segunda língua como “passaporte” para o mundo não-indígena, no âmbito do TEE Cone Sul, não se constituiu como maioria, tendo comparecido apenas na fala de dois entrevistados (1,14%), em duas aldeias diferentes, quando questionamos sobre a escola diferenciada e o ensino na língua materna em todas as disciplinas do currículo. O que é importante refletir é que a realidade encontrada retrata a existência de demandas por processos a serem construídos junto às comunidades.

Certamente, o discurso docente também depende da interpretação; em algumas áreas indígenas esses conflitos e tensões são mais perceptíveis, em outras menos, dependendo 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. Contudo, também podemos refletir sobre a existência de esforços para a construção da escola e da educação escolar indígena diferenciada, nos depoimentos dos professores/acadêmicos do Teko Arandu/FAIND/UFGD, residentes em diferentes aldeias do município de Paranhos/MS no TEE Cone Sul:

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

⁷ Ver: ALMEIDA, Crislaine Sousa. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4539/1/CrislaineSouzaAlmeida.pdf>



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 (Professora GK, Paranhos, julho/2019).

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 (Professor GK, Paranhos, julho/2019).

Na minha visão a comunidade não interfere muito na escola, a secretaria faz o que quer nas escolas. A comunidade não se impõem frente às escolas. A secretaria e a prefeitura têm total autonomia sobre a escola (Professora GK, Paranhos, julho/2019).

O conjunto de ideias que até aqui já compareceram nos leva à retomada do questionamento apontado: 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?

Evidentemente, não existem respostas simples para tais questionamentos e não nos dispusemos a respondê-las, mas ao trazê-las reforçamos as mesmas preocupações apresentadas por aqueles que vivem a realidade escolar e que estão cursando a licenciatura indígena, sobretudo porque esse trabalho pretende compreender como que a educação escolar diferenciada indígena tem se constituído a partir dos TEE e/ou apesar dos TEE.

Uma das respostas que vislumbramos compartilhar passa pelo processo de escolha dos gestores das escolas – direção e coordenação pedagógica. Como colocado por gestores das escolas visitadas, durante o trabalho de campo, uma vez que a comunidade, mediante a abertura de um processo seletivo (que é mediado pela Secretaria de Educação, por meio da Coordenadoria de Educação Escolar Indígena), realiza a eleição de candidatos à gestão, observa-se que é a comunidade em discussão com suas lideranças que vai indicar a direção escolar. Isso estabelece uma confiança entre a comunidade escolar e as secretarias de 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, iniciado com a Carta Magna de 1988 e o retorno das eleições livres para presidente, em 1989. Mas, foi em 2009, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, que se decretaria de fato a educação escolar diferenciada indígena por meio da criação dos TEE e quando se realiza o I CONEEI (já referenciados pelas 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 organizou 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 oferecidas a essas comunidades. 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* os 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”, 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 et al, 2008).

REFERENCIAIS CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO TEE CONE SUL E A INTERCULTURALIDADE – ALGUNS APONTAMENTOS

De acordo com o 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: Auto Sustentação; Ética Indígena; Pluralidade Cultural; Direitos, Lutas e Movimentos; Terra e Preservação da Biodiversidade; Educação Preventiva para a Saúde”. 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. 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 de 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 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. 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 Washington⁸ 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 contribuíram para ampliar significativamente os índices de desemprego, tudo sob o discurso da *mão invisível* do mercado, que significaria a

⁸ 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. VER:

REIS (2021), Disponível em: <https://www.sunoresearch.com.br/artigos/consenso-de-washington/>> (Acesso em, 20/09/2021).

SANTOS, 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)..

implementação do neoliberalismo no Brasil. Com este cenário apresentado, observamos também a intervenção de diversos organismos internacionais nas políticas de educação de países situados à 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.

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 de 1998 (SOUSA E FARIA, 2004, p. 927-928).

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.

Concordamos com Cacete (1999, p.39), que 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).

Nesse sentido, 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 (BRASIL, 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, discutida pelas Instituições de ensino superior, secretarias de educação das diferentes esferas administrativas, e que acabou implantada também 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.

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 partícipes, a usufruírem do direito a ser proporcionado 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 à 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 está) 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 têm 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, 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 afirmamos 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 à toa 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/acadêmicos GK 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. Assim, 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 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. 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).

Percebemos, desse modo, a relevância do território, que 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”.

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, religião 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 a construir e reconstruir seus caminhos, embora isso tenha ocorrido em função de seus próprios movimentos e articulações.

Foi mediante a participação nos movimentos que se deu sustentabilidade para a legalização da EEI, trazemos a fala de uma das Gestoras 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 EEI, setembro/2020).

A fala dessa Gestora, 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.

Nesse contínuo dos movimentos de luta, após a criação dos TEE, em 2009, foi instituído através da Portaria nº 1.062/2013 (BRASIL, 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 alfabetização⁹, 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, ocorre devido às escolas indígenas e seus professores, os quais, na maioria das escolas indígenas, mesmo diante de novas possibilidades diferenciadas de ensino aprendizagem, cumprem um programa

⁹ 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.

teórico, sem possibilidade de diálogo com a realidade de sua comunidade, passam horas em salas cumprindo horários rígidos, calendários propostos por secretarias, em desrespeito às datas comemorativas dos indígenas e seguindo o padrão nacional escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento constante de luta por direitos territoriais é um desafio, o qual não se constitui em tarefa fácil de atender os princípios da educação escolar indígena, na forma apresentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. 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. Nessa luta pela educação diferenciada, 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.

Entretanto, persiste um desconhecimento por uma pequena parcela dos Kaiowá e Guarani 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 têm sido significativos e têm potencial de contribuir com a autonomia desses povos.

Um dos maiores desafios da escola é acabar com a ideia e processos de escola colonizadora. Apesar de séculos desde a entrada dos colonizadores, observa-se ainda a imposição como prática sobre os conhecimentos aos povos tradicionais, contudo entre os KG há concordância 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 bilíngue”. Os KG 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 à 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. 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 apoiar e fazer valer suas decisões, aliviando dessa forma as tensões já existentes nas escolas, e assim contribuir para o fortalecimento da autonomia, bem como na formação intercultural do professor para a EEI e dessa forma contribuirão para a luta pelos territórios.

REFERÊNCIAS

- ABREU, S. de. **Território Etnoeducacional** Cone Sul e Educação Diferenciada Indígena: Interculturalidade e Resistência. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, n. 37, e43518, 2020.
- ALBERT, B. Situação Etnográfica e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Tradução**. 2014. P.129-143.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- BERGAMASCHI, M. A. A.; SOUSA, F. B. 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, F. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Dissertação de Mestrado. 2012
- BRAND, A. J.; CALDERONI, V. 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. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: _____.
- _____. **DECRETO Nº 26, DE 4 de fevereiro de 1991**. Dispõe sobre a Educação Indígena no Brasil.
- _____. **DECRETO Nº 5.051, de 19 de abril de 2004**. Dispõe sobre a **Convenção nº 169** da Organização Internacional do Trabalho-OIT sobre Povos Indígenas Tribais.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm, acesso em 20 novembro de 2018.

_____. **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 set. 2021.

_____. **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.

_____. **Diário Oficial da União.** Seção 1. P. 07, 2012. Dispõe sobre as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena.

_____. **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.

_____. **LEI Federal Nº 10.172.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

_____. **Lei Nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional incluindo na Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências.

_____. **Deliberações sobre a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena.** Luziânia/GO, 16 a 2011/2009. 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).

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEI.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parecer Nº 14 de 14 de setembro de 1999.** Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena.

_____. **Resolução Nº 03, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

_____. **Portaria Nº01 de 17 de maio de 2006.** Dispõe sobre o PET conexões de saberes.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 14, de 28 de abril de 2008.** Estabelece critérios para a assistência financeira com o objetivo de fomentar ações voltadas à formação inicial e continuada de professores de educação básica e a elaboração de material didático específico no âmbito do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (UNIAFRO).

_____. **Portaria Nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO. DOU de 04.12.2013, nº 24, Seção 1, p. 28.

_____. **Portaria Nº 1.062 de 30 de outubro de 2013.** Estabelece as Diretrizes e as ações do Plano Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE.

_____. **I CONEEI: Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena:** Documento Referência, CONEEI. Brasília: MEC/SECADI, 2009.

_____. **Resolução CD/FNDE Nº 32 DE 1º DE JULHO DE 2011.** Estabelece orientações, critérios e procedimentos relativos à transferência automática a estados, municípios e ao Distrito Federal dos recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado no exercício de 2011, bem como ao pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012** - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.

_____. **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.

BRITO, L. D.; SOUZA, M. L.; FREITAS, D. 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, N. H. A AGB, os PCNs e os professores. In: CARLOS A. F; OLIVEIRA, Ariovaldo U. (org.). **Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999. p. 36-43.

CASTELLAR, S. M. V. 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).

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando Sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.

OLIVEIRA, M. A. M. de. **Nhande reko mbo'e:** busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá. Faculdade de Educação -USP – Universidade de São Paulo, 2020. 241 p. Tese (Doutorado em Educação).

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.

FALS BORDA, O. **Ciencia Propia y Colonialismo Intelectual**. Bogotá: Carlos Valencia Editores.1987.

GALLO, S. Educação Menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In: GRUPO TRANSVERSAL (Org.). **Educação Menor: conceitos e experimentações**. Curitiba: Apris, 2015.

GUIMARÃES, S. M. G. **A gestão da educação indígena: etnocentrismo e novas diretrizes curriculares nacionais**. 9º módulo. Culturas e história dos povos indígenas. Campo Grande – MS, 2015.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - **Censo Demográfico**. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Ministério da Educação e do Desporto. **Censo Escolar (2009, 2010, 2011, 2014, 2017, 2018, 2020)**.

KNAPP, C. **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.

LADEIA, E. S. **Mo'eroy há tekohá rapére!** Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e Guarani do Mato Grosso do Sul. Faculdade de Ciências Humanas - UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados, 2021. 285p. Tese (Doutorado em Geografia). Disponível em: <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4808>

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. *Contrapontos*, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL - MPF. **Mapas de terras indígenas**. 2007. Disponível em: <<http://6ccr.pgr.mpf.gov.br>>. (Acesso em 30/06/2018).

NASCIMENTO, R. G. 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.

RAMOS, Alcida. **Sociedades indígenas**. São Paulo: Ática, 1986.

ROSSATO, V. L. **Os Resultados da Escolarização Entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: Será o letrado ainda um dos nossos?** Universidade Católica Dom Bosco, 2002. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação).

SEEGER, A.; VIVEIROS DE CASTRO, E. B. **Terras e territórios indígenas no Brasil**. *Civilização Brasileira*, v. 12, n. 1-2, p. 101-114, 1979.

SILVA, J. A. C. da. Políticas de educação escolar indígena no Acre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 321-338, set./out. 2019.

SOUZA, D. B. de; FARIA, L. C. M. 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, I. **A formação de professores *Guarani e Kaiowá* no território etnoeducacional cone sul: políticas públicas fortalecendo as escolas indígenas.** Universidade Federal da Grande Dourados, Faculdade de Ciências Humanas, 2017. 153p. Dissertação (Mestrado em Antropologia – FCH).

TASSINARI, A. M. I.; SILVA, A. 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.

VINHA, M. (Coord. Geral). **Educação Escolar Guarani e Kaiowá: território etnoeducacional Cone Sul.** Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. 40p.

Recebido em agosto de 2022.

Revisão realizada em janeiro de 2023.

Aceito para publicação em fevereiro de 2023.