

(X) Graduação () Pós-Graduação

"QUANDO O OUTRO PENSA O EU: uma reflexão antropológica acerca da educação escolar indígena e da educação tradicional, a partir de trabalhos acadêmicos produzidos por indígenas".

Wellington Bispo de Souza
FCE – Faculdade Campos Eliseos
thonbispo@gmail.com

Maria Raquel da Cruz Duran
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
raquel.duran@ufms.br

RESUMO

O presente artigo busca desenvolver uma pesquisa bibliográfica acerca de produções indígenas e autores da Antropologia sobre a temática e de leis e documentos que sustentam a educação escolar indígena no Brasil. Utilizaremos do método qualitativo de abordagem dos dados e conclusões sobre os documentos aqui analisado.

Palavras-chaves: Educação indígena; Guarani -kaiowá; Mato Grosso do Sul.

1INTRODUÇÃO

O presente estudo tem o objetivo de pensar sobre a educação escolar indígena e a educação tradicional indígena, buscando realizar uma reflexão acerca das principais práticas pedagógicas e escolares desenvolvidas no estado do Mato Grosso Sul (MS), especificamente em relação aos Guarani Kaiowá (GK). Segundo a Constituição Federal de 1988 (CF88), reforçada também pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do ano de 1996 (LDB-1996), os povos indígenas têm direito a uma educação escolar indígena que seja específica, diferenciada e intercultural, além disso, que respeite a sua pluralidade linguística, sendo, portanto, bilíngue.

Assim, a pesquisa busca se desenvolver pautada nessas discussões e legislações, bem como sobre a realidade do momento de ensino-aprendizagem ao se construir as práticas escolares e pedagógicas, sejam elas tradicionais ou não, em relação aos povos indígenas. Falar sobre esse tema no Mato Grosso do Sul (MS) se torna relevante, pois segundo os dados do último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010),

estamos situados no estado com a segunda maior população indígena do Brasil.

De acordo com o censo (IBGE, 2010), o estado de Mato Grosso do Sul é habitado por 77.025 indígenas, divididos em nove etnias: Atikum, Guarani Kaiowá, Guarani Nãndeva, Guató, Kadiwéu, Kiquinau, Ofaié, Terena e Kamba. Conforme dados levantados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI/MS), o MS possui mais da metade de toda a população indígena do centro-oeste brasileiro, totalizando a uma parcela de 56% do total.

Além dessa questão demográfica, discutir sobre esse tema justifica-se ainda pelo fato de que os Guarani Kaiowá possuem seus processos próprios de aprendizagem, que podem ser também praticados nas escolas de educação indígena, embora esta se mantenha relutante em relação a tal abertura, em geral. O choque entre um sistema educacional imposto e o processo de manter a sua própria cultura, por meio de uma educação intercultural, bilíngue e diferenciada, torna-se importante quando falamos em educação para povos tradicionais.

Em todo o estado de Mato Grosso do Sul averiguamos uma grande quantidade de índios que circulam nos espaços urbanos, podendo ser chamados de “índios urbanos”, conforme Eduardo Nunes (2010) aponta que, a ideia de índios urbanos trata-se de um termo para caracterizar o índio advindo de aldeias para o contexto das cidades, sendo este “[...]pensado como um indivíduo deslocado, fora de seu próprio mundo, em contradição com a essência de seu ser” (NUNES, 2010). Refletir sobre a educação escolar indígena e a educação tradicional indígena, em um contexto urbano, torna-se um espaço importante para uma construção e desconstrução de pensamentos indígenas e não-indígenas sobre tal temática. Muito do que acontece nas escolas não-indígenas pode não se adaptar à realidade das aldeias, ao pensamento educacional tradicional, isto é, à pedagogia indígena, causando assim grandes impactos na cultura desses povos, impactando diretamente na sua formação enquanto ser humano. Para adentrarmos nesta questão, realizamos a leitura de um referencial bibliográfico indígena, produzido por trabalhos acadêmicos de estudantes indígenas sobre a educação, seja escolar seja tradicional, para assim pensarmos sobre o que é e o que não é praticado dentro da escola, dentro ou fora das aldeias, no atendimento a este grupo específico.

Para a análise dos dados, escolhemos uma abordagem qualitativa das bibliografias lidas, tentando problematizar os múltiplos aspectos envolvidos em nosso problema-chave, qual seja, o de fazer uma comparação entre as educações, escolar indígena e tradicional, com o objetivo de identificar as semelhanças e diferenças dos procedimentos e dos aspectos estudados.

2 CONTEXTO HISTÓRICO

A relação entre a educação escolar europeia e os povos indígenas do Brasil pode ser

definida como uma história de longa trajetória, iniciada no século XVI. Nos primeiros anos da instalação da coroa portuguesa no território brasileiro, os europeus viam como uma necessidade educar e civilizar os povos originários que aqui habitavam, o que, a princípio, tinha como motivação os constantes conflitos, resultando no extermínio das populações indígenas. Em um falso discurso educacional, a catequização servia para civilizar o indígena e aculturá-lo ao modelo europeu, seguindo uma ideia de domesticação do indígena. Assim, segundo Quaresma e Ferreira (2013, p. 241),

[...] é possível afirmar que as primeiras experiências escolares dos povos indígenas em território brasileiro ocorreram em um contexto em que o poder político e econômico estava associado ao poder evangelístico, ou seja, a escola apresentada para os índios era missionária e civilizatória.

A palavra domesticar, “tornar caseiro”, tem origem na palavra *domus*, e é frequentemente usado para referir-se a um animal selvagem que foi adaptado/domesticado para conviver com as pessoas. Domesticação então, serve para o que acontecia, pois servia para que o indígena fosse forçado a apropriar-se de uma cultura que não era sua. Essa “educação” era realizada inicialmente por padres jesuítas¹, com o objetivo de civilizá-lo a partir da catequização, era uma forma de controlar e subalternizar aqueles que “não eram instruídos” e “não tinham cultura” – isto é, compunham um leque de ausências. Portanto, na visão do “branco”, os indígenas não tinham lei, rei, roupa, linguagem, cultura, religião, etc., como aponta Laplantine (1991) – para que trabalhassem em prol da coroa portuguesa. Assim, podemos caracterizar essa educação como forçada, com constantes ataques àqueles que não se subjugavam e contínua imposição de valores e práticas que eram impostas.

Esse sistema de educação doutrinaria os indígenas, obrigando-os a abandonar suas práticas, suas línguas maternas e suas tradições em prol da cultura europeia. Outro objetivo que se encontrava na catequização dos povos indígenas, se dava no sentido de fazer com que abandonassem suas terras, facilitando assim o seu processo de submissão e subordinação, além do controle total de suas terras e riquezas (LUCIANO, 2007). Pensando nesses termos, a educação escolar iniciou sua relação com os povos indígenas de maneira hostil, visto que era sinônimo de prisão e opressão.

Somente após o período republicano, é que as sociedades indígenas começam a obter educação mais como um direito do que como algo coercitivo e imposto, sendo este o momento histórico em que entram em cena algumas ações do governo para a garantia desse direito tão

¹ Os jesuítas eram padres que pertenciam à Companhia de Jesus, uma ordem religiosa vinculada à Igreja Católica que tinha como objetivo a pregação do evangelho pelo mundo. Essa ordem religiosa foi criada em 1534 pelo padre Inácio de Loyola e foi oficialmente reconhecida pela Igreja a partir do papa Paulo III em 1540 (SILVA, 2021).

importante, não somente para eles mais para toda a sociedade.

Ao tratarmos da educação escolar, precisamos entender o conceito de escola e o modo como ela exerce um papel social de extrema importância dentro da sociedade não-indígena.

Segundo Arendt (1972), a escola é entendida como uma

[...] instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja o mundo de fato (ARENDR, 1972, p.238).

À vista disso a escola se apresenta para sociedade de maneira geral, como a porta de entrada da criança e do adolescente no mundo externo, sendo a instituição social com maior influência na vida do indivíduo que está sendo formado. Este tipo de compreensão da educação quando inserida em contexto específico, ou seja, escolar, esbarra na forma como o indígena entende seu próprio modo de educar as crianças e adolescentes. Para os indígenas, a educação não tem um local adequado para acontecer, isto é, não tem a mesma estrutura cultural, política, econômica e social, tal qual é concebida para os não-indígenas. As crianças e adolescentes indígenas entendem a educação como algo que vai além das quatro paredes e do quadro negro da escola. O momento de educar e de aprender é visto como uma manutenção de seus próprios processos de aprendizagem familiar e social, de modo contínuo e multiespacial situado.

O choque entre essas duas culturas precisa ser problematizado no âmbito da educação escolar indígena, pois frequentemente estamos reproduzindo um modelo de educação escolar que acreditamos ser certo e que impomos a culturas distintas da nossa, replicando exatamente, o que era imposto no período colonial. Urgentemente, devemos refletir sobre o espaço escolar como um local em que não existe uma uniformidade de pensamentos sobre o educar, muito menos de culturas, o que há é a pluralidade de ser e estar presente no mundo, especialmente no caso da educação escolar indígena.

3 LEIS E DOCUMENTOS QUE SUSTENTAM A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os direitos à educação escolar para os povos indígenas passaram a ser reconhecidos após uma série de lutas e conquistas, pautadas hoje em legislações, dentro da nossa sociedade. Neste subitem, buscaremos lembrar algumas importantes normas que citam a educação escolar e os direitos indígenas inter-relacionadas, partindo do âmbito macro (nacional) para o micro (estadual) legal.

Grupioni (2006), enfatiza que a escola chega à sociedade indígena por meio de uma

imposição de formas e modelos educacionais, cumprindo funções e objetivos diversificados.

Buscaremos nessa secção discutir as mais importantes leis e documentos que sustentam a educação escolar indígena. Documentos estes, que sustentam dentro do contexto nacional direitos adquiridos muitas das vezes não respeitados perante aos povos indígenas de todo país.

4 CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Na Constituição Brasileira de 1988 podemos encontrar a temática dos direitos à educação e cultura indígenas explicitados principalmente em dois artigos: o 210 e o 215. Neles, o estado não só regula o direito à aprendizagem de cada grupo específico, como também garante o exercício de suas ordens sociais, tendo a garantia do direito básico de qualquer cidadão, sendo a manutenção de sua cultura. A partir desses dois artigos, abriu-se a possibilidade de novos documentos surgirem, que viriam posteriormente reafirmar os direitos dos povos indígenas, como por exemplo as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e também diversos planos de educação, estatutos e outros.

Explicando de modo mais detalhado, no artigo 210 compreendemos que uma das questões primordiais para a sobrevivência de uma cultura específica é a utilização de sua língua materna. Segundo o artigo, as comunidades indígenas têm a prerrogativa de utilizar-se das suas línguas específicas, além da língua portuguesa, no contexto educacional:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (CF 1988).

Já no artigo 215, são elencados os conteúdos pertinentes ao ensino fundamental, atentando também aqui para o respeito aos valores culturais e regionais, bem como as especificidades indígenas. Desse modo, é possível afirmar que a partir da CF 1988, direitos fundamentais foram assegurados aos povos indígenas, entre os quais, o direito a uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural. O reconhecimento da utilização de suas línguas maternas em seus processos de aprendizagem, abriu oportunidade da inserção do indígena na educação formal, valorizando sua etnia e cultura, na assimilação de conteúdo e da construção do conhecimento.

Apesar de parecer ser um passo adiante, ainda haviam muitos questionamentos sobre como seria possível ocorrer essa integralização entre a educação formal e educação indígena,

uma vez que

a expectativa por uma escola diferenciada e voltada para dentro (enquanto eixo epistemológico e pedagógico ancorado na interculturalidade) surgiu inicialmente ao lado de projetos alternativos em contraposição aos modelos de educação formal até então existentes nas aldeias cujos objetivos eram sempre voltados para fora, – fossem eles os da FUNAI e de seus convênios ou os “bilíngües” promovidos pelo SIL e missionários evangélicos (NASCIMENTO e VIEIRA, 2011, p.4).

É inegável o reconhecimento da pluralidade cultural brasileira, a partir da compreensão de que o indígena deveria ter o direito de ter sua cultura e o seu modo de educar presente na educação formal e que, deveria se unir a outras instituições para sustentar o direito à diferença e à manutenção das culturas.

Entretanto, tratando-se de Nação, mesmo que a CF 1988 abalize a necessidade de respeito e sustentação dos costumes tradicionais nos processos de aprendizagem escolar, o próprio Estado falha em garantir que a educação esteja sendo realmente praticada da forma correta respeitando os direitos dos povos indígenas. Isto porque a educação indígena não se encontra atrelada diretamente ao Sistema Nacional de Educação, isto é, encontra-se na verdade presente nos três setores responsáveis pela educação (tanto indígena, como não-indígena): “[...] União, Estados e Municípios” (BANIWA, 2010, p.37).

Essa separação entre cada etapa do ensino, fragiliza a educação escolar indígena, a partir do momento em que se encontra nas etapas em que o estado é responsável, tendo em vista que, as etapas de ensino recente em escolas indígenas (que se encontra em aldeias) são – majoritariamente – até o ensino fundamental. Sendo assim, na última etapa da educação formal e obrigatória, os alunos indígenas precisam migrar para escolas estaduais, as quais são afastadas de sua aldeia, rompendo com todo um processo educacional baseado em seus costumes, tradições e línguas.

É nesse sentido que, Baniwa (2010) aponta em sua produção que, os Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais não possuem a obrigatoriedade de dispor de planejamento, avaliação, fiscalização e outros, não havendo instrumentos que efetivamente disponham de controle social.

No momento em que ele se desloca de seu seio familiar para a escola, o aluno indígena traz consigo seus costumes, suas tradições e mais importante que isso, a sua identidade. Por vezes, é dentro da própria escola indígena que este estudante é distinguido/a como diferente, como “bugre”, racialmente inferiorizado (a), excluído(a), silenciado/a e aprisionado/a em sua diferença cultural. Recentemente, no estado de Mato Grosso do Sul, tivemos exemplos de

racismo e opressão à população indígena².

Sendo assim, para se criar uma escola que esteja preparada para receber alunos indígenas – mas também, supomos, seja o caso das escolas urbanas não-indígenas que atendem estudantes indígenas na etapa final do ensino formal obrigatório -, devemos pensar nesse ambiente como uma ponte que considera múltiplas culturas, incluindo-as em suas abordagens e explorando seus conhecimentos e práticas, elaborando reflexões sobre e em conjunto, também, de alunos indígenas. Essa interculturalidade gerada no espaço escolar cria um palco multicultural de saberes, nos dando uma ideia de quão desafiador é o trabalho da escola nesse aspecto específico.

Por meio da educação, buscamos pensar na valorização da cultura indígena dentro do ambiente escolar, em que o processo de autonomia indígena, por meio da inserção da língua materna específica, destacada pelo artigo 215 da CF 1988, seria um passo importante e decisivo para a mudança dessa realidade falha.

Para Fleuri (2003, p.19) “o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica, para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social”. Ainda conforme ele, aquilo que chamamos de

[...] intercultural refere-se a um campo complexo em que se entrecruzam múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação (FLEURI, 2003, p.41).

Faz-se necessário refletir acerca do respeito à intercultural no contexto da educação escolar indígena, além de escolas no espaço urbano que atenda a população indígena, pois os mesmos encontram-se cada vez mais presentes nos espaços urbanos, muitas vezes expulsos de suas terras tradicionais pelo avanço da agropecuária e pelas perdas judiciais que tem sofrido, nas reivindicações de terras que fazem junto ao Ministério Público, que de acordo com a afirmação de Magalhães (2009, p.206) “Esperam reencontrar, nos espaços urbanos, uma sociedade que os recebam com dignidade, e que as portas de um trabalho possam se abrir; acreditam ainda na reintegração do não-índio com o indígena”.

Além dos dois artigos já explicitados anteriormente, destacamos que a CF 1988 abre a

² No exemplo em questão, discursos ofensivos foram feitos em uma rede social para com os povos indígenas, no período da pandemia do coronavírus em fevereiro de 2021. Na ocasião, uma mulher foi indiciada por questionar a prioridade dos índios na aplicação da vacina contra o vírus, proferindo discursos de ódio para com essa população (CAMPO GRANDE NEWS, 2021).

possibilidade aos povos indígenas de buscar seus direitos em juízo, caso não sejam bem atendidos pelo Estado. Isso fica explicitado no artigo de nº 232, que diz que os índios, suas comunidades e organizações são partes legítimas para ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo.

Após a escrita da CF 1988, órgãos como o Ministério da Educação também elaboraram documentos legais que orientassem a relação do Estado com os povos indígenas, no que diz respeito à educação escolar. Por exemplo, as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, de 1994, estabelece especificidades e regulamentações para as escolas indígenas, em âmbito nacional, tais como:

As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e co-autores de todo o processo (BRASIL, 1994).

Entendemos que a educação escolar indígena, assim como a educação escolar não-indígena que atende a populações indígenas, precisam abandonar o caráter de servir apenas para integração como forma de dominar e colonizar os saberes, passando a permitir e oferecer condições e oportunidades equiparáveis para que o saber seja produzido considerando as diversas identidades culturais, tornando o ambiente escolar um campo fértil para a aprendizagem em suas diversidades. Cabe a elas também, ainda que sopesando as diferenças fundamentais estruturais entre ambas, inserir os processos de aprendizagem trazidos pelos próprios estudantes indígenas, que pensam de outro modo a educação, onde

Tudo se torna uma escola de aprender, sempre [...] ultrapassando as fronteiras e os entre-lugares e afirmando sua identidade, buscando o seu pertencimento nos lugares adequados, aprendendo a conviver com os dois mundos diferentes, respeitando as diferenças culturais existentes (AQUINO, 2012, p. 06).

Ainda que não muito respeitado, é um direito constitucional o de poder ter suas próprias manifestações culturais ensinadas dentro do espaço escolar, porém, o que se tem percebido, são escolas que parecem desconhecer - dentro de seus documentos, como os Planos Políticos Pedagógicos - as especificidades das populações indígenas, e assim não conseguindo atender de uma maneira correta aqueles que procuram a educação escolar indígena, sendo esse também um dos motivos de grande evasão escolar de estudantes indígenas nestas escolas³.

³ Outras razões para evasão escolar podem ser vistas em <<http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2012/11/com-pior-indice-no-enem-em-ms-escola-enfrenta-evasao-e-dificuldades.html>>. Acesso em 15 de nov. 2021.

Para que haja uma mudança na forma como a educação na escola não-indígena que possui alunos/as indígenas, é importante que haja adequação, de acordo com o que está previsto em leis específicas que tratam da educação, dentro dos Planos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada instituição.

5 LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBN)

Em dezembro de 1996 tivemos a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), ao qual alguns artigos se assemelham aos artigos constitucionais escritos anteriormente. Por exemplo, vimos no artigo 210 da CF 1988 a questão da educação escolar indígena no que tange à garantia da língua materna específica de cada grupo étnico como importante vetor de construção de uma educação mais intercultural a ser perseguido, isso é reforçado na LDBN 1996 em seus artigos 26 e 32 – inciso 3°. No primeiro⁴, nota-se o discurso sobre as contribuições culturais como não somente dos indígenas, mas também de outras culturas, por exemplo as afrodescendentes, para a formação de um currículo multicultural. No segundo artigo, nº 32⁵, novamente se enfatiza a questão de se assegurar a utilização da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental.

É nesse sentido que se destaca a importância em relação aos artigos citados, tendo em vista a considerável participação dos indígenas, pela consulta realizada junto aos mesmos em relação a escola voltada para sua população, considerando-se que esse é um interesse coletivo. Outro aspecto relevante, dá-se no sentido de conquista dos indígenas, por se tratar de elaboração própria em relação aos currículos das escolas indígenas.

Um pouco mais a frente, no ano de 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reforçou que, na educação básica as escolas indígenas seriam reconhecidas em suas condições e ordenamentos próprios, com a fixação de diretrizes curriculares específicas, que atendessem a um ensino que seja intercultural e bilíngue (CEB nº 3/1999).

Podemos observar que a questão do ensino ser bilíngue dentro da educação escolar indígena é apontado em todos esses documentos, o que demonstra o grau de importância que este fator possui no âmbito educacional, contudo, infelizmente, podemos notar que esta regra, em geral, prioriza que o ensino seja bilíngue especificamente nas séries iniciais do ensino

⁴ Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, LDBN, 1996)

⁵ O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, LDBN, 1996)

fundamental, enquanto no ensino médio, não se observa essa prática, ainda que de acordo com a inclusão do Art. 35, seja compreendida a importância da utilização de língua materna⁶. Todavia, a ampliação da oferta de educação bilíngue para todos os anos da educação básica se mantém como meta a ser perseguida no Plano Nacional de Educação (2001).

É perceptível que há uma tensão presente em diversos níveis no que tange a presença de indígenas em escolas não-indígenas, uma vez que seu currículo não consiste no que até então, “a definição dos dias letivos, à atuação de professores não indígenas, à presença de índios e não índios na mesma sala, ao uso de material didático adequado, ao não domínio das línguas indígenas, etc.” (MARCON, 2010, p.104). Desse modo, essa tensão também infere poder em relação a educação de indígenas na etapa do ensino médio, uma vez que mesmo após vinte anos do PNE, essa ainda seja uma luta travada pelos indígenas.

Por conseguinte, conforme ressalta Nascimento (2004, p.33),

[...] a escola indígena traz, em seu bojo, em sua essência, um problema que pode ser caracterizado como um problema político-social: a qualidade. A qualidade não só no sentido restrito do domínio de competências tradicionais (ler, escrever, calcular, definir, conceituar) mas principalmente a qualidade no sentido de conscientização dos alunos, através do conhecimento, de sua identidade como índice da afirmação ou não da diferença.

6DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS

Aprovada em 26 de junho de 2006 e publicada no ano de 2008, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (DNUDPI, 2006) foi outro documento fundamental para a legitimação de muitos direitos das populações indígenas. Este documento serviu para afirmar as igualdades destas pessoas aos demais povos, a contribuição das diversidades e das culturas ao patrimônio comum da humanidade, bem como a sua liberdade de toda forma de discriminação, entre outros.

No que tange a educação, a DNUDPI 2006 reconheceu, primeiramente, o direito a todas as famílias e comunidades indígenas de continuarem dividindo com o Estado a responsabilidade por educarem suas crianças, jovens e adolescentes. Dentro do corpo do texto, ela enfatizou a

⁶ **Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, LDBN, 1996)

dignidade e a diversidade de culturas e tradições dentro do espaço escolar, seja ele tradicional ou não. Ela também traz para o próprio Estado a responsabilidade de adotar medidas eficazes para a garantia desses direitos, em pacto com os próprios interessados, que são os povos indígenas.

O artigo 16, diz que as populações indígenas podem estabelecer por direito a sua própria forma de se comunicar, no idioma falado cotidianamente, além de ter acesso aos demais meios de comunicação não-indígenas, sem sofrer nenhum tipo de discriminação. Destarte, artigo 21 regulamentou ainda o direito a condições igualitárias, econômicas e sociais, portanto, não somente na área de educação.

A DNU DPI 2006 foi considerada uma conquista importante porque reconhece os direitos dos povos indígenas no cenário mundial, visto que é balizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), sendo até hoje considerada como um marco legal na luta pelos direitos dessas populações.

7 PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

Tratando-se do estado do Mato Grosso do Sul, *locus* de nossa pesquisa bibliográfica sobre o ponto de vista indígena a respeito da educação escolar indígena e, em especial, da perspectiva guarani kaiowá, tivemos ao longo do tempo algumas iniciativas do poder público. Entretanto, foi apenas no início deste século que as ações e planos começaram a se tornar mais constantes dentro do cenário estadual, a medida em que o governo federal também avançava em suas discussões sobre a temática.

Considerado como o principal documento que trata da educação no estado do MS, o Plano Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (PEE MS 2014), lei nº 4621 de 22 de dezembro de 2014, normatizou questões-centrais dessa temática que há tempos vinham se empilhando como problemáticas sem solução ou regulamentação, e que já eram previstos pelas leis explicitadas aqui anteriormente.

O PEE MS 2014 foi apresentado em formato de metas - que têm o prazo de 10 anos para serem cumpridas, logo, até 2024 -, divididas nas categorias da educação básica e superior. Dentro desses desígnios, podemos encontrar capítulos que se assemelham ao exposto na CF 1988 e na LDBN 1996.

No âmbito da educação infantil, podemos destacar a meta 1, de universalizar, até o ano de 2016, a educação infantil na pré-escola, para crianças de 4 a 5 anos, e ampliar a oferta de creches, para se poder atender a maioria da demanda já existente. Nela, a questão indígena é especificada no inciso 1.19:

Fomentar, nas próprias comunidades, o atendimento das populações indígenas no campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil, por meio de redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação das escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantida consulta prévia e informada, a partir de dois anos da vigência deste PEE (PEE/MS 2014).

Conforme Nascimento e Vieira (2011), o estado de Mato Grosso do Sul, pode ser considerado o precursor na implementação de políticas públicas específicas para a educação escolar indígena, realizando inclusive importantes encontros junto as comunidades indígenas. a partir de agora, trabalharemos a partir da perspectiva indígena sobre essa temática, buscando analisar quais suas compreensões sobre o que é educação.

SO QUE É EDUCAÇÃO PARA OS INDÍGENAS GUARANI KAIOWÁ

Ao pensar na educação escolar para as populações indígenas, em geral, enfatizou-se a imposição do nosso modelo de escola e educação a elas. Juntamente com esta atitude, o ato de desacreditar e diminuir quaisquer outros modelos educacionais, classificando-os como inferiores ao nosso (ocidental/cristão), constituiu prática constante perpetrada também pela nossa forma de relacionamento com os povos indígenas (OLIVEIRA, 2017).

Porém, como vimos nas legislações descritas acima, esse pensamento e essa atitude vem sendo transformados com o passar dos anos, sendo que cada vez mais as culturas e populações indígenas têm se tornado protagonistas de suas próprias histórias, educações, reivindicações, etc., adquirindo autonomia e lugar de fala em diversos campos de enfrentamento dessas práticas históricas de relação com os não-indígenas, inclusive na educação escolar. Hoje, a escola aparece como uma entidade que tem a obrigação de manter vivas as culturas indígenas, embasadas nas leis – ou, pelo menos, é o que deveria acontecer.

Nessa seção buscaremos discutir qual seria a visão dos índios da etnia Guarani Kaiowá⁷ sobre a educação escolar indígena e a educação tradicional. Nosso objetivo com isso é esclarecer tais perspectivas, visando que este trabalho se transforme em um material de apoio para as escolas, indígenas e não-indígenas que atendem esta população – por exemplo, em contexto urbano -, para a efetivação do que está escrito em lei, isto é, para que atendam às necessidades indígenas a respeito da educação escolar indígena e para que incluam seus valores educacionais, da educação tradicional guarani kaiowá, que aqui escolhemos focar, em suas reflexões e práticas escolares, transformando-se realmente em escolas interculturais, como

⁷ Por Guarani Kaiowá em maiúsculo refiro-me ao grupo étnico como um todo, enquanto guarani kaiowá em minúsculo para contextos específicos como educação guarani kaiowá, conforme usualmente se faz em pesquisas antropológicas.

prega a CF 1988.

Para os Guarani Kaiowá, a educação está interligada com a sua própria organização social. Diversos estudos antropológicos (como Meliá, 1979; Thomaz de Almeida, 1991; Mura, 2019) afirmam que organização social guarani kaiowá está fundamentada na família extensa, ou seja, em grupos familiares constituídos não somente pela família nuclear (pai, mãe, irmãos), mas também pela extensão dela (tios, primos, avós, cunhados, sogros, genros, noras, etc.); algo que é explícito também no modo como ocupam espacialmente seu território, os *tekoha*.

Para Troquez (2006, p.32) “o termo *tekoha* tem um sentido polissêmico ligado a terra, à natureza e às relações sociais, políticas e religiosas. [...] Pode ser definido como local onde se realizam as relações sociais entre as famílias extensas” determinadas por questões de parentesco, como afinidade e consanguinidade.

Segundo Tônico Benites (2009), é dentro da família extensa que acontece a proteção que vem por idades, sendo as crianças maiores responsáveis pelas menores, no modo como são educadas, todas no mesmo momento/espço, com práticas educativas que se transmite de acordo com a idade e o sexo. Nesse contexto da educação tradicional, para o autor, entende-se por família extensa a unidade social fundamentada em práticas de convívio, como conversas e reciprocidade, essa última tendo por base a estabilidade e proteção emocional afetiva, visando o bem-estar e viver dos indígenas (BENITES, 2009).

Clara Barbosa de Almeida (2018) define o que é a educação tradicional guarani kaiowá, como sendo esta que se dá dentro da comunidade, com a transmissão dos costumes e tradições indígenas, já nos primeiros anos de vida da pessoa, dentro do seio da família extensa. Segundo ela:

O modo como concebemos as nossas relações é o que entendemos aqui como educação tradicional kaiowa e guarani e que se dá desde os primeiros momentos das nossas vidas, o que aprendemos em nossas casas com as nossas matriarcas e com nossos patriarcas. Essa educação vem compondo muitos ensinamentos para ambos os sexos, ou seja, para meninas e para os meninos. Depois vem o segundo momento da nossa educação de vida, que se dá na escola padrão dos não indígenas (ALMEIDA, 2018, p.47).

Essas práticas educativas tradicionais, ou seja, embasadas nos saberes e fazeres guarani kaiowá, ocorrem dentro das famílias extensas, por meio de momentos de convívio social, tais como rodas de histórias ou práticas cotidianas, como

Por exemplo, na roça é ensinado como e o que é plantar, em que época, levando em consideração o clima local, previsão do tempo, a fase da lua, direção do vento etc [...] Da mesma forma, em relação à caçada, é fundamental compreender em que momento se pode caçar e é preciso saber se comportar bem com os donos dos animais, que vivem nos campos e nas matas. Durante a caçada, aprendem a não conversar sobre animais, sobretudo quais e quantos

caçar (e pescar) (BENITES, 2009, p.67).

Podemos perceber aqui uma diferença importante do modo de educação tradicional guarani e kaiowá para com a educação escolar do “homem-branco”, tendo em vista que a educação tradicional indígena requer certas especificidades que nem sempre a escola pode proporcionar, principalmente no que tange aos aspectos culturais (MACHADO, 2016). Tal educação é praticada pelos indígenas em suas próprias aldeias, sendo em geral muito valorizada por eles. Contudo, como tal modo educacional sofre preconceito e discriminação por partes da educação escolar não-indígena – mas não somente no contexto educacional -, isso acaba repercutindo na própria autovalorização destes conhecimentos pelos próprios Guarani Kaiowá.

Para Eliel Benites, a produção da identidade guarani e kaiowá se pauta em uma trajetória de conflito constante entre a subalternização e a resistência. Com isso o autor quer demonstrar que, por um lado, seu povo aprendeu a reprimir sua própria identidade cultural e educação tradicional e a valorizar o modelo ocidental de vida e de educação, mas por outro, relata que os Guarani e Kaiowá sabem que é preciso resistência para se manter viva a sua cultura, que é o alicerce da construção da sua identidade cultural (BENITES, 2014).

Antonio Brand (2006) enfatiza que para os povos Guarani e Kaiowá

A criança aprende experimentando, vivendo o dia da aldeia e, acima de tudo acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil (BRAND, 2006, p.8).

Com isso, compreendemos que para os Guarani e Kaiowá a educação ocorre de dentro para fora, do interno para o externo, e não necessariamente depende de um espaço físico como a escola para acontecer. Na educação tradicional indígena quem faz o primeiro papel de professor são os pais, os avós, os irmãos mais velhos e demais familiares, por isso inicialmente independe-se de uma escola para obter aprendizados. Todavia, hoje se vê cada vez mais a necessidade do modelo educacional não-indígena para a transmissão de conhecimentos e práticas, e por isso luta-se para que este contenha tais saberes/fazeres indígenas em seus currículos, se transformando em uma escola intercultural de fato. Em sintonia com esta afirmação, Paulinho Rikbatsa esclarece que “a primeira educação é na família e com os outros parentes. A segunda é a da escrita, do aprendizado da escola para complementar” (CONSELHO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1997, p. 18).

A problemática principal nessa questão acontece no momento em que os dois modelos de educação se chocam, algo que ocorre quando a criança indígena adentra a escola formal do não-indígena. Neste ínterim, o choque cultural é enorme, o que é perceptível nas dificuldades

de ensino-aprendizagem observadas e descritas em diversas pesquisas acadêmicas, haja visto por exemplo que o ser livre é muito valorizado.

9QUANDO O OUTRO PENSA O EU: O OLHAR GUARANI KAIOWÁ SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Ao longo deste artigo, demonstramos que por um lado temos a educação tradicional indígena, aprendida dentro de casa, com a família extensa, pelos índios e, do outro, temos a educação escolar indígena, que ainda não se mostrou preparada para atender a esse público em suas redes. As escolas indígenas, estabelecidas dentro das aldeias, poderiam ser uma solução para este dilema, ainda mais se contarem com docentes indígenas, pois já não estaríamos com uma metodologia de ensino distante da realidade e do modo de transmissão de saberes indígenas. Porém, mesmo contendo professores indígenas, não é tão simples transformar este espaço institucional.

Segundo Santos (2018), a escola indígena é um espaço de fronteira, que promove o intercâmbio de relações e constrói a própria cultura durante a sua atuação, tendo como objetivo “ensinar e promover a valorização junto aos alunos a cultura de sua comunidade”. Esta é a função dos professores, indígenas ou não: a de passar aos indígenas “a importância de conhecer a história de seu povo e valorização de sua identidade” (SANTOS, 2018, p.4).

Entretanto, há a necessidade de formação de professores de dentro da própria realidade cultural indígena para essas escolas, mesmo àqueles que são indígenas. No caso de um professor que não seja indígena, este tende a aplicar o mesmo modelo de educação que é disponibilizado nas escolas não-indígenas, que pouco contribuem para a formação intercultural dos alunos indígenas no interior das aldeias, pois vimos que a primeira leva de conhecimento é aprendido dentro de casa, dentro do núcleo familiar nas famílias extensas, partindo para uma segunda educação que seria complementar em seu modo de vida tradicional. Esta primeira base sequer é observada por este docente não-indígena.

No caso dos professores indígenas, que têm esta primeira base, é complicado articular os conhecimentos, porque eles precisam, muitas vezes, aplicar um conjunto de conteúdos dispostos pelos currículos escolares que, de cima para baixo (ou seja, da organização escolar nacional e estadual para a prática escolar cotidiana), são tratados como obrigatórias, e na maior parte das vezes tratam somente de saberes não indígenas.

Para Eliel Benites, é desejo dos Guarani e Kaiowá que a escola seja

[...] um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes; é um espaço que possibilita a retomada

dos valores tradicionais, porque são eles que estimulam o ser Kaiowá e Guarani (BENITES, 2014, p.76).

Se as escolas indígenas são espaços fronteiriços, como vimos acima, Tassinari (2001) considera que nelas deve haver o trânsito de vários conhecimentos, assim como deve ser um espaço de redefinições identitárias, tanto dos professores indígenas quanto dos que não sejam indígenas. Essa relação também pode ser estabelecida dentro da escola urbana, pois ela é também um espaço de circulação de culturas, podendo oferecer trocas entre alunos indígenas e não-indígenas, tornando-se um espaço multicultural de saber.

Para Luciano (2006, p. 148), durante muitos séculos, a escola perpetrou “uma educação escolar que sempre teve como objetivo a integração do índio à sociedade nacional, sem respeito às diferenças culturais e as linguísticas”. O momento atual é único, porque os movimentos indígenas, juntamente com o apoio daqueles que mesmo não-indígenas lutam pela causa indígena, conseguiram a observância dos direitos indígenas à educação diferenciada, intercultural e bilíngue, após anos de luta. Assim, a escola indígena precisa ensinar algo que seja multidisciplinar e intercultural. Ângelo (2003) afirma que

Com a inserção das escolas indígenas no sistema de ensino do país, como modalidade de ensino e a criação da categoria escola indígena, difere a escola indígena de outras escolas existentes no sistema, e obriga as instituições mantenedoras a se organizarem, a aprender a lidar com o novo contexto social da diversidade cultural, a prover novos instrumentos democráticos que garantam o atendimento dos direitos de cidadania (ÂNGELO, 2003, p.108).

Nesse contexto legal de conquistas de direitos, explicitado por nós acima, “[...]a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, lugar onde o sujeito guarani e kaiowá pode construir a sua identidade a partir do diálogo entre esses saberes” (BENITES, 2014, p.72). Logo, a escola tornou-se, entre os Guarani e Kaiowá, um local para se obter os conhecimentos gerais sobre todos os outros povos, fora das aldeias, mas também um ambiente em que os seus conhecimentos precisam ter vez. Ela deve servir para não excluir o indígena da realidade não-indígena, inserindo-os todos em um mesmo contexto de conhecimento mais geral, ao mesmo tempo em que deve não permitir nenhuma negação de suas próprias identidades e especificidades culturais.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho demonstramos a importância da efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural pública e de qualidade, especialmente na perspectiva dos autores indígenas aqui esmiuçados. Após uma revisão

bibliográfica acerca da história e das legislações atinentes ao tema de pesquisa, qual seja, a educação escolar indígena, explicitamos – em linhas gerais – os aspectos principais da educação tradicional indígena e a necessidade da sua inserção no contexto da educação escolar indígena, assim como do olhar indígena sobre a escola.

Como principais resultados de discussão deste artigo, podemos elencar que a educação tradicional indígena guarani kaiowá não está necessariamente ligada a um espaço físico e a um modelo a ser seguido, mas sim as práticas sociais específicas de seu grupo, dentro de sua família extensa e ao redor de suas casas. Isto posto, tal educação ocorre no falar, no ouvir, no sentir, em uma roda de conversas, em um ritual religioso, bem como em diversos momentos do dia a dia das famílias e da comunidade. Em síntese, a família extensa assume o papel de ser o educador inicial da criança, protegendo-a e ensinando-a nas questões básicas de sobrevivência e culturais, sendo responsável pela manutenção e valorização desta. Portanto, a noção de território como espaço escolar é uma peça chave na compreensão do que é a educação tradicional guarani e kaiowá, tendo o quintal de casa como espaço ideal de construção e consolidação de saberes e práticas pedagógicas.

Observamos que, através da promulgação da Constituição Federal de 1988 e de outras leis específicas aqui tratadas, houve um avanço substancial quanto aos direitos indígenas adquiridos, dentre eles o mais importante que se é o direito a uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue, que atente para os próprios modelos de educação indígenas – tradicionais - dentro das aldeias, assim como que os consultem em relação a todos os assuntos referentes à escola indígena.

Concluimos que, segundo os autores indígenas aqui esmiuçados, é importante se pensar em uma educação diferenciada, intercultural e bilíngue que respeite a cultura guarani kaiowá, acatando seus processos próprios de aprendizagem, dentro da sua família extensa, mas que também não seja um local de aprisionamento, de isolamento cultural em que não sejam aprendidos conhecimentos externos à sua cultura, pois assim, a autonomia indígena seria conquistada. Quanto à escola indígena, vimos que esses autores ponderaram sobre a necessidade da formação de professores indígenas, para que o espaço escolar seja não só um sinônimo de aprendizagem, mas também de luta e resistência cultural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Clara Barbosa de. **A Luta das Mulheres Indígenas Guarani e Kaiowá há Quarenta Anos pela Reconquista do Território (Yvy Rupa) no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2018. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea) – Universidade Federal da

Integração Latinoamericana. Foz do Iguaçu, 2018.

ÂNGELO, Francisca Novantino Pinto. Políticas educacionais com os povos indígenas. *In*: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manoel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/diversidade_universidade.pdf. Acesso em: 25 ago. 2021.

AQUINO, Elda Vasques. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens**: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/10911-elda-vasques-aquino.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ARENDT, Hannah. **A crise na educação. Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972, 1. Ed. (*Between past and future*): 1961

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena**: Estado e movimentos sociais. Revista da FAEBA. Educação e Contemporaneidade. Salvador, v.19, n. 33, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/224>. Acesso: 15 nov. 2021.

BENITES, Eliel. **Oguata Pyahu. (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/13832-eleil-benites.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

BENITES, Tônico. **A escola na ótica dos Ava Kaiowá**: Impactos e interpretações indígenas. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://dlc.library.columbia.edu/catalog/ldpd:504909/bytestreams/content/content?filename=TONICO+BENITES.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRAND, Antonio Jacó; NASCIMENTO, Adir Casaro. A escola indígena e sustentabilidade – perspectivas e desafios. *In*: **III Seminário Internacional: educação intercultural movimentos sociais e sustentabilidade – perspectivas epistemológicas e propostas metodológicas**. Florianópolis, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar/ Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena**. – 2 ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, DF, 1996.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

CAMPO GRANDE NEWS. **MPF investiga caso de racismo contra indígenas sobre prioridade de vacinas.** Campo Grande, 04 de fev. de 2021. Disponível em: <<https://www.campograndenews.com.br/cidades/interior/mpf-investiga-caso-de-racismo-contra-indigenas-sobre-prioridade-de-vacinas>> Acesso em 15 de nov. de 2021.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 10 set. 2021.

LAPLANTINE, François. Aprender Antropologia. Ed. Brasiliense. 5. Edição. 1991.

LUCIANO, Gersem dos Santos. **O Índio Brasileiro:** o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/indio_brasileiro.pdf. Acesso em 10 set. 2021.

MACHADO, Micheli Alves. **Educação Infantil:** Criança Guarani e Kaiowá da reserva indígena de Dourados. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/MICHEL%20ALVES%20MACHADO.pdf>. Acesso em 10 set. 2021

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes. **Educação indígena em contextos urbanos dos municípios de Barra do Garças, Pontal do Araguaia e Aragarças:** desafios de novos tempos. Polifonia, Cuiabá, v. 15, n. 17, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/issue/view/114>. Acesso em 15 set. 2021

MARCON, Telmo. **Educação indígena diferenciada, bilíngue e intercultural no contexto das políticas de ações afirmativas.** Visão Global, Joaçaba, v. 13, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/41068187875/Downloads/767-Texto%20do%20artigo-2980-1-10-20110321.pdf>. Acesso em 17 nov. 2021.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso - CEI/MT. **Urucum Jenipapo e Giz:** educação escolar indígena em debate. Cuiabá: Entrelinhas, 1997

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação 2014-2024.** Campo Grande, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/peems-2014.pdf>. Acesso em 10 ago. 2021.

MELIÀ, Bartomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Amelia-1979-educacao/Melia_1979_EducacaoIndigenaEAlfabetizacao.pdf. Acesso em 10 ago. 2021

MURA, Fábio. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento e ecologia doméstica entre os Kaiowa. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Antropologia, 2019. Disponível em: <http://jpoantropologia.com.br/pt/wp-content/uploads/2020/08/Fabio-Mura-Livro-Kaiow%C3%A1-2017.pdf>. Acesso em 7 ago. 2021.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **A Escola Indígena Guarani e Kaiowá Em Mato Grosso Do Sul**: experiência emancipatória de educação indígena. XXVI Simpósio Nacional de História ANPUH, São Paulo, julho 2011. Disponível em: <<http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300889820>>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**, Rio de Janeiro: Nações Unidas, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf. Acesso em 15 ago. 2021.

QUARESMA, Francinete de Jesus Pantoja; FERREIRA, Marília de Nazaré de Oliveira. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de linguagem, v. 3, n. 2, 2013. Disponível em: <https://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2014/01/234-%E2%80%93246-Os-povos-ind%C3%ADgenas-e-a-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em 25 ago. 2021.

OLIVEIRA, Rosemeire Aparecida Nunes; FERREIRA, Fernando Cesar. **Valorizando a cultura Guarani-kaiowá através do ensino do espaço e do tempo**. Ciência & Educação, Bauru, v. 23, n. 3, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1516-731320170030014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/cHpNxR4FNdkRnZmtvYjkYdz/?lang=pt#>. Acesso em 3 set. 2021.

RUBEM, Ferreira Thomaz de Almeida. **O projeto Kaiowa-Ñandeva: uma experiência de etnodesenvolvimento junto aos Guarani-Kaiowa e Guarani-Ñandeva contemporâneos do Mato Grosso do Sul**. 1991. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Museu Nacional/ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

SANTOS, Ana Carolina Bezerra dos; ASSIS, Jacira Helena do Vale Pereira. **(Des)colonizando a educação**: uma análise etnográfica da educação escolar indígena em Sidrolândia/MS, 2018. Seminário Antropologias Contemporâneas e Fronteiras, Campo Grande, 2018.

SILVA, Daniel Neves. **"O que eram os Jesuítas?"**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-eram-os-jesuitas.htm>. Acesso em 02 ago. 2021.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: SILVA, Aracy Lopes da.; FERREIRA, Mariana Kawall Leal

(Org.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola.** 2. ed. São Paulo: Global, 2001.