

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT21.036

A AUTONOMIA E A SUSTENTABILIDADE NAS/ DAS ESCOLAS INDÍGENAS NO ETNOTERRITÓRIO CONE SUL/MS

Elaine da Silva Ladeia¹

RESUMO

A Política Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE, consiste em um conjunto articulado de ações do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, com a intenção de fortalecer as iniciativas de proteção e promoção do direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue vinculadas aos Territórios Etnoeducacionais, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009. Essa política, pretende efetivar os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, intercultural e de qualidade, respeitando às territorialidades, identidades, línguas e formas de organização social. Os povos *Guarani* e *Kaiowa* do TEE Cone Sul de Mato Grosso do Sul, vêm trabalhando nessa articulação para alcançar esses objetivos, almejando a autonomia. Nesse sentido, é dever do Estado, nas diferentes esferas administrativas, promover as condições para essa construção, respeitando a diversidade e alteridade dos povos indígenas. Esse trabalho teve como objetivo verificar como essa política vem sendo aplicada nas escolas indígenas no Etnoterritório Cone Sul, onde vivem os povos Guarani e Kaiowá, e foi realizado através da observação participante nas escolas das aldeias dos municípios do

1 Docente no Curso de Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena “TEKO ARANDU” e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade/PPGET, da Faculdade Intercultural Indígena/FAIND da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD (elaine-ladeia@ufgd.edu.br)

Etnoterritório Conesul. Observou-se que a luta pela implantação de escolas em terras indígenas é um direito, e ainda é uma estratégia de resistência. Trata-se de um cabo de força, de um lado, o direito a educação diferenciada e originário às terras indígenas, e de outro, o direito à propriedade privada. A escola diferenciada deve estar pari passo a luta pelos territórios, e o Etnoterritório se consolida como movimento e, se consolidará nas bases das reivindicações dos povos indígenas por referenciais curriculares específicos, valorizando a cosmologia indígena, bem como a língua materna, conhecimentos tradicionais; e com a oferta de concursos públicos específicos, investimentos em formação de professores indígenas; materiais adequados aos processos educacionais; garantia da educação indígena, em todos os níveis, e valorização da diferença como princípio fundamental.

Palavras-chave: Educação Escolar Indígena. PNTEE. Territórios etnoeducacionais. Autonomia. Guarani e Kaiowá.

INTRODUÇÃO

Os indígenas foram reconhecidos como povos culturalmente diferenciados da sociedade nacional a partir da Constituição da República Federativa do Brasil, quando firmou no ato de sua promulgação o reconhecimento da especificidade de “[...] suas crenças, costumes e tradições” (BRASIL, 1988, Art. 231). Ou seja, essa legislação inaugurou um novo modelo de relação entre Estado brasileiro e os povos indígenas, superando o paradigma da incorporação dos indígenas à sociedade nacional, enfatizando, assim, o respeito e a valorização das culturas desses povos.

A política do respeito às diferenças pressupõe o acesso, a permanência e o apoio aos sujeitos de se inserirem no processo de escolarização, garantindo a prerrogativa constitucional do “direito à cidadania plural”, como nos lembra SILVA (2007, p. 98).

A mudança paradigmática advinda da Carta Magna de 1988 trouxe várias consequências, inclusive para as políticas educacionais, exigindo um novo conjunto de princípios e diretrizes para as ações governamentais destinadas a esses grupos étnicos.

Assim, nas últimas décadas (1990 e 2025), os governos brasileiros propõem a abertura ao diálogo entre a política governamental e os povos indígenas, através da publicação de uma série de documentos oficiais e legais, orientando que a política educacional para os povos indígenas atenda aos princípios da diferenciação, autonomia e interculturalidade, respeitando seu plurilinguismo.

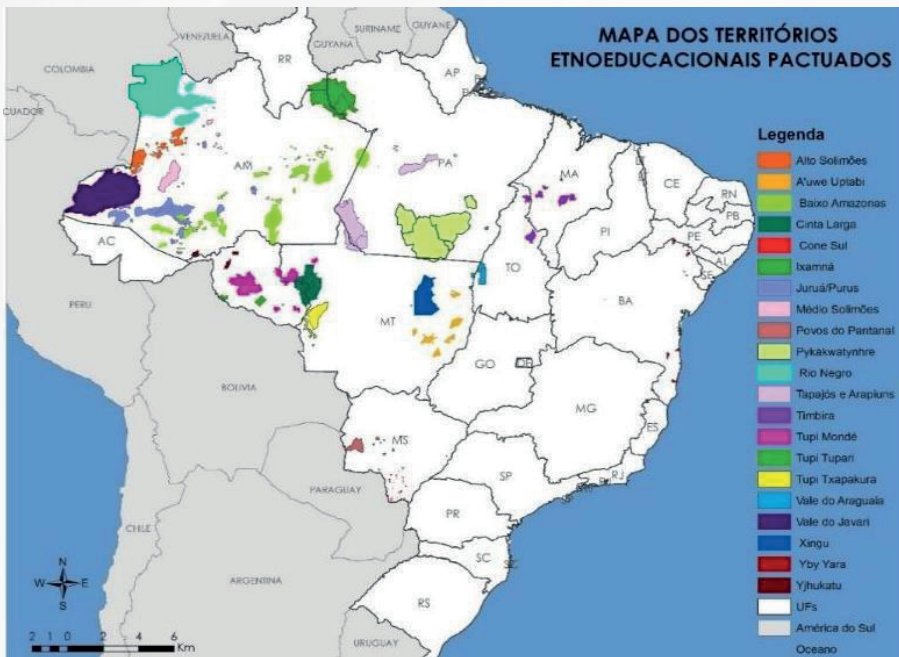
Para o avanço dessas políticas, o Decreto de criação dos TEE foi um marco legal importantíssimo para a autonomia indígena, na educação escolar indígena e de seus territórios. De acordo com Fernanda Brabo de Sousa (2012, p.06), ao analisar o Decreto 6.861/2009 (BRASIL, 2009), aponta que ele traz ainda outro importante aspecto político que abre possibilidades de outro paradigma, outra perspectiva para a relação entre povos indígenas e Estado, que é “o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, dos povos indígenas como sujeitos políticos ativos, conscien-

tes e responsáveis pela construção dos projetos que lhes digam respeito”, e assim, a escola indígena passa a trazer em seu bojo “uma evidente e respaldada autoria indígena, mostrando-se um caminho viável para a legitimação de identidades e afirmações étnicas, expressas por projetos autônomos de educação escolar indígena”.

O caminho vivido até o Programa Territórios Etnoeducacionais (TEE), criado já no final do segundo mandato presidencial de Lula da Silva, foi longo e certamente compareceu como trunfo no final de uma jornada. Das definições pactuadas pelo Decreto, foi a criação de espaços governamentais específicos e comprometidos com o conjunto de políticas voltadas para as diferentes comunidades indígenas que proporcionou o desfecho dos TEE, também pactuados e registrados desde a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – I CONEEI; a criação da SECAD em 2004, hoje SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; o PROLIND – Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas em 2001; e uma outra importante definição de pactuação para a Educação Escolar Indígena diferenciada foi a participação e aprovação da implementação dos Territórios Etnoeducacionais _ TEE, pela base. Isso significou construir espaços de debates locais, regionais e nacionais, para dar conhecimento a proposta e obter (ou não) aprovação da participação de cada etnia, aldeias, reservas nos diferentes TEE, garantindo que aquelas comunidades indígenas que não desejassem participar da pactuação pelo TEE pudessem não fazê-lo, sem prejuízos de recursos e investimentos, ao mesmo tempo em que uma vez que a comunidade indígena decidisse pela pactuação, todos os entes públicos envolvidos ficariam obrigados a assinar o Pacto e cumpri-lo.

Os TEEs são o conjunto de terras indígenas, ainda que descontínuas, independentes da divisão político-administrativa do país, ocupadas por povos indígenas que compartilham raízes sociais e históricas, relações intersocietárias, filiações linguísticas, valores e práticas culturais (Figura01).

Figura 1 – Mapa dos Territórios Etnoeducacionais Pactuados no Território Brasileiros



Fonte: MPF, 2007.

Para o efetivo funcionamento dos TEE, instituiu-se o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. A constituição dessa política foi resultado do diálogo entre os povos indígenas, Governo Federal, governos estaduais e municipais e a sociedade civil, que apontou a necessidade de se reconhecer nas políticas de educação escolar a diversidade cultural e a territorialidade dos povos indígenas no Brasil; com a intenção de fortalecer o desenvolvimento das ações contidas nos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais já pactuados e de fomentar a pactuação dos novos TEE.

Os princípios do PNTEE são os pressupostos para a Educação Escolar Indígena estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 05/2012). São, portanto, objetivos da Educação Escolar Indígena MEC (2012, p.04):

proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas

identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimento técnico, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas (Art. 3º, incisos I e II).

O PNTEE consiste em um conjunto articulado de ações do Ministério da Educação aos sistemas de ensino, com a intenção de fortalecer as iniciativas de proteção e promoção do direito dos povos indígenas à educação específica, diferenciada, intercultural e multilíngue vinculadas aos Territórios Etnoeducacionais, conforme disposto no Decreto nº 6.861/2009.

De acordo com o Decreto mencionado, as ações do programa estão organizadas em cinco eixos: gestão educacional e participação social; pedagogias diferenciadas e uso das línguas indígenas; memórias, materialidade e sustentabilidade; educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica; ensino superior e pós-graduação.

O Ministério da Educação (MEC) formalizou, em 7 de outubro de 2025, a pactuação de 52 territórios etnoeducacionais (TEE) em todo o país. A cerimônia de assinatura do termo ocorreu em Brasília com lideranças indígenas de todo o país, gestores públicos e representantes de órgãos de controle. O secretário executivo do MEC, Leonardo Barchini, e a secretária de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi), Zara Figueiredo, além da ministra dos Povos Indígenas, Sonia Guajajara, estiveram presentes no evento (BRASIL, 2025).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2025), a pactuação representa um compromisso conjunto entre o MEC, as secretarias de educação, entidades representativas e órgãos de controle pela consolidação de uma política educacional indígena que respeita a diversidade e a territorialidade dos povos indígenas. O termo reconhece oficialmente a existência dos 52 territórios etnoeducacionais (TEEs) e estabelece as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais (Pneei-TEE) em todo o país a partir dessa organização, que tem como finalidade promover a organização e a oferta de qualidade da educação escolar indígena multilíngue, específica, dife-

renciada e intercultural, com respeito às especificidades e organizações etnoterritoriais dos povos indígenas.

No estado de Mato Grosso do Sul, contudo, nota-se que a partir da criação dos TEE, de acordo com SOUZA, (2017, p. 74), “mudou o olhar e passou-se a ver o território como sendo *Guarani e Kaiowá*”, de modo que o território é a cultura e a língua que o formam. Nesse novo desenho (Figura 2) não se consideraria a situação ou delimitação jurídica do território, de modo que não é o município quem determina ou dita a forma de funcionamento das escolas, por exemplo, e sim um sistema que promova o diálogo nos municípios para a definição de atuação das escolas.

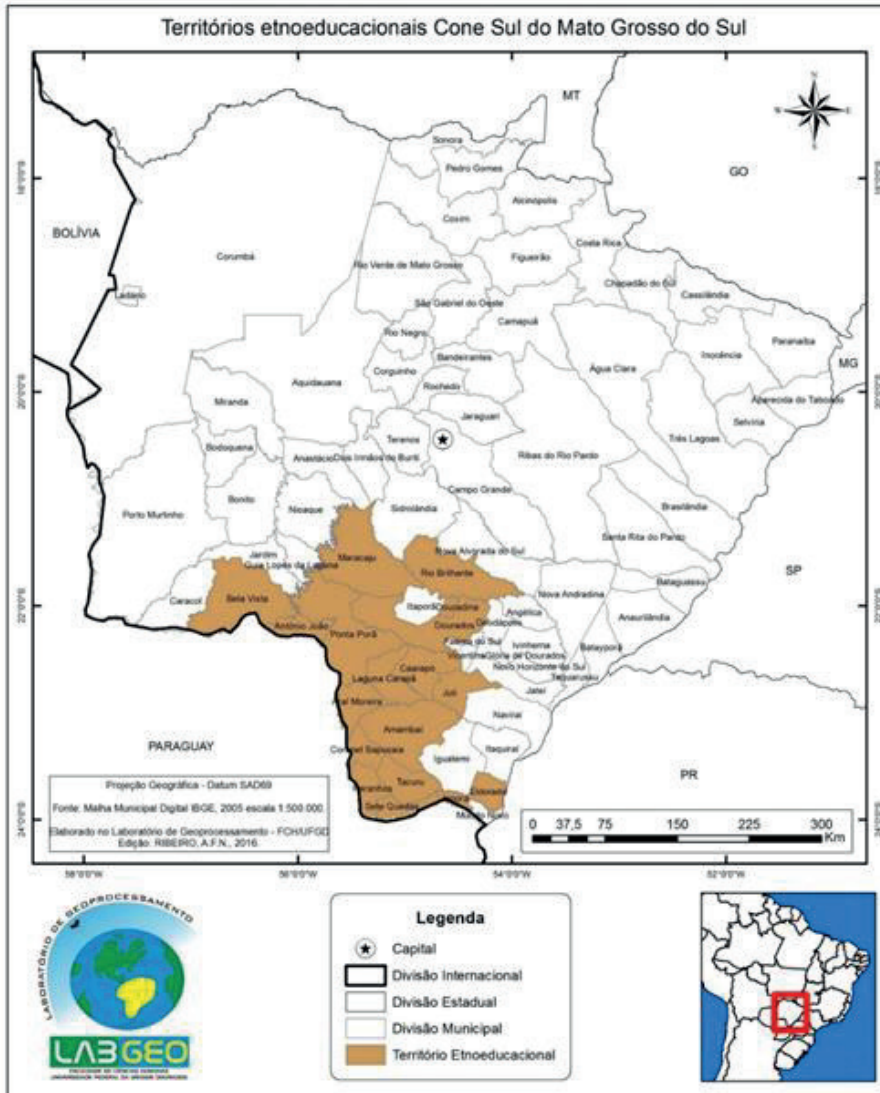
Quanto aos territórios, observamos aqui algumas questões pertinentes aos povos indígenas de MS, especialmente os Guarani e Kaiowá. Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal, por intermédio do SPI – Serviço de Proteção ao Índio, demarcou oito pequenas extensões de terra para usufruto dos *Guarani e Kaiowá*, perfazendo um total de 18.124 hectares, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao Sul do atual estado de Mato Grosso do Sul (Figura 02). Essas reservas, constituíram importante estratégia governamental de liberação de terras para a colonização e consequente submissão da população indígena aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Nesse processo, ignorou-se, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização socioespacial, familiar e processos de ensino tradicionais.

Assim, compreender a complexidade da implantação das reservas é importante para compreendermos a configuração socioespacial dessas populações no começo da segunda década do século XXI, organizados em reservas aldeias, retomadas, desaldeados, fazendas, áreas reservadas; ou como denominou Pereira² (2007, p.05): **áreas de acomodação**. Para o autor, essa denominação permite evidenciar aspectos importantes da

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

dimensão espacial, econômica, política e principalmente cultural, das figurações sociais Kaiowá desenvolvidas nas reservas.

Figura 02 - Municípios do Território Etnoeducacional Conesul



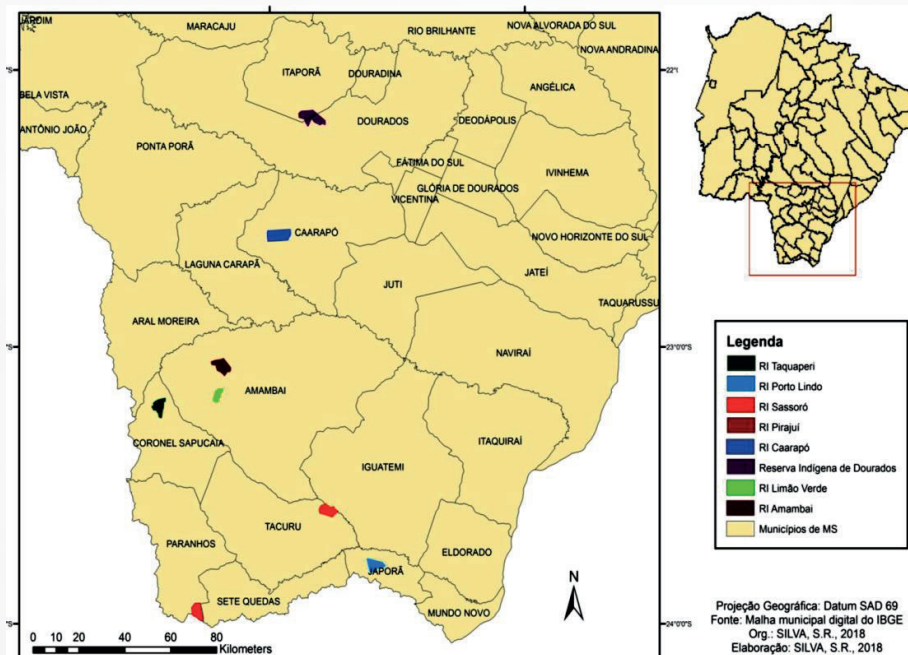
Fonte: RIBEIRO, A.F.N Adaptado de ABREU (2015) *in*: VINHA et al (2015, p. 29).

Em Mato Grosso do Sul, há dois TEE pactuados: Cone Sul e Povos do Pantanal. No Cone Sul estão os povos Guarani e Kaiowá. São 18 municípios envolvidos (Amambai, Antônio João, Aral Moreira, Bela Vista, Caarapó, Coronel Sapucaia, Dourados, Douradina, Eldorado, Japorã, Juti, Laguna

Carapã, Maracaju, Paranhos, Ponta Porã, Rio Brillhante, Sete Quedas, Tacuru), como expresso na Figura 02. No entanto, “nem todos realizaram ações para implementação do pacto estabelecido para e pelos Guarani e Kaiowá” (VINHA et al (2015, p. 28).

Segundo VINHA (2015, p. 05), nos municípios, as escolas atendem a Educação Infantil e os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e estão, prioritariamente, sob a responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação; a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio estão, prioritariamente, com a Secretaria Estadual de Educação. Há também escolas municipais, vinculadas a entidades religiosas, que atendem os Anos Iniciais e Finais do ensino Fundamental de comunidades indígenas.

Figura 03 - Reservas indígenas criadas pelo Serviço de Proteção ao Índio em MS de 1915 a 1928 e municípios do TEE CONESUL



Fonte: SILVA (2018, p.44)

Essa pesquisa envolveu as escolas indígenas localizadas no Território Etnoeducacional Cone Sul de Mato Grosso do Sul, distribuídas em 28 aldeias, localizadas em 18 municípios de Mato Grosso do Sul, nas quais

foram visitadas 30 escolas, sendo 11 delas já no período da Pandemia de COVID-19, em 2020-2021 e teve como objetivo verificar como essa política vem sendo aplicada nas escolas indígenas nesse Etnoterritório.

METODOLOGIA

Esse texto é baseado na Tese de doutorado intitulada “*MO’EROY HA TEKOHHA RAPÉRE!* Pelos caminhos da escola e do território entre os Kaiowá e os Guarani do Mato Grosso do Sul”(LADEIA, 2021), na qual dentre os objetivos propostos, o principal deles era analisar os efeitos, influência e/ou resultados da implantação do Território Etnoeducacional (TEE) Cone Sul em Mato Grosso do Sul, além de, analisar como as escolas indígenas, por meio da educação diferenciada e seus sujeitos, têm promovido a luta para a conquista da autonomia nas escolas e aldeias, nestes territórios, e seus desdobramentos na promoção do TEE; pautada por meio de estudos etnográficos, baseados em ANDRÉ (2009)), empírico e documental, envolvendo diversas áreas de conhecimento como a História e História indígena, a Antropologia, a Sociologia, a Geografia e a Educação, utilizando como estratégia a observação participante, pautada nos estudos de ALBERT (2014) e FALS BORDA (1987), respeitando o compromisso político com o sujeito/objeto e sua inserção nas lutas e, assim, construir o pensar. No trabalho de campo os dados dessa pesquisa foram obtidos com os gestores e lideranças nas escolas das aldeias do TEE Cone Sul envolvidas. Da mesma forma, dialogamos por meio de entrevista semiestruturada com os acadêmicos em formação no curso de formação de professores *Teko Arandu* (UFGD), oriundos do citado etnoterritório.

A pesquisa de políticas educacionais, de acordo com SILVA (2019, p. 325), é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticas consistentes. As discussões na área das políticas, são um campo em permanente construção e expansão. Para MAINARDES (2009), pensar as políticas educacionais envolve compreender desde sua fase de formulação até a sua efetivação/implementação, sendo que toda

essa trajetória é permeada por relações de poder, condições essenciais a serem consideradas por quem planeja, executa e pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante da realização dessa pesquisa observamos que os espaços escolares são campos de tensões, marcados por objetivos distintos, onde parte da comunidade anseia por uma educação escolar indígena diferenciada, que priorize a língua materna e os conhecimentos tradicionais em diálogo com os conhecimentos não indígenas. Entretanto, uma outra parte anseia por uma escola “formal”, onde se ensine as diversas ciências não indígenas, não priorizando a língua materna, mas o português, sob o discurso da formação para o mercado de trabalho. Essas tensões geram inquietação nos gestores, professores e estudantes indígenas.

No sentido de respeitar as especificidades culturais e demonstrar o papel que a escola alcança, uma docente indígena relatou:

“a escola indígena é a referência da comunidade, é um espaço para compartilhar e fortalecer o nosso modo de ser *Guarani Kaiowá*, principalmente na valorização do nosso *ñe’ẽ*, *teko* e *tekoha*” – língua, modo de ser e território.”

Essa Professora defende a escola como uma possibilidade de consolidação do modo de ser dos *Guarani* e *Kaiowá*. Nas entrelinhas, a educação escolar indígena diferenciada, comparece como território a ser conquistado e dominado para o fortalecimento dos laços sociais dos povos indígenas G e K, demonstrando em sua fala a o peso da luta de seus antepassados (e sua) por uma existência *Guarani* e *Kaiowá*, ainda que não tradicional.

Destacamos que na compreensão dela, de que é possível uma escola diferenciada fora do Estado, sobretudo porque as resistências, de séculos, desses povos, decorrem da ampla dedicação ao diálogo e a negociação.

Ainda assim, não se trata de uma outra escola, mas da construção possível de uma escola que lhes seja própria. Motivos pelos quais, enten-

demos ser importante que as leis e políticas públicas pensadas, e outras a se constituírem, serem devidamente efetivadas dentro das esferas de competência, que envolve as comunidades e o diálogo entre o MEC e os governos de estados, municípios e suas respectivas secretarias de educação.

Nesse sentido, BRAND (2004, p.7), refletindo sobre autonomia e escola indígena e suas contradições, aponta:

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

O autor está vislumbrando, a partir da experiência dos povos GK, em Mato Grosso do Sul, especialmente em Caarapó/MS, a educação indígena como uma educação para a autonomia. A experiência vivida em Caarapó-MS tem sido palco de avaliações positivas, no que diz respeito a empenho e conquistas de uma comunidade escolar indígena, especificamente a Aldeia Tey'ikuê, tendo em vista que esse foi um dos municípios³ em que a educação escolar indígena fortaleceu-se, e é um exemplo de que é possível ter uma escola diferenciada. Segundo uma ex-Gestora dessa aldeia, a qual também atuou como professora nessa aldeia, ao compartilhar a experiência vivida naquele município, relatou:

A Escola Indígena é aquela pensada e construída coletivamente pela comunidade a qual faz parte, necessariamente precisa estar conectada ao “Projeto de Futuro da Comuni-

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

dade”. Penso que a educação escolar indígena têm uma relação muito bonita, mas a implementação de políticas públicas, dentro dessa legislação assegurada ... ela é muito capenga, é muito difícil, eu tiro pela experiência aqui de Caarapó, nós temos aqui na sede do município, na legislação que rege a educação no município, a gente tem a parte específica da educação escolar indígena, mas é sempre uma luta, sempre uma luta, porque a gente depende de outros gestores, como a prefeitura, aí se você fala nível de estado, nem se fala, então a dificuldade que nós temos porque a educação escolar indígena; a implementação das políticas públicas ela (...) só tem a parte que é do MEC, tem a parte que é do estado e tem a partida do município e a gente não sente muito essa questão desse trabalho; acaba ficando só pelo Município. O município tem boa vontade e faz a implementação e manter essa política pública. Acontece que se o município não faz, o estado não tem moral para cobrar; o MEC, então, nem se fala, pela distância que está, então é muito difícil, é uma legislação linda, daria para fazer coisas maravilhosas, mas a gente tem essa dificuldade, das três esferas de governo, caminhar junto cada um fazendo a sua parte (outubro/2020).

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

No processo de realização dessa pesquisa, percebemos que existem diversos trabalhos⁴ demonstrando os avanços e desafios da educação

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

escolar indígena, mas também, que ainda é possível encontrar muitas barreiras para a concreta efetivação de uma educação escolar indígena diferenciada, condições que nos permite refletir sobre a necessária e pertinente manutenção de diálogos contínuos com os povos indígenas em seus territórios.

Trata-se de discutir aspectos que envolvem a autonomia dos povos indígenas e suas vontades diante dos processos de lutas, avanços e/ou retrocessos que vão sendo defrontados, na medida em que os interesses do capital se chocam com os direitos do diferentes sujeitos que ocupam as frações mais desprovidas e baixas da sociedade. É o caso dos povos G/K do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, empobrecidos e dependentes de políticas de Estado e governos, mas também símbolo de resistência, não apenas por estarem vivos, mas sobretudo por ainda lutarem em busca de autonomia e nesse sentido, a escola diferenciada indígena tem se colocado como possibilidade.

Sobre a autonomia, vejamos o a reflexão apontada por NOBRE (2009):

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

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

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

Posteriormente, também se criaria o curso de formação superior de professores indígenas, específico para *Guarani/Kaiowá, Teko Arandu*, na Universidade Federal da Grande Dourados UFGD, conquista do MPGK⁵, juntamente com outras organizações e instituições de ensino, para formação em curso superior, de professores em grandes áreas: ciências humanas, linguagem, matemática e ciências da natureza. Em uma perspectiva em que se pudesse construir caminhos para compartilhar e integrar conhecimentos, fomentando outras possibilidades de educação que se pretende seja diferenciada.

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

O Movimento de Professores Indígenas Guarani e Kaiowá encontrou inúmeros espaços para reivindicar ações efetivas por parte do Estado, na luta pela viabilização da educação escolar indígena, em respeito às especificidades e às necessidades de cada comunidade. Cabe destacar que as atividades desenvolvi-

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

das pelo Movimento de Professores Indígenas, foram utilizadas pela Secretaria de Educação do Estado (SEE) para legitimar suas ações no cumprimento às exigências legais. Elaborados junto aos órgãos competentes, MEC, SEE e as Secretarias Municipais de Educação, os projetos eram desenvolvidos, por meio de avaliações coletivas, promovidas em reuniões com membros da Comissão representante do movimento e as lideranças, membros do Aty Guasu (grande assembleia), onde se reúnem capitães, rezadores e outras lideranças, além de convidados não índios das 24 aldeias, que possuíam população Guarani e Kaiowá em MS.

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

Entendemos que a valorização da condição indígena, como sendo o objetivo da escola diferenciada indígena, garantida por meio dos etnoterritórios, denominados Territórios Etnoeducacionais, desde 2009, é de suma importância nesse processo de construção pela autonomia.

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

(...) parece hoje que a situação dos Guarani se agrava. Como nunca antes diversas religiões de caráter fundamentalista se instalam nas aldeias guarani. Os suicídios em algumas delas, sobretudo no Brasil, têm alcançado cifras alarmantes. Com profunda tristeza e grande sagacidade, um Guarani, diante desses fatos, concluiu que “não existe (mais) caminho para a Palavra”. No caso dos Kaiowá e Guarani do Brasil eles convivem em uma região amplamente explorada pela agroindústria moderna e sem espaço para seguirem reproduzindo suas comunidades de acordo com seus padrões culturais. São coagidos a viver em reservas superpovoadas e a buscar o sustento no trabalho assalariado nas usinas de processamento da cana-de-açúcar e álcool. Podemos ver grandes ameaças para o futuro, não somente dos Guarani, mas sim de todos nós, porque diante da destruição massiva do meio ambiente e da exclusão econômica de tantos brasileiros, pode-se afirmar que “todos somos Guarani”, e, também, estamos ameaçados pelo neocolonialismo que traz pobreza e destruição. Mas, tanto os Aché como os Guarani vêm buscando superar o caráter desagregador e

debilitante dos modos de viver individualistas, introduzidos nos últimos anos, especialmente pelas religiões, e afirmam cada vez mais seus direitos coletivos sobre seu “patrimônio cultural, intelectual, biogenético, territorial e ambiental”, como relatam os estatutos da Federação Nativa Aché do Paraguay (Meliá, 2008, p.23 e 24).

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

O caminhar pelas escolas indígenas também trouxe algumas constatações. Uma delas foi que o debate acerca do TEE, do etnoterritório, está em aberto. Por nossas andanças, dialogamos com professores, gestores, acadêmicos do Teko, com lideranças locais. Sujeitos que mais que os demais, tem acesso aos processos de reivindicações, normalmente participam dos debates e deveriam, em tese, ser conhecedores das causas de seus Povo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que o processo ensino-aprendizagem para os povos Guarani carrega sentido diferente para o aprendiz, do que se pensa/faz ser na sociedade não indígena; mais que aprender pelo dizer do outro, lógica impressa nas escolas não indígenas, que focam a relação ensino-aprendizado no professor, ao Guarani, antes pelo contrário, o aprender deve vir pela “sua própria palavra”, seu próprio saber, que se coloca para eles, numa percepção mítica, mas que evidentemente estão permeados pela

vivência na parentela e com os velhos, sobretudo, como prática cotidiana da troca de ensinamentos, cultura e língua materna.

O movimento constante de luta por direitos territoriais é um desafio, o qual não se constitui em tarefa fácil de atender os princípios da educação escolar indígena, na forma apresentada pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Nessa luta pela educação diferenciada, podemos dizer que os *Guarani* e *Kaiowá* reconhecem o papel da escola, porém exigem que nela estejam presentes outros valores que são fundamentais para o fortalecimento de seus modos próprios de ser, pensar e existir no mundo.

Um dos maiores desafios da escola é acabar com a ideia e processos de escola colonizadora. Apesar de séculos desde a entrada dos colonizadores, observa-se ainda a imposição como prática sobre os conhecimentos aos povos tradicionais, contudo entre os KG há concordância que a autonomia de decidir se querem ou não esses conhecimentos, deve ser deles, pois já possuem os seus próprios. Esse não enfrentamento ao modelo de escola colonizadora, integracionista, que tem sido imposto desde a colonização, pode estar relacionado também ao fato de não se ter um modelo ou uma certeza do que seria exatamente uma educação escolar indígena, diferenciada, intercultural e bilíngue”. Os KG ainda estão em busca de uma escola diferenciada e em busca de um modo próprio de ensinar.

A escola diferenciada deve estar pari passo a luta pelos territórios, e o Etnoterritório se consolida como movimento e, se consolidará nas bases das reivindicações dos povos indígenas por referenciais curriculares específicos, valorizando a cosmologia indígena, bem como a língua materna, conhecimentos tradicionais; e com a oferta de concursos públicos específicos, investimentos em formação de professores indígenas; materiais adequados aos processos educacionais; garantia da educação indígena, em todos os níveis, e valorização da diferença como princípio fundamental.

O debate instituído até aqui não diz respeito a ideia de que a escola seja a solução para os problemas de uma sociedade. Como já apontamos,

a escola na sua forma conhecida, com salas de aula, carteiras, quadro do professor, não foi criada para libertar os sujeitos das suas amarras sociais, antes pelo contrário, seu objetivo muito evidente é a manutenção do *status quo*. Contudo, quando a escola tem a possibilidade de se colocar como seu contrário, como diferenciada, há que se pensar nela também como oportunidade de outras bases e isso vai depender das políticas de acesso e permanência que os governos estão dispostos a implementar ou não.

A criação dos Territórios Etnoeducacionais, teve como avanço importante, incorporar o território como relações e não apenas como base física, mas a norma em si não é garantia de direito. O direito, bem sabe os povos indígenas e entre eles os GK, é algo a ser buscado, arrancado dos porões dos fóruns, MPF, STF, da Funai, inclusive.

A escola é enxergada como condição de mudança real e efetiva nas aldeias em que foram instaladas. A EEI e o etnoterritório são conquistas, garantidas pela CF e pelo Decreto 6.861/2009, entretanto não podemos deixar de dizer que em meio a tantas adversidades e mudanças na legislação brasileira, especialmente as que atingem e afetam os povos indígenas, seguem se alastrando; são retrocessos no âmbito da conservação da biodiversidade, ocultação de dados referentes a alterações climáticas, queimadas, desmatamentos, mineração em terras indígenas, PEC e MP que atingem duramente esses povos e seus modos de ser e de existir ... contudo, o que encontramos no nosso caminhar também foi resistência e certeza de continuarem existindo.

REFERÊNCIAS

ALBERT, B. Situação Etnográfica e Movimentos Étnicos. Notas sobre o trabalho de campo pós-malinowskiano. **Tradução**. 2014. P.129-143.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2009.

BRABO de SOUZA, F. **Territórios etnoeducacionais: ressitando a educação escolar indígena no Brasil**. Dissertação de Mestrado. 2012.

BRAND, Antônio Jacó. XII ENCONTRO INTERNACIONAL DE **EDUCAÇÃO**.

2004 Anped.org.br. Disponível em: <<https://anped.org.br/sites/default/files/gt06888int.pdf>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: Senado, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **DECRETO Nº 6.861 DE 27 de maio de 2009**. Dispõe sobre Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 100, Seção 1, p. 23, 28 fev. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=100_99-decreto-6861-27-05-2009&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Pactuação dos territórios etnoeducacionais. 2025.

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

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

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

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

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

MELIÁ, Bartomeu. **Educación Indígena y alfabetización**. Asunción, Centro de Estudios Paraguayos "Antonio Guasch". 2008. 100 p.

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

NASCIMENTO & URQUIZA. **Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola Guarani Kaiowá.** Currículo sem fronteiras. v. 10, nº 1, p. 113-132. Jan/jun.2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno N. Escola Indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. In: **Anais** do XXXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, 2011.

NOBRE, Domingos. **Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?** Campinas: Curt Nimuendajú, 2009.

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

RIBEIRO, Angelo Franco do Nascimento. **Laboratório de Geografia.**FCH/UFGD. 2015.

SILVA, Rosa Helena Dias da. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), jan./abr. 2007. p. 93-107.

SILVA, Solange R da. **Ensino de Geografia e Educação Escolar Indígena: Da Interculturalidade a Outras Imaginações Espaciais.** Tese (PPG Geografia - FCH/UFGD). Dourados, MS. 2018. 336p.

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

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

VINHA; Marina. (Coord. Geral). **EDUCAÇÃO ESCOLAR GUARANI E KAIOWÁ:** Território Etnoeducacional Cone Sul. Dourados: FUNDECT/UFGD, 2015. 40p.