

Educação Indígena e Direitos Humanos: racismo e sub-representação na Educação em MS

Indigenous education and Human Rights: racism and underrepresentation in Education in MS

 Antonio Hilario Aguilera Urquiza¹

 Evanir Gomes dos Santos²

Resumo

Algumas conquistas indígenas ao direito à educação específica têm sido alcançadas, fato que motivou este estudo a analisar, em particular, no estado de Mato Grosso do Sul. A pesquisa se desenvolveu por meio de revisão bibliográfica e documental de caráter exploratório, tendo como suporte o relatório da Declaração das Nações Unidas, a legislação nacional referente à educação indígena, pós-Constituição Federal de 1988 e, os resultados de pesquisas. Na revisão bibliográfica realizada, constatou-se a existência de amparo legal à educação indígena e à entrada e permanência de estudantes indígenas na educação, a despeito dessa evidência, entretanto, verificou-se escassez de recursos públicos, o que gera uma situação precária para a permanência desses estudantes, assim como seguem práticas de discriminação e preconceito, caracterizando, inclusive, racismo institucional.

Palavras-Chave: Educação indígena; Direitos Humanos; Racismo

Abstract

Some indigenous conquests to the right to specific education have been achieved, a fact that motivated this study to analyze, in particular, in the state of Mato Grosso do Sul. The research was developed through an exploratory bibliographic and documentary review, supported by the report of the United Nations Declaration, the national legislation referring to indigenous education, post-Federal Constitution of

¹ Doutorado em Antropologia (Universidade de Salamanca / Espanha) Professor Associado da UFMS; Professor da Pós-graduação em Direito da UFMS. Professor e coordenador da Pós-graduação em Antropologia Social da UFMS. e-mail: hilariovila@gmail.com; hilarioaguilera@gmail.com.

² Pós doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Doutorado e Mestrado em Ciência da Educação (UTCD). Mestrado em Estudos de Linguagens (UFMS). Membro do Instituto dos Direitos Humanos (IDHMS-JN). e-mail: evanirgsantos@gmail.com.

1988 and, the results of research. In the bibliographic review carried out, it was verified the existence of legal support for indigenous education and the entry and permanence of indigenous students in education, despite this evidence, however, there was a lack of public resources, which creates a precarious situation for the permanence of these students, as well as follow practices of discrimination and prejudice, including institutional racism.

Keywords: Indigenous education; Human rights; Racism.

1 Introdução

A partir de meados do século XX, educação e movimento indígena tem tido uma relação muito estreita. Em muitas regiões do país, os/as principais líderes indígenas são professores/as, ou vieram dos cursos de formação de professores/as. Assim, quando falamos em Direitos Humanos e Educação Indígena, estamos tratando de uma realidade que apresenta suas sintonias e discrepâncias ao longo das últimas décadas.

As mudanças oficializadas com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, documento que já em seu preâmbulo assegura a todo e qualquer cidadão brasileiro “[...] o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988) – assegura assim, em seu Capítulo VIII (Dos Indígenas), Art. 231: “São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]”(BRASIL, 1988), legitimando ao indígena o direito à cidadania, a cultura, os valores, as crenças, os costumes, a língua e a educação, ao contrário de seu estereótipo como primitivo e servil, legado aos povos ameríndios desde a conquista da do desbravado Colombo.

Assegura igualmente, a CF/88, em seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), em Art. 210, § 2º o direito à educação diferenciada ao indígena (BRASIL, 1988). O que se confirma pela Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB) n. 9.394/96 em seus Art. 78 e 79, em que garante às sociedades indígenas um sistema educacional amparado financeira e mutuamente dentro das três esferas do poder (federal, estadual e municipal) (BRASIL, 1996). A LDB tem como finalidade possibilitar ao indígena conhecimento técnico e científico no atendimento de suas necessidades frente à sociedade do nãoindígena e às demais sociedades étnicas. Esse sistema

educacional, prima pela valorização da cultura, numa visão de educação intercultural relacionada à prática sociocultural, especialmente no desempenho da língua materna de cada povo, atendendo aos contextos plurais de existência, através de uma didática específica em sua organização educacional para a valorização e a revitalização da memória cultural e histórica do povo indígena.

Ainda na seara normativa, outro documento foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura, após vários estudos voltados à consubstanciação da prática pedagógica indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI/1998), o qual apresenta esclarecimentos sobre o uso da língua indígena em escolas de comunidades bilíngues (BRASIL, 1988). A partir dessa publicação, passa a haver dois documentos, a LDB e o RCNEI, que consolidam e atendem desde os fundamentos políticos, históricos, legais e antropológicos até a organização didático-pedagógica de uma educação indígena.

O estudo se dedicou a analisar a conquista nacional dos povos indígenas em relação ao direito à educação específica, partindo, para tanto, do exame da realidade sul-mato-grossense e complementado pela reflexão acerca da presença dos indígenas na educação superior. Para isso, além da experiência dos autores, nos servimos do método de revisão bibliográfica exploratória buscando no processo de análise uma interface entre a legislação e a prática cotidiana da realidade escolar indígena (Educação Básica e Superior). Apoiamo-nos em documentos oficiais determinados ao cumprimento do estabelecimento constitucional, os quais tratam da organização escolar indígena, e sustentamo-nos nos pressupostos do relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (ANAYA, 2009) e nas contribuições oriundas de pesquisas relativas à temática (BENITES, 2009).

Constatou-se dessa análise que, apesar de a CF/88 ter oficializado o direito do indígena à educação em todo território nacional, em Mato Grosso do Sul, conforme aponta o relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2009) e, também, apesar da publicação da Lei nº 12.711/2012 (conhecida como Lei de Cotas para o Ensino Superior)³, persistem as iniquidades cotidianas, como a precariedade das estruturas das escolas e a prática pedagógica

³A Lei nº 12.711/2012, sancionada em agosto 2012, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos.

insuficiente; falta de autonomia das escolas nas aldeias em relação às secretarias municipais e estaduais; falta de recursos para implementar a permanência de indígenas na Educação Superior e o combate à discriminação e racismo; dentre outros. São iniquidades praticadas contra os vários grupos étnicos, em especial os indígenas, seja pela ação do preconceito, das discriminações, seja pelo descaso.

Espera-se com este estudo criar uma oportunidade para ampliar o debate sobre a educação diferenciada, gerando reflexões capazes de discernir as distorções a respeito de que seja a legislação em face de uma realidade sociocultural de um determinado grupo étnico. A esperança é de que sejam focados os avanços relativos às políticas públicas nesse segmento, buscando além das contribuições para a correção de tais iniquidades a promoção da repercussão social desse direito constitucional do qual o indígena é o detentor principal. Os esforços no sentido de dar relevo a esse direito se deve ao fato de a divulgação desta legislação estar, ainda, restrita aos ambientes acadêmicos.

2 Avanços, pós-constituição de 1988, acerca do direito dos povos indígenas à educação diferenciada

A CF/88, em seu Capítulo III, Seção I (Da Educação), Art. 210, § 2º, especifica ainda que o “[...] ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Esse artigo, pela primeira vez, anula um paradigma consumado por volta do século XVIII, período da colonização portuguesa em que o Marquês de Pombal decretou a proibição do uso da língua indígena no Brasil, com a oficialização do português como única língua para uso geral, estabelecendo o marco de uma nação predominantemente monolíngue (GARCIA, 2007).

Contudo, foi necessária a publicação de vários pareceres e decretos para o atendimento ao disposto na CF/88. Dentre as publicações, cabe ressaltar a medida de sustentação ao Art. 210, o Decreto nº 26/91, que responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) pela organização da educação indígena, criando a Coordenação Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

Para o MEC, acrescenta Aguilera Urquiza (2017), a prioridade inicial dada às práticas de alfabetização (letramento e numeramento) de crianças que se encontram

no primeiro ciclo de alfabetização visa contribuir para reduzir a distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil. Quando tratamos, no entanto, da realidade dos povos indígenas, deparamo-nos com uma diversidade imensa de realidades, que vai desde aldeias com uma escolaridade institucionalizada há anos e em todos os níveis da educação básica e em que a língua portuguesa é a primeira língua, até a realidade de aldeias com apenas as séries iniciais da educação fundamental e em que a língua indígena é a primeira língua, situação de aldeias em que algumas famílias (são cada vez menos) enviam seus filhos para a alfabetização na escola formal, apenas após os 8, 9 ou 10 anos de idade, segundo eles, por motivos culturais e de segurança”. Sendo assim, não cabem os objetivos do MEC de redução da “distorção idade-série na educação básica e para elevar o índice de desenvolvimento desse nível de ensino no Brasil”.

Tem-se também a caracterização da formação de professores indígenas, sobretudo após a aprovação do Parecer CNE/CP 010/2002 pela Organização dos Professores Indígenas de Roraima, que elucida sobre a formação do indígena em “[...] nível universitário de modo a atenderas exigências e garantias da legislação nacional de educação (Constituição Federal de 1988, LDB, Resolução 03 do CNE, Plano Nacional de Educação, dentre outras)” (BRASIL, 2002, p. 1). Cabe ainda ressaltar a Convenção nº 169, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051/2004, procedente da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que certifica o direito às etnias à formulação de suas organizações e formas de educação e de sua língua materna por seus critérios próprios. Para tanto, deve-se contar com a formação de professores condizentes com uma didática pedagógica específica (BRASIL, 2004).

Há que se referir também ao Parecer 14/99, aprovado em 1999 pelo Conselho Nacional de Educação, que trata do ensino de qualidade dos conhecimentos e da valorização dos saberes indígena. Nesse aspecto, compete à escola ampliá-los e fortalecê-los de forma plena e autônoma, contando com um projeto pedagógico próprio, calcado em fundamentos, princípios e traços pertinentes à sociedade indígena, devendo sua manutenção ser provida por recursos financeiros públicos (BRASIL, 1999).

A Resolução nº03/99 norteia o funcionamento das escolas indígenas na ratificação das diretrizes curriculares do ensino das escolas indígenas, com “[...]”

normas e ordenamento jurídicos próprios, e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (BRASIL, 1999, p. 1). São diretrizes curriculares contempladas na LDB/1996 e, por conseguinte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN/1998, e no Plano Nacional de Educação, que tratam da pluralidade cultural, como proceder à educação escolar do indígena, suas diretrizes, seus objetivos e suas metas durante determinado período. Esse documento está amparado Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001), atualizada em 2014.

Embora toda essa legislação contenha recomendações primordiais sobre a diversidade cultural brasileira, com a inclusão dos conhecimentos e dos saberes indígenas, bem como do ensino da língua materna, as discussões se ampliaram no sentido da extinção do preconceito e da discriminação, uma vez que ainda prevalecem. Nessa direção, a Lei nº 11.645, de 2008, procurou corrigir alguns documentos oficiais, incluindo a história e a cultura das populações indígenas na formação do Brasil, provocando alteração em lei anterior, a 10.639/2003, passando a valer em sentido amplo para toda a esfera educacional, a nova redação conferida no Art. 26-A da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996; 2003; 2008).

Acrescente-se aqui, a já mencionada “Lei de Cotas para a Educação Superior” no Brasil, de 2012, na qual propõe a abertura de 50% das vagas para estudantes oriundos do Ensino Médio Público, garantindo, ainda, uma porcentagem para estudantes indígenas, conforme a população da região, permitindo dessa forma, a abertura de possibilidades de acesso desse seguimento nas Instituições Federais de Educação.

3 Implicações na oferta educacional ao indígena e seus direitos à educação diferenciada

Após explanação acerca da legislação nacional que assegura o direito do indígena à Educação Básica e Superior, compete elucidar o que Mato Grosso do Sul estabeleceu, com base nas leis nacionais, como pertinente ao ensino e à aprendizagem das populações indígenas locais, uma vez que é o estado da federação com a segunda maior concentração indígena do País, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em seu último Censo de 2010. Nesse contexto, Aguilera Urquiza (2013, p. 7) assevera que:

Mato Grosso do Sul caracteriza-se por ser uma região de fronteiras, de acolhida e, ao mesmo tempo de trânsito. É, na atualidade, o segundo estado brasileiro em população indígena, contando oficialmente com oito etnias (há outras ainda não oficializadas: Camba, Xamacoco, etc.) destacando-se dentre elas, os Kaiowá e Guarani, com quase 50 mil pessoas, os Terena ao redor de 28 mil e os Kadiwéu com aproximadamente 1.500 pessoas. Todos esses povos possuem suas particularidades históricas e convivem com as problemáticas atuais de conflitos agrários, subsistência, preconceitos de todos os tipos, violências, etc.

Em linhas gerais, podemos dizer que as populações indígenas em território sul-mato-grossense vivem desde outras épocas sob condições socioeconômicas que lhe foram imputadas já no tempo dos colonizadores nos primórdios do Brasil Colônia (BENITES, 2009), passando pelas ações do Serviço de Proteção ao Indígena (SPI), criado em 1910 com a intenção de promover a integração⁴ dos indígenas à sociedade envolvente, por meio da incorporação de valores que não eram os seus.

Ainda conforme Benites (2009), a FUNAI, substituta do SPI, aliou-se aos “indígenas capitães”, a fazendeiros e aos missionários da Missão Evangélica Caiuá (Dourados/MS), além de instituições como o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), para solapar as culturas indígenas sul-mato-grossenses. O artifício discursivo utilizado com a população indígena de Mato Grosso do Sul era o da conquista de uma “vida ideal”, que deveria passar por um processo de assimilação de novos valores e de abandono de seus cultos tradicionais, com a posterior adesão à causa evangelizadora, situação que –de acordo com Benites (2009) –, prevalece ainda na atualidade.

A persuasão dissimuladamente posta sob o efeito da “proteção”, figurativizada desde a nomenclatura do então órgão oficial, Serviço de Proteção ao Indígena, motivou muitas famílias indígenas a aderirem a esse processo “protetor”, “civilizatório” e “escolar”, sendo a educação ofertada como uma ferramenta política capaz de propor uma instrução que fomenta, em hipótese, as reivindicações em favor do indígena. Essas reivindicações passam a ser deflagradas por lideranças que se denominam “capitães”, os quais gerenciam várias questões, muitas vezes de

⁴ O princípio da “integração”, política integracionista oficial como forma de relação comum, de igualdade / assimilação que o Estado brasileiro, até a promulgação da CF/88, mantinha com as sociedades indígenas, ignorando-lhes a diferença e exasperando as práticas não indígenas, com a consequente desvalorização das crenças, da religiosidade, dos costumes, da língua e dos saberes culturais.

ordem político-partidária, o que causa indisposições entre os membros de uma mesma comunidade e também de comunidades interétnicas, como assegura Benites (2009, p.32): “Algumas famílias extensas passaram a manter relação estreita com a instituição religiosa e o sistema de educação escolar oficial, a qual é exatamente baseada na política integracionista”.

Sob a ilusão da proteção, surgem as primeiras práticas escolares nas comunidades indígenas, dentro dos moldes da educação da sociedade majoritária, não índia; porém, em condições desiguais de existência e de compreensão dos significados apregoados nas aulas. Benites (2009, p. 75) ressalta que “[...] esta política educacional tinha como objetivo principal o de evangelizar e civilizar os indígenas, de modo sistemático e homogêneo, sobretudo, integrá-los à sociedade nacional, buscando dessa forma extinguir a sua identidade étnica”. Trata-se do que Gutierrez (2013, p. 284) esclarece sobre a prática do integracionismo, em que “[...] os Estados [europeus] não reconheciam as diferenças que havia entre as sociedades indígenas e não indígenas, pois queriam que os indígenas deixassem de viver do modo como vivem”.

Tais circunstâncias geram, no cotidiano escolar, muita evasão de alunos indígenas e, por conseguinte, o acirramento dos preconceitos contra as famílias indígenas, por não motivarem os filhos à alfabetização, à oportunidade que lhes foi oferecida pelo não indígena de participar do mundo tido por civilizado. Reforça-se, então, o estigma da incapacidade e da incompetência do indígena para a vida em sociedade, no caso, a majoritária.

Confere-se nessa explanação que ainda não aconteceram os avanços educacionais de acordo com as necessidades das etnias e com o que se assegura na CF/88 às organizações didáticas do estudante indígena, o que justifica a decisiva pressão das lideranças desses povos, provocando a publicação de decretos e de pareceres no estado em que priorize uma educação indígena diferenciada, uma vez que, segundo Benites (2009), nos dias atuais os missionários ainda asseguram o funcionamento de classes de aula na região para famílias de algumas comunidades indígenas.

Muitas escolas indígenas, localizadas nas aldeias rurais, sofrem com falta de material didático e infraestrutura. Além disso, carências como transporte, iluminação nas estradas até a escola, segurança e falta de água, dentre outras, comprometem o

ano letivo, principalmente as aulas ministradas no período noturno, levando muitos estudantes a abandonarem a escola nas aldeias.

A organização didática dessas escolasse norteia pelos critérios estabelecidos pela Deliberação CEE/MS nº 10.647/2015, que trata da normatização das escolas indígenas, e pela Resolução/SED Nº 3.005 de 12 de janeiro de 2016, a qual *Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais que oferecem educação escolar indígenae*, do mesmo modo, esta unidade escolar indígena atende ao estabelecimento da Resolução/SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017 que, por sua vez, atende à LDB/1996, que normatiza a organização curricular de todas as escolas do território nacional (BRASIL, 1996).

Sobretudo, Santos (2018) acrescenta a dificuldade da burocracia educacional das secretarias, acolher a diversidade, sobretudo aquela diretamente ligada à cultura indígena e ao processo pedagógico que acolhe suas especificidades de ensino e aprendizagem, o que recai, justamente, nas especificidades do conhecimento tradicional. Segundo Santos (2018), trata-se de uma dificuldade existente, também, nas escolas não indígenas diante da presença do indígena, em que o traço da diferença difunde o significado da invisibilidade, ou melhor, a atuação pedagógica segue no ritmo prevalecente eurocêntrico em que o “outro” precisa se adequar à regra universal imposta; quando muito, esse estudante indígena se justapõe ao que se denota, no Projeto Político Pedagógico dessa escola não indígena em referência, como “clientela heterogênea [...] alunos das sítocas, das fazendas e de outros bairros da região periférica [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 4). Decorências que, conclui Candau (2016, p. 85), robustecem “[...] a hegemonia de um determinado grupo social [...]”.

A propósito da reivindicação indígena sobre a oferta de curso superior em atendimento à formação de professores indígenas, em 2006 regulariza-se um departamento intercultural na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o qual oferece dois cursos de licenciatura indígena Guarani, sob a denominação genérica de *Teko Arandu*, e em 2010, tem início a Licenciatura Intercultural “Povos do Pantanal”, oferecida pela UFMS, para as demais etnias do estado.

Localizada próximo à fronteira Brasil - Paraguai, a UFGD convive com uma grande complexidade multiétnica. Na atualidade, a UFMS coordena, desde 2013, com a publicação da Portaria nº 1.061, a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ no estado de Mato Grosso do Sul, que se constitui em quatro núcleos com formação

continuada aos professores indígenas pelas instituições: UFMS, UCDB, UFGD, UEMS (AGUILERA URQUIZA, 2017).

Uma premissa inicial, ao se abordar a formação indígena, seria considerar a cultura local. Aguilera Urquiza (2013) ressalta que esse contexto plural ocorre por se tratar de uma região que recebeu numerosas “transferências compulsórias” de distintas etnias, onde convivem povos como os Guarani Ñandeva, os Terena e os Kaiowá Guarani: “O mais acertado seria falarmos em Guarani, Yanomami, Guató, Kaingang, Terena, Tikuna, Kiquinau, ou seja, o nome de cada povo” (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 53).

Benites (2014, p. 34) assevera que se trata de “moralidades” ou “estilos comportamentais”, comentando: “Essas moralidades ou estilos comportamentais, como se verá, se construíram a partir das múltiplas experiências vividas dentro e fora dos P.I.’s”.⁵ Nesse cenário sul-mato-grossense complexo e tenso, Aguilera Urquiza (2017, p. 50) analisa que:

Referindo-nos ao tratamento da diversidade e diferença cultural em Mato Grosso do Sul, este se encontra numa constante tensão entre o mesmo e o outro, e é nesta tensão, neste campo de disputa que estão sendo construídas as propostas interculturais para a formação inicial e continuada de professores indígenas. Neste contexto não basta reconhecer que somos diferentes, que há uma diversidade, é preciso ir além e entender a diferença do outro em sua alteridade. E, ao reconhecê-la, contestar os saberes hegemônicos, analisando os jogos de poder e saber que ainda imperam.

A complexidade da região interfere igualmente na educação básica. Entre os documentos oficiais de Mato Grosso do Sul, cabe ressaltar a aprovação da Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002, que sinaliza em favor das demandas educacionais indígenas, regulamentando a escola e a classe de professores indígenas, em diálogo com seus valores étnicos e seus costumes; com ensino próprio e diferenciado, sustentado por elementos organizacionais, estruturais e funcionais com aporte na interculturalidade e no bilinguismo; com práticas socioculturais e crenças religiosas que incentivem a produção natural de conhecimento com processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem com atendimento aos interesses das comunidades indígenas.

⁵ “Criação dos P.I.’s no início do século XX; mão-de-obra indígena utilizada na exploração da erva-mate e formação das fazendas até a década de 1970; transferência compulsória das famílias indígenas para os Postos Indígenas (P.I.) a partir de 1970; etc.” (BENITES, 2014, p. 32).

Essa deliberação foi elaborada depois de muitas discussões e audiências públicas com o Conselho Estadual e a Secretaria de Educação, com base na Lei nº 9.394/ 1996, na Resolução CNE/CEB nº 03/ 1999, no PNE 10.172/2001 e no Plano Estadual de Educação 10.734/2002, e em atendimento aos termos da Indicação CPLN/ CEE/ MS nº 038/2002, documento que assinala a participação direta das lideranças indígenas, contendo o desabafo de uma professora da etnia guarani:

Não adianta ter leis se a escola indígena diferente não for diferente. Até agora a escola diferenciada só está no papel. Agente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. Agente não quer negar as coisas boas que os brancos nos ensinaram, mas a gente não quer que a nossa história e a nossa cultura se percam. Por isso, muitas comunidades indígenas estão fazendo seus próprios currículos, do jeito que eles acham bom. Agora temos leis que falam de educação indígena. As leis estão do nosso lado e nós vamos lutar para que elas sejam cumpridas. ' Profa. Maria de Lourdes, Índia Guarani – Amambai / MS (Indicação CPLN / CEE / MS nº 038/2002, p. 9).

Para atender essa notação, tendo por referência as diretrizes nacionais, o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (MS/SED), validado pela Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003, com duração até 2010, contemplava, dentre suas diretrizes e seus objetivos, a elaboração de material didático-pedagógico específico para o atendimento da prática didática, às diversidades étnicas e a elaboração de estratégias que assegurassem com rigor o direito às famílias indígenas à educação diferenciada, de acordo com o respaldo legal.

A partir de então, as normas que tratam da educação, como a Lei Federal nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB nº 3, de 1999, que criou a categoria 'escola indígena', e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal nº 10.172, de 2001, dentre outras, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo direito à aprendizagem nas línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades (MS/SED, 2003, p. 35).

Apesar das várias reivindicações do movimento indígena e, das determinações oficiais para a realização de programas de educação diferenciada, o relatório da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, redigido por James Anaya em 2009, confirma uma estatística negativa, especificamente em Mato Grosso do Sul. O relator, baseando-se em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) de 2005, afirma:

Durante sua visita, o Relator Especial recebeu reiterados relatos sobre a inadequada incorporação das línguas e perspectivas culturais indígenas nos currículos e textos, que pode contribuir para o fato de que a grande maioria das crianças indígenas ainda não permanecem na escola para além da educação primária, apesar da tendência de melhoras como informado pelo governo. Além disso, o Relator Especial observou a deteriorada infraestrutura, falta de materiais e escassez de professores numa escola indígena do Mato Grosso do Sul, essas condições também são relatadas por existirem em muitas escolas, apesar dos aumentos de investimentos do governo. De fato, recentemente em 2005, 34,2% das escolas indígenas não tinham suas próprias instalações e funcionavam em instalações da comunidade, ou igrejas, e quase metade das escolas construídas não tinha eletricidade ou água encanada. Apesar de recursos terem sido destinados ao treinamento de professores, o nível de qualificação de professores é ainda inadequado, sendo que apenas 11% dos professores em escolas indígenas completaram seu diploma de formação de professor e 10% não completaram a educação primária. O Relator Especial também ouviu repetidas reclamações de lideranças indígenas, sobre o fato deles ainda enfrentarem obstáculos para assumirem um papel significativo na administração da educação indígena em suas comunidades (ANAYA, 2009, p. 24).

Sem perder de vista a demanda dos movimentos indígenas em busca de seus direitos como sujeitos da história deste país e como cidadãos, foi necessário instrumentalizar as demandas dos povos originais por meio da legislação brasileira. Felizmente, as conquistas indígenas nesse campo têm resistido às investidas contrárias dos governos que se sucedem no País. Ao acervo de documentos oficiais junta-se o mais novo Plano Estadual de Educação PEE-MS – 2014-2024 (PEE/MS), onde se lê:

Em consonância com esse movimento nacional de repensar a educação, Mato Grosso do Sul renova suas linhas de ação na busca da construção coletiva de seu Plano Estadual de Educação PEE-MS – 2014-2024, como política de Estado, com metas e estratégias alinhadas ao PNE, visando promover transformações qualitativas na educação desenvolvida em Mato Grosso do Sul (PEE/MS, 2014, p. 10).

Dessa maneira, confere-se na publicação o novo Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, documento aprovado pela Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014, com duração até 2024, trazendo em seu bojo expectativa educacional de acordo com as necessidades do indígena. Expectativa, até o momento, abordada e problematizada por pesquisadores das diferentes áreas do conhecimento e reiteradas neste trabalho.

Com base nas implicações deste contexto, Aguilera Urquiza (2017), explana que, mesmo com todo processo de desconstrução e construção da escola indígena, baseada em recente ordenamento jurídico, observa-se que não se rompeu de todo,

com a colonial idade⁶ do saber, não possibilitou a desconstrução epistêmica das imposições da lógica hegemônica eurocêntrica. Na prática, o que constatamos, seja na educação básica, como na superior, são tímidas iniciativas de inserção de fragmentos de elementos dos conhecimentos tradicionais indígenas, porém, sem questionar a autonomia e legitimidade destes conhecimentos. A percepção é de que se torna necessário pedir licença para “incluir” alguns conteúdos, reforçando, como dissemos, a relação de subalternidade epistêmica. Nesse sentido perguntamos: como efetivar a prática de uma educação intercultural? Ou ainda: uma proposta de interculturalidade poderá descolonizar a educação?

Nessa direção, este pesquisador esclarece que, a Educação Intercultural que discutimos consiste “[...] na perspectiva epistemológica da complexidade que pode ser entendida como o desenvolvimento de contextos educativos que permitem a articulação entre diferentes contextos subjetivos, sociais e culturais” (FLEURI, 2001, p.146). Esta ferramenta pedagógica pode permitir a problematização dos discursos eurocêntricos dominantes construídos pelas formas epistêmicas ocidentais na estranheza dos ocidentais em relação às diferenças apresentadas pelos povos indígenas.

Assim, a *descolonização do imaginário*, ou a decolonialidade que aqui propomos é entendida “[...] como uma ferramenta que ajude a visibilizar estes dispositivos de poder e como estratégia que tenta construir relações – de saber, ser, poder e da própria vida – radicalmente distintas” (WALSH, 2009, p. 23). Em outras palavras, torna-se necessário superar os paradigmas colocados pela colonialidade, tendente ao “pensamento único”, monocultural, para apostarmos em práticas de decolonialidade, a partir do exercício do diálogo intercultural. Historicamente,

As linhas cartográficas “abissais” que demarcavam o Velho e o Novo Mundo na era colonial subsistem estruturalmente no pensamento moderno ocidental e permanecem constitutivas das relações políticas e culturais excludentes mantidas no sistema mundial contemporâneo. A injustiça social global estaria, portanto, estritamente associada à injustiça cognitiva global, de modo que a luta por justiça social global requer a construção de um pensamento “pós-abissal” (SOUSA SANTOS, 2007, p.71).

⁶ Quijano(2007) apresenta-nos uma distinção bastante interessante de colonialismo e colonialidade. Para o autor são dois conceitos relacionados, porém distintos. O colonialismo se refere a um padrão de dominação e exploração no qual o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população. Já a colonialidade surge como algo que transcende as particularidades do colonialismo histórico e que não desaparece com a independência ou descolonização. Com a colonialidade há continuidade das formas coloniais de dominação.

Assim, conforme esse autor, superar a injustiça social global é, ao mesmo tempo, superar a injustiça cognitiva, superando os processos históricos de colonialidade. A prática da interculturalidade, como princípio epistêmico que recoloca o saber do “outro” na pauta de possibilidades, apresenta-se como caminho privilegiado para a construção de saberes pós-coloniais e, como consequência, para a descolonização da educação.

Como ocorreu em outras regiões do País, constatamos que a legislação, apesar da morosidade, avança mais rapidamente que a prática dos técnicos das secretarias de educação, no seu labor de efetivar o direito à Educação Indígena Diferenciada.

Na sequência, vamos tratar da educação indígena no nível superior, e os entraves para a realização dos seus Direitos Fundamentais, como o ingresso e a permanência, assim como ter seus conhecimentos respeitados na academia, através das possibilidades de diálogos de saberes.

4 Estudantes indígenas e o “diálogo de saberes”⁷

Há alguns desafios presentes nesse avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito a sua presença na Universidade e das dificuldades deste em dialogar com esses povos, situados em outra tradição cultural, com saberes e processos sociais e históricos diferenciados. Um segundo desafio seria: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, nos quais se destacam problemas relacionados aos seus territórios, recursos naturais e à reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas decorrentes de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, nesse contexto, o espaço escolar, em especial o acadêmico, em espaço de diálogo, troca e articulação de saberes e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos? Um terceiro desafio diz respeito a como superar as relações assimétricas e de preconceitos no meio acadêmico?

⁷ Este item tem por base AGUILERA URQUIZA e NASCIMENTO (2013).

Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre índios e fazendeiros pela posse da terra, agravada por uma relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que perpassam a relação com o entorno regional, como evitar que a passagem pelas IES não se traduza em nova frustração, amanhã, quando, concluído o curso, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem?

A partir do que estamos tratando neste texto, um profissional indígena “qualificado” em uma perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas tendo os saberes locais (tradicionais) como ponto de partida. Walsh (2009) caracteriza a necessidade “por um pensar e agir pedagógicos fundamentados na humanização e descolonização [...] no re-existir e re-viver como processo de re-criação” (WALSH, 2009, p. 38). Para isso a autora aponta o cruzamento de pedagogias que permitam um “pensar a partir de” e “pensar com”, ou seja, “construir caminhos outros”. Ancorada em Fanon, Walsh (2009) propõe uma pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público requisitado pelos índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica (NASCIMENTO, 2006).

Para Eliel Benites (2009), professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó, referindo-se à presença indígena nas Universidades, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquilo que (já) estava fixado” (BENITES, 2009, p. 29). A simples “ampliação do acesso”, além de manter os saberes indígenas à margem, se traduziria, também, na formação de

intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, após concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima, segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala⁸, guarani, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã:

Muitas vezes as Universidades não querem aceitar o conhecimento, organização política, social e economia dos nossos povos [...]. Os professores [das IES] não conhecem os nossos anseios e por isso não conseguem trabalhar com os acadêmicos indígenas.

E segue afirmando que “os acadêmicos têm uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, o que muitas vezes dificultam a permanência dos indígenas. Elas só formam para o individualismo, na perspectiva do capitalismo”. E conclui, reconhecendo que, “se formando assim os acadêmicos não terão mais preocupação no coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano (2009), Baniwa, do Alto Rio Negro, AM, antropólogo e atualmente professor da UFAM. Afirma ele que “O conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com interesses pessoais e não de coletividades” (LUCIANO, 2009, p, 38). Aliás, esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca das IES, considerando, especialmente, experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado Prof. Eliel Benites (2009), que “é preciso afirmar a nossa visão, para, dessa forma, fortalecer a nossa cultura e nosso povo [...]. Se não soubermos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua” (BENITES, 2009, p. 38).

São, certamente, raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti-indígenas, marcadas por preconceitos e práticas de discriminação e às vezes até de racismo. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam às IES vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora a eles inacessível. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento dos seus saberes, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada desse viés de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

⁸ III Encontro de Acadêmicos Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

Segundo Silva (2000, p. 76), os processos de afirmação da identidade e/ ou da diferença - termos “mutuamente determinantes” - são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva” (2000, p. 81), indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, no caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais do que apenas o direito ao acesso e permanência nesses espaços.

Para Silva (2000, p. 82), a “demarcação de fronteiras”, entre uns “nós”, acadêmicos índios e um “eles”, nãoíndios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade em construir experiências de interculturalidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das IES, que exige questionar as relações de poder construídas pela modernidade (SOUSA SANTOS, 2005), além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Uma prática intercultural exige, acima de tudo, a superação, por parte das IES, do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados Nacionais. Não lidamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou de inclusão desses outros, excluídos, mas na abertura de espaços de diálogo de saberes. Percebe-se, hoje, ser mais fácil para as IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que lidar com os desafios postos pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os acadêmicos índios vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro”, apoiado em “uma história e uma ancestralidade partilhadas” (HALL, 1990 apud SILVA, 2000, p. 108), não deve fazer esquecer essa enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Referindo-se à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, Sousa Santos (2006, p. 33) entende que se trata de “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas”, ou “menos colonizadas”, que nos possam guiar nessa construção.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas: perda da terra, perda de vidas e povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida, permitiu aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, negociação e de luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura (HALL, 1997). São esses os saberes, com todas as suas ambivalências e contradições, que os acadêmicos indígenas que aportam às Universidades trazem e a partir dos quais dialogam com os assim chamados como saberes universais, veiculados pelas mesmas Universidades, em busca de melhor capacitação.

Trata-se de ensaiar novas práticas curriculares e didáticas, nas universidades – e por que não dizer, na educação básica – a partir de novas bases epistemológicas, as quais redimensionam a tendência eurocêntrica em hierarquizar os conhecimentos, desconsiderando e subalternizando outras formas de saberes. É significativo, na sequência, o depoimento de um acadêmico indígena.

Benites (2009), após reconhecer que, inicialmente, veio para a Universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera mais importante: o principal é o de contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que lhe exige uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam esses conhecimentos (os rezadores); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade, os assim denominados “conhecimentos universais”.

Por outro lado, o professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir esses conteúdos para o guarani, mas assumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” desses conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel vem se tornando referência na aldeia, mas que isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassificá-lo” em caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das Universidades” (BENITES, 2009, p. 38).

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com acadêmicos indígenas, exatamente sobre a possibilidade/necessidade do diálogo entre os saberes ‘tradicionais’ e os chamados saberes acadêmicos, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

5 Considerações finais

Este estudo elucidou um cenário, cujas implicações da realidade educacional indígena, apesar de possuir, pós-constituição de 1988, um acervo jurídico de amparo aos direitos destes povos, seja no espaço educativo do ensino básico ou superior, ainda possui relações de subalternidade, contrassensos que os colocam em sub-representações frente “a eles” o não índio e, por contradição, “a nós” o índio em uma tensão de *não querer não ser, querer ser, poder e dever ser* tendo como referência, relações de poder incrivelmente assimétricas, marcadas por uma longa história de dominação e negação do outro, o diferente, o indígena.

Sabemos que o modelo atual de ensino básico e/ou superior não foi pensado para atender a todos/as, mas sim, é herdeira da matriz eurocêntrica, de um tipo de hegemonia não apenas sociocultural e econômica, mas também, epistêmica. É neste ponto que a presença de indígenas no espaço educacional, começa a questionar o que chamamos de hegemonia do “cientificismo”, ao trazer em sua bagagem, os saberes secularmente acumulados e utilizados por suas comunidades e ancestrais.

Quando trazemos o tema de que, na atualidade, a diversidade cultural torna-se um direito básico, não apenas de pessoas, mas de coletividades, estamos afirmando que a diversidade é um elemento fundamental dos direitos humanos. Sintomaticamente, nos últimos anos a ONU e outros organismos internacionais vêm colocando esta temática na pauta de suas discussões, como por exemplo, a Convenção 169 da OIT/1984 (Organização Internacional do Trabalho), e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas/2007, ressaltando o direito à diversidade e, em especial, à autonomia e autodeterminação.

Mesmo que a CF/88 tenha sido um marco para a população indígena, na educação (e em outras áreas), de acordo com a reflexão deste estudo, no cotidiano acadêmico gera instabilidades de cunho epistemológico e metodológico que dão consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização. Por outra modalidade de ensino, prevalecem os parâmetros de uma prática didática proveniente da sociedade não índia e de condições precárias na estrutura e na organização escolar, ou seja, instrumento em benefício de poucos, o que representa a predominante dominação de instituições eurocêntricas para a sustentação hierárquica na busca da conservação mantenedora do controle de

minorias discriminadas, como assegura Benites(2009). Essa situação suscita, conseqüentemente, condições sub-humanas com negativa estatística, especificamente no estado de Mato Grosso do Sul onde as escolas perduram com infraestrutura precária, inconformidade na prática didática em que envolve a valorização da cultura indígena, escassezes de recursos materiais e humanos com agravante de que os indígenas assumem apenas papéis secundários na rotina pedagógica.

Cenário que se configura em muitas escolas dessa região, as quais são formalizadas como indígenas, por sua vez, têm seus projetos político-pedagógicos ligados e dependentes de escolas e/ou sistemas educacionais não indígenas, o que mantém uma relação de subserviência, em que os professores indígenas são subordinados na organização educacional eurocêntrica, a qual determina, inclusive, o estabelecimento de normas e critérios que exacerbam o cotidiano escolar em seus fazeres pedagógicos. A educação perdura como ferramenta política, logo, alvo de disputa entre os próprios indígenas por situações melhores dentro de uma mesma comunidade, como observa Benites (2009, p. 89):

Hoje, todos militantes não indígenas e próprios professores indígenas acreditam que estão transformando a estrutura de escola antiga em de educação escolar indígena. Mas na visão de lideranças de famílias extensas há ainda muitas dificuldades de se entender essa mudança e diferença na relação entre educação escolar antiga e educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural.

Nesse sentido, pesquisas voltadas para a escolarização indígena, por um lado, demonstram que há especificidades de ensino e de aprendizagem condizentes com a realidade pedagógica indígena que precisam ser consideradas na organização escolar, nos procedimentos didáticos, nos saberes naturais e nos valores cultuados. Por outro lado, juntam-se a essa abordagem as precariedades básicas da estrutura e da organização escolares apontadas pelo relator James Anaya em 2009 e, igualmente, pelos achados da análise do Projeto Político Pedagógico-PPP realizada por Santos (2018), que além de revelar a falta de água, de material de apoio pedagógico e as dificuldades de aprendizagem, transcreve a total desproteção da comunidade escolar expressada na necessidade de construção de “um muro para proteger o patrimônio escolar”(MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 4).

A atualidade do sistema educacional é marcada por avanços tímidos às condições estruturais e à prática didática, notadamente, no que se refere ao tratamento da cultura indígena. Isso por causa das insuficiências histórico-econômicas, aliadas ao descaso do Estado quanto às demandas indígenas, têm ratificado a invisibilidade do indígena que está presente em ambos os espaços escolares – indígena e não indígena. Enfim, de um lado são constatados, ainda que tímidos, avanços no que tange à conquista ao direito à educação diferenciada por parte dos povos ameríndios; de outro lado, sobejam as carências fundamentais como falta de vagas aos estudantes indígenas em escola específica, como constata este estudo, em particular, na região sul-mato-grossense.

Por fim, trata-se de dissensos que apontam para a necessidade do esvaziamento teórico curricular rudimentar com abertura do diálogo entre o universo tradicional e universal- o aceito, tanto no espaço acadêmico quanto escolar, por meio dos quais se oportunizaria o compartilhamento plural, logo, propomos a educação intercultural e crítica, além de um processo político de construção e reconstrução de novas relações para transformar a realidade que os despersonaliza pela subalternidade. É necessário oportunizar a voz do outro, mas não somente a sua voz, como, igualmente, a representação de suas ideias, valores, de seu corpo, do gênero, ou seja, seu referencial identitário individual e coletivo, a partir dos referenciais dos direitos básicos fundamentais, para a superação da opressão, da violação dos direitos humanos, originando o ser menos, colonizado e sub-representado, neste caso, os indígenas.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antonio. Direitos humanos e educação intercultural: as fronteiras da exclusão e as minorias sub-representadas - os indígenas no ensino superior. **Revista Série-Estudos**, n. 37, p. 141-154, 2014. Disponível em: <http://serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/774/645>. Acesso em 10 jan. 2020.

AGUILERA URQUIZA, Antonio. A Interculturalidade como ferramenta para descolonizar a Educação: reflexões a partir da Ação 'Saberes Indígenas na Escola'.

Revista Articulando e Construindo Saberes, v. 2, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/48996>_ Acesso em: 12 jun. 2019.

AGUILERA URQUIZA, Antonio. (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013.

AGUILERA URQUIZA, A. H; NASCIMENTO, A. C. **Rede de Saberes: políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul**. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.

ANAYA, James (Relator Especial da ONU). Organização das Nações Unidas. Relatório sobre a situação dos direitos humanos e das liberdades fundamentais indígenas. Promoção e proteção de todos os direitos humanos, direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, inclusive o direito ao desenvolvimento. A/HRC/12/34/Add.2. 14 ago. 2009. Décima segunda sessão do Conselho de Direitos Humanos. Item 3 da pauta. Original em inglês. Sumário disponível em todas as línguas oficiais. Disponível em: <http://www.ohchr.org/EN/Pages/WelcomePage.aspx>. Acesso em 13 abr. 2019.

BENITES, Tónico. **A escola indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional da UFRJ, 2009.

BENITES, Tónico. **Rojerokyhina ha roikejvyteko hape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha**. Tese (Doutorado em Antropologia Social), Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional da UFRJ, 2014.

BRASIL. Câmara Nacional dos Deputados. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf. Acesso em 7 ago. 2019.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 26**, de abril de 1991. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0026.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.051**. Convenção nº 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. MEC/SEF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/decreto5051.pdf>. Acesso em 14 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. Brasília, DF, ano CXXIX, n. 7. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12990&Itemid=866. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Legislação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol4b.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília, DF: MEC-SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 14/1999**, aprovado em 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992&Itemid=866. Acesso em: 4 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.061**, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação 'Saberes Indígenas na Escola'. Diário Oficial da União, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**.

Brasília, DF, MEC/SEF, 1998 atualizado em 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Resolução CEB nº 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>.

CANDAU, Vera Maria. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação ‘outra’**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

FLEURI, Reinaldo. M. Desafios à educação Intercultural no Brasil. In: Reinaldo Matias Fleuri. (Org.). **Intercultura: Estudos emergentes**. Ijuí: Unijuí, 2001. v. 1, p.128-150.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**. v. 12, n. 23, p. 23-38, [online]. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-77042007000200003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 8 set. 2019.

GUTIERREZ, José Paulo. In: URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera (Org.). **Culturas e história dos povos indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2013. p. 281-304.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos Indígenas. In: NASCIMENTO, Adir Casaro et al. (Org.). **Povos indígenas e sustentabilidade – saberes e práticas interculturais na universidade**. Campo Grande: UCDB, 2009. p. 32-39.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/ CPLN/ CEE/ MS. Indicação nº 038/2002. Disponível em:

http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/indica%C3%A7%C3%A3o%20n.%2083-2015.pdf. Acesso em: 13 maio. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Deliberação CEEMS 10.647 de 28\04\2015. Fixa normas para oferta da educação escolar indígena no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/84/2015/08/del.10.647-2015.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka-Marçal de Souza, 2017a.** Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPI D=585mXim/wW4=>. Acesso em 8 jun. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico. Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, 2017b.** Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPI D=u9hnfVTuv4Q=>. Acesso em: 8 jun. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução / SED Nº 3.005 de 12\01 de 2016. Dispõe sobre o funcionamento da educação básica nas escolas estaduais que oferecem educação escolar indígena na Rede Estadual de Ensino de Mato grosso do Sul. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106988215/doems-normal-12-01-2016-pg-3.53>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Resolução / SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017. http://www.simted.org.br/base/www/simted.org.br/media/attachments/391/391/58aca3b89d3161a1d9f3b7367ac6aba96fe9bf4bf2f8d_resolucao-sed-n-3.196-de-30-dejaneiro-de-2017.pdf. Acesso em 23 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 6767**, de 25 de outubro de 2002. Fixa normas para a organização, estrutura e

funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Disponível em: http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/del-6767.pdf. Acesso em: 12 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Decreto n. 10.734 de 18/04/2002**. Dispõe sobre a criação da categoria de Escola Indígena no âmbito da educação básica, no sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, 10 abr. 2002, n. 5735. Disponível em:

http://www.unisite.ms.gov.br/unisite/sites/cee/geradorhtml/paginasgeradas/msmarques_6328/Delib/indica%C3%A7%C3%A3o%20n.%2083-2015.pdf. Acesso em: 7 maio. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº 2.791**, de 30 de dezembro de 2003. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 2 ago. 2019.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. **Lei nº 4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

PLATERO, Lígia Duque. Escolas e missões religiosas na reserva indígena de Dourados/MS (1940 – 1970): reflexões sobre a noção de pessoa dos Kaiowá Guarani e Guarani Ñandeva. **Revista História Social**, n. 25, 2013. Disponível em: <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/rhs/article/view/1843>. Acesso em: 6 ago. 2019.

SANTOS, Evanir G. **Organização escolar indígena e não indígena - perspectivas e incongruências desses dois universos**. XV CIDH – Congresso Internacional de Direitos Humanos – Direitos Humanos, Diversidade de Gênero e Trabalho, Campo Grande, 2018, p.1-16. (Anais eletrônicos). Disponível em:

https://docs.wixstatic.com/ugd/5b0a74_b85f2f0b87754d41b7c34983efd7fd77.pdf.

Acesso em: 14 ago. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org.). **A gramática do tempo para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CADAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 2-42.