



O direito à educação indígena em face da realidade Sul-Mato-Grossense

The right of indigenous people to education in the face of the reality in South Mato-Grosso

Antônio Hilário AGUILERA URQUIZA*

<http://orcid.org/0000-0002-3375-8630>

Evanir Gomes dos SANTOS**

<https://orcid.org/0000-0001-7093-1095>

José Paulo GUTIERREZ***

<https://orcid.org/0000.0001-8738-4411>

Resumo: Nas últimas décadas, algumas conquistas indígenas pertinentes ao direito à educação específica têm sido alcançadas, fato que motivou este estudo a analisar alguns aspectos histórico-culturais associados a este avanço, tendo como foco principal a Região Sul-Mato-Grossense. O estudo 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 resultados de pesquisas cuja preocupação teórico-metodológica aliam-se à temática da educação indígena. Na revisão bibliográfica realizada constatou-se a existência de amparo legal à educação indígena, a despeito dessa evidência, entretanto, verificou-se a prevalência da carência de recursos públicos, o que gera uma organização escolar precária e de alcances limitados.

Palavras-Chave: Legislação. Educação indígena. Prática Pedagógica. Carências.

Abstract: In recent decades there have been some indigenous achievements related to the right to specialised education. A fact that motivated this analysis of historical-cultural aspects associated with these advances, focused on the Region of Mato Grosso do Sul, Brazil. The study was developed through an exploratory bibliographic and documentary review, supported by the report of the United Nations Declaration, national legislation regarding indigenous education under the Federal Constitution of 1988 and the results of varied research whose theoretical and methodological concerns allied themselves to the theme of indigenous education. In the bibliographical review, the existence of legal support to indigenous education was identified. Despite this evidence, there is a prevalent lack of public resources, which generates precarious school organisation with limited reach.

Keywords: Legislation. Indigenous education. Pedagogical Practice. Shortcomings.

Submetido em: 31/3/2019. Revisto em: 14/6/2019. Aceito em: 8/9/2019.

* Filósofo e Pedagogo. Doutor em Antropologia. Professor Doutor em Antropologia Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS, Campo Grande, Brasil). Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário, Campo Grande (MS), CEP.: 79070-900. E-mail: <hilarioaguilera@gmail.com>.

** Professora. Pós-Doutorado. Professora Doutora em Educação da Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS, Campo Grande, Brasil). *Parque dos Poderes* - bloco V – CEP.: 79.031-902. E-mail: <evanirgsantos@gmail.com>.

*** Filósofo e Advogado. Professor Doutor no Magistério Superior na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMS, Campo Grande, Brasil). Av. Costa e Silva, s/nº, Bairro Universitário, Campo Grande (MS), CEP.: 79070-900. E-mail: <josepaulo_gutierrez@yahoo.com.br>.



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2019 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

Introdução

Os movimentos indígenas e frentes de lideranças, juntamente com organizações não governamentais e com o apoio da sociedade civil, ampliam sua organização a partir de meados do século XX e atentam para a defesa dos direitos dos povos ameríndios. 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), os movimentos indígenas ganham ainda mais força e legitimidade.

A oficialização das mudanças estabelecidas na CF/88 em seu Capítulo VIII (Dos Indígenas), Art. 231: “São reconhecidos aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições [...]” (BRASIL, 1988), garante ao indígena o direito à cidadania, legitimando-lhe 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 América por 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, 1996a). A LDB tem como finalidade possibilitar ao indígena conhecimento técnico e científico no atendimento de suas necessidades frente à sociedade do não indígena e às demais sociedades étnicas. Esse sistema educacional prima pelo resgate dos valores etnológicos, numa visão de educação intercultural relacionada à prática sociocultural, especialmente no desempenho da língua natural 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 histórica do povo indígena.

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 (BRASIL, 1998/2005), 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 dedicou-se 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. Para isso, 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. 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, de pesquisas realizadas sobre a temática, persistem as iniquidades cotidianas, como a precariedade das estruturas das escolas e a prática pedagógica insuficiente. São iniquidades praticadas contra os vários grupos étnicos, 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 do que seja a legislação em face de uma realidade sociocultural de um determinado grupo étnico. A esperança é de que sejam enfocados 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.

Conquistas indígenas na legislação nacional: o direito à história, à cultura, à língua e à educação

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” (BRASIL, 1988). 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 (BRASIL, 1991), que responsabiliza o Ministério da Educação (MEC) pela organização da educação indígena, criando a Coordenação Nacional de Educação (BRASIL, 1988).

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 atender as 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 indígenas. 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, 1999a).

A Resolução n.º 3/99 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, 1999b, p. 1). São diretrizes curriculares contempladas na LDB/1996 e, por conseguinte, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN/1998 (BRASIL, 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 n.º 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 n.º 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, 1996a; 2003; 2008).

Os marcos legais no estado de Mato Grosso do Sul para a educação indígena e sua realidade em comunidade

Após explanação acerca da legislação nacional que assegura o direito do indígena à educação, 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 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 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. (AGUILERA URQUIZA, 2013, p. 7).

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 integração¹ 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 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 oferecer 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 ordem político-partidária, o que causa indisposições entre os membros de uma mesma comunidade e também de comunidades interétnicas, como assegura Benites (2009): “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” (BENITES, 2009, p. 32).

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. Segundo Platero (2013), o que se perpetra nos tempos atuais é a “[...] integração e [a] formação do ‘indígena genérico’ brasileiro, os brasilindígenas” (PLATERO, 2013, p. 209). Por seu turno, Benites (2009) 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

¹ 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.

extinguir a sua identidade étnica” (BENITES, 2009, p. 75). Trata-se do que Gutierrez (2013) 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” (GUTIERREZ, 2013, p. 284).

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 ao 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.

Nessa direção, Santos (2018) descreve o Projeto Político Pedagógico-PPP da Escola Estadual Indígena Intercultural Guateka-Marçal de Souza localizada em Dourados às margens da Rodovia MS - 156 (Pedro Palhano) entre duas aldeias, Jaquapiru e Bororó, com população composta de três etnias: Terena, Guarani/Kaiowá, Guarani/Nandeva (Guarani) e um número crescente de não indígenas, compreendendo, aproximadamente, 15.000 habitantes. O documento informa que a escola é a única da região para atender à demanda local, de sete escolas municipais, de tal modo: “[...] muitos estudantes indígenas não conseguem se matricular por falta de vagas; muitos estudantes não conseguem vaga e não prosseguem com a vida escolar, devido à falta de condições de locomoção e financeira” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 5). Além disso, a análise desse documento por Santos (2018) esclarece que 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.

Confere-se por essa análise do PPP que a organização didática dessa escola se 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 indígena* e, do mesmo modo, esta unidade escolar indígena atende ao estabelecimento da Resolução/SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017c que, por sua vez, atende à LDB/1996, que normatiza a organização curricular de todas as escolas do território nacional (BRASIL, 1996b).

Sobretudo, Santos (2018) acrescenta que é de fácil leitura na descrição desse PPP a dificuldade 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, o que se justifica neste Projeto Político Pedagógico: “[...] devido à falta de material de apoio didático para subsidiar o ensino dessas disciplinas, relacionado à realidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2017a, p. 17). 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 sitiocas, das fazendas e de outros bairros da região periférica [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2017b, p. 4). Decorrências que, conclui Candau (2016), robustecem “[...] a hegemonia de um determinado grupo social [...]” (CANDAU, 2016, p. 85).

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 sob a denominação genérica de *TekoArandu*.

Localizada próxima à fronteira Brasil-Paraguai, a UFGD convive com uma grande complexidade multiétnica. Na atualidade, a UFMS *Campus de Aquidauana* oferece, igualmente, curso de Licenciatura Indígena e, estas universidades, a partir de 2013, com a publicação da Portaria nº 1.061 (BRASIL, 2013), também fazem parte da 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 Nandeva, os Terena e os Kaiowá Guarani: “O mais acertado seria falarmos em Guarani, Yanomami, Guató, Kaingang, Terena, Tikuna, Kiniquinau, 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”.² Nesse cenário Sul-Mato-Grossense complexo e tenso, Aguilera Urquiza (2017) analisa que

² “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).

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 (AGUILERA URQUIZA, 2017, p. 50).

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.

Essa deliberação foi elaborada depois de muitas discussões e audiências públicas com o Conselho Estadual e a Secretaria de Educação, com base na Lei n.º 9.394/ 1996, na Resolução CNE/CEB n.º 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 n.º 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. A gente já falou muito sobre escola indígena diferente, mas na prática as coisas demoram muito para mudar. A gente 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. (MATO GROSSO DO SUL, 2002a, 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 n.º 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 1999, que criou a categoria 'escola indígena', e o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei Federal n.º 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 (MATO GROSSO DO SUL, 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 (MATO GROSSO DO SUL, 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, (MATO GROSSO DO SUL, 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.

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.

Considerações finais

Permeada por relações de poder, dentre os setores que através de políticas públicas teriam condições de transformar esse secular cenário perverso, desponta a educação, cuja modalidade do ensino específico ao indígena possui, na atualidade do território nacional, amparos legais, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, notadamente, nos Artigos 210 e 215, em que o Estado brasileiro garante os direitos culturais aos indígenas, ressalvados pelo Parecer 14/99, pela Resolução nº 3/99 e a Convenção nº 169.

São diretrizes curriculares contempladas na LDB/1996 e, por conseguinte, no documento oficial RCNEI\1998, 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.

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, 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 gera, 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 papeis 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 índias, 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):

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 (BENITES, 2009, p. 89).

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, como assegura Troquez (2013): “[...] mesmo que haja necessidade de ensinar conteúdos não indígenas enquanto ferramentas de sobrevivência no mundo não indígena, a educação deve se pautar pelo modo de ser indígena, específico de cada etnia [...]” (TROQUEZ, 2013, p. 7). Por outro lado, juntam-se a essa abordagem as precariedades básicas da estrutura e da organização escolar 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 no que respeita às condições estruturais e à prática didática, notadamente no que se refere ao trato da cultura indígena. Isso porque as 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, notadamente, na região Sul-Mato-Grossense.

Referências

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.

ANAYA, James (Relator Especial da ONU). **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, Tônico. **A escola indígena na ótica dos Ava Kaiowá: impactos e interpretações indígenas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, Rio de Janeiro, 2009.

BENITES, Tônico. **Rojerokyhina ha roikejeyteko hape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowá dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha**. Rio de Janeiro, 2014. Tese (Doutorado em Antropologia Social)- Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional da UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília (DF), 1988. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/responsabilidade-social/acessibilidade/legislacao-pdf/constituicao_brasil_41ed.pdf. Acesso em: 7 ago. 2019.

BRASIL. **Lei 11.645/08 e a sua abordagem nos livros didáticos do ensino fundamental**. Brasília (DF), 2008. 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. Portaria nº 1.061, de 30 de outubro de 2013. Institui a Ação 'Saberes Indígenas na Escola'. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 2013.

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

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), ano 129, n. 7, 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 6 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília (DF), 1998 atualizado em 2005 [1998/2005]. Disponível em:
<http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/educacao-escolar>. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: temas transversais**. Brasília (DF), 1998.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília (DF), 1996a.

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

BRASIL. **Parecer 010/2002**. Organização dos Professores Indígenas de Roraima. Brasília (D), 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/cp102002>.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Presidencial nº 26, de abril de 1991. **Diário Oficial da União**, Brasília (DF), 1991.

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’?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 23-38, 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: AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário (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. **Censo demográfico 2010**. Características Gerais dos Indígenas. Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

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

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Projeto Político Pedagógico**. Escola Estadual Rita Angelina Barbosa Silveira, 2017. Campo Grande, 2017b. Disponível em: <http://www.sistemas.sed.ms.gov.br/ProjetoPoliticoPedagogico/Visualizar.aspx?PPPID=u9hmfVTuv4Q>= Acesso em: 8 jun. 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Resolução / SED Nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017**. Campo Grande, 2017c. Disponível em: 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 (Estado). **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 da Rede Estadual de Ensino de Mato grosso do Sul. Campo

Grande, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/106988215/doems-normal-12-01-2016-pg-353>. Acesso em: 23 jul. 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). 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. Campo Grande, 2014. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/sites/67/2015/05/pee-ms-2014.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul/ CPLN/ CEE/ MS**. Indicação nº 038/2002. Campo Grande, 2002a. 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 (Estado). 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. Campo Grande, 2002b. 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 (Estado). 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. Campo Grande, 2003. 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 (Estado). 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. Campo Grande, 2002c. 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.

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**, Campinas, 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. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE*

DIREITOS HUMANOS, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: UFMS, 19 a 21 nov. 2018. p.1-16. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/5boa74_b85f2fob87754d41b7c34983efd7fd77.pdf. Acesso em: 14 ago. 2019.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Enfoques de educação escolar indígena. In: SEMINÁRIO POVOS INDÍGENAS E SUSTENTABILIDADE: saberes locais, educação e autonomia, 3, Campo Grande, **Anais [...]** Campo Grande, 2013. p. 1-15. Disponível em: <http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%202B-o8%20-%20Marta%20Coelho%20Castro%20A.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2019.

Antônio Hilário AGUILERA URQUIZA trabalhou na revisão da conceituação, do entendimento e elaboração crítica da composição da análise e interpretação dos dados do artigo, assim também, na revisão crítica à aprovação da versão a ser publicada.

Pós doutor (UNTREF-Argentina). Doutor em Antropologia (Salamanca). Professor Associado da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS / FACH); professor de pós-graduação em Direito e pós-graduação em Antropologia da UFMS e professor colaborador da pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Evanir Gomes dos SANTOS trabalhou na conceituação, no entendimento e elaboração crítica do artigo com a composição da análise e interpretação dos dados e, também, na revisão crítica à aprovação da versão do artigo a ser publicada.

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); Especialização em Ensino da Língua \ Leitura e Produção textual (UNIC); Graduação em Letras Licenciatura Plena (UCDB). Atualmente faz parte: do banco de consultores AD HOC da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná e, também da FUNDECT Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul; membro do Instituto dos Direitos Humanos (IDHMS-JN) e, professora da Rede Pública de Ensino (SED\SEMED). Atua principalmente com Projetos na prática inter \ transdisciplinar.

José Paulo GUTIERREZ - trabalhou na conceituação e sua elaboração crítica delineada no artigo à aprovação da versão a ser publicada.

Doutor em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/FADIR. É Vice-líder do Grupo de Pesquisa Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais (UFMS). Coordena o Projeto de Pesquisa Direitos Humanos, Território e Políticas Públicas. Atua em pesquisas com ênfase em educação indígena e direitos humanos, principalmente nos seguintes temas: educação indígena de crianças Kaiowá, educação para os direitos humanos, direitos humanos e diferença cultural. Tem experiência na área de Administração Pública, Direito, Filosofia e Educação, com ênfase em Direito Humanos, Antropologia e Sociologia Jurídica, Filosofia, Filosofia do Direito e Ética Profissional. Atua como consultor Ad hoc na seleção de propostas de Iniciação Científica na UEMS na Grande Área de Ciências Humanas. Orientador do PIBIC/PIBITI/UFMS VOLUNTÁRIOS 2016/2017 e do PIBIC 2016/2017. Gestor do Protocolo de Intenções com a Universidade de Washington/Tacoma-EUA. Coordenador do Comitê Gestor Institucional do PNUDH da UFMS.
