



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

GERSON JOSÉ RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E LIDERANÇAS TERENA
SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ALDEIA ARGOLA,
MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Paranaíba
2024

GERSON JOSÉ RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E LIDERANÇAS TERENA
SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ALDEIA ARGOLA,
MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Paranaíba
2024

R613p Rodrigues, Gerson José

Percepções de professores/as e lideranças terena sobre a educação escolar indígena, aldeia Argola, Miranda, Mato Grosso do Sul/ Gerson José Rodrigues. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2024.

90 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2024.

Orientadora: Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro.

1. Educação 2. Escola indígena. 3. Professores/as. \$. Lideranças indígenas. I. Título. II. Cordeiro, Maria José de Jesus Alves.

CDD 23. ed. - 370.018162

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS) -

Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

GERSON JOSÉ RODRIGUES

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES/AS E LIDERANÇAS TERENA
SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, ALDEIA ARGOLA,
MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU), Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Aprovada em 08 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Participação presencial

Profa. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação presencial

Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Participação presencial

Prof. Dr. Antonio Carlos Seizer da Silva.
Centro de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul (CEFPI/MS)

Aos meus filhos, Davi e Laís.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela vida e por sempre me abençoar e proteger durante toda minha trajetória.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PGEDU) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por tantos conhecimentos compartilhados.

À minha orientadora, professora Maria José de Jesus Alves Cordeiro, pela paciência em me orientar, repartindo comigo seus conhecimentos e mostrando de forma clara os caminhos que eu deveria seguir para concluir com êxito a pesquisa e escrever a dissertação.

Aos colaboradores da pesquisa, que acolheram o convite para participar dela de maneira generosa, os quais foram de fundamental importância para a conclusão do trabalho.

À minha mãe, Marlene Rodrigues, pelo amor incondicional que nos une e por sempre me incentivar a estudar.

À minha esposa, Caroline Lencine, pela paciência nos muitos dias que deixei nosso convívio para me dedicar aos estudos e desenvolver este trabalho e, também, pelo incentivo que foi fundamental nessa trajetória.

Aos meus filhos, Davi e Laís, que são a razão da minha luta em busca de uma Educação Escolar Indígena de qualidade, assim como a razão de todas as minhas lutas diárias.

Ao meu padrasto, Edvagner Zuza, pelo apoio e consideração.

À minha avó, Calixta Roberto, que sempre foi meu porto seguro de amor e dedicação.

Ao meu avô, Demétrio Rodrigues (*in memoriam*), pelas boas lembranças que guardo de sua presença entre nós.

Ao meu tio, Sebastião Rodrigues, que me faz refletir sobre a importância da tradição indígena.

À minha tia, Marivalda Augusto, por quem tenho grande apreço.

Aos meus tios e tias: Aristides Rodrigues, Acácia Rodrigues, Edson Rodrigues, Decoração Eliéldes, pessoas que são importantes na minha vida.

Ao meu tio, Zacarias, que é uma das grandes lideranças do povo Terena.

Aos meus primos: Bartolino José Rodrigues, Zanone Rodrigues, Regiane Rodrigues, Dayane Rodrigues, Saulo Rodrigues, Sandro Rodrigues, Marissol Rodrigues, Zamir Rodrigues (*in memoriam*), Natalia Rodrigues, Cornélio Lemes, que também são amigos e companheiros quando preciso.

A todos os professores indígenas da Terra Indígena (TI) Cachoeirinha, pela dedicação no ato de ensinar, sendo mais que mestres: grandes contribuintes para a preservação da cultura

indígena.

Em especial à Denise Silva, a quem considero muito, pelo incentivo e pelas parcerias.

Aos meus sogros, João José dos Santos e Jane Lencine, e ao cunhado Guilherme Lencine, que sempre me apoiam e incentivam.

À minha comunidade da aldeia Babaçu, que sempre me acolheu e deu suporte para seguir minhas pesquisas e conhecimentos científicos e indígenas.

Ao meu povo Terena, pois é um povo que luta e resiste!

RODRIGUES, Gerson José. **Percepções de professores/as e lideranças Terena sobre a Educação Escolar Indígena, Aldeia Argola, Miranda, Mato Grosso do Sul.** 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Paranaíba, 2024.

RESUMO

O objetivo que norteou a pesquisa foi a análise do processo de busca da autonomia educacional e diferenciação para a Educação Escolar Indígena, com o levantamento das lutas e da legislação existente, bem como a compreensão do significado da educação diferenciada para a comunidade indígena da Aldeia Argola, em Miranda, Mato Grosso do Sul. A metodologia empregada foi qualitativa do tipo etnográfica, utilizando-se para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo. Essa última foi realizada na Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, localizada a 12 km da cidade de Miranda. Nela, além da análise do contexto feita pelo pesquisador e, com anuência da gestão da escola e da liderança local, foi aplicado um questionário semiestruturado, tendo como público-alvo professores/as indígenas, lideranças indígenas e anciãos/ãs da comunidade, que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE). Os resultados apontaram que, embora algumas conquistas importantes tenham sido alcançadas na consolidação da Escola Indígena, ainda existem obstáculos a serem superados, principalmente das políticas públicas e dos recursos humanos, sendo necessária uma capacitação mais profunda dos/as professores/as, a formação dos/as coordenadores/as e diretores/as escolares para implantar (fazer acontecer) a educação específica e diferenciada, na qual a comunidade escolar seja protagonista nessa construção. Com os resultados obtidos por meio do questionário e suas análises a luz do aporte teórico, pode-se concluir, enquanto pesquisador e professor indígena, que muito em breve será possível vivenciar a escola indígena que almejamos na Aldeia Argola, em Miranda.

Palavras-Chave: Educação. Escola Indígena. Professores/as. Lideranças Indígenas.

RODRIGUES, Gerson José. **Perceptions of Terena teachers and leaders on Indigenous School Education, Argola Village, Miranda, Mato Grosso do Sul.** 2024. 113 f. Dissertation (master's in education) – University Unit of Paranaíba, State University of Mato Grosso do Sul, UEMS, Paranaíba, 2024.

ABSTRACT

The purpose of this research was to analyze the process of seeking educational autonomy and differentiation for Indigenous School Education, focusing on the struggles and current laws, as well as to fully understand the significance of customized education for the Indigenous community of Argola Village in Miranda, Mato Grosso do Sul. The methodology employed was qualitative and ethnographic, utilizing both bibliographic research and field research for data collection. The field research was conducted at the Community Indigenous School Polo Felipe Antônio, located 12 kilometers from the city of Miranda. In addition to the contextual analysis carried out by the researcher, with the consent of the school management and local leadership, a semi-structured questionnaire was administered targeting Indigenous teachers, Indigenous leaders, and elders from the community who agreed to participate and signed the Informed Consent Form (ICF). The results indicated that, although some significant achievements have been made in the consolidation of the Indigenous School, there are still obstacles to be overcome, specifically regarding public policies and human resources. There is a need for deeper training for teachers, as well as the development of coordinators and school directors to implement specific and differentiated education, in which the school community takes a leading role in this construction. Based on the results obtained from the questionnaire and their analysis considering the theoretical framework, I understand, as both researcher and Indigenous teacher, that it will soon be possible to see the Indigenous school the way we idealize in Argola Village, Miranda.

Keywords: Education. Indigenous School. Teachers. Indigenous Leadership.

RODRIGUES, Gerson José. **Percepções de professores/as e lideranças Terena sobre a Educação Escolar Indígena, Aldeia Argola, Miranda, Mato Grosso do Sul.** 2024. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS, Paranaíba, 2024.

OKÓVO RA YUTÓETI

Enepora itukéti kahá'ati éxea kixoku turíxeovo ra íhíkaxevoti epó'oxo ákoinoke akútea ne íhíkaxeovo purútuye, ivávakoti vékine epó'oxo yutóetihiko kóanemaka kíxo'ekone ra íhíkaxevoti Ákuleake, Miranda, Mato Grosso do Sul. Hara ivávako yutóetihiko motovâti símea xoko âha símea ra itukéti xoko íhíkaxovokuti kóehati Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antonio ahikóvoti ya ndusé koeti kílimeturu ya pítivokona Miranda. Upánini ivávakoa koeku ra íhíkaxevoti, itea itúkoikomaka yumopóneti ya koyuhoópetike híyeuke íhíkaxoti, pahúkotihiko yoko úsotinoe xâne ya unákoke isoneu nâti. Hinókokuke ra yutóeti, ínixoá ápeyeako itopâti motovâti unátiyea ra itukéti ra íhíkaxevoti, konókoti ixúmoyea íhíkaxovo ne íhíkaxotihiko yóko inuxínoati motovâti itúkeovoxo vítuke. Itixópovo ra yutóeti, éxoko motó'iyeva nóixeokono ra íhíkaxovokuti itúkeovo koati vítuke yara Ákulea, pítivokona Miranda.

Húpatinoe emo'úti: íhíkaxeovo kopénoti xoko íhíkaxovokuti, íhíkaxotihiko, pahúkotihiko kopénoti.

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CNPJ – Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEDI – Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural
LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
MS – Mato Grosso do Sul
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PROLIND – Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SESAI – Secretaria Especial de Saúde Indígena
SPI – Serviço de Proteção aos Índios
SPILTN – Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento
TI – Terra Indígena
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNISA – Universidade de Santo Amaro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização da Aldeia Cachoeirinha, Terra Indígena Cachoeirinha (onde também se localiza a Aldeia Argola), Miranda, MS.....	50
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
TRAJETÓRIA PESSOAL.....	18
1 AUTONOMIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – BUSCA CONSTANTE PELA MANUTENÇÃO DA CULTURA, DA LÍNGUA E DA DIFERENCIAÇÃO.....	21
1.1 Instrumentos internacionais sobre a educação para os povos indígenas.....	19
1.2 Barreiras enfrentadas para a concretização do direito à educação de qualidade aos indígenas.....	27
1.3 Aspectos históricos da educação e dos direitos indígenas no Brasil.....	28
1.3.1 A Educação dos povos indígenas na atualidade.....	32
1.3.2 Escolas diferenciadas para os diferentes povos indígenas.....	35
2 CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	43
2.1 Os Indígenas da etnia Terena.....	45
2.2 Aldeia Argola.....	49
2.3 Metodologia.....	51
3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA ARGOLA.....	56
3.1 Liderança indígena.....	64
3.2 Professores/as indígenas.....	67
3.3 Ancião indígena.....	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE	
ANEXO	

INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da colonização do Brasil a questão indígena esteve presente, na maioria das vezes, desfavoravelmente aos indígenas. Para os povos indígenas, no período colonial, foi imposta uma educação tendo como objetivos a catequização e a conversão à religião do colonizador. Catequizando os indígenas, acreditava-se que seria possível “civilizá-los”, o que ocorreu até certo ponto, uma vez que continuaram a manter seu modo próprio de educação, que se reflete na língua própria ainda falada em aldeias, além de costumes como a alimentação e o artesanato.

Se em tempos passados a escola causou prejuízos ao modo de vida e às culturas indígenas, percebe-se que com o passar do tempo aprenderam a conviver com a instituição, buscando mesmo sua recriação. Considerando-se que, no passado, houve uma escolarização tortuosa, hoje se percebe uma “indianização da escola na aldeia, por meio de práticas que buscam na memória, na tradição, nos saberes ancestrais e no ensino de história a afirmação de suas identidades étnicas, fazendo dessa instituição e das práticas que nela desenvolvem possíveis aliadas de luta” (Bergamaschi; Medeiros, 2010, p. 55).

Ressalvadas algumas experiências ao longo do tempo, os princípios dessa “civilização do índio” foram mantidos nos séculos seguintes, sempre com o respaldo de ordens religiosas que se revezavam na tarefa, sendo assumidos finalmente pelo Estado a partir do século XX, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios e Localização dos Trabalhadores Nacionais (SPI/STN). Os povos indígenas passaram, então, à tutela do Estado, a partir do que houve um forte movimento de assimilação e integração. Os indígenas foram acomodados em “reservas”, nem sempre em seus territórios originais, sendo que em cada uma delas havia um posto do órgão indigenista, além de uma escola, que tinha como linha de atuação ir além da educação escolar.

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementado, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena (Lima, 1995, p. 46).

Segundo Ladeira (2003), a política educacional tradicional tem se pautado pelo estigma de que a escola é o principal mecanismo para o desenvolvimento de uma ordem social

democrática e igualitária, e tida, ainda, como um significativo veículo de mobilidade e ascensão social. Nesse contexto, acredita-se que as comunidades indígenas devam seguir o mesmo modelo, atribuindo à escola papel fundamental no relacionamento com a sociedade não indígena, além de constituir mecanismos de ascensão social. É comum, ainda, segundo a mesma autora, a expectativa de que os estudantes deixem as aldeias, estudem, consigam um emprego e melhorem sua condição social e econômica, a fim de ajudar a própria família e a comunidade.

Entretanto, o que se percebe é um tratamento ao problema sem atingir as causas, uma vez que a escola se coloca como simples agência de reprodução social, econômica e cultural. Quando muito, permite aos grupos socialmente excluídos, como as comunidades indígenas, uma mobilidade limitada. Isso pode ser verificado ao se fazer uma análise mais profunda da política educacional voltada para a “inclusão social” de diversos segmentos. Essa política apenas acena com a possibilidade de acesso à educação, o que vem sendo feito por meio das discutidas “cotas” compensatórias de ingresso no sistema educacional. Na verdade, o que se tem tentado é reduzir a pressão social sem, entretanto, promover mudanças efetivas nos níveis de desigualdades social e econômica.

Assim, na visão de Silva (1981), a Educação Escolar Indígena precisa propiciar aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos universais, possibilitando inserção plena na sociedade nacional, inclusive no mercado de trabalho excludente, já essa educação busca propiciar a valorização da língua materna e dos saberes tradicionais. Para ser de qualidade, ela precisa ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue. Há, assim, a educação indígena que se refere aos processos de “transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas, enquanto a educação escolar indígena diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores” (Baniwa, 2006, p. 129). Nessa perspectiva, os povos indígenas vêm lutando há muito tempo para preservar saberes ancestrais, tendo como mecanismo a escola.

Um dos pontos que devem ser levados em consideração é que as comunidades indígenas utilizam as duas línguas – a materna (Terena) e o português – no processo de comunicação em seu dia a dia. Essa utilização oral “bilíngue-concomitante” interfere nas situações de comunicação e constitui outra forma de expressão na qual as duas línguas ora se misturam, ora se distinguem, completando-se, quando o falante busca explicar pensamentos que não ficaram claros para o ouvinte. Nessa mistura de línguas vão-se modificando os sons de alguns vocábulos Terena, produzindo nuances, variações tonais significativas que, por sua vez, interferem na construção de um novo modo de se expressar no idioma materno (Ladeira, 2003).

Para a consecução adequada da Educação Escolar Indígena é fundamental que haja uma “simbiose social” entre o calendário escolar regular e o calendário da vida na aldeia. Isso porque a vida na aldeia difere da vida na área urbana, da mesma forma que a transmissão do conhecimento. Ignorar tais peculiaridades é apenas trazer a escola urbana para a aldeia e não instituir uma Educação Escolar Indígena efetiva. Ainda de acordo com Ladeira (2003), a finalidade do calendário é exercer o controle social do Estado sobre o andamento das atividades pedagógicas. Se de um lado é preciso que se considere a obrigatoriedade do número de horas e de dias letivos, de outro é inalienável que esse calendário esteja adequado à vida do grupo, definido pelas lideranças, pelos/as professores/as, pelos/as mais velhos/as. Não se trata, pois, apenas de adaptar o calendário escolar indígena ao calendário da escola não indígena, mas construir um de acordo com a realidade das comunidades.

A instituição de uma Educação Escolar Indígena implica na criação de um subsistema de ensino voltado de forma exclusiva para o sistema de educação indígena, com estrutura completamente diversa das aplicadas às populações não indígenas. Entretanto, é preciso atentar para o perigo dessa diferenciação. Se não no campo prático, pelo menos no campo ideológico. Muitos podem entender que, depois de sufocar a cultura indígena com a “escola dos brancos”, o que se pretende é separar a educação indígena da escola formal não indígena. Não há que se querer que elas sejam divergentes, posto que elas devem se somar.

Em um processo relativamente lento, algumas medidas foram tomadas na década de 1990, como a instituição do Plano Nacional de Educação (1998), que pretendia universalizar, fortalecer e garantir a criação da escola indígena, tripé que ganhou envergadura no mesmo ano, com a proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI), cujo objetivo era oferecer subsídios às práticas pedagógicas e à elaboração de projetos para escolas indígenas, possibilitando maior qualidade ao ensino e melhor formação de professores indígenas. No caso de Mato Grosso do Sul, o projeto dessa escola diferenciada teve início entre as comunidades Guarani e Kayowá, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos 1970. Foram realizados diversos encontros, que culminaram, em 1992, com a elaboração das Diretrizes Gerais/ Educação Escolar Indígena, aprovadas pela Deliberação CEE/MS n.º 4324, referendada pelo Parecer CEE/MS n.º 201/95 (Nascimento; Vieira, 2011).

Em setembro de 1999, por meio de resolução da Secretaria de Estado da Educação, foi criado o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul. Oficialmente instalado, esse órgão tinha uma composição paritária, com 16 membros. Desses, oito eram professores indígenas, representando as etnias: Guató, Kadiwéu, Terena, Guarani/ Kayowá,

Ofayé e Kinikinau. Outros oito membros foram escolhidos entre representantes de universidades, Ongs, Funai, Conselho Estadual de Educação, secretarias municipais de educação, além da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul.

Se no decorrer da década de 1990 se vislumbrava um processo acelerado de implementação da escola indígena em Mato Grosso do Sul, dentro dos moldes e padrões entendidos como ideais, o início da década seguinte foi frustrante. Apesar da instituição do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena e de todos os debates promovidos em torno do assunto, inclusive com audiências públicas, os resultados foram pífios. Ainda dentro da adequação da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul, foi criada a Diretoria de Políticas Específicas em Educação, vinculada ao Núcleo de Educação Escolar Indígena. Em 2002 foi aprovada a Deliberação n.º 6.767/CEE/MS, cuja atribuição seria criar, no âmbito do Estado, as categorias: Escola Indígena e Professor Indígena.

Entretanto, é possível afirmar que a medida terminou por ser um mero instrumento que fixou “normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Educacional de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta de Educação escolar Indígena” (Mato Grosso do Sul, 2002). Apesar das “boas intenções” do documento, percebe-se apenas uma mudança de local – os indígenas são “tirados” da escola “branca” e “colocados” na escola da aldeia. O engessamento e a padronização do sistema oficial de ensino persistem na escola indígena.

Entre os principais elementos de constituição da escola indígena está a localização da escola, que deve ser em terras habitadas por comunidades indígenas, atendendo exclusivamente a essas comunidades. O ensino deve ser ministrado em língua materna e com organização escolar própria, autônoma, elaborada com a participação da comunidade indígena e respeitando suas estruturas sociais, culturais, religiosas, políticas e econômicas. Além disso, considera-se fundamental a utilização de material didático oriundo da convivência diária de cada comunidade. Pelo exposto, o que se espera é que as escolas indígenas possam contar com regimentos escolares próprios e projetos pedagógicos construídos com a participação das comunidades indígenas, tendo por base as diretrizes curriculares nacionais referentes à cada etapa da educação básica, as características particulares de cada povo ou comunidade, suas realidades sociolinguísticas e os conteúdos curriculares especificamente indígenas, alicerçados nos modos próprios de constituição dos saberes e das culturas indígenas.

Dessa forma, o que as comunidades escolares indígenas buscam é que os que elaboram as normas saiam dos gabinetes das áreas urbanas e visitem as comunidades a fim de conhecerem diferentes realidades para quem legislam. Como se sabe, por meio da história do Brasil, no

passado a escola era voltada para as comunidades indígenas como instrumento de negação da diversidade linguística e de imposição da língua portuguesa como língua única. Assim foi, por muitos anos, com a escola servindo de instrumento de descaracterização das culturas indígenas, sendo implantada em áreas indígenas, sem considerar as línguas, a tradição oral, os saberes e as culturas. Diante de tantos acontecimentos é chegada a hora de ver a escola e a Educação Escolar Indígena em novos paradigmas, como contribuição para revitalizar não apenas as culturas, mas as línguas e demais tradições indígenas. Este é o momento de se fazer o caminho inverso àquele traçado durante o processo de colonização, quando muitas ideias eram totalmente contrárias às culturas e às tradições indígenas, pois se entendia que era fundamental “educar” o indígena, o que significava “aculturá-lo”.

Nesse contexto é que esta pesquisa de mestrado foi desenvolvida, servindo de ferramenta de estudo, das propostas de construção de uma Educação Escolar Indígena autônoma e diferenciada na Aldeia Argola, em Miranda, Mato Grosso do Sul, analisando-se seus objetivos, sua organização e suas metas rumo a uma qualidade educacional indígena capaz de enfrentar os desafios, traçar as perspectivas e transformar em realidade o que hoje são apenas projeções, superando os problemas vividos na comunidade, em parceria entre as instâncias coletivas e organizacionais. A partir de um diagnóstico feito da educação que predomina atualmente e na elaboração de um prognóstico favorável, a pesquisa se norteou pela seguinte questão problemática: Pensando a Educação Escolar Indígena do futuro, e sua atuação junto às crianças, qual a importância para a manutenção dessa para a manutenção de tradições, língua, crenças e costumes próprios?

Entendendo que a busca pela escola que realmente proporcione uma Educação Escolar Indígena comunitária, específica, intercultural, bilíngue e diferenciada vem ganhando espaço e contando com apoio de instituições diversas, como universidades, institutos, associações, inclusive do poder público, destaca-se, também, a luta do movimento indígena, como o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena e a Comissão de Professores da Terra Indígena Cachoeirinha. Contudo, ainda há muito a ser feito e, por essa razão, elencou-se a hipótese de que o modelo de educação praticado nas escolas das comunidades indígenas ainda não está agregando os conhecimentos tradicionais a fim de fortalecer a identidade desses povos.

Como professor e pesquisador indígena, da etnia Terena, morador da aldeia Babaçu, Terra Indígena (TI) Cachoeirinha, Miranda, Mato Grosso do Sul, tracei caminhos como a formação e projetos que possam fortalecer a Educação Escolar Indígena de qualidade, específica, bilíngue, comunitária e autônoma na Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio. Essa pesquisa é, portanto, resultado de minhas vivências e trajetórias como professor

e pesquisador de comunidade indígena. Por meio da pesquisa busquei os avanços da Educação Escolar Indígena, em prol do fortalecimento da cultura Terena e de melhores perspectivas na educação da comunidade situada na aldeia Argola.

Ressalto que as influências de ser filho de uma professora indígena foram fortes, pois muitas conquistas que já foram concretizadas na Educação Escolar Indígena, no decorrer da minha trajetória, foram lutas de pessoas que estiveram perto de mim desde criança. Eu e tantos outros indígenas sofremos o reflexo da colonização que foi transmitido pelas nossas gerações passadas, um fato marcante que me fez lutar desde muito cedo para eliminar o racismo e o preconceito que nossos ancestrais indígenas vivenciaram. Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa foi a análise do processo de busca da autonomia educacional e da diferenciação na Educação Escolar Indígena, com o levantamento das lutas e da legislação existente, além da compreensão do significado da educação diferenciada para a comunidade indígena da Aldeia Argola.

Quanto aos objetivos específicos, esperou-se conhecer os caminhos legais e pedagógicos já percorridos para a efetivação da Educação Escolar Indígena; identificar mecanismos para fortalecer a cultura dos povos indígenas por meio da educação; analisar se o processo que começa com a educação das crianças respeita a cultura e a língua nativa/materna; avaliar formas para instaurar a autonomia da escola, sem ferir a legislação e o processo de formação e escolha de professores/as; detectar interfaces entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do calendário escolar, e se ambos os documentos respeitam a realidade sociocultural, o espaço e o tempo da comunidade indígena.

Necessário se faz informar que durante a banca de qualificação foi sugerida a mudança de título, mas foi durante a defesa que o título apresentado foi definido e aprovado, por sugestão da banca, considerando a metodologia usada e os achados na pesquisa.

Assim, o texto encontra-se organizado em cinco partes: primeiramente, introduz-se o tema da pesquisa, trazendo considerações sobre a trajetória do pesquisador, assim como o problema de estudo, hipóteses e os objetivos. No desenvolvimento do trabalho apresenta-se, no primeiro capítulo, uma abordagem sobre a autonomia indígena – uma busca constante para manter a cultura, a língua e a diferenciação educacional; no segundo capítulo discuto a contextualização e a trajetória da pesquisa; no terceiro capítulo trago informações sobre a pesquisa de campo realizada sobre a Educação Escolar Indígena na aldeia Argola, localizada no município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul. Encerro a dissertação as considerações finais e a listagem de referências utilizadas na elaboração do trabalho.

TRAJETÓRIA PESSOAL

Sou da etnia Terena, não falante da língua e morador da aldeia Babaçu, TI Cachoeirinha, Miranda. Filho único da professora Marlene Rodrigues e neto de Calixta Roberto e de Demétrio Rodrigues (*in memoriam*). Meus avós são nativos da TI Lalima e da TI Taunay/ Ipegue, tendo migrado para a TI Cachoeirinha e fixando-se na aldeia Babaçu. Passei minha infância dentro do território indígena, apesar de não ter tido irmãos, meus primos eram como se fossem, pois fomos criados como uma grande família. Em diversas situações meus avós e tios fizeram papel de mãe e pai para mim. Os recursos financeiros para o sustento da família eram escassos, muitas vezes eu ajudava a vender produtos da roça da família na cidade de Miranda, junto com a minha avó Calixta.

A minha mãe sempre me incentivou a estudar, pois ela, com muita dificuldade, estudou e obteve a formação em Normal Superior pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e sempre orientou que somente por meio dos estudos era possível amenizar a situação de vulnerabilidade social. Aos 7 anos de idade iniciei os estudos na Escola José Balbino, na aldeia Babaçu. A escola era simples, mas os/as professores/as eram determinados/as e dedicados/as à formação dos/as alunos/as. Fui alfabetizado pelo professor Sebastião Rodrigues, que é meu tio e por quem tenho grande consideração. Também me recordo dos ensinamentos do professor Anésio Alfredo, com quem tive o privilégio de estudar. Nos Anos Finais do ensino fundamental fui para outra comunidade, na Terra Indígena Cachoeirinha, e foi bem desafiador, pois não tinha ônibus e o único meio de transporte era a bicicleta ou a caminhada a pé.

Mesmo diante das dificuldades físicas para frequentar a escola, consegui concluir o ensino fundamental e o médio na comunidade da aldeia Cachoeirinha. O ensino médio foi concluído na Escola Estadual Cacique Timóteo, que me trouxe grandes ensinamentos dos quais tenho orgulho. No ano de 2012, iniciei a graduação em Pedagogia na Universidade de Santo Amaro (UNISA). Em 2013, comecei a lecionar como professor estagiário na Extensão da Escola Indígena Polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, na Aldeia Babaçu, na qual realizei também o estágio supervisionado obrigatório. Em 2014, fiz parte como vice-coordenador do Coletivo Ambientalista Indígena em Ação para a Natureza, Agroecologia e Sustentabilidade (CAIANAS), que busca a promoção da autonomia indígena, proporcionando um espaço para se refletir sobre a gestão sustentável dos territórios indígenas a partir do diálogo entre a ciência indígena e a acadêmica – com toda a comunidade: anciãos/ãs, lideranças, jovens, mulheres, crianças e estudantes.

Ter participado ativamente do CAIANAS foi de suma importância para revitalizar parte das minhas raízes indígenas, uma vez que os conhecimentos que me foram transmitidos fortaleceram ainda mais minha ancestralidade, ao trilhar os caminhos com aqueles que detêm a sabedoria Terena. Esse foi um período que me moldou pessoalmente e profissionalmente. Naquele mesmo ano, com a falta de professores/as na comunidade, fui contratado para atuar como professor regente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi nesse período em que comecei a pesquisar a Educação Escolar Indígena e como tema do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) fiz uma pesquisa intitulada *Educação Escolar Indígena: em busca da autonomia e sociedade*.

Concluí a graduação no ano de 2015. No ano seguinte, continuei como professor, quando participei da elaboração de vários projetos, como por exemplo, o projeto “Sons da Aldeia”, que tinha como objetivo informar aos/às discentes sobre a música da nossa etnia, levar informações sobre os instrumentos musicais e confeccioná-los, ampliando os conhecimentos sobre a pluralidade cultural, a preservação das tradições e os direitos. Este projeto foi premiado pelo Ministério da Cultura e a escola recebeu uma verba para a construção de um espaço físico, hoje chamado pela comunidade como Oca Cultural Professor Nilo Delfino. Também participei da elaboração do material didático bilíngue (línguas terena e portuguesa) “*Kalivono*”, que foi executado pelo Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI), que tinha como objetivo elaborar um livro como instrumento de ensino de práticas pedagógicas diferenciadas. A elaboração do livro teve o protagonismo de professores/as indígenas, que uniram saberes científicos e tradicionais. O material obteve reconhecimento nacional e atualmente tem sido referência para outras etnias.

No ano de 2016, assumi a coordenação pedagógica da Escola Indígena Polo Felipe Antônio e suas respectivas extensões, que, além do Polo na Aldeia Argola, também contemplava as extensões José Balbino (Aldeia Babaçu) e Mãe Terra (Retomada Mãe Terra), todas pertencentes a TI Cachoeirinha. Nos anos de 2018 e 2019 fui diretor do Polo da aldeia Argola e suas extensões. Integrei o projeto “Saberes Indígenas na Escola”, que teve como objetivo promover a educação continuada de professores da Educação Escolar Indígena, a fim de fomentar a elaboração de materiais didáticos, metodologias próprias de ensino-aprendizagem. Por meio das pesquisas obteve-se o conhecimento dos povos indígenas, sempre respeitando as especificidades locais. Parte dos materiais elaborados nesse período está disponível no Anexo 2, no “Portifólio de Gerson José Rodrigues”.

No que se refere à educação continuada, finalizei, no ano de 2016, a especialização em “Antropologia e História dos Povos Indígenas”, pela Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul (UFMS), defendendo o trabalho intitulado *Educação Escolar Indígena: a busca da educação diferenciada e autonomia na TI Cachoeirinha*, na qual aprofundi a pesquisa da licenciatura em Pedagogia. Ainda em 2018 conclui a especialização em “Língua e Cultura Terena”, pela UEMS. Todo trabalho de pesquisa foi desenvolvido obedecendo ao que dispõe a Resolução n.º 304, de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que aprovou as *Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas*.

Atualmente, sou docente da Escola Polo Felipe Antonio, Extensão José Balbino. Meus anseios em pesquisar a Educação Escolar Indígena são inerentes às minhas vivências no âmbito educacional, pois há 10 anos trabalho entre a docência e a gestão escolar. Com isso, pude perceber que já avançamos em muitos aspectos, mas ainda encontramos percalços no caminho para a efetivação de uma escola pluricultural. A minha trajetória no curso de mestrado iniciou-se no ano de 2021, quando fui aprovado no processo seletivo. Essa aprovação foi um momento de muita alegria e expectativas, pois era o início de uma jornada cheia de desafios.

Estávamos no transcurso da pandemia de Covid-19, que assolou a humanidade, e diante de um contexto de incertezas participei das aulas remotas em minha residência, na aldeia Babaçu. Muitas vezes a internet oscilava e eu perdia conteúdos que precisava recuperar posteriormente. A pesquisa de campo foi bastante desafiadora, pois foi necessário buscar alternativas para a pesquisa caminhar com qualidade e se alcançar os objetivos esperados. Nesse percurso a minha família e a minha orientadora foram muito importantes diante das adversidades e incertezas.

Durante o curso tive o privilégio de conhecer grandes mestres e seguir com os estudos, além do acesso a uma grande quantidade de recursos que vão além do saber e que me possibilitaram ter novas perspectivas. O mestrado contribuiu para ampliar a minha visão de mundo, possibilitando conhecimentos mais aprofundados, além de um olhar mais crítico e o conhecimento de caminhos legais que possam ser mecanismos de lutas para o fortalecimento da identidade étnica do povo Terena. Pretendo com a pesquisa dar devolutiva à minha comunidade, mostrando caminhos que possam ser percorridos na busca pela Educação Escolar Indígena de qualidade, na qual professores e comunidade sejam protagonistas. Sabe-se da importância de o conhecimento científico e o conhecimento tradicional caminharem juntos, em uma estrada de mão dupla, verdadeiramente intercultural.

1 AUTONOMIA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA – BUSCA CONSTANTE PELA MANUTENÇÃO DA CULTURA, DA LÍNGUA E DA DIFERENCIAÇÃO

O título do presente capítulo traz um importante tema que é a autonomia indígena, em uma busca constante pela manutenção da cultura, da língua e da diferenciação educativa. Quando se fala em autonomia refere-se a individuais capazes de prosseguir projetos de aprendizagem autonomamente. Assim, a proposta é que os indígenas se tornem autônomos para propor o que consideram adequado nos processos de ensino e aprendizagem em suas escolas, a partir do que lhes é importante. Para isso, são apresentados alguns instrumentos internacionais e nacionais relacionados à Educação Escolar Indígena, assim como aspectos que mostram as barreiras enfrentadas para concretização do direito à educação de qualidade entre os/as indígenas, além dos aspectos históricos da educação e dos direitos indígenas no Brasil, focando na educação dos povos indígenas na atualidade e nas escolas diferenciadas.

1.1 Instrumentos internacionais sobre a educação para os povos indígenas

A Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu a data de 9 de agosto como o Dia Internacional dos Povos Indígenas. A data foi criada em 1995 como uma forma de promover os direitos dos povos indígenas (Campos, 2023). Os povos indígenas representam 5% da população mundial, correspondendo a 15% da população abaixo da linha de pobreza, estando classificados em último lugar no índice de bem-estar humano (ONU, 2019). Segundo Consentino (2016), isso se deve, dentre outros fatores, à falta de uma educação de qualidade que, para ele, refere-se aos recursos culturalmente sensíveis e alinhados com as necessidades de aprendizagem dos povos indígenas, oportunizando aprendizagem de línguas, ministradas por meio de estratégias de ensino e ambiente culturalmente apropriados.

Na maioria das vezes, em todo o mundo, a educação que se oferece aos povos indígenas não é apenas inadequada, mas, também, uma ameaça à existência dessa população. As políticas educacionais e os sistemas de educação têm sido frequentemente utilizados como meios de discriminação sistemática, com o intuito de assimilá-los e, por vezes, “civilizá-los”, destruindo culturas, línguas, identidades e direitos, deslocando-os de suas terras, apartando-os de seus territórios e dos recursos naturais. Os sistemas educativos, as políticas públicas e os currículos escolares raramente são desenvolvidos com a participação ou consentimento dos povos indígenas e, como resultado, falham, principalmente, com as crianças indígenas, privando-as de oportunidades de vida e de segurança sociocultural. Além disso, é preciso lembrar que a terra

e os recursos naturais fazem parte da cultura, da subsistência e do bem-estar dos povos indígenas. Diante disso, o conhecimento tradicional não pode privar os indígenas de entenderem que o direito à educação está ligado a todos os outros direitos humanos dos povos indígenas, incluindo os direitos à terra (Araújo *et al.*, 2006).

No entanto, o direito à educação de qualidade e culturalmente respeitosa para os povos indígenas é protegido por uma série de instrumentos internacionais de Direitos Humanos, incluindo a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, a **Convenção sobre os Direitos da Criança**, a **Convenção 169 da OIT** e o **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Culturais e Sociais**, além da **Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas**.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos preconiza no artigo 26 que:

Art. 26 – Todos têm o direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. O ensino fundamental será obrigatório. A educação técnica e profissional será disponibilizada ao público em geral e o ensino superior será igualmente acessível a todos com base no mérito.

A educação será orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, grupos raciais ou religiosos, e promoverá as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

Os pais têm prioridade de direito na escolha do tipo de educação que será ministrada aos seus filhos (ONU, 1948, p. 3).

A Convenção sobre os Direitos da Criança, no comentário geral n.º 11, de 2009, apresenta as crianças indígenas e seus direitos nos termos dos artigos 28, 29 e 31. No artigo 56 do mesmo documento, verifica-se que é preciso respeitar a cultura e o ambiente da criança, para que a educação seja libertadora e igualitária para todos, independentemente de etnia, credo ou ambiente social.

Art. 56. O artigo 29 da Convenção estabelece que os objetivos da educação para todas as crianças devem ser direcionados, entre outros objetivos, para o desenvolvimento do respeito pela identidade, língua e valores culturais da criança e para civilizações diferentes. Outros objetivos incluem a preparação da criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com o espírito de entender a paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena. Os objetivos da educação aplicam-se à educação para todas as crianças e os Estados devem assegurar que estes sejam adequadamente refletidos nos currículos, conteúdo dos materiais, métodos de ensino e políticas. Os Estados são encorajados a se referir ao comentário geral do Comitê n.º 1 sobre os objetivos da educação para orientação adicional (ONU, 2009, p. 174).

Em relação à educação das crianças indígenas no artigo 57 da mesma Convenção, constata-se a preocupação em educar para a autonomia e a liberdade, possibilitando que as crianças indígenas possam, no futuro, exercer direitos sociais, culturais e econômicos que venham lhe trazer benefícios pessoais e coletivos.

Art. 57. A educação de crianças indígenas contribui tanto para o desenvolvimento individual e comunitário quanto para sua participação na sociedade em geral. A educação de qualidade permite que as crianças indígenas exerçam e gozem dos direitos econômicos, sociais e culturais para seu benefício pessoal, bem como para o benefício de sua comunidade. Além disso, fortalece a capacidade das crianças de exercer seus direitos civis a fim de influenciar os processos de política pública para uma melhor proteção dos direitos humanos. Assim, a implementação do direito à educação de crianças indígenas é um meio essencial para alcançar o empoderamento individual e a autodeterminação dos povos indígenas (ONU, 2009, p. 174).

Assim, de acordo com a Convenção, para assegurar os objetivos propostos e cumprir com seu dever em relação às crianças indígenas, os Estados devem observar e seguir o que dispõe o artigo 58.

Art. 58. A fim de assegurar que os objetivos da educação estejam alinhados com a Convenção, os Estados Partes são responsáveis por proteger as crianças de todas as formas de discriminação, conforme estabelecido no artigo 2 da Convenção, e por combater ativamente o racismo. Este dever é particularmente pertinente em relação às crianças indígenas. A fim de implementar efetivamente esta obrigação, os Estados Partes devem assegurar que os currículos, materiais educacionais e livros didáticos de história forneçam um retrato justo, preciso e informativo das sociedades e culturas dos povos indígenas¹. Práticas discriminatórias, como restrições ao uso de roupas culturais e tradicionais, devem ser evitadas no ambiente escolar (ONU, 2009, p. 175).

Ou seja, nesse artigo fica claro o dever do Estado de assegurar que os currículos e materiais didáticos retratem a realidade histórica dos povos indígenas. No entanto, não é isso que vem ocorrendo na realidade, principalmente no Estado de Mato Grosso do Sul e no município de Miranda, onde a pesquisa foi realizada. O material oferecido às escolas indígenas é insuficiente, em relação àquilo que se considera ideal para uma educação de qualidade, que respeita a cultura e os saberes indígenas, assim como a língua materna de alunos e professores/as. No artigo 59, que cita o artigo 28, é ressaltado o dever do Estado em assegurar a gratuidade da educação aos povos indígenas.

¹ Convenção nº 169, OIT, artigos 31, Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, A/RES/61/295, artigo 15.

Art. 59. O artigo 28 da Convenção estabelece que os Estados Partes assegurarão que o ensino primário seja obrigatório e esteja disponível a todas as crianças com base na igualdade de oportunidades. Os Estados Partes são encorajados a tornar o ensino secundário e profissional disponível e acessível a todas as crianças. No entanto, na prática, as crianças indígenas têm menos probabilidade de estar matriculadas na escola e continuam a ter taxas mais altas de abandono e analfabetismo do que as crianças não indígenas. A maioria das crianças indígenas reduziu o acesso à educação devido a uma variedade de fatores, incluindo instalações educacionais e professores insuficientes, custos diretos ou indiretos para a educação, bem como a falta de currículos culturalmente ajustados e bilíngues, de acordo com o artigo 30. Além disso, crianças indígenas são frequentemente confrontadas com discriminação e racismo no ambiente escolar (ONU, 2009, p. 175).

A Convenção estabelece ainda que os Estados devam assegurar condições financeiras, materiais e humanas para implementar políticas e programas que visem especificamente melhorar o acesso à educação para crianças indígenas, de modo que possam gozar do direito à educação nas mesmas condições que as crianças não indígenas.

Art. 60. Para que as crianças indígenas gozem de seu direito à educação em pé de igualdade com as crianças não indígenas, os Estados Partes devem assegurar uma série de medidas especiais para esse fim. Os Estados Partes devem alocar recursos financeiros, materiais e humanos direcionados para implementar políticas e programas que visam especificamente melhorar o acesso à educação para crianças indígenas. Conforme estabelecido pelo artigo 27 da Convenção nº 169 da OIT, os programas e serviços de educação devem ser desenvolvidos e implementados em cooperação com os povos interessados para atender às suas necessidades específicas. Além disso, os governos devem reconhecer o direito dos povos indígenas de estabelecer suas próprias instituições e instalações educacionais, desde que tais instituições atendam aos padrões mínimos estabelecidos pela autoridade competente em consulta com esses povos². Os Estados devem empreender todos os esforços razoáveis para assegurar que as comunidades indígenas estejam cientes do valor e da importância da educação e do significado do apoio da comunidade para a matrícula escolar (ONU, 2009, p. 175).

No artigo 61 da Convenção sobre os Direitos da Criança, no comentário geral n.º 11, de 2009, está prevista a obrigação dos Estados em promover instalações escolares adequadas e acessíveis às crianças indígenas, ajustando às práticas culturais e tradicionais dos povos indígenas. Embora a Lei seja clara, as condições previstas nos artigos 60 e 61, na prática, não ocorrem. Em Miranda, onde a educação básica nas aldeias fica a cargo do município, as determinações da convenção não são atendidas na prática.

² Convenção nº 169, OIT, artigos 27.

Art. 61. Os Estados Partes devem assegurar que as instalações da escola sejam facilmente acessíveis onde as crianças indígenas vivem. Se necessário, os Estados-Partes devem apoiar o uso de mídia, como transmissões de rádio e programas de educação a distância (internet-based) para fins educacionais e estabelecer escolas móveis para povos indígenas que praticam tradições nômades. O ciclo escolar deve levar em conta e procurar ajustar-se às práticas culturais, bem como às estações agrícolas e aos períodos cerimoniais. Os Estados Partes devem apenas estabelecer internatos fora das comunidades indígenas quando necessário, pois isso pode desestimular a matrícula de crianças indígenas, especialmente meninas. Internatos devem obedecer a padrões culturalmente sensíveis e ser monitorados regularmente. Também devem ser feitas tentativas para garantir que as crianças indígenas que vivem fora de suas comunidades tenham acesso à educação de uma maneira que respeite sua cultura, idiomas e tradições (ONU, 2009, p. 176).

Quanto ao direito de as crianças indígenas serem alfabetizadas em suas próprias línguas e adquirir fluência nas línguas oficiais do país, o artigo 62 da mesma Convenção chama a atenção para o artigo 28 da Convenção 169 da OIT.

Art. 62. O artigo 30 da Convenção estabelece o direito da criança indígena de usar sua própria língua. Para implementar este direito, a educação na própria linguagem da criança é essencial. O artigo 28 da Convenção 169 da OIT afirma que as crianças indígenas devem ser ensinadas a ler e escrever em sua própria língua, além de terem a oportunidade de obter fluência nas línguas oficiais do país³. Os currículos bilíngues e interculturais são critérios importantes para a educação de crianças indígenas. Os professores de crianças indígenas devem, na medida do possível, ser recrutados dentro das comunidades indígenas e receber apoio e treinamento adequados.

63. Com referência ao artigo 31 da Convenção, o Comitê observa os muitos benefícios positivos da participação em esportes, jogos tradicionais, educação física e atividades recreativas e conclama os Estados a garantirem que as crianças indígenas desfrutem do exercício efetivo desses direitos (ONU, 2009, p. 176).

Para isso é preciso que os currículos sejam implantados para esse nível de ensino tragam isso como obrigatório, que os/as professores/as tenham treinamento contínuo sobre como usar a língua das crianças e das comunidades indígenas. Como já foi referido, muito do que está estabelecido em lei ainda não é colocado em prática. Os/As professores/as indígenas necessitam de maior apoio para que possam se preparar e fazer com que a legislação seja cumprida. A maioria dos/as que atuam na aldeia Argola não tem condições de aplicar as aulas em língua portuguesa e na língua materna dos/as alunos/as.

Quanto ao direito à educação pelos indígenas no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Culturais e Sociais, o artigo 13 estabelece que a educação é direito de todos, sem

³ Convenção n.º 169, OIT, artigo 28.

nenhuma exceção, com referência à etnia ou à religião, cabendo a cada Estado participante desse pacto reconhecer e fazer com que todos alcancem a realização plena desse direito, nos seguintes termos:

- (a) O ensino primário será obrigatório e gratuito para todos;
- (b) O ensino secundário nas suas diferentes formas, incluindo o ensino secundário técnico e profissional, será geralmente disponibilizado e acessível a todos por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva do ensino gratuito;
- (c) O ensino superior será igualmente acessível a todos, com base na capacidade, por todos os meios apropriados e, em particular, pela introdução progressiva do ensino gratuito;
- (d) A educação fundamental será incentivada ou intensificada, tanto quanto possível, para aquelas pessoas que não tenham recebido ou completado todo o período da sua educação primária;
- (e) O desenvolvimento de um sistema de escolas em todos os níveis será ativamente buscado, um sistema de bolsas adequado será estabelecido e as condições materiais do pessoal docente serão continuamente melhoradas. (Brasil, 1993, p. 5)

Na Declaração da ONU sobre os Direitos dos Povos Indígenas, o artigo 14 estabelece que:

Art. 14 - 1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativos, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma. (ONU, 2008, p. 10)

Como se percebe, as convenções e declarações internacionais determinam que os Estados sejam obrigados a apoiar e a estabelecer parcerias com os povos indígenas, integrando as suas perspectivas, culturas e línguas aos sistemas e instituições educativas regulares, respeitando, facilitando e protegendo os direitos dos povos indígenas de partilhar conhecimentos para futuras gerações por formas tradicionais de ensino e aprendizagem. Até agora não se chegou nem perto de se conseguir isso. Nota-se que a educação é reconhecida como um direito humano em si e como um meio indispensável para concretizar outros direitos humanos e liberdades fundamentais. A educação é considerada a porta de entrada, por meio da qual os povos econômica e socialmente marginalizados, possam sair da pobreza e obter os

meios para participar plenamente nas suas comunidades. No entanto, até agora, não se chegou nem perto de se conseguir isso.

A educação é cada vez mais reconhecida como um dos melhores investimentos financeiros e sociais em longo prazo que os países podem fazer. Uma educação adequada permite que crianças e adultos indígenas exerçam e desfrutem direitos econômicos, sociais e culturais. Reforçando a autonomia e a capacidade de exercer os direitos civis pode-se influenciar nos processos políticos para uma maior proteção dos direitos humanos. A educação é, portanto, um meio vital para a fruição, a manutenção e a transmissão das culturas, línguas, tradições e conhecimentos tradicionais indígenas, bem como um veículo para o empoderamento individual e coletivo dos indígenas (Silva, 2009).

1.2 Barreiras enfrentadas para a concretização do direito à educação de qualidade aos indígenas

As barreiras para concretizar o direito à educação de qualidade aos indígenas são muitas. Um estudo realizado ao final da primeira década do século XXI (ONU, 2009) sobre os desafios do direito à Educação Escolar Indígena identificou vários impasses à concretização do direito à Educação Escolar Indígena. Entre os quais, verificou-se que os povos indígenas sentiam falta de controle sobre as iniciativas educativas destinadas aos seus filhos, ou seja, não eram consultados quando esses programas e serviços estavam a ser concebidos e implantados. Como resultado, descobriram que os programas não eram ministrados pelos próprios povos indígenas, não estavam disponíveis nas suas próprias línguas e não respeitavam a história, conhecimento tradicional ou a cultura local.

Um relatório da ONU (2019) demonstra que a concepção de programas educativos para crianças e jovens indígenas deve reconhecer e considerar as necessidades específicas e as dificuldades que enfrentam no acesso à educação de qualidade. De acordo com esse mesmo relatório, “a falta de respeito e recursos causa uma lacuna educacional crítica. Muitas vezes, os sistemas educativos não respeitam as diversas culturas dos povos indígenas. Há muito poucos professores que falam as suas línguas e as suas escolas muitas vezes carecem de materiais básicos” (ONU, 2019, p. 1).

Assim,

Apesar dos numerosos instrumentos internacionais que proclamam os direitos universais à educação, os povos indígenas não desfrutam plenamente desses direitos e o fosso educativo entre os povos indígenas e o resto da população

continua a ser crítico em todo o mundo. As crianças indígenas têm maior probabilidade de chegar à escola com fome, doentes e cansadas; são frequentemente vítimas de bullying e o uso de castigos corporais ainda é generalizado (ONU, 2019, p. 1).

Esse relatório também mostra os porquês de os/as estudantes indígenas terem uma educação diferenciada e não serem forçados a ingressar em sistemas educativos regulares que não integram a sua cultura ou que utilizam um modelo único de educação para todos os/as professores/as, independentemente de quem sejam, sem ter impactos adversos nos direitos humanos.

O relatório também destaca que:

A discriminação étnica e cultural nas escolas constitui um grande obstáculo à igualdade de acesso à educação, causando mal desempenho e taxas de abandono mais elevadas. Os jovens indígenas, em particular as meninas, enfrentam problemas difíceis relacionados com ambientes escolares hostis, discriminação de gênero, violência escolar e, por vezes, abuso sexual, fatores que contribuem para elevadas taxas de abandono escolar (ONU, 2019, p. 2).

O relatório especifica que mesmo em países onde o nível geral de escolaridade entre os povos indígenas aumentou, como na América Latina e no Canadá, a disparidade de qualidade na escolaridade persiste, resultando em maus resultados educativos para os povos indígenas. As condições de extrema pobreza, exclusão e isolamento são barreiras para que os programas de Educação Escolar Indígena sustentáveis e multiculturais se solidifiquem (ONU, 2019, p. 3). Na pesquisa realizada por Buenaflor *et al.* (2023) entre grupos indígenas de Mindanao, nas Filipinas, por exemplo, verificou-se que as barreiras enfrentadas por estudantes são reveladas em baixas taxas de matrícula, absentismo, repetência e analfabetismo. Os/As estudantes não conseguem acompanhar as aulas devido à barreira do idioma e as escolas não possuem recursos materiais e humanos para atenderem aos/as alunos/as indígenas.

Segundo Wodon e Consentino (2019), a principal barreira que impede os/as estudantes indígenas de terem sucesso educacional é o fato de as escolas não terem professores/as que falem a mesma língua dos grupos, além de o currículo e os métodos de ensino não incorporarem, nem reconhecerem suficientemente, as histórias, culturas, formas de aprendizagem e de conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas. No mesmo sentido, o estudo realizado por King e Schielmann (2004) mostrou que entre as barreiras enfrentadas para concretizar o direito à educação de qualidade aos indígenas há a falta de programas que consolidem e conservem o uso continuado das línguas nativas nas escolas, principalmente tendo professores/as capacitados/as que falem fluentemente línguas maternas.

Em uma pesquisa realizada com estudantes indígenas de certa região do Canadá, os autores Deonandan, Janoudi e Uzun (2019) destacaram que entre as barreiras enfrentadas pelos estudantes indígenas para seguir seus objetivos educacionais nos cursos pós-secundários havia o medo de que eles “perdessem” a identidade indígena, a ligação com suas comunidades de origem, além de serem pressionados a abandonar as formas indígenas de pensar e agir. Outra barreira apontada foi o medo da mudança de casa para uma grande comunidade urbana, de adaptação a um novo ambiente, ou seja, o medo do choque cultural (entendido por alguns como “aculturação”).

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) destacou limitação de recursos em três países ao Sul do globo: Guatemala, Paraguai e Senegal. Segundo a organização (OCDE, 2018) esses países têm sistemas educativos com recursos limitados e os estudantes são marginalizados/ pobres, principalmente os indígenas. No estudo realizado por Delprato, Frola e Antequera (2022), constatou-se que a Guatemala é o país com menor índice de matrícula e de sucesso da América Latina. Naquele país o desempenho educacional dos/as estudantes indígenas é precário: 40% deles falam apenas a língua indígena e 48% são analfabetos. No Paraguai, aproximadamente 40% da população indígena com mais de 15 anos é analfabeta e, em média, essa população estuda apenas 3 anos do ensino fundamental. No Senegal, 90% da população indígena não dominam a língua usada no sistema educacional, que é o francês.

Segundo Carnoy (2009), a desigualdade social e de renda é a principal barreira à educação de qualidade oferecida aos indígenas da América Latina, além da falta de qualificação de professores/as e de recursos escolares. Na América Latina, a desigualdade socioeconômica é um impeditivo substancial sobre a qualidade do ensino nas escolas. Nas comunidades indígenas o impacto vai além das barreiras socioeconômicas, as crianças indígenas enfrentam a barreira da língua e são poucos os/as professores/as que falam a língua materna das aldeias. Ainda de acordo com Carnoy (2009), os grupos indígenas em toda a América Latina têm menor nível de escolaridade do que os latino-americanos de origem não indígena.

Para Winkler e Cueto (2004), mesmo quando existe um controle do contexto socioeconômico, incluindo a localização rural, prevalecem as barreiras que impedem a qualidade do ensino nas aldeias indígenas. Uma comparação realizada entre a população indígena do Brasil, de Cuba e dos Estados Unidos, ficou evidente que no Brasil os estudantes indígenas têm pontuações significativamente mais baixas nos testes sobre nível educacional no país. Ficou claro nas observações destacadas pelos/as autores/as supracitados que os povos indígenas, embora tenham direito à educação de qualidade reconhecida pelas organizações

internacionais, não vêm recebendo atendimento adequado. Isso significa que se fazem necessárias ações afirmativas que promovam a qualidade do ensino, que as comunidades indígenas precisam participar nas decisões que as afetam, incluindo o direito ao desenvolvimento e à educação em seus próprios termos e alinhadas com os seus valores, prioridades e necessidades.

1.3 Aspectos históricos da educação e dos direitos indígenas no Brasil

Neste item faz-se uma abordagem histórica sobre a luta dos povos indígenas para manterem sua autonomia e dignidade em terras brasileiras. É fato que antes dos colonizadores aqui chegarem, a autonomia indígena era delimitada apenas pelo território que ocupavam, onde valores e crenças eram respeitados entre as diferentes etnias, assim como as variações culturais, modos de vida, linguagens e relações entre si. Essas diferenças eram respeitadas e estavam relacionadas às condições ambientais e às tradições a partir de limites territoriais (Porfírio, 2023). O princípio ético vivido pelos indígenas sempre foi o de manter uma relação harmônica com o meio ambiente, respeitando a natureza, a governança dos grupos e a identidade comum.

De acordo com Timpson (2010), no livro **Primeiras Nações, Primeiros Pensamentos**, em tempos remotos, indígenas de diferentes regiões das Américas tinham suas próprias redes comerciais e de rotas de comércio. Eles também desenvolviam suas próprias alianças e tratados entre os grupos. Tais alianças e tratados eram formalizadas por meio do uso de cerimônias de cachimbo (“cachimbo da paz”)⁴ e os entendimentos eram documentados por meio do uso de um cinto (*wampum*)⁵. As comunidades indígenas tinham suas regras, embora não codificadas, mantendo padrões consistentes no tratamento de questões como relações com outros indígenas, problemas familiares e disputas sobre comportamentos e recursos. Esses padrões tornaram-se parte da tradição oral indígena e foram transmitidos de geração em geração, entre os indígenas que residiam nas Américas há milhares de anos ou centenas de gerações. Diante de evidências, os estudiosos esboçaram uma história mostrando um quadro de práticas indígenas baseadas na caça, na pesca e na agricultura simples, no comércio e na cultura material adaptada ao seu ambiente (Carter, 2020).

⁴ Segundo Marques (2012, p. 97), o cachimbo é um artefato usado pelos índios para inalar a fumaça de fumo e ervas, tanto em circunstâncias cotidianas quanto em rituais e cerimônias especiais.

⁵ *Wampum* era um adorno usado por povos nativos e que tinha valor comercial entre os vários grupos antes do contato com europeus.

Com a chegada dos colonizadores, os povos indígenas passaram por períodos de escravagismo e tentativas de assimilação/ integração. No Brasil, os colonizadores portugueses tentaram escravizar os/as indígenas para explorá-los/as como mão de obra, mas tiveram dificuldades em capturá-los, pois conhecedores do território sabiam onde poderiam se esconder e fugiam. Mais tarde, os padres jesuítas que tinham como missão catequizá-los, consideravam os indígenas como seres “inferiores”, que precisavam ser convertidos ao catolicismo para que tivessem a salvação de suas almas. Defendiam os indígenas do escravagismo, mas impunham rituais religiosos diferentes das culturas nativas, assim como formas de viver diferentes, transformando-os por meio da conversão (Higa, 2023).

Desde o início da colonização, os grupos indígenas vêm sofrendo para manter autonomia sobre suas línguas, seus costumes, sua cultura e educação. A partir da década de 1970 surgiram os primeiros movimentos indígenas, em que os direitos passaram a ser discutidos nos parâmetros de uma educação escolar de qualidade, adaptada às características socioculturais e linguísticas únicas dos diversos povos indígenas que habitam o país.

Afinal, segundo Silva (2015, p. 580), os povos indígenas:

[...] além de possuírem uma identidade científica e estética própria e conhecimento filosófico elaborado ao longo de séculos de observação, experimentação e reflexão profunda, os povos indígenas têm suas especificidades métodos e processos educacionais, que existiam muito antes da introdução da escolaridade entre eles.

Como visto, os povos indígenas, no período colonial, sofreram com uma educação escolar imposta com objetivos de catequização e conversão à religião do colonizador. Assim, de acordo com Pesavento (2012, p. 22 *apud* Gonçalves, 2018, p. 32):

[...] os saberes nativos iam em contraposição as tentativas do colonizador de impor uma educação voltada ao trabalho racional. Era necessário controlar os povos indígenas, e, para isso, um “modelo” específico de educação se tornou imperativo, incluindo não apenas a experiência “escolar” que se iniciava nos aldeamentos e colônias, instituições criadas com o claro propósito de submissão, evidenciando no interior da política indigenista oficial, nos afazeres cotidianos e discursos proferidos, nas ações religiosas para impor o trabalho indígena utilizado em benefício das elites. Todo o esforço colonial voltou-se às referências que dão base e sustentam as culturas dos povos tradicionais, estas diferentes da lógica que reproduz relações capitalistas.

No contexto da afirmação de Pesavento (2012), percebe-se que a escola oferecida aos indígenas serviu por muito tempo como ferramenta para implantar ideologias, para modificar

a cultura e absorver novos paradigmas. E isso com o pretexto de que a escola deve ser igual para todos, que deve promover o desenvolvimento igualitário a todos/as os/as alunos/as.

De acordo com Domingues (2017, p. 2):

O indígena tem educação específica, de acordo com suas tradições. Tentar identificar e compreender os aspectos relevantes da educação indígena no Brasil é uma tarefa deixada para segundo plano por nossos pedagogos, antropólogos e etnólogos. O reconhecimento e a compreensão da diversidade cultural, educacional e linguística foi, talvez, uma das maiores dificuldades que os pesquisadores tiveram.

Quando se dá a devida importância ao reconhecimento da diversidade cultural, educacional e linguística, percebe-se a importância de os/as indígenas assumirem o papel de protagonistas dessas mudanças. Para isso, no entanto, os/as professores/as indígenas precisam estar preparados para assumir o ensino das crianças nas aldeias dentro dos parâmetros culturais e linguísticos dos povos indígenas, incluindo o ensino da língua materna.

1.3.1 A Educação dos povos indígenas na atualidade

Se forem levados em consideração somente os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2022, p. 2), o Brasil tem uma população indígena da ordem de 1,7 milhão de indivíduos. De acordo com Cabral e Gomes (2023, p. 2):

A maior parte dos indígenas do país (51,25% ou 867,9 mil indígenas) vivem na Amazônia Legal, região formada pelos estados do Norte, Mato Grosso e parte do Maranhão. O Norte concentra 44,48% da população indígena do país em 2022 (totalizando 753.357 pessoas). Outros 31,22% estavam no Nordeste (o equivalente a 528.800 pessoas). Os dois estados com maior número de pessoas indígenas, Amazonas (490,9 mil) e Bahia (229,1 mil), concentravam 42,51% do total dessa população no país. Em 2022, Manaus era o município brasileiro com maior número de pessoas indígenas, com 71,7 mil. A capital amazonense foi seguida de São Gabriel da Cachoeira/AM, que tinha 48,3 mil habitantes indígenas, e Tabatinga/AM, com 34,5 mil. A Terra Indígena Yanomami (AM/RR) era a que tinha o maior número de pessoas indígenas (27.152), seguida pela Raposa Serra do Sol (RR), com 26.176 habitantes indígenas, e pela Évare I (AM), com 20.177. Dos 72,4 milhões domicílios particulares permanentes ocupados do Brasil, 630.041 tinham pelo menos um morador indígena, correspondendo a 0,87% desse universo total. Do total de 630.041 domicílios com pelo menos um morador indígena, 137.256 estavam localizados dentro de Terras Indígenas (21,79%) e 492.785 estavam localizados fora de Terras Indígenas (78,21%). A média de moradores nos domicílios onde havia pelo menos uma pessoa indígena era de 3,64. Dentro das Terras Indígenas, era de 4,6 pessoas e fora das Terras Indígenas, de 3,37 pessoas. Em todos os casos, foi mais alta do que no total

de domicílios do país (2,79). O percentual de moradores indígenas em domicílios particulares permanentes ocupados com pelo menos um morador indígena era de 73,43% para o total Brasil, sendo de 98,41% para os domicílios localizados dentro das Terras Indígenas e de 63,94% fora delas.

Como se percebe, a população indígena vem crescendo e nos últimos anos nasceram muitos bebês, que são hoje crianças, adolescentes e jovens precisando de uma educação de qualidade. No Estado de Mato Grosso do Sul está concentrada a terceira maior população indígena do país: 116.346 mil indivíduos autodeclarados pertencentes a uma coletividade indígena (Brasil, 2023, p. 1).

A Constituição Federal de 1988 preconiza, no que se refere às comunidades indígenas e seus direitos, que tais comunidades devem ter acesso garantido a uma educação diferenciada e de qualidade (Brasil, 1988):

A Constituição de 1988 assegurou aos índios no Brasil o direito de permanecerem índios, isto é, de permanecerem eles mesmos com suas línguas, culturas e tradições. Ao reconhecer que os índios poderiam utilizar as suas línguas maternas e os seus processos de aprendizagem na educação escolar, instituiu-se a possibilidade de a escola indígena contribuir para o processo de afirmação étnica e cultural desses povos e ser um dos principais veículos de assimilação e integração. (Grupioni; Vidal; Fischmann, 2001, p. 130-131)

A legislação posterior buscou regulamentar essa educação, embora ela ainda esteja muito longe do ideal para a maioria das populações indígenas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares e pela formação dos próprios indígenas para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para as escolas localizadas em terras indígenas.

Nesse processo, a Educação Escolar Indígena saiu do “gueto”, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia dos movimentos indígenas, seja porque há de se construir respostas qualificadas às novas demandas por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso, ganham os povos indígenas e ganha também a educação brasileira, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito diante daqueles que precisam de respostas diferenciadas. O ordenamento jurídico, gerado em âmbito federal tem encontrado detalhamento e normatização nas esferas estaduais, por meio de legislações específicas, que adequam preceitos

nacionais às suas particularidades locais. Esse é o caminho para uma legislação que tem tratado de princípios e cuja realização depende de cada contexto específico.

A legislação já foi taxada de ser excessivamente “genérica”. Contudo, como contemplar a extrema heterogeneidade de situações e de vivências históricas dos mais de 200 povos indígenas no Brasil contemporâneo? Essa questão já encontrou uma resposta no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, lançado pelo MEC em 1998:

Os princípios contidos nas leis dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas de uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normatização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades (Brasil, 1998, p. 23).

O ponto mais importante da Constituição de 1988, que rompeu com uma tradição da legislação brasileira, diz respeito ao abandono da postura integracionista, que sempre procurou incorporar os indígenas à “comunidade nacional”, vendo-os como uma categoria étnica e social transitória e fadada ao desaparecimento. Com a aprovação do novo texto constitucional, os indígenas não só deixaram de ser considerados uma espécie “em via de extinção”, como passaram a ter assegurado o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem indígenas e de permanecerem como tal.

A partir da Carta Magna, deixou de ser tarefa da União incorporar os povos indígenas à comunhão nacional, como estabeleciam as constituições anteriores, mas é de sua responsabilidade legislar sobre as populações indígenas no intuito de protegê-las. A Constituição reconhece aos/às indígenas “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, definindo essa ocupação não só em termos de habitação, mas, também, em relação ao processo produtivo, à preservação do meio ambiente e à reprodução física e cultural desses povos. Embora a propriedade das terras ocupadas pelos indígenas seja da União, a posse permanente é deles, aos quais se reserva a exclusividade do usufruto das riquezas aí existentes.

Além do reconhecimento do direito dos indígenas de manterem a sua identidade cultural, a Constituição de 1988 lhes garantiu, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas

indígenas. Esses dispositivos abriram a possibilidade para que a escola indígena se constitua em instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas e deixe de ser instrumento de imposição dos valores culturais da sociedade não indígena. Nesse processo, a cultura indígena, devidamente valorizada, deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. A escola indígena poderá, então, desempenhar importante e necessário papel no processo de autodeterminação dos povos.

Esse direito ao uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem ensejou mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Nesse caso, a legislação começa a fazer o caminho de volta, uma vez que no princípio da alfabetização indígena a escola se posicionou como elemento de negação da diversidade – procurando unificar todos os povos indígenas por meio do português – e agora se coloca como instrumento capaz de manter e valorizar a multiplicidade, com um currículo diferenciado e o ensino bilíngue. Depois de muito se questionar o modelo imposto, as autoridades da área educacional se conscientizaram de que caminhávamos para o desaparecimento de línguas e culturas, uma riqueza que não podia ser simplesmente extinta. Considerando que o presente estudo envolve a Educação Escolar Indígena é importante destacar o processo dessa educação, particularmente, voltada para a escola indígena.

1.3.2 Escolas diferenciadas para os diferentes povos indígenas

Destacou-se anteriormente que as instituições escolares se posicionaram, em um determinado momento, como elemento de negação da diversidade linguística das comunidades indígenas, ao tentar igualar todas as línguas por meio da língua portuguesa e de todos os comportamentos baseados no modelo do “homem branco”. Entretanto, na medida em que professores/as e lideranças indígenas passaram a conhecer seus direitos, principalmente aqueles incluídos na Constituição Federal de 1988, cresceram as reivindicações sobre o direito de ser ter uma escola realmente indígena, com respeito às tradições, às línguas e às culturas.

O segundo passo importante nessa caminhada foi a Lei n.º 9394/1996 que instituiu as Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBN), que estabeleceu as normas e os sistemas educacionais brasileiros, da Educação Infantil ao Ensino Superior. Todavia, mesmo com essa lei, os passos seguintes foram relativamente morosos, o que deixou muitos povos indígenas entristecidos, desanimados por não verem os avanços definidos na LDBN concretizados nas comunidades. A Educação Escolar Indígena continuou esperando (Brasil, 1996). Vale salientar que a LDBN não estabeleceu como se daria a implantação das escolas indígenas, mas criou os

mecanismos que definiram essa providência, como o que está descrito no Artigo 32, inciso IV, parágrafo 3.º, “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, 1996, p. 22).

Assim, com a liberdade de utilizar a língua materna na educação das comunidades indígenas, foi aberto o caminho para a criação de uma escola diferenciada. Os projetos elaborados pelos/as educadores/as indígenas continuaram parados nas gavetas da burocracia, sob vários argumentos impeditivos (principalmente por falta de políticas públicas afirmativas e de boa vontade), apesar do contido no artigo 78 da LDBN:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias (Brasil, 1996, p. 41).

Interessante notar que a falta de iniciativa dos órgãos educacionais superiores não ocorria por falta de regulamentação, e, mesmo com a legislação prevendo tais pressupostos destacados no art. 78, continua não ocorrendo. Talvez esteja faltando maior empenho das lideranças indígenas em procurar mecanismos para fazer cumprir a legislação, uma vez que o artigo 79 da LDBN define muito bem a responsabilidade da União em relação ao apoio técnico necessário para os programas de ensino e de pesquisa.

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos planos nacionais de educação, terão os seguintes objetivos:

I – Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II – Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III – desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV – Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 1996, p. 42).

Respalhando o que fora feito até então, surgiu o Parecer n. 14/1998 do Conselho Nacional de Educação, que estabeleceu o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Dividido em capítulos, o Parecer apresenta a fundamentação da Educação Escolar Indígena, determinando a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propõe ações concretas em prol da educação junto aos povos indígenas.

O RCNEI integra a série Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que estabelece enfaticamente a diferenciação da escola indígena das demais escolas do sistema pelo respeito à diversidade cultural, à língua materna e a interculturalidade. O MEC, objetivou, com esse material, auxiliar no trabalho educativo diário junto às comunidades indígenas. A proposta do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) foi cumprir a tarefa de apresentar sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no ensino fundamental.

Em sua introdução, o RCNEI reconhece que uma parcela dos métodos de ensino, tanto nas escolas regulares como nas universidades (formação de professores/as indígenas) se pautam por concepções fora da realidade indígena, implicando em rever esse sistema e oferecer para os/as alunos/as “novos métodos e novas teorias de ensino-aprendizagem, especialmente métodos de alfabetização e de construção coletiva de conhecimentos na escola” (Brasil, 1998, p. 7). O RCNEI ainda reconhece que:

Para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao cotidiano das comunidades indígenas, torna-se necessária a criação da categoria ‘Escola Indígena’ nos sistemas de ensino do país. Através dessa categoria, será possível garantir às escolas indígenas autonomia tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, de forma a garantir a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola. (Brasil, 1998, p. 9)

Não menos importante foi Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, por meio da qual a Câmara de Educação Básica estabeleceu, no âmbito da Educação Básica, a estrutura

e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (Brasil, 1999).

Na esteira da legislação normalizadora da escola indígena foi publicado o Decreto n.º 6.861, de 27 de março de 2009, por meio do qual foi definida a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena, assim como os seus objetivos. Além disso, definiu-se o papel da União e do Ministério da Educação no que se refere ao apoio técnico e financeiro, abordando a organização territorial da educação escolar sob a “definição de territórios etnoeducacionais”, especificando que cada um deles contará com um plano de ação, detalhando o que deverá conter em cada um, trazendo conteúdo sobre a formação de professores indígenas e cursos sobre a formação de professores/as indígenas:

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (Brasil, 2009, p. 6).

Considerando que o estudo tem como pano de fundo e campo de observação a comunidade indígena da Cachoerinha e a escola da Aldeia Argola, na região de Miranda, Mato Grosso do Sul, faz-se necessário que se tenha conhecimento sobre os caminhos das escolas diferenciadas no estado.

No Estado de Mato Grosso do Sul, o projeto da escola diferenciada teve início entre as comunidades Guarani e Kayowá com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970. Foram realizados diversos encontros, tal como destacado por Ferreira Neto e Ladeira (2002, p. 97):

Em reunião realizada pelo Centro de Trabalho Indigenista na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, no ano de 1995, a que compareceram não somente professores Terenas do Município de Miranda (MS), mas também representantes da FUNAI, do Museu do Índio, da Secretaria Especial para Assuntos Indígenas do Mato Grosso do Sul, da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul e da Secretaria de Educação do Município de Miranda (MS), foi sugerida a realização de um levantamento que permitisse mapear o uso da língua terena em Miranda (MS), extensivo a todas as comunidades em que os Terenas estivessem presentes. Esse mapeamento incluiu desde as áreas indígenas Terena em Miranda (MS) e de Aquidauana (MS) até as áreas Guarani do MS e de São

Paulo e Kadiwéu do Mato Grosso do Sul. Também era propósito realizar esse levantamento junto aos Terenas que, atualmente, se encontrassem fora da área indígena, em fazendas ou cidades das regiões próximas às suas comunidades.

Os levantamentos realizados culminaram no Decreto Presidencial n.º 22, de 1991, que:

[...] alterou significativamente as responsabilidades pela educação indígena no país, repassando-as formalmente às Secretarias Estaduais de Educação, assim como às Secretarias Municipais de Educação, determinando constitucionalmente que as escolas indígenas fossem diferenciadas das demais escolas oficiais, como forma de garantir a diversidade cultural de cada povo. (Ferreira Neto; Ladeira, 2002, p. 97)

A Deliberação CEE/MS n.º 4.324/1995 (que acatou o documento, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, como documento normatizador de propostas curriculares para a educação escolar das populações indígenas no Estado) foi referendada pelo Parecer CEE/MS n.º 201/95 (Nascimento; Vieira, 2011; Mato Grosso do Sul, 1995). Em Mato Grosso do Sul, em setembro de 1999, por meio de resolução da Secretaria de Estado da Educação, foi criado o Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul. Oficialmente instalado, esse órgão tinha uma composição paritária, com 16 membros.

Ainda dentro da adequação da estrutura da Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul, foi criada a Diretoria de Políticas Específicas em Educação, vinculada ao Núcleo de Educação Escolar Indígena. Em 2002 foi aprovada a Deliberação n.º 6.767/CEE/MS, cuja atribuição seria designar, no âmbito do Estado de Mato Grosso do Sul, as categorias: Escola Indígena e Professor Indígena, possibilitando criar, credenciar e autorizar o funcionamento da escola indígena, deliberando sobre o ensino fundamental e ensino médio nas escolas indígenas (Mato Grosso do Sul, 2002).

Em 2015 foi criada Resolução SED n.º 2.960, de 27 abril, que estabeleceu Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. O artigo 3.º desse documento preconiza que:

Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação/revitalização de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas, ciências e artes; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, tecnológicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não indígenas. Parágrafo único. A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações

interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 1).

Os objetivos da Educação Escolar Indígena são claros quanto à revitalização da autonomia dessa população, mas a legislação do Estado de Mato Grosso do Sul foi além e determinou nos artigos 4.º, 5.º e 6.º os elementos básicos para a estruturação e o funcionamento das escolas indígenas, como pode ser visto a seguir:

Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios do Estado ou Municípios contíguos e/ou terras não homologadas; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos da Língua Portuguesa para o ensino ministrado nas línguas indígenas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo/comunidade; III – propiciar meios que favoreçam a política linguística na organização da grafia das línguas indígenas de cada etnia, respeitando sua variante linguística; IV - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; V - a exclusividade do atendimento as comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva etnia. Parágrafo único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I - suas estruturas sociais; II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. VI – Comissão permanente na escola para pesquisa, sistematização, elaboração e editoração de material didático.

Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos alunos, professores e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, sala multifuncional, sala de tecnologias, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural. (Mato Grosso do Sul, 2015, p. 1)

A SED/ MS, ao legislar sobre o tema, também se preocupou com a organização da escola indígena e especificou nos artigos 7.º ao 13.º como deve ser a estruturação organizacional desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação especial, a

Educação de Jovens e Adultos (EJA), e, ainda, a Educação Profissional e Tecnológica na Educação Escolar Indígena. Consta-se que em todos os níveis educacionais existe uma preocupação com as perspectivas do território etnoeducacional e a autonomia linguística e cultural.

No título IV da Resolução SED nº 2.960/2015, estão preconizadas as diretrizes para a elaboração do projeto pedagógico das escolas indígenas, conforme pode ser visto no artigo 14.º, especificado a seguir:

Art. 14. O projeto pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar.

§ 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilinguismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade.

§ 2º O projeto pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando os conhecimentos, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais conhecimentos produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas.

§ 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar o processo educativo definido no projeto pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, possibilitando o desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver.

§ 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena.

§ 5º Os projetos pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos gestores e professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo aluno, os próprios alunos –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, IES das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

§ 6º Os sistemas de ensino, em parceria com as organizações indígenas, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), instituições de Educação Superior, bem como outras organizações governamentais e não governamentais, devem criar programas de assessoria especializada em Educação Escolar Indígena objetivando dar suporte para o funcionamento das escolas indígenas na execução do seu projeto pedagógico.

O título IV da Resolução SED n.º 2.960/2015 está dividido em três seções, especificando as diretrizes para a constituição dos currículos da Educação Escolar Indígena, como deve ser a avaliação escolar e a formação e profissionalização dos/as professores/as indígenas e finalizou determinando a ação colaborativa para a garantia da Educação Escolar Indígena em duas seções: na primeira estabelece as competências constitucionais e legais no exercício do regime de colaboração; na segunda especifica as diretrizes para os territórios etnoeducacionais, deixando claro o alinhamento da legislação sul-mato-grossense com a legislação nacional, em defesa das escolas diferenciadas para as comunidades indígenas no Estado.

2 CONTEXTO E TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Como já destacado, para que haja plenitude da Educação Escolar Indígena é necessária uma educação diferenciada e autônoma em gestão, pois somente a partir de uma reflexão sobre os pressupostos que devem nortear a instituição para uma educação de qualidade é que poderão ser dados passos importantes, assim como de ações coletivas. Diante do diagnóstico de uma realidade existente é que se pode fazer uma projeção de mudanças possíveis para uma nova realidade. Este capítulo apresenta o resultado da pesquisa realizada com lideranças indígenas, anciãos/ãs e professores/as que atuam na aldeia Argola. É importante destacar que, quando se fala em Educação Escolar Indígena e escola indígena, não se pretende romper com o sistema de educacional tradicional. Isso porque todos os passos dados nessa direção sempre se orientarão pela legislação nacional, começando pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e assim por diante.

O que se defende é que a escola indígena tenha sua normatização a partir de uma legislação que conheça de perto as comunidades indígenas, suas nuances e realidades próprias. É preciso educar as crianças respeitando-se a cultura e a língua nativas, promovendo a autonomia da escola, por meio da participação da gestão escolar, da formação inicial e continuada dos/as professores/as, assim como autonomia para elaboração do PPP e do currículo escolar (dias e períodos letivos). Isso não agride a legislação educacional e, embora hoje sejam muitas as vozes que clamam por uma Educação Escolar Indígena diferenciada e autônoma, a luta é antiga e já foi bastante criticada. Sempre que se apresentava um projeto nessa área, as críticas tinham como pano de fundo as dúvidas em relação à legislação e à normatização. Ainda se percebe certa relutância, como se o trabalho de pesquisa e os projetos não encontrassem eco no sistema.

Foi a persistência das comunidades indígenas na direção de uma escola própria que certamente rendeu frutos. Essa persistência não é responsabilidade apenas das pessoas envolvidas no sistema educacional das aldeias. Há que se chamar todos os segmentos, incluindo anciãos/ãs, lideranças, professores/as, pais, alunos/as e colaboradores/as em geral. Todos devem se envolver com a causa maior, ou seja, possuir sua própria escola, tendo como parâmetro os mesmos referenciais curriculares, mas com a capacidade de mudanças diante dos desafios que as comunidades indígenas enfrentam dia a dia dentro do ambiente social e cultural, e, portanto, dentro da escola.

Para tanto, é sempre necessário buscar parcerias com as universidades para auxiliar professores, gestores e alunos. Essa é uma forma de incentivar os indígenas a continuarem

estudando, se adaptando dentro da comunidade, revitalizando as culturas, já que a educação não se limita à sala de aula e deve ser vivificada dentro da realidade que a comunidade enfrenta. Considerando que o estudo tem como pano de fundo e campo de observação a comunidade indígena da Cachoerinha e a escola da aldeia Argola, faz-se necessário que se tenha de apresentar as comunidades indígenas em geral, notadamente os Terena da região de Miranda, foco da pesquisa.

Outros avanços na Educação Escolar Indígena vêm ao encontro com as formações continuadas como a execução de Ação Saberes Indígenas na Escola (ASIE), cujo objetivo é fomentar a formação continuada de professores/as indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena. A metodologia dessa ação é fazer com que os/as professores/as indígenas sejam autores/as nos processos de elaboração de materiais didáticos e paradidáticos específicos e bilíngue para escolas. São feitas pesquisas da Educação Infantil ao 5.º ano do ensino fundamental, nas quais são abordadas as temáticas como: mitos, lendas, história das danças Terena, comidas, artesanatos e cantos. Essas temáticas são escritas nos livros e, depois, entregues nas escolas indígenas. A ação é uma reivindicação dos/as professores/as indígenas do Brasil e movimento indígena, no qual fazem parte. O Ministério da Educação acatou o projeto, seguindo as especificidades.

Criada em 2013 e coordenada no âmbito da Coordenação-Geral de Políticas Educacionais Indígenas (CGPEI), a Ação Saberes Indígenas na Escola – ASIE integra o Eixo Pedagogias Diferenciadas e Uso das Línguas Indígenas do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais, instituído pela Portaria MEC n.º 1.062, de 30 de outubro de 2013, e fomenta a formação continuada de professores/as indígenas que atuam na Educação Escolar Indígena. A ação é desenvolvida em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal, os municípios e as Instituições de Ensino Superior (IES), de cada Território Etnoeducacional, é baseada nos princípios da especificidade, da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade.

A ASIE tem como objetivos específicos: oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeração, conhecimentos dos povos indígenas, contemplando as dimensões da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da pluralidade epistêmica; e fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e

monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da Educação Escolar Indígena⁶. Com o intuito de avançar no tocante aos saberes tradicionais nas escolas, em 2024, a ASIE ganhou uma nova roupagem na interface com o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA. A minuta de Portaria da Ação Saberes Indígenas na Escola, que institui a Re-Co-SIE e a interface com o CNCA está em tramitação.

O nome da comunidade foi escolhido tendo como referência as palmeiras de Babaçu, no entanto, a antiga aldeia, tinha nome Capão e Pindorama, os nomes surgiram depois da Guerra do Paraguai (1864-1870). Foram 15 famílias que compuseram a comunidade, inicialmente. Anos depois, com o crescimento da comunidade, o cacique e as lideranças, sob influência política, almejaram dividir a comunidade e indicaram outro nome, aldeia Capão.

2.1 Os indígenas da etnia Terena

Como indígena da etnia Terena começo descrevendo a região onde moro, a aldeia Babaçu, TI Cachoeirinha, município de Miranda, Pantanal Sul-mato-grossense. A Aldeia Babaçu possui população de 726 pessoas, segundo a Secretaria, Especial de Saúde Indígena (SESAI). Os primeiros moradores vieram de outras regiões como a TI Ipegue e a TI Lalima. Segundo o relato do professor Sebastião Rodrigues, de 59 anos de idade e que leciona a 30 anos na Extensão José Balbino, os primeiros moradores foram:

A primeira pessoa que chegou aqui foi Gonçalo Roberto. Foi Gonçalo Roberto e depois veio Sebastião Fonseca. Também são os pioneiros aqui da aldeia Babaçu. Depois veio o Faustino Salvador, que veio do Aldeia Lalima, que são oriundos de outras aldeias que compuseram a comunidade Babaçu. Aí veio o Demétrio, seu avô, que veio lá de Bananal, casou-se com sua avó Calixta Roberto. Aí depois vieram aquelas pessoas mais antigas que moravam aqui. Também veio a tal de Carolina, mas eu não sei o sobrenome dela. Ela foi a primeira pessoa que morou aqui na Babaçu, que existia já muito tempo. Depois veio o Oscar. Leôncio também foi a primeira pessoa. veio o José Balbino, também. José Balbino também faz parte dessa história também. Mário Balbino, Acácio Balbino. É todo o pessoal pioneiro dessa região.

O nome da aldeia Babaçu foi escolhido pela quantidade de árvores chamadas de babaçu na aldeia. Foram 15 famílias que compuseram a comunidade, inicialmente. Anos depois, com o crescimento da comunidade, o cacique e as lideranças quiseram dividir a comunidade e criou-

⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/educacao-escolar-indigena/acao-saberes-indigenas-na-escola#:~:text=Criada%20em%202013%20e%20coordenada,fomenta%20a%20forma%C3%A7%C3%A3o%20continuada%20de>. Acesso em: 02 jul. 2024.

se outra, que se chamava aldeia Capão. Esse nome foi escolhido porque ali existia muito mato e muita taboca, o que criava resistências de fixação no território. Os moradores da aldeia vivem da lavoura de roça, plantando mandioca, maxixe, quiabo, melancia, abobora e feijão. As mulheres vendem os produtos até os dias de hoje na cidade de Miranda para buscar o sustento.

A comunidade possui escola, posto de saúde, campo de futebol e igrejas (católica e evangélica). Na escola é ofertado o ensino fundamental (Anos Iniciais). Para dar continuidade aos estudos os/as alunos/as se deslocam para outra comunidade. Apenas os anciãos são falantes da língua terena, que vem perdendo prestígio social ao longo de décadas. Na escola da comunidade as aulas são ministradas na língua portuguesa. O modo de escolha dos caciques é feito por eleições, que ocorrem a cada quatro anos. A liderança é composta por um vice-cacique, presidente do conselho e secretários, que são escolhidos pelo cacique eleito.

A aldeia Argola está localizada na região do Pantanal de Mato Grosso do Sul, constituindo-se em uma área etnográfica, o que amplia as noções de áreas culturais e de áreas de critério linguístico⁷. Ao indicar as limitações dessas noções, Melatti (2020) propôs uma reformulação crítica do conceito de espaço cultural, reformulando-o e denominando-o como área etnográfica, acrescentando-lhe as dimensões internacionais, ou seja, não seriam áreas localizadas apenas no Brasil, mas nas Américas. Essa reformulação foi de suma importância para o conceito de área etnográfica como uma forma de cartografia, retratando um espaço (de relações interétnicas, de relação com a sociedade nacional, com o meio ambiente e com a própria alteridade cultural de cada grupo).

Assim, o conceito de área etnográfica, desenvolvido pela Antropologia brasileira apresenta uma apropriação crítica do conceito de áreas culturais, designando uma unidade analítica construída a partir da identificação de determinados critérios etnográficos. Há, por essa categorização, duas áreas etnográficas dentro do Estado de Mato Grosso do Sul: Chaco e Médio Paraná. A primeira inclui as terras indígenas dos Terena e dos Kadiwéu e a segunda as terras indígenas dos Guarani (Ñandeva e Kayowá). Os limites dessas áreas etnográficas estão localizados no Cerrado, no Pantanal e na Mata Atlântica, biomas entrelaçados com o bioma do Chaco e seus subsistemas (Ferreira, 2018).

⁷ Frequentemente utilizadas, ambas as nooes não se traduzem em uma unidade eficaz, de tal forma que grupos com a mesma língua podem ter práticas e trajetórias históricas completamente distintas. As áreas culturais também não consideram a real história da violência e da colonizao, produzindo uma cartografia naturalista e abstrata na qual os povos indígenas são representados como pontos agrupados, que não refletem suas trajetórias históricas dentro dos Estados (antigos e novos) em processo de formao e transformao, sendo, no máximo, colocados no quadro da representao do mundo natural (hidrografia, relevo geográfico etc.) (Ferreira, 2018).

Por esse motivo, ficou especificado como área etnográfica o Chaco-Pantanal. Em termos ecológicos e históricos, é uma área de ampla extensão e de território transnacional que abrange o Brasil, a Bolívia, o Paraguai e a Argentina. A denominação dessa área, principalmente em território brasileiro, de Chaco-Pantanal combina, em termos históricos, culturais e ecológicos, com elementos do Chaco, localizado no Paraguai e na Argentina, assim como no Pantanal brasileiro (Ferreira, 2018). Portanto, a região do Chaco-Pantanal é composta por duas etnias principais que são Terena e Kadiwéu.

Os Terena constituem uma das sociedades indígenas que atualmente ocupa a região de transição entre o Cerrado e o Pantanal de Mato Grosso do Sul. São classificados como um subgrupo dos Guaná-Chané, povo que ocupava uma ampla faixa da periferia dos Andes até os arredores de Assunção, no Paraguai, e as margens do rio Paraguai, pertencente ao grupo linguístico Aruak. Os Terenas aparecem no cenário histórico e na literatura etnológica entre os séculos XVII e XVIII, nas crônicas de viajantes e autoridades coloniais espanholas e portuguesas (Ferreira, 2018).

Os Terena são considerados como um dos últimos grupos remanescentes da “nação” Guaná no Brasil. Falam uma língua Aruak e possuem características culturais essencialmente chaquenhas (de povos provenientes da região do Chaco). O domínio dos grupos de língua Aruak entre os diversos povos indígenas do Chaco, todos caçadores e coletores, deve-se ao fato daqueles grupos serem, de longa data, predominantemente agricultores – “e sobre esta base econômica se organizarem socialmente em grupos locais (aldeias) mais populosos, expansionistas e guerreiros” (Ladeira, 2003, p. 10).

Apesar do longo tempo de contato com não indígenas, os Terena, sobretudo aqueles residentes nas aldeias mais tradicionais como Cachoeirinha e Bananal, utilizam os poderes de seus “porangueiros”⁸ ou curadores (xamãs, em língua terena: *koixomuneti*). Recorrem a eles para a cura de doenças, interpretadas como “males do espírito” que afetam o corpo do indivíduo (não há separação entre o corpo e o espírito na concepção desses curadores). Também possuem o poder de descobrir feitiços que terceiros podem ter colocado no doente, causando sua morte. Essas acusações são uma constante fonte de fuxicos, que geram crises políticas internas nas aldeias da TI Cachoeirinha. O *koixomuneti* age por meio de um espírito companheiro (*koipihapati*), que é quem descobre as coisas encobertas e lhe orienta na cura (Ladeira, 2003).

Segundo relatos de estudiosos da etnia Terena, Êxiva (originários da região do Chaco, Paraguai) era uma região situada próxima às minas de metais preciosos que eram disputadas

⁸ Palavra indígena que define um vaso de barro com o gargalo estreito e comprido.

por espanhóis e portugueses. A eles, se uniram diversas nações indígenas, como os Terena. As constantes lutas os levaram à mobilidade, terminando por fixar-se na região entre os rios Paraguai e Miranda (Ladeira, 2003). Três são os principais ciclos da trajetória Terena: a saída de Êxiva (Tempos Antigos); A Guerra do Paraguai (1864-1870) e a Delimitação das Reservas (Tempos da Servidão). Terminada a Guerra com o Paraguai, as terras onde os indígenas viviam – e que haviam deixado para lutar no conflito – passaram a ser ocupadas por não indígenas, em geral soldados, alguns desmobilizados e comerciantes que lucraram com a guerra e resolveram ficar pela região.

Esse período é compreendido pelos indígenas como Tempos da Servidão. Depois de terem sido dispersos com a guerra, os indígenas tentaram recompor suas aldeias originais, agora ocupadas pelos “brancos”. Quando da instalação das linhas telegráficas, em 1904, Cândido Mariano Rondon solicitou ao governo que garantisse aos Terena o direito às suas terras. Foi, então, realizado um acordo com os fazendeiros que haviam invadido as áreas, exigindo a reserva de algumas glebas de terras. Posteriormente Rondon demarcou essas terras, em 1905, o que foi reconhecido pelo Serviço de Proteção aos Índios. Nascia a Aldeia Cachoeirinha, em 1911 (Ladeira, 2003).

O primeiro líder da Aldeia Cachoeirinha foi o senhor Joãozinho Felipe, apelidado de KaliSini – herói indígena. Em 1940, o cacique Timóteo dividiu a Cachoeirinha em setores, com o objetivo de organizar a plantação de roça, produzindo produtos para a subsistência indígena. A Aldeia Cachoeirinha encontra-se localizada a 15 quilômetros do centro da sede do município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul, possuindo uma área territorial de 2.644.680 metros quadrados (Bitencourt; Ladeira, 2000).

A TI Cachoeirinha está dividida em aldeias: Babaçu – no local existia uma palmeira chamada babaçu, com uma população de 726 indígenas; Argola – pois os primeiros moradores construíram suas ocas uma ao lado da outra, fechando levemente para dentro, formando um “argola”, com população de 823 pessoas; Lagoinha – pela existência de uma lagoa que marcou o lugar, população de 217 habitantes; Morrinho – por existir uma elevação montanhosa em destaque; Cachoeirinha – pela existência de uma queda d’água formando uma pequena cachoeira, com 1.925 indígenas residentes (SESAI, 2024, p. 48).

Os indígenas Terena a qual pertencem aguarda a demarcação de seus territórios ancestrais que foram limitadas no passado. Para Sobrinho (2010, p. 33):

Os índios vivem confinados, sendo necessária a demarcação urgente das terras indígenas para Cachoeirinha. Para falar de Cachoeirinha não poderia deixar de explanar a situação atual do contexto terena dessa Aldeia, que vive um

grande desafio no sentido de exigir de a volta do que era nosso, que é a nossa “Mãe Terra”. Sem ela os índios não continuariam existindo enquanto um povo com suas características próprias, costumes e línguas diferentes. Portanto, os patrícios de Cachoeirinha começaram suas retomadas das terras ocupadas pelos fazendeiros. Em novembro de 2005, retomamos uma parte do nosso território tradicional cujo estudo antropológico foi reconhecido pela FUNAI e esta área recebe nome de Mãe Terra. Esta terra hoje ocupada é reconhecida pelas decisões judiciais, garantindo a permanência dos meus patrícios terena.

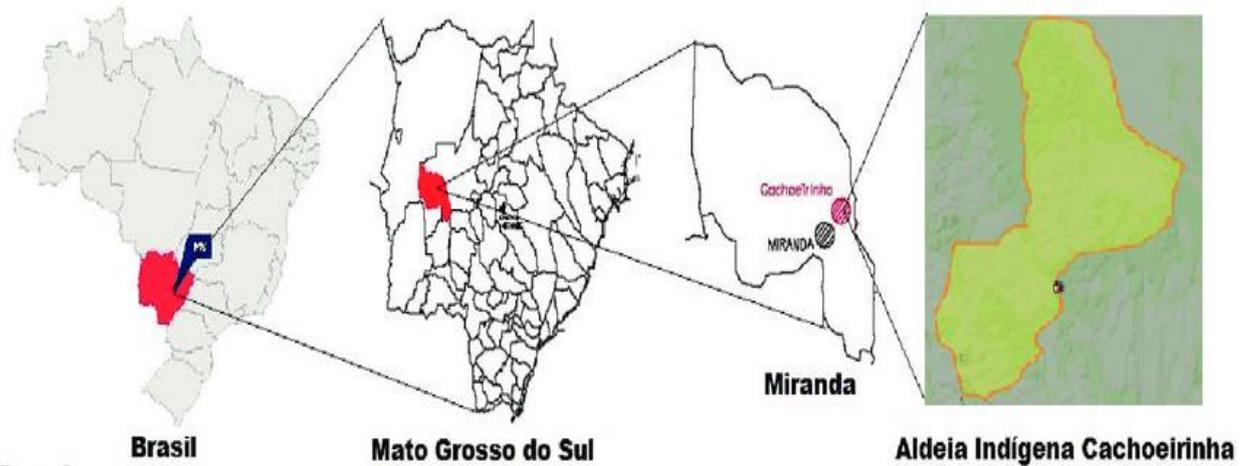
2.2 Aldeia Argola

A Terra indígena Cachoeirinha – Aldeia Argola, está localizada a 12 km da cidade de Miranda (MS), nas coordenadas entre 20° 11' 54.6”S e 56° 17' 46.1”W, com um total de 2.660 ha ocupados, a área delimitada pela Aldeia Argola é em torno de 35.000 ha, se encontra em julgamento para demarcação definitiva pela justiça. No mapa da figura 1 é possível identificar o território das terras indígenas Cachoeirinha que é a denominação da Aldeia Argola (Candelário, 2021).

Segundo Faustino (2017, p. 4) foi por meio dos contos orais dos anciões/ãs que se sabe sobre a história da aldeia Argola:

Através dos contos orais dos anciões, a referida aldeia em primeiros momentos de sua história, era apenas um local onde os moradores da Aldeia Cachoeirinha tocavam a sua agricultura, ou seja, a roça, para o sustento de suas famílias. E com o passar do tempo, atraídos pela terra boa e nova, decidiram morar definitivamente nesse lugar, que mais tarde se tornou uma nova aldeia. Os primeiros moradores conforme os relatos dos anciões: Isabel Marques, 80 anos; Odir Antonio, 82 anos; Paulo Barbosa, 101 anos; Rufino Candelário, 92 anos, foram: Felipe Antonio (Kohomenó) e seus filhos de primeiro casamento: Joana Antonio, Lindolfo Antonio, do segundo casamento: Candelário Antonio (Kandé), Guilhermina Antonio (Kali Sêno), Rosalina Antonio (Umbelina), Marcelina Antonio e Odir Antonio (Ôtiu). Miguelino Faustino (Veseké) e seus filhos: Miguel Faustino (Pitéu), Aleixo Faustino (Cofí), Julieta Faustino (Ôndo). José Pedro (Xôro) e seus Filhos: José Simplício (Kuxú); Brás Pedro (Mbaláí); Nestorina Pedro (Henôke); Verônica Pedro (Eteyó). Pedro Candelário (Manduí) e sua família.

Figura 1 – Mapa de localização da Aldeia Cachoeirinha, Terra Indígena Cachoeirinha (onde também se localiza a Aldeia Argola), Miranda, MS.



Fonte: Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/_fig1_333300343. Acesso em: 02 jul. 2024.

Faustino (2017) explica que a Aldeia Argola foi formada pelos agricultores que moravam nas terras da Aldeia Cachoeirinha, que mais tarde decidiram denominar de Aldeia Argola, devido ao formato como as casas foram organizadas, em círculo perto de uma mina da água.

Souza (2016, p. 7) explica que:

Quando chegaram os primeiros moradores desta localidade, vieram em busca de uma terra melhor para plantar lavoura. Instalaram-se nesta localidade exatamente por que encontraram uma mina d'água borbulhando em várias direções, de forma circular, nesta condição acharam por bem se fixarem neste local plantando a sua lavoura de várias espécies de abóbora, denominada pela própria família como KÁMEKOE, citada pelo antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira (1976). Os primeiros moradores que se instalaram nesta localidade foram: a família de KOHÓMENO (Felipe Antonio), tocando a sua lavoura e depois vieram as famílias de KULÂMA, VESÉKE, XORÓ, e KÚMBA, que hoje os seus descendentes povoam esta comunidade indígena denominada Argola. O nome Argola surgiu exatamente por causa da mina d'água encontrada de forma circular. Essa é a verdadeira versão dada pelos anciãos da comunidade indígena da aldeia Argola; havia uma outra versão contada para o surgimento do nome Argola, segundo a qual os primeiros moradores que chegaram aqui, construíam as suas casas de forma circular era uma informação equivocada e inventada que não era verdadeira, conforme confirma o depoimento de um ancião, concedido a esse pesquisador, em 06 de abril de 2012:

ÚKEAKU ÂKULEA Enepo inâ seopo ne inúxotihiko ko'óvokuti yara ipuxóvokuti, seopínoti itúkeahiko kavâne, êno novo nónehiko kâme (KÁMEKOE), kíxoanovo ihaxeahiko mekúke, itúkinovo ke yâyeke ovóhiko, vo'ókuke itopónotihiko uke une purupu'i koeti, énomone úkea iha ra ÂKULEA, vo'ókuke uke une apêtico tukú koeti kó'oyene. Enepora inúxoti ko'óvokuti seópoti ká'aye itúkovo ye: KOHÓMENE, ina seopo ne KULÂMA,

VESÉKE, XÔRO yoko KÚMBA, énomone itukoa amósenoxapa ra ko'óvoku yara ipuxóvokuti koéhati ÂKULEA, kene haína vo'óku purupû'i kíxea óvoku ne inúxoti ko'ókuti seópohiko yara ipuxóvokuti. Embora contando com um número menor de moradores e, conseqüentemente de falantes em relação à Aldeia Cachoeirinha, a Aldeia Argola é falante da língua terena e tem procurado manter as tradições possíveis para a modernidade que se instaurou na TI Cachoeirinha, com ênfase no registro linguístico da língua terena, no seu ensino na escola, além da procura em manter as danças, comidas, mitos e outros aspectos culturais, em especial, por meio da escola.

Na Aldeia Argola reside uma população estimada em 823 pessoas da etnia Terena, segundo os dados do Posto de Saúde da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). A comunidade foi criada por seis famílias vindas da Aldeia Cachoeirinha, na década de 1940, sendo oficializada pelo SPI, em 1945, recebendo a denominação de “Aldeia Argola”.

A Lei Municipal n.º 1.538, de 4 de abril de 2023, no Artigo 1º, parágrafo único estabeleceu que no Município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul, passa a ter como língua cooficiais: “A Língua Terena, A Língua Brasileira de Sinais (Libras), a Língua Terena de Sinais (LTS) e a Língua Kinikinau, garantindo a equidade e igualdade enquanto política linguística municipal” (Município de Miranda (MS), 2023).

Ainda, na Lei Municipal nº 1.538, de 4 de abril de 2023, o artigo 2º estabeleceu que:

Art. 2º em nenhum caso poderá haver discriminação em razão da língua oficial ou co-oficiais que use:

Parágrafo Único: no caso de estudantes que apresentarem necessidades diferenciadas de comunicação, o acesso ao conteúdo deve ser garantido por meio de utilização de linguagem e códigos aplicáveis, como sistema Braille e a Língua Brasileira de Sinais (libras) e a Língua Terena de Sinais (LTS), sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa e da língua indígena, facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso voltada à garantia da educação de qualidade sociocultural como um direito dos povos indígenas (Município de Miranda, 2023, p. 1).

A Lei Municipal acima citada veio garantir aos indígenas do município de Miranda a co-oficialização da língua terena.

2.3 Metodologia

A pesquisa realizada é qualitativa do tipo etnográfica, na qual utilizou-se a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A importância da pesquisa qualitativa se dá pelo fato de que permite a interpretação e a análise dos fenômenos, possibilitando o conhecimento de

significados específicos, permitindo que o entrevistado fale de forma livre sobre o tema pesquisado, o que não seria possível caso a pesquisa fosse quantitativa (Marconi; Lakatos, 2017).

O interesse pela pesquisa enquanto indígena Terena e professor na escola da Aldeia Argola, bem como participante de movimentos, ocorreu diante da perspectiva de mostrar a ânsia dos povos indígenas em ter uma educação escolar indígena de qualidade, multilíngue, diferenciada e específica na comunidade escolar. Dessa forma, buscou-se ainda por meio desta pesquisa fazer uma análise dos principais aspectos que possam contribuir para o fortalecimento dos saberes tradicionais, através da escola.

Por sua vez, a pesquisa etnográfica é o estudo de determinado grupo social, que no caso da pesquisa proposta foi uma escola e uma comunidade indígena específica, aldeia Argola, localizada no município de Miranda. Através da coleta de dados e da análise que ocorreu no período da pesquisa, foi possível ao pesquisador definir as características do local, da cultura e da população pesquisada.

A pesquisa qualitativa etnográfica é aquela voltada para o levantamento científico de grupos de pessoas, independente das teorias que sustentem as descobertas futuras. Ressalta-se que na pesquisa etnográfica o pesquisador, geralmente, é uma pessoa envolvida que convive com o grupo ou mora na comunidade ou passa longos períodos no ambiente pesquisado (Marconi; Lakatos, 2017).

A pesquisa bibliográfica foi realizada por meio da consulta à legislação pertinente à Educação Escolar Indígena, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (Brasil, 1998) e obras de vários autores/as, entre os quais: Bittencourt e Ladeira (2000); Júlio (2015); Ladeira (2003); Silva (1981); Silva (2009); Bergamaschi e Medeiros (2010); Sobrinho (2010); Baniwa (2006); Gonçalves (2018); Nascimento e Vieira (2011) entre outros/as referenciados/as ao final da dissertação.

Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica ocorre através da consulta de obras literárias e artigos publicados sobre o assunto pesquisado, teses e dissertações, inclusive disponibilizado pela internet. Para Marconi e Lakatos (2017) a finalidade da pesquisa bibliográfica é permitir ao pesquisador ter um contato direto com aquilo que foi publicado e tenha relação com a pesquisa.

Para a pesquisa de campo foi selecionada a escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, sobre a qual tem-se um breve histórico, contado no trabalho de Faustino (2017, p. 6), conforme destacado a seguir:

A primeira história da Educação Escolar na Aldeia Argola, conforme o Sr. Fernando Antonio (Ôtu), foi aproximadamente em 1964, em seu depoimento, esse primeiro movimento educacional durou mais ou menos uns três anos, ministrado pelo Professores Cisto França Dias e Inácio Bonifácio, ambos da Aldeia Moreira. Os primeiros alunos foram: Armando Antonio, Fernando Antonio, Aristide Antonio, Mamédio Candelário, Gumercindo Candelário, Mauricio Candelário, Hilário Candelário, Alcindo Faustino, Eugênio Santana, Aristides Barbosa, Antoninha de Oliveira, Ermelinda José, Elza Santana, Nilza Santana, Carmelinda Santana, Tereza Barbosa, A segunda turma foi no início da década de 70, segundo a professora daquela época, Nilza Júlio, os alunos da sala foram: João Candelário (ex-cacique), Valter Candelário, Galdino Candelário, Luis Carlos Antônio, Nério José, Nezinho José, Ananias de Oliveira, Osorico Jacinto, Lauro Jacinto, Aldo da Silva, Germano da Silva, Sebastião Barbosa, André de Arruda, Paulino de Arruda, Laurindo de Arruda, Antonio Santana, Adenilda José, Albertina José, Lucila Barbosa, Algemira Candelário. A terceira turma começou na década de 80, com o professor Adelino José, ele relata que: em razão de seu problema de saúde, teve que fazer tratamento e foi substituído pelo professor Alcindo Faustino, e na metade dessa década, entra também como efetivo, o professor Genésio Farias, e no ano de 1985, Alcindo Faustino foi substituído pela professora Dóris de Paula Ortiz, da cidade de Aquidauana. Essas três turmas eram multiseriados, de 1º a 4º série até a construção de um prédio escolar de duas salas no ano de 1985, pelo então prefeito daquela época o Sr. Ivan Paz Bossay, começando assim, a organização dos alunos em sala de aula. No período matutino 1º e 2º série e no período vespertino 3º e 4º série estendendo-se até ao ano de 2010, quando o prefeito em gestão nessa época, Sr. Neder Vedovato, ampliou o prédio escolar em: 2 salas de aula, 1 mini secretaria, 1 sala de informática e 1salão para atividade escolar. No ano de 2014 a Comissão de professores indígenas representado pelos professores Antonio Carlos Seizer, Amarildo Julio, Eliseu Lindolfo, Celinho Belizario, Genesio Farias e Maria de Lourdes Elias junto com o Cacique Marco da Aldeia Cachoeirinha foram reivindicar a criação do Polo da Aldeia Argola a qual o pedido foi acatado pela Secretaria de Educação a professora Walquiria e a Prefeita Juliana de Almeida. Essa criação foi baseada na criação do Etnoterritorio Educacional aprovado em 2009 pelo MEC. Uma conquista do nosso movimento. E no ano de 2015 a escola Felipe Antônio se torna um Pólo educacional de duas aldeias: Mãe terra e Campão Babaçu, e hoje a escola possui um Diretor sendo o primeiro diretor o professor Eliseu Lindolfo, na atualidade a diretora é a professora Helena Antônio, há Coordenador, Secretário, Professores, Inspetor, Cozinheira e Faxineira.

A escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio localiza-se a 12 km da cidade de Miranda/MS, criada pelo Decreto Municipal nº 064115 do dia 28 de fevereiro de 2016. Esta unidade de ensino possui o seguinte conselho escolar: Associação de Pais e Mestres (APM), cujo estatuto encontra-se registrado no cartório, CNPJ n.º 35.360.250/0001-17, o presidente é o senhor Francisco Candelario, escolhido através de eleição, e o atual diretor da escola é o professor Misael Sebastião.

A escola possui 2 coordenadores pedagógico, 2 secretários escolar, 4 zeladores, 30 professores/as e 370 alunos/as regulamente matriculados/as. A Escola Municipal Indígena

Polo Felipe Antônio está organizada de modo a possibilitar a oferta de uma educação de qualidade para os alunos das escolas. Todo o corpo docente e discente que compõem a escola Polo Felipe Antonio são indígenas ambos da etnia Terena. E por ser uma escola que oferece o ensino fundamental I - anos iniciais e II - anos finais, possui as seguintes dependências físicas, que formam a sua estrutura: 04 salas de aulas medindo 6x8, sala de aula medindo 4x8, 01 bibliotecas pequena medindo 6x3, 02 banheiros masculino para alunos, 02 banheiros feminino para alunas, 01 banheiro feminino/masculino para professores, 01 cozinha, 01 sala para secretaria, 02 banheiros na secretaria, 01 sala de direção e Parquinho infantil no pátio.

O Projeto Pedagógico da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio foi reelaborado coletivamente, pautado nos conceitos dos princípios norteadores da BNCC, Parecer n.º 351, de 06 de dezembro 2018, a regulamentação do Currículo de Referência de MS para o sistema estadual de ensino nas etapas de educação infantil e do ensino fundamental e Parecer n.º 02, de 25 de novembro de 2019, que faz a regulamentação do currículo de referência de MS para o sistema municipal de ensino nas etapas da educação infantil e do ensino fundamental, respeitando as normas e propostas de seus sistemas de ensino, dentro dos preceitos da gestão.

Na pesquisa de campo, com anuência da gestão da escola e da liderança local, foi aplicado um questionário semiestruturado, tendo como público-alvo: 4 (quatro) professores/as indígenas; 2 (dois) lideranças indígenas e (2) anciãos/ãs da comunidade que concordaram e assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE) (Apêndice A).

Como critérios de inclusão, exigiu-se que os professores/as indígenas tivessem mais de 05 anos de exercício profissional dentro da aldeia, estar lecionando na escola onde ocorreu o estudo e ser morador da Terra Indígena Cachoeirinha. Já para as lideranças tribais exigiu-se que esses deveriam estar compondo o Conselho Tribal do Cacique em exercício, reconhecido pela comunidade e documentado em ata. Para os anciãos/ãs, estes deveriam já ter sido lideranças dos conselhos tribais ou cacique, ter mais de 70 anos e estar lúcido para entender e responder com clareza as indagações.

Como critérios de exclusão, não foram aceitos para participar da pesquisa os professores/as indígenas que tinham apenas o nível médio e que exercem a profissão há menos de 05 anos. Não foram incluídas as lideranças tribais eleitas como parte do Conselho Tribal após o processo oficial eleitoral local, substituindo anciãos acometidos por alguma patologia que comprometa seu bem-estar físico e mental.

Os questionários foram aplicados após aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS e conforme a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional

de Saúde, e do Parecer n.º 5.802.313 do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) (Anexo 1). Autorização de Pesquisa em Terras Indígenas (Anexo 2) e Termo de Compromisso Secretária de Educação do Município de Miranda para Coleta de Dados da Pesquisa (Anexo 3).

A pesquisa também seguiu rigorosamente a Resolução n.º 304 de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde, que aprovou as Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas. Na Resolução destaca-se o item 3 – Aspectos Éticos da pesquisa envolvendo povos indígenas, cujo item 2.4 exige para a realização da pesquisa:

Ter a concordância da comunidade alvo da pesquisa que pode ser obtida por intermédio das respectivas organizações indígenas ou conselhos locais, sem prejuízo do consentimento individual, que em comum acordo com as referidas comunidades designarão o intermediário para o contato entre pesquisador e a comunidade. Em pesquisas na área de saúde deverá ser comunicado o Conselho Distrital (Brasil, 2000, p. 3).

Os protocolos de pesquisa só foram utilizados após serem submetidos à avaliação ética, atendendo ao item IV da Resolução 196/96, que dispõem sobre Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando a adequação às peculiaridades culturais e linguísticas dos envolvidos. Também foram atendidos os protocolos de biossegurança exigidos na escola e na Aldeia Argola.

Os possíveis riscos na participação da pesquisa foi o desconforto em responder alguma questão e o cansaço diante da extensa jornada de trabalho. Para amenizar esse risco o questionário ficou à disposição dos/as pesquisados/as para ser respondido no tempo de sua disposição.

Quanto aos benefícios, a pesquisa trouxe informações importantes sobre o processo de implantação e efetivação da Educação Escolar Indígena, estas informações podem ajudar a orientar ações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras ações voltadas para a educação escolar indígena, bem como no fortalecimento de saberes tradicionais da comunidade.

Os questionários aplicados foram específicos para professores/as (Apêndice B), liderança indígena e anciãos/ãs (Apêndice C), sendo que todos os questionários possuíam identificação de idade, sexo, estado civil e religião dos/as entrevistados/as. O questionário aplicado a lideranças indígenas e anciãos/ãs, possuía 5 questões objetivas (abertas) sobre educação indígena e Educação Escolar Indígena. O questionário aplicado aos/as professores/as, além dos dados de identificação pessoal tinha a identificação profissional, como a formação

acadêmica, séries e disciplina em que ministra aulas, e oito questões sobre o tema da pesquisa, ou seja, educação indígena e Educação Escolar Indígena.

Foram contatados 4 (quatro) professores/as indígenas, apenas dois aceitaram a participar da pesquisa, dos 2 (dois) líderes indígenas contatados, apenas um aceitou participar da pesquisa, 2 (dois) anciãos/ãs foram contatados, mas apenas um aceitou a participar da pesquisa. Esse é um fato que já ocorreu com outro pesquisador indígena, como pode se ver no relato de Silva (2009, p. 20):

Para esta pesquisa gostaria de evidenciar a não participação da diretora da Escola indígena de ensino médio da Aldeia Bananal, professora Sidineis Ferreira Alves, mesmo com insistentes procura por mim efetuadas, inclusive solicitações por escrito, entregue em mãos, preferiu ficar ausente na discussão, não oferecendo dados, nem fotos dos eventos realizados no espaço escolar em sua administração.

No entanto, durante a apresentação de qualificação, a banca sugeriu que fosse acrescentado mais entrevistas com professores indígena, assim após uma busca entre os professores conseguiu-se adesão de mais dois professores/as.

A identificação dos/as participantes e da instituição escolar foram devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS e conforme a Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa foi desenvolvida na escola municipal indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola, Terra Indígena Cachoeirinha, localizada no município de Miranda, Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Responderam ao questionário o professor Elizeu Lindolfo Sebastião e a professora Elisângela Muchacho Sebastião, o líder comunitário Edelson Antonio e o ancião João Leoncio. Após a qualificação, por exigência da banca foi feita mais duas entrevistas, sendo uma com o professor Genésio de Farias e outra com a professora Marlene Rodrigues.

A professora Elisângela Muchacho Sebastião, iniciou sua experiência como professora no ano de 1996 como voluntária nas séries iniciais das escolas indígenas, depois que terminou o curso de Magistério, foi contratada pela prefeitura municipal de Miranda (MS) como professora da Escola Municipal Indígena polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, da Aldeia Cachoeirinha, depois passou a ser professora da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antonio, na Aldeia Argola, sempre nas séries iniciais do ensino fundamental. Atualmente está cursando graduação no Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

O professor Elizeu Lindolfo Sebastião iniciou sua carreira muito jovem, pois tinha na família dois educadores, o saudoso professor Nilo Delfino e o Professor Genésio. Eles sempre incentivavam o magistério, começou auxiliando-os durante as aulas e até substituindo-os quando estes precisavam se ausentar. Formado em Magistério em 1996, ministrou aulas no antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e, mais recentemente no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), depois em 2000 foi aprovado no concurso público realizado pela prefeitura municipal de Miranda (MS) vindo dar aulas na Escola Municipal Indígena polo Coronel Nicolau Horta Barbosa, da Aldeia Cachoeirinha Em 2002 foi eleito diretor dessa mesma escola, permanecendo no cargo por 4(quatro) anos, depois trabalhou na coordenação dessa mesma escola, atuando também como professor dessa escola.

Em 2011 foi convidado a participar da faculdade intercultural Prolind, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que é um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica, concluindo o curso de licenciatura em linguagem em 2015. Em 2016 assumiu a direção da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antonio, na Aldeia Argola. Ficou um tempo fora da sala de aula devido a problemas de saúde, depois voltou novamente como professor de língua portuguesa, na Escola Cacique Timóteo. Em 2023 foi chamado para atuar na pasta de assuntos indígenas da prefeitura de Miranda (MS), onde está atuando até a presente data.

O professor Genésio de Farias atuou durante 35 anos nas escolas indígenas da Aldeia Cachoeirinha, foi um dos primeiros professores/as da escola Polo Felipe Antonio, atuando como regente do 5º ano, ministrando aulas de Português, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. Atualmente com 70 anos, casado com Jael Sebastião Farias, é pai de 6 seis filhos e atualmente está aposentado da carreira do magistério indígena.

O professor Genésio começou a estudar com 9 anos, na aldeia Bananal, andava muitos quilômetros a pé para chegar à escola porque morava em outra aldeia chamada Água Branca e naqueles primeiros anos foi difícil estudar por causa da distância. Depois, seu pai juntamente com a liderança indígena, na época, conseguiu vaga na escola José de Alencar, na Aldeia Água Branca, onde estuou até o 3.º ano do ensino fundamental. A família mudou-se para Três Lagoas, onde continuou os estudos. Voltando para a aldeia Água Branca, continuou os estudos, até que em 1960 prestou o serviço militar em Campo Grande. Quando saiu do quartel casou-se e foi morar na aldeia Argola, que estava precisando de professor para alfabetização. Seu nome fora indicado, mas ele relutou inicialmente pois não tinha formação suficiente para lecionar. As lideranças indígenas, contudo, insistiram até que ele concordasse. Assim, passou um tempo e ele foi contratado como professor, mesmo não tendo formação adequada. Passados dois anos,

surgiu um curso especial e a oportunidade de terminar o ensino fundamental, o ensino médio e o magistério, no projeto Logos II⁹ durante quatro anos. Era estudo a distância, com apostilas, o que exigiu dedicação, com muita fé e crença em si mesmo. Conseguiu atingir as notas exigidas e ser aprovado até o último ano do curso, recebendo um certificado de conclusão do ensino fundamental, do ensino médio e do magistério.

O professor Genésio relatou que passado um tempo da sua formação, esteve na aldeia uma antropóloga que era esposa do topógrafo que fez a medição da aldeia Argola, a qual o incentivou a procurar seus direitos indígenas, falando da educação diferenciada. Foi assim que surgiu a associação para a discussão dos direitos indígenas e da escola com educação diferenciada, iniciando as propostas para as mudanças necessárias. Mais tarde, quando as primeiras verbas foram liberadas pelo então Ministério da Educação e Cultura (MEC) para o Estado de Mato Grosso do Sul e para o município de Miranda, foi criado um comitê para a implantação da escola indígena diferenciada.

Em um primeiro momento, esse comitê ficava fora da aldeia, o professor Genésio junto com outros professores/as e as lideranças da aldeia Cachoerinha tomaram a iniciativa de procurar a representante do comitê para dar início ao projeto de implantação da escola diferenciada. O projeto foi iniciado com a coordenação de representantes do Estado e da associação dos professores/as do município de Miranda e, embora houvesse muito força de vontade, não foi concretizado em um primeiro momento por falta de entendimento entre os professores/as indígenas, a comunidade da aldeia e os representantes do município e do Estado. O projeto foi arquivado e os/as professores/as não receberam mais incentivos para continuar a luta. Recentemente, essa chama se acendeu novamente, o/as professores/as voltaram a discutir e a se engajar na luta pela implantação da escola indígena diferenciada, na aldeia Argola, incentivados pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por meio do curso de formação de professores/as indígenas. O professor Genésio tem grande esperança de que esse projeto se concretize.

A professora Marlene Rodrigues, formada em Normal Superior – Licenciatura pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), leciona na escola Municipal Indígena José Balbino que é extensão da Polo Felipe Antonio. Atua há 20 anos como professora da referida escola. É autora do projeto Sons da Aldeia em parceria com o Instituto de Pesquisa da

⁹ O Logos II foi um projeto que tinha como objetivo formar professores/as que eram leigos e habilitá-los no antigo 2.º grau para o exercício do magistério nas quatro primeiras séries do 1.º grau, entre as décadas de 1970 e 1990. O projeto caracterizava-se por utilizar o sistema modular e possuía um plano de atividades no qual o/a aluno/a estabelecia seu próprio ritmo de aprendizagem (Gouveia; Gouveia Neto, 2020, p. 1).

Diversidade Intercultural (IPEDI), projeto que idealizou e executou o projeto, uma iniciativa que passou a oferecer atividades para crianças indígenas no contraturno da escola da comunidade, ou seja, quem estudava de manhã, podia participar do Sons da Aldeia à tarde e vice-versa.

A professora Marlene Rodrigues conseguiu mobilizar a comunidade que, unida, construiu uma Oca Cultural. O espaço hoje serve de referência para reuniões comunitárias, cursos, atividades escolares, sendo um dos espaços destinado para guardar os trabalhos acadêmicos de indígenas que se graduam ou pós-graduam em diversas universidades.

O líder indígena Edelson Antonio tem 40 anos de idade, é o Cacique da Aldeia Argola, casado, tem 3 filhos é neto de Felipe Antônio, um dos primeiros moradores da aldeia Argola e o nome de origem da escola da Aldeia Argola. O modo de escolha de Liderança é feito pela votação na comunidade seguindo a tradição do povo Terena.

O ancião João Leoncio é casado, tem 63 anos, é morador da retoma Mãe Terra, tem 7 filhos, ele é considerado sábio do povo terena, participativo dentro da comunidade, sempre lutando pela educação escolar indígena específica diferenciada e de qualidade.

Os/As entrevistados/as foram escolhidos pela atuação efetiva dentro e fora da comunidade da Aldeia Argola, defendendo direitos da comunidade indígena dessa aldeia.

De posse dos dados obtidos com os questionários, os resultados foram analisados e interpretados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Segundo a autora, esta é a etapa que se destina à busca de significação de mensagens através, ou junto, da mensagem obtida. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. É nessa fase que é feito o tratamento dos resultados obtidos, com a finalidade de constituir e captar os conteúdos contidos em todo o material coletado por meio do instrumento (questionário). Esta é a fase que constitui a “operação lógica, pela qual se admitiu uma proposição em virtude da ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras” (Bardin, 2011, p. 41).

A partir dessas análises constituiu-se o capítulo três que trata especificamente da Educação Escolar Indígena ofertada na escola pesquisada, a partir das percepções dos/as professores/as e lideranças aqui citados/as, principalmente, no que se refere à busca de autonomia e especificidade com qualidade.

3 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA ALDEIA ARGOLA

Como já destacado anteriormente a proposta desta pesquisa foi a analisar o processo de busca da autonomia educacional e diferenciação para a Educação Escolar Indígena, dentro de uma compreensão do significado da educação diferenciada para a comunidade indígena da Aldeia Argola em Miranda -MS.

Mas é importante lembrar que em trabalhos anteriores, como o realizado por Silva (2009, p. 53) os/as indígenas jovens não estavam interessados em preservar a cultura e nem ressignificar o passado, como destaca o autor nesta passagem do seu trabalho:

A primeira ideia de escola diferenciada trouxe transtornos na aceitação da nova proposta de educação. Ficou evidente para a comunidade que escola diferenciada era aquela que oferecia uma educação facilitada. Então, ninguém queria. A escola discutida entre os grupos, falava de “resgate da cultura”. Fato este de repulsão pelo principal grupo nela inserido – os jovens. O aluno da escola indígena não está interessado em resgatar, pois “reencenar o passado, esse introduz outras temporalidades culturais incomensuráveis na invenção da tradição. Esse processo afasta qualquer acesso imediato a uma identidade original ou a uma tradição recebida. Mas, o que o jovem pretende em sua atuação é dar novos significados a sua vivência e não a vivência de seus avôs. Assim se manifestou Professora na região do PIN Taunay: A minha avó limpava casa com vassoura de mato e aguava o chão batido. Hoje, eu uso balde, rodo. E a água sai da torneira. Quando era pequena acendia fogo, com a lenha pega no mato. Agora tenho fogo a gás, deixei de ser Terena? Não! Continuo mantendo limpa a minha casa. Recebendo bem quem me visita e por que a escola não pode relacionar a proposta da escola indígena com a escola urbana? Ninguém quer nada facilitado. Teve uma reunião uma vez que alguém disse que era fácil ser Terena tradicional, com costume, conhecimentos do surgimento do povo, das lendas, da língua. Se essa é a educação facilitada, eu não acho. Sou do Ipegue. E não sei nem a língua, calcula o restante. É melhor não resgatar, mas viver o que tá aí, senão vou ter que arrumar meu *chiripá*, que os terena confeccionavam de algodão.

O que se dá para concluir desse relato é que os/as jovens indígenas não querem vivenciar as alternativas do passado por estarem urbanizados/as e conviverem muito de perto com o outro não indígena. No entanto, é preciso lembrar que preservar a cultura e ter conhecimento histórico dos antepassados é importante em qualquer etnia. E como explica Jacobina (2023, p. 47):

Conhecer a história da educação indígena nos permite refletir sobre a alfabetização indígena no contexto da educação e suas influências, de modo que compreender a situação das escolas indígenas hoje é enriquecer nossa pesquisa com contexto e fundamentos históricos. Essa leitura faz uma contribuição significativa para a trajetória histórica da alfabetização.

Isso mostra que a mudança na alfabetização indígena, vai refletir na forma de pensar do jovem e do adulto, ou seja, a criança indígena que desde muito cedo já convive com sua língua, história e cultura, vai acostumando-se e percebendo que embora esteja inserida em outra cultura, ela vem de uma outra história étnica.

Outros/as pesquisadores/as indígenas, como a Terena Maria de Lourdes Elias Sobrinho (2010) destacam a importância da valorização da língua Terena, desde a alfabetização das crianças indígenas. A pesquisadora indígena afirmou que por meio da “alfabetização na língua terena é possível fortalecer a etnia da cultura dos terenas”. Para ela, embora a “oralidade, seja forte é preciso registro para que a história não se perca, dessa forma sendo valorizada e respeitada” (Sobrinho, 2010, p. 15).

De acordo com Elias Sobrinho, a primeira escola da TI Cachoeirinha, Coronel Nicolau Horta Barbosa, esteve sob responsabilidade da Funai até 1991, passando posteriormente para a gestão da Secretaria Municipal de Educação de Miranda. Elias Sobrinho buscou relatos orais para retratar esse começo, em que o senhor Felix afirma que as primeiras professoras foram Odete e Inês, respectivamente esposa e sobrinha do então chefe de posto da Cachoeirinha. A construção do prédio da escola foi iniciada no ano de 1929 e inaugurada no ano seguinte. Elias Sobrinho foi um dos primeiros estudantes e em seu relato oral informa que as aulas tinham duração de 1 hora por dia, com início às 10 horas e término às 11 horas. Neste tempo, a escola indígena não seguia um currículo, as professoras tinham liberdade de ensinar os/as alunos/as como achassem certo, na língua portuguesa, quando tinham o primeiro contato com a língua não indígena.

O início da Educação Escolar Indígena na aldeia foi de muita luta e desafio, pois havia a necessidade de apresentar resultados positivos diante do novo cenário. O professor Eliseu, em seu relato, relembra que havia certa autonomia, porque os professores/as eram responsáveis de lecionar todas as disciplinas das séries que estavam à frente e com a chegada das escolas nos setores da comunidade, os moradores passaram a enxergar a possibilidade de emprego na educação e foram, aos poucos, buscando formação. Hoje, percebe-se que há mão de obra qualificada para atuar na escola, o que possibilita ter professores/as intermediários atuando junto aos regentes, o que faz com que haja uma integração/um compartilhamento de saberes.

Antes, professores eram majoritariamente homens, hoje já se vê essa realidade mudar, pois as mulheres passaram a compor de forma significativa o quadro de professores/as nas escolas indígenas. Na Aldeia Argola, por exemplo, no PPP do ano de 2023 constava um quadro docente com 26 mulheres e apenas sete homens atuando na escola.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Polo Felipe Antonio (Município de Miranda, 2019) é apresentado como uma proposta que foi discutida e reelaborada dentro dos moldes da legislação vigente, tendo como missão fortalecer a identidade Terena, preconizando uma relação entre conhecimento tradicional e o conhecimento ocidental. É importante destacar que de acordo com Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN (Brasil, 2024, p. 1) conhecimento tradicional:

[...] é o conjunto de informações de povos indígenas e de comunidades tradicionais adquiridos por meio de sua vivência junto à natureza e da observação e experimentação de procedimentos e resultados, como por exemplo, sabendo diferenciar plantas que servem como alimento daquelas que curam enfermidades e das que podem entorpecer a caça ou a pesca sem que estrague o alimento. Tais conhecimentos vieram da necessidade de adaptação ao ambiente em que vivem, dos saberes dos antepassados e da troca desses saberes com outros povos e comunidades. Esses conhecimentos fazem parte do seu modo de vida e do seu cotidiano, mesmo quando apenas uma pessoa da comunidade os detenha (Brasil, 2024, p. 1).

Nesse sentido o PPP da Escola Municipal Polo Felipe Antonio é apresentado como um documento que está direcionado para o/a estudante indígena. A metodologia do PPP aponta a importância dos/as professores/as trabalharem dialogando no ensino, os saberes tradicionais da comunidade Terena e os saberes ocidentais. No entendimento de Calderoni e Nascimento (2012, p. 308) “os conhecimentos tradicionais se encontram em pé de igualdade com os conhecimentos legitimados nas diretrizes curriculares das escolas”. Esses autores explicam que:

A pedagogia indígena é diferente por ser mais centrada no aprender das crianças, na sua autonomia. Um dos desafios postos pelos docentes indígenas é de serem coerentes com sua cultura, decorrentes de suas concepções de conhecimentos, de centrar suas práticas pedagógicas na relação com o território e na afetividade, de buscar a inter-relação com o meio, a constituição da pessoa. Essas diferenças apresentam-se também como desafio teórico e como uma necessidade para entender os processos próprios de aprendizagem indígena (Calderoni; Nascimento, 2012, p. 308).

E é nessas características de escola diferenciada que os fins e princípios do PPP são apresentados, focando na aprendizagem comunitária, intercultural e multilíngue, mostrando a importância da preservação da língua Terena, assim como a aprendizagem da língua portuguesa, por ser a língua nacional, além do inglês e do espanhol que são as línguas mais faladas em todo o mundo.

Segundo Gomes (2019, p. 16), “É a diversidade e, ao mesmo tempo, a particularidade, que devem nortear a construção das aulas de línguas indígenas. Tal diversidade e

particularidade são visíveis quando observamos o comportamento gramatical de algumas das línguas indígenas brasileiras (LIBs)”.

Ainda para Gomes (2019, p. 18), é a partir da diversidade gramatical identificada nas LIBs, que se chega aos “conceitos de interculturalidade e de decolonialidade tão presentes nos meios acadêmicos”. Mais adiante o mesmo autor destaca que:

A interculturalidade deve implicar exatamente no reconhecimento e na valorização da diferença e não na busca da homogeneidade. Já a decolonialidade, é um conjunto de práticas adotado na escola indígena capaz de alterar a dinâmica nacional da escola não-indígena, que ainda hoje assenta-se em conhecimentos desde uma perspectiva ocidentalizada (Gomes, 2019, p. 18).

Portanto, o PPP da Escola Municipal Polo Felipe Antonio apresenta uma metodologia bem elaborada no sentido de o ensino/aprendizagem focar na vivência comunitária, intercultural e multilíngue. No entanto, na realidade da escola faltam materiais pedagógicos específicos para o desenvolvimento da disciplina de ensino da língua materna Terena.

No histórico da escola o PPP, mostra como a Escola Municipal Polo Felipe Antonio foi criada, toda sua trajetória até os dias atuais. Mostrando também a organização da escola, todas as dependências físicas da escola. No quadro de desempenho, verifica-se que a Escola Municipal Polo Felipe Antonio funciona com pré-escola até o 9º ano, do ensino fundamental.

Verifica-se que a organização curricular foca no ensino tradicional, no qual a língua terena deve ter prioridade, além disso, o propósito do currículo é fundamentado pelos campos de aprendizagem e desenvolvimento da criança terena, dentro dos cinco campos de experiências destacado na BNCC, que são: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os componentes curriculares do ensino fundamental englobam as seguintes disciplinas: linguagens, códigos e suas tecnologias, as quais priorizam o ensino da língua materna dos terenas, sua cultura e tecnologias.

Outra realidade a ser enfrentada é o diário *online*. Nessa era tecnológica ficou mais fácil o acesso ao que se está produzindo em nossas escolas. Na chamada era digital, cada vez mais estamos sendo cobrados e as escolas indígenas não estão sendo levadas em consideração em relação às especificidades. O currículo da escola pouco contempla a especificidade da comunidade e a diferenciação ocorre apenas no componente curricular Língua Terena.

O currículo escolar presente no Projeto Político Pedagógico da escola, seguiam conteúdos padronizados, isto é, o ensino era aplicado no modelo não indígena e desconsiderava as especificidades do povo Terena até mesmo a língua. A alfabetização era em língua portuguesa, mas as professoras falavam na língua materna, ou seja, escrevíamos em uma língua e falávamos em outra. Isso ao longo do tempo promoveu, em algumas áreas terena, a desvalorização da própria língua, em algumas aldeias muitos já não falam mais a língua materna (Rodrigues, 2022, p. 13).

Em 2023 foi incluído nos anos iniciais um novo componente curricular (História e Cultura Indígena), que ainda carece de materiais pedagógicos adequados, tais como livros didáticos. É importante frisar que o conhecimento tradicional se faz necessário para se manter a identidade étnica dos povos indígenas uma vez que a educação indígena consiste na transmissão e produção dos conhecimentos próprios dos povos indígenas e a Educação Escolar Indígena faz parte do sistema institucional que deve respeitar a forma de transmissão e produção dos conhecimentos, tanto indígenas como não indígenas.

A seguir apresenta-se o resultado da pesquisa realizada com uma liderança indígena, quatro professores/as e apenas um ancião da aldeia Argola.

3.1 Liderança indígena

A entrevista guiada por um questionário foi respondida por uma Liderança Indígena, Edelson Antonio, que atua na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda-MS. Trata-se do Cacique da Aldeia Argola, com 40 anos é casado, tem 3 filhos e é neto de Felipe Antônio, um dos primeiros moradores da aldeia Argola, que deu o nome de origem da escola.

Quando perguntado em relação ao trabalho do cacique como liderança indígena e qual sua visão como está a Educação Escolar Indígena atualmente, ele respondeu:

A educação indígena é boa. A minha opinião sobre a escola indígena, assim, por ser uma escola diferenciada... é preciso mais empenho também de aplicar os conhecimentos tradicionais, que é muito importante para manter a nossa cultura, é crença também, é quanto indígena, é a escola indígena precisa ser mais forte nessa questão aí (Edelson Antonio, 2024).

Na opinião dessa liderança, a Educação Escolar Indígena atualmente é boa. Ele explicou que a escola indígena para ser uma escola diferenciada, precisa aplicar os conhecimentos tradicionais, manter a cultura e crença indígena, fortalecer os conhecimentos ancestrais.

Questionado se a escola indígena respeita os conhecimentos que a criança traz de casa, ele explicou que nem sempre a Escola Indígena respeita a educação e os conhecimentos que a

criança traz de casa, isso se deve ao fato das limitações que os/as professores/as têm em aplicar o que determina a legislação, talvez por falta de um aprofundamento dos currículos escolares na cultura e tradição indígena. Diante disso cabe aos/às professores/as respeitarem a língua da criança indígena, porque muitas vezes é difícil para ela se adaptar a uma escola em que o/a professor/a não fala fluentemente sua língua materna. Nesse sentido,

O atual indigenismo brasileiro tem como característica principal a retórica da luta por reconhecimento dos direitos indígenas enquanto coletividades históricas, como sujeitos de direitos específicos, pautada pelas tendências políticas e ideológicas do multiculturalismo. Multiculturalismo e pluriculturalismo são formas de pensar políticas que consideram a diversidade de povos e culturas. Os povos indígenas são percebidos como organizações socioculturais e sociopolíticas autônomas, e as políticas governamentais precisam ser aplicadas para garantir a continuidade de suas culturas, línguas e conhecimentos e que sejam valorizados, transmitidos e perpetuados pelas gerações presentes e futuras, garantindo ao mesmo tempo o acesso aos recursos modernos (Baniwa, 2019, p. 199).

Como se vê na citação supracitada, o autor explica que embora os povos indígenas sejam considerados como autônomos na preservação de suas culturas e histórias, é necessário que os governantes criem leis que venham a garantir que eles possam transmiti-las sem perder a conexão com os recursos oferecidos pela modernidade.

Perguntada sua opinião como liderança indígena, para manter viva a cultura e a tradição indígena, respondeu o seguinte:

Então, para manter viva a língua, nossa tradição e nossa cultura, é preciso que, principalmente respeito a nossa língua, aí é se mantenha, é preciso trazer mais conhecimento através da escrita né, de livro né, essas coisas assim, para é, ensinar as nossas crianças né, a cultura é preciso que os anciãos passem como aconteceu o conhecimento antigo, a dança, é tem várias tradições nossa que precisa se ensinada (Edelson Antonio, 2024).

De acordo com esta liderança indígena para manter uma educação viva na tradição e na cultura indígena, é preciso respeitar a língua das comunidades indígenas da qual provêm cada criança, promovendo ensinamentos dentro da língua materna, principalmente desenvolvendo a escrita e a leitura de livros escritos na língua. A cultura deve ser vivificada por meio dos ensinamentos de anciãos/ãs, por meio da dança e festividades tradicionais.

Perguntou-se qual a Educação Escolar Indígena o líder espera para o futuro, sua resposta foi:

Então, a o tipo de educação para a escola indígena é melhora cada dia mais aí, e cada vez mais na questão de estrutura né, é não deixando nossa cultura mais se adaptando em uma estrutura é atual né... Então né precisa mais que tudo ali uma estrutura física melhor ali para nossos alunos, é ter bom estado a escola, ter ar condicionado né, que os nossos alunos precisa no calor né, no nosso tempo só tinha um ventiladorzinho, e hoje no mundo atual precisa ser melhorado... é essa nossa esperança de ter a escola de qualidade (Edelson Antonio, 2024).

Diante da opinião do líder indígena, espera-se que no futuro a Educação Escolar Indígena melhore em vários aspectos, principalmente na estrutura física e ambiental, como uma escola diferenciada, que respeita e promove a cultura tradicional dos indígenas. Mas que seja inovadora, atualizada e moderna, dentro do momento em que as comunidades vivem, por exemplo, na estrutura física é necessário ter ar-condicionado para os dias quentes, disponibilidade de internet e computadores com programas atualizados, como existe nas escolas não indígenas urbanas. Pois, como explica Baniwa (2019, p. 63):

A educação escolar indígena atua na atualidade em diferentes frentes de realidades intra e extra aldeia. Atua, por exemplo, com jovens indígenas urbanos com alta vulnerabilidade socioeconômica, mas também com alto potencial sociocultural, identitário e de conhecimentos tradicionais e científicos no acesso a novas tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Baniwa (2019), os/as jovens indígenas enfrentam vários problemas, pois mesmo tendo acesso à riqueza do conhecimento tradicional de suas aldeias e o conhecimento científico e tecnológico adquirido nas escolas, enfrentam a vulnerabilidade socioeconômica, que faz muitos desistirem de suas origens, em busca de condições econômicas mais vantajosas fora das aldeias. Nesse contexto fica uma indagação: como é possível motivar os/as jovens indígenas a manterem a tradição de seus ancestrais, cultivando uma relação com o mundo moderno? Nesse sentido, é preciso que os/as professores/as tenham um profundo conhecimento da cultura e tradição indígena, para que possam fazer uma combinação do passado histórico com o presente moderno, em que as tecnologias são essenciais.

Para tanto, é importante a promoção de eventos científicos que incentivem os/as escritores/as a contarem as tradições e as culturas indígenas, a partir da vivência de anciãos e anciãs, transcrevendo a história real das aldeias, para que fiquem tradicionalmente escritas ao longo do tempo. Forma-se, assim, um engajamento crítico para conservar e transmitir o conhecimento humano, tanto dos povos indígenas como de outros povos. Dessa forma, é possível preparar os/as jovens indígenas para as oportunidades em qualquer ambiente.

Ainda, perguntou-se ao cacique quais as sugestões que ele daria para se ter uma escola

indígena de qualidade conforme especifica a legislação. Ele respondeu:

É preciso que nossos diretores né possam direcionar um trabalho, que tenha mais participação e parceira de professores, é coordenadores precisa se unir, melhorar, é deixar nossa educação de qualidade, porque todas as coisas né, só consegue por meio da parceria e de união, de dedicação né, mais precisa de conhecimento, da participação né dos anciãos junto com professores né para ter ensino de qualidade né (Edelson Antonio, 2024).

Observa-se que a opinião do cacique é de que haja uma união de forças da comunidade escolar, no sentido de priorizar o ensino de qualidade, no qual todos os esforços sejam voltados para o/a aluno/a indígena.

Como sugestão, a liderança indígena destacou que a direção da escola, coordenadores/as e professores/as(as) devem priorizar a educação oferecida como autônoma, específica e de qualidade como previsto nos referenciais da Educação Escolar Indígena, já que ele acredita na parceria de trabalho, ou seja, aquele/a colega que está em dificuldade para implantar os processos de ensino e aprendizagem de acordo com os referenciais da Educação Escolar Indígena deve receber ajuda de quem tem conhecimento mais aprofundado e assim, sucessivamente.

3.2 Professores/as indígenas

Nas respostas obtidas por meio do questionário aplicado aos/as quatro professores/as(as), que atuam em sala de aula da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda –MS, registra-se os seguintes resultados:

a) Professora Elisangela Muchacho Sebastião

A professora Elisangela tem 42 anos, atua no ensino fundamental 1 e quando perguntada qual a sua opinião sobre a Educação Escolar Indígena na atualidade, respondeu:

É regular né, como professora, é eu estou vendo assim, os alunos né, do passado parece que aprende mais rápido do que agora, analisando assim, eu acho que é por causa do celular, na minha opinião né, porque desde bem pequeno, criancinha de seis meses, a criança já tá olhando pro celular, eu vejo muito no meio das crianças, eu tenho meu sobrinho lá, que só fica olhando desenho, no celular, na televisão, fica mais em cima do celular.... O professor não ajuda né, a olhar essa parte né, tem professor que nem conhece direito nossa cultura, né. (Professora Elisangela Muchacho Sebastião, 2024).

Ela considerou que a educação escolar indígena atualmente está regular, ela destacou que as crianças estão envolvidas com a modernidade, pois indígenas também gostam de celulares, de desenhos animados fora do contexto indígena, e que se os/as professores/as não tiverem um conhecimento aprofundado da cultura e das tradições indígenas, dificilmente conseguirão transmitir a cultura indígena com eficiência para as crianças.

É importante destacar que Costa (2013, p. 49), assevera que a “modernidade e o advento da tecnologia, além do intenso contato das comunidades indígenas com outras sociedades não indígenas, promoveu um impacto na utilização das práticas lúdicas em suas formas e dos objetos utilizados pelas crianças indígenas para brincarem”. O acesso a tecnologias como o celular e a televisão introduziram outros tipos de ludicidade no universo da criança indígena. Dessa forma, as culturas e as brincadeiras nas comunidades indígenas não mais estão ligadas somente ao entorno da comunidade, dos rios, das matas, dos animais e da natureza.

Nesse sentido, cabe ao/a professor/a fortalecer a tradição indígena, trazendo para a sala de aula o lúdico indígena, incentivando os pais e a comunidade a promoverem “atividades de correr, subir em árvores e tomar banhos nos igarapés e nos rios, dentre outras muitas outras brincadeiras indígenas, que estão cada vez mais escassas”, diante da “modernidade e das tecnologias que estão presentes na realidade e contextos indígenas, já que na maioria das comunidades já se faz uso da televisão, do computador e dos aparelhos celulares (Costa, 2013, p. 50).

Ainda, foi perguntado para essa professora, se considerando sua experiência escolar, qual sua opinião sobre se houve avanço na Educação Escolar Indígena, principalmente na Aldeia Argola? Ela respondeu o seguinte:

É em 2017, ano de 2017, não tinha aluno sem leitura no quinto ano, aqui na Aldeia, todos lendo e escrevendo, agora abaixou, é eu tô vendo assim, porque é, depende também, não é só por causa dos professores, é tem que começar no diretor, coordenadora, assim por diante, e, tinha que olhar, o nível do professor, quem são os professores nos anos iniciais, nos anos finais, então eu acho que isso aí tinha que olhar né.... (Professora Elisangela Muchacho Sebastião, 2024).

Ela destacou que poucos foram os avanços na educação escolar indígena, desde que foi implantada na escola da Aldeia Argola. Para ela o que falta é a capacitação dos/as professores/as, assim como empenho de diretores/as e coordenadores/as, para atuarem com maior desempenho. Citou, ainda, que existem alunos/as, que chega ao 5.º ano sem uma boa leitura e escrita.

Na questão em que foi perguntada se entendia que ao chegar à escola, a criança indígena encontra um processo de continuidade dos conhecimentos adquiridos no seu ambiente familiar e comunitário, ela disse que mais ou menos, e destacou que a educação começa em casa, ficando uma lacuna na sua resposta, embora o pesquisador tenha repetido várias vezes a questão.

Nesse sentido, se evidencia a “necessidade de inclusão e participação efetiva dos pais e lideranças indígenas no processo educacional das crianças e jovens indígena”, mostrando que é preciso valorizar a “oralidade e o uso de métodos pedagógicos que incorporem a cultura e tradições indígenas”, no sentido de preservar as línguas e as culturas indígenas. Para tanto, o autor menciona a importância do “envolvimento dos pais, lideranças e anciãos indígenas no planejamento e desenvolvimento do currículo escolar”, pois a “participação ativa da comunidade no processo educacional contribui para a valorização dos saberes tradicionais e para a construção de uma educação intercultural mais significativa” (Sousa, 2023, p. 210).

Na questão em que se indagou o que a escola indígena tem feito para não dissociar o conhecimento que a criança traz do seu ambiente e o conhecimento ministrado na escola, a professora teve dificuldade em responder. Talvez essa dificuldade tenha ocorrido devido ao não entendimento ou porque ela não quisesse responder, pois ficou olhando para o pesquisador sem dizer algo, embora, o pesquisador tenha repetido várias vezes a questão. Assim foram encerrados os questionamentos.

b) Professor Elizeu Lindolfo Sebastião:

O professor Elizeu, que de acordo com a caracterização feita na metodologia iniciou suas atividades docentes nos anos 90, ainda sem formação. Foi professor e diretor e em 2023, foi chamado para atuar na pasta de assuntos indígenas da prefeitura de Miranda (MS), onde está atuando até a presente data. Como se vê tem uma vasta experiência no magistério e direção de escolas indígenas, atualmente leciona no ensino fundamental II.

Ao ser questionado sobre a existência de autonomia na Educação Escolar Indígena, respondeu:

Eu entendo, Gerso, que na verdade estávamos no processo, ou seja, está no processo, quando se fala em construção de uma educação escolar indígena, então pelo fato de estar no processo, eu não tenho como dizer se está acontecendo autonomia ou não, embora, a nossa expectativa, seja, que tenhamos uma escola que tenha essa independência, ou seja essa autonomia (Professor Elizeu Lindolfo Sebastião, 2024).

Como se vê o professor Elizeu Lindolfo Sebastião destacou que no seu entendimento, ainda não existe autonomia na Educação Escolar Indígena, pois para ele esse tipo de escola autônoma e diferenciada, ainda está em processo de construção.

Na visão de Bayer, Florentino e Orzachowski (2020, p. 42) “o que o povo indígena precisa identificar em suas concepções é que as ações” de busca de autonomia escolar devem ser contínuas. “Que o significado que abrangerá o território escolar depende de persistências na prática, demanda de tempo, espaço e atuação compenetrada”.

Foi perguntado a esse professor: considerando que a legislação garante uma educação diferenciada e específica, você diria que é possível efetivar essa autonomia nas escolas indígenas? Ele respondeu:

Eu acredito que possível, a partir da da da, como que vou dizer.... da da da vontade, da decisão interna, é é é principalmente das comunidades indígenas, decidirem, nós queremos, eu acredito que é possível acontecer.... (Professor Elizeu Lindolfo Sebastião, 2024).

Para o professor, considerando que a legislação garante uma educação diferenciada e específica, é possível efetivar e aumentar a autonomia nas escolas indígenas, mas para isso é preciso boa vontade e decisão interna, das comunidades indígenas.

De acordo com Baniwa (2013, p. 6) os desafios da autonomia da escola indígena centram-se no campo pedagógico, de comunicação e de convivência intercultural:

Essa dificuldade tem origem em campos interrelacionados. O primeiro campo é dos sistemas de ensino que resistem às mudanças conceituais. Os dirigentes políticos, os gestores e os técnicos locais apresentam forte resistência à mudança de mentalidade, cultura e prática política. Muitas escolas indígenas elaboram seus projetos político-pedagógicos inovadores com organização do tempo escolar dinâmico e de acordo com os sistemas sociais e educativos da comunidade, mas, os conselhos de educação ou mesmo as secretarias de educação não tem reconhecido. A resistência é resultado de um misto de medo ou insegurança dos gestores diante do novo, do diferente, do imprevisível e de um comodismo ou apego aos antigos modelos e padrões de escola e de educação escolar tradicional colonial. Além disso, existe situações em que os dirigentes municipais ou estaduais, os gestores e as equipes técnicas são claramente contrários aos direitos indígenas, como acontece, por exemplo, na região do Vale do Javari, no Estado do Amazonas, que é histórico e conhecido em nível nacional e internacional. Nestes casos, seria necessário pensar alternativas específicas que superem a visão distorcida da autonomia do ente federado municipal, para que os outros entes, o Estado e a União, possam atuar para resolver o problema, estadualizando ou federalizando a rede de escolas indígenas. Não se pode admitir que a autonomia de um sistema de ensino seja a razão ou a desculpa para não se cumprir determinações legais e respeito aos direitos estabelecidos dos povos indígenas. Mesmo nas situações em que há

vontade política por parte dos dirigentes, gestores e técnicos locais, persistem problemas operacionais graves que exigem processos administrativos adequados, capazes de atender as realidades e demandas indígenas.

Como se percebe, a autonomia da escola indígena está na dependência da formação de uma frente de comando que tenha um relacionamento interpessoal dinâmico, a fim de se integrar às decisões internas a participação ativa das comunidades indígenas.

Na sequência foi perguntado ao professor Elizeu qual o caminho que os/as profissionais da educação devem trilhar para buscar a efetivação da autonomia. Ele respondeu:

Eu não tenho dúvida de que o caminho mais certo e mais indicado, para uma execução, é de forma legal, para a educação na escola indígena é o conhecimento, ou seja, o recurso humano, no caso nossos professores/as, pessoas que vão estar puxando a linha de frente nessa discussão tem que tá apoderado do conhecimento, principalmente o conhecimento científico, para que tenha essa facilidade de discutir e até mesmo de ajuda, na execução definitiva de uma educação escolar indígena, diferenciada (Professor Elizeu Lindolfo Sebastião, 2024).

Para o professor, o caminho que os/as profissionais da educação devem buscar para essa efetivação e aumento da autonomia, partindo do conhecimento legal, científico e prático, dos recursos humanos, ou seja, os/as professores/as têm que ter um conhecimento aprofundado de como deve ser uma escola indígena diferenciada. No mesmo sentido, Almeida (2024, p.6) afirma que o/a professor/a tem que estar preparado para elaborar uma proposta de ensino que venha ao encontro das necessidades e da realidade de cada aldeia, tendo uma formação que o faça entender que o ensino autônomo dos/as indígenas é promovido pela comunidade indígena, conforme seus projetos, suas concepções e princípios próprios.

Quando indagada sua opinião a respeito do fato dos/as profissionais da educação se sentirem ou não partícipes desse processo de busca dessa autonomia nas escolas indígenas, o professor Elizeu afirmou:

Olha Gerso, falando sinceramente, o que eu vejo analisando, acompanhando os movimentos, eu acredito que ainda existe uma certa ausência de uma visão mais definitiva dos colegas, eu quero que os colegas entendam de que há..., hoje nós temos essa oportunidade de que a educação indígena, pode ser trabalhado...mas infelizmente existe essa ausência, nem todos os colegas conseguem entender que precisa de recursos humanos capacitados para continuar a defender a autonomia da escola indígena, mas eu vejo que a maioria dos colegas não conseguiram entender (Elizeu Lindolfo Sebastião, 2024).

Na opinião dele, os/as profissionais da Educação Escolar Indígena ainda não captaram a importância da autonomia das escolas indígenas, da importância dessa oportunidade de que a escola indígena seja diferenciada para trabalhar com suas crianças. Pois, como evidencia Baniwa (2019, p. 200):

A autonomia indígena parte de dois princípios: o primeiro é de garantir liberdade interna ou autogovernança étnica. O segundo princípio é a liberdade de acesso ao mundo extra-aldeia ou extra-étnica. O que tem de comum entre os dois campos é a necessidade de que essa circulação nos dois mundos seja de forma articulada, manejada, afirmativa, reconhecida e respeitosa. O que se espera da autonomia é a possibilidade de superação da fase cruel do período colonial violento e dominador que levou esses povos à profunda baixa autoestima e negação de si mesmo.

Além disso, destacou que infelizmente seus colegas professores/as não possuem uma visão clara sobre a autonomia da escola indígena, eles ainda não entenderam que é a peça fundamental para que ocorra a autonomia nas escolas indígenas.

c) O professor Genésio Farias

O professor Genésio Farias atuou por 35 anos nas escolas indígenas da terra Indígena Cachoeirinha e foi um dos primeiros professores/as da escola Polo Felipe Antonio, atuou como regente de 5º ano, ministrando aulas de português, matemática e ciências. O professor Genésio é um exemplo de que as questões que envolvem as escolas indígenas são complexas, profundas e antigas. Quando nos deparamos com um professor indígena, que está aposentado, que atuou por 35 anos em escolas indígenas, acredita-se que problemas têm solução, o que precisa é que mais professores/as tenham a mesma postura, que queiram mudar o sistema atual e que lutem para que a autonomia da escola indígena seja alcançada. Pois, a única coisa que o/a aluno/a indígena precisa é que seus/suas professores/as estejam mais bem preparados/as e sejam capazes de satisfazer suas necessidades de aprendizagem.

Ao responder sobre sua experiência escolar e como ele analisa a educação escolar indígena atualmente, respondeu que a escola indígena está regular e explicou nos seguintes termos:

O nosso desafio na atualidade é ter uma referência que de início as discussões da educação indígena, partindo de dentro da aldeia, porque o que se tem é um projeto que veio de fora, com ideia dos brancos, porque quem lidera os projetos indígenas ainda é o MEC. O que precisava era ter um projeto da aldeia

sem usar ferramenta da educação dos brancos, mas para isso acontecer os professores indígenas teriam que abrir mão do que já aprenderam até agora nas escolas dos brancos e focar na cultura e no que é importante na educação indígena, principalmente focando na língua.

Então, eu acho que os projetos, não tinham que ter parceira com programas e projetos de fora da aldeia, mas daí nesse caso, a aldeia não tem um a liderança de professores para fazer isso, nem estrutura física e financeira para bancar projetos independentes, a escola indígena depende politicamente das verbas do governo, ficando assim dependente do que eles determinam. O que precisava era criar um movimento independente do próprio povo indígena, sem interferência de brancos, onde a própria comunidade criaria um projeto mostrando o que é importante a criança indígena aprender ou não, mas para isso acontecer depende de lideranças tanto de dentro da escola como da comunidade da aldeia indígena (Genésio Farias, 2024).

O primeiro ponto destacado pelo professor Genésio é sobre a importância da autonomia da escola indígena em criar o próprio currículo, com a participação ativa da comunidade escolar, para que a sabedoria indígena tenha lugar de destaque, principalmente a responsabilidade que os povos indígenas têm com a natureza, reconhecendo a conexão íntima entre os seres humanos e o ambiente. Assim, mesclam-se tradições e modos de vida, além do ensino da língua indígena. Nesse sentido, Santos e Silva (2021, p. 110) destacam que “é na parte diversificada que o currículo atende a parte considerada específica da cultura do povo indígena, [...] com disciplinas específicas como: Língua, Etnohistória, Arte e Cultura”. Cria-se, assim, interesse nos/as alunos/as em preservar sua história, língua, arte e cultura.

Na questão em que se perguntou se diante da experiência escolar, o professor Genésio Farias, considerava que houve avanços na educação escolar indígena, desde que foi implantada na escola da Aldeia Argola. Ele respondeu que foi mais ou menos. E explicou:

Eu acredito que ainda está em processo, e como eu já disse anteriormente, é preciso que os professores criem um movimento junto com a comunidade para dar avanço nas ideias e projetos indígenas, isso já está acontecendo, mas ainda está no zero, é preciso mais engajamento tanto da comunidade como dos professores, dos diretores das escolas para que o avanço das ideias possa acontecer na realidade. Porque hoje não existe uma liderança focada só nas questões indígenas e a cultura do branco já está impregnada, pois tudo hoje gira em torno de política, as lideranças estão divididas politicamente falando, não existe um consenso comum dentro da Aldeia e dos professores para implantação de uma educação autônoma indígena (Genésio Farias, 2024).

Percebe-se que o professor Genésio comunga da ideia de que os avanços na Educação Escolar Indígena estão iniciando e que são precisos movimentos liderados por indígenas que busquem tais propostas.

Quando perguntado se existe algo que a escola tem feito para não dissociar o

conhecimento que a criança traz do seu ambiente e o conhecimento ministrado na escola, o professor Genésio disse que não e explicou:

Não, não existe, por exemplo a língua, os pais não estão preocupados em manter a língua, as crianças já aprendem a falar em português porque os pais não falam a língua indígena em casa, porque já estão inseridos no mundo dos brancos, e não estão preocupados com a herança da cultura indígena, os anciãos já não tem vós ativa para influenciar os mais jovens a dar continuidade na cultura indígena, existe uma acomodação por parte de todos (Genésio Farias, 2024).

É importante destacar que “a língua é um instrumento fundamental para a sobrevivência dos conhecimentos, tradições, história e identidade de qualquer grupo social e de sua respectiva cultura” (Borgas, 2019, p. 23). Assim, é de fundamental importância a preservação da língua originária dos povos indígenas, cabendo aos/as professores/as incentivarem e ensinarem as crianças, assim como alertar os pais quanto à importância para o indivíduo e para a coletividade.

Na questão em que se indagou sobre a autonomia da Educação Escolar Indígena, ele respondeu que não. E explicou:

Não tem autonomia, porque não existe um debate interno da Aldeia propondo ideias independente, o que tem é vontade e até discussão de alguns professores, mas falta apoio da comunidade e uma liderança ativa que leve esse projeto para frente. Mas existe esperança de que os professores liderem esse projeto (Genésio Farias, 2024).

Quando o professor disse que existe a esperança, é porque esta é grande em relação a expectativa de que um projeto autônomo venha a ser implantado nas escolas indígenas. Ele e deposita sua confiança nos/as professores/as atuais e novos, no sentido de que possam tomar consciência da importância de um projeto autônomo para as escolas indígenas e que lutem para sua implantação.

Sobre o fato de que a legislação garante uma educação diferenciada e específica, o professor foi indagado se é possível efetivar/aumentar essa autonomia nas escolas indígenas, o qual afirmou:

Sim, desde que os professores, a comunidade e as lideranças indígenas trabalhem juntos para efetivar essa autonomia. Isso é um sonho, que só vai ser concretizado quando existir essa consciência de união em defesa da cultura educacional do povo indígena, que até agora não existiu, os movimentos indígenas estão mais preocupados com território, as terras

indígenas do que a educação em si (Genésio Farias, 2024).

Mais uma vez o professor ressaltou a importância da parceria entre comunidade, professores/as e lideranças indígenas para que o projeto de um currículo autônomo seja implantado nas escolas indígenas.

Perguntou-se ao professor a respeito dos profissionais da educação se sentem partícipes desse processo de busca dessa autonomia nas escolas indígenas. Respondeu que se sentem mais ou menos, pois,

Para demonstrar esse interesse e conseguir que o movimento avance é preciso engajamento por parte dos professores, pois o movimento dos professores ainda é fraco, apenas uma parcela demonstra interesse e demonstra entender o significado da autonomia nas escolas indígenas (Genésio Farias, 2024).

Solicitado a dar sugestões para que essa educação de qualidade, específica e autônoma aconteça de fato na educação escolar indígena, ele disse: “Eu acredito que se criar um projeto daqui da aldeia, que envolva os pais, as lideranças e a comunidade, é possível a longo prazo, no mínimo 20 anos, para que essa autonomia realmente aconteça.” (Genésio Farias, 2024). Como se vê, o professor Genésio Farias, ainda está ativo, com ideias e opiniões para criação de uma escola autônoma que venha agregar cultura, conhecimento e tradição dos povos indígenas.

d) Professora Marlene Rodrigues

A professora Marlene Rodrigues, leciona na escola Municipal Indígena José Balbino que é extensão da Polo Felipe Antonio. Na primeira questão respondida pela professora sobre sua experiência escolar, e como analisa a educação escolar indígena atualmente, a professora afirmou que a educação escolar indígena atual ainda não foi efetivada, explicando que: “A escola indígena ainda não foi efetivada por falta de vontade política por parte dos governantes municipais e das lideranças internas da Aldeia” (Marlene Rodrigues, 2024).

Quando a professora Marlene fala em falta de vontade política por parte de governantes e lideranças internas da aldeia, nos faz refletir sobre o sentido da expressão “falta de vontade política”. Nos escritos de Geraldine (2013, p. 23) afirma-se que:

[...] A vontade é um poder manejável pela humanidade e um movimento que

pode conduzir todo e qualquer indivíduo ao poder e, subsequentemente, levar multidões à loucura e à liberdade. Assim, vontade é a força que tem conduzido toda a civilização ao longo da sucessão temporal. No fundo a vontade é que tem decidido politicamente os caminhos da humanidade para que a sua existência tenha algum sentido. Posto isto, a vontade pode ser, em primeiro lugar, uma verdade soberana que faz com que pese sobre a humanidade uma ameaça de esperança e de destruição. Contudo, ela está no cerne do viver humano e submetida, na sua generalidade, à vontade de poucos, isto é, submetida aos que controlam politicamente os povos. Em segundo lugar, ela é usada, na maioria das vezes, segundo os interesses políticos. E, neste sentido, tanto está na vanguarda do Bem como do Mal do agir político. Logo, a vontade é, na sua essência, boa e má. Apesar da maioria das ações assumirem uma exteriorização híbrida, ela faz emergir uma desconfiança silenciosa entre os pares, os povos e desvirtua a essência da política.

A fala da professora Marlene está bem situada quando faz referência à falta de vontade política para que a escola indígena autônoma seja efetivada, mostrando que o problema vai muito além dos/as professores/as quererem as mudanças para implantar uma educação escolar indígena autônoma, sendo preciso que as lideranças indígenas também estejam engajadas no projeto.

Na segunda questão indagou-se sobre a experiência escolar da professora Marlene e se em sua opinião houve avanços na educação escolar indígena, desde que foi implantada na escola da Aldeia Argola. Ela respondeu que foi mais ou menos, explicando:

Os avanços ainda continuam no papel e nas ideais, pois muitos são as idealizações, mas falta apoio político das lideranças internas da Aldeia, que não apoiam e nem incentivam os professores/as no sentido irem à frente com projetos voltados para a cultura e educação indígena, principalmente no que diz respeito a língua (Marlene Rodrigues, 2024).

Como os/as demais professores/as, ela respondeu que a autonomia escolar ainda não foi alcançada e, mais uma vez destacou a falta de apoio político das lideranças internas da aldeia para que os projetos sejam implantados.

Na questão em que a pergunta se referia sobre o que a escola indígena tem feito para não dissociar o conhecimento que a criança traz do seu ambiente e o conhecimento ministrado na escola, a professora respondeu que muito pouco se tem feito, pois,

As crianças de hoje já quase não falam a língua Terena, porque os pais também não falam, então a escola também não tem uma preocupação em manter viva a língua, porque os professores/as estão preocupados em ensinar os conteúdos curriculares, e, não estão interessados em ensinar cultura (Marlene Rodrigues, 2024).

Para a professora Marlene, a criança indígena Terena, não tem incentivo para preservar a língua e a cultura, pois os pais já estão inseridos na sociedade não indígena e não incentivam seus filhos nesse sentido, os/as professores/as por sua vez estão focados em cumprir o currículo escolar, não levam em conta a preservação da cultura e da língua Terena.

Sobre a autonomia da Educação Escolar Indígena, ela respondeu que não existe ainda.

A autonomia da escola indígena só vai se concretizar quando as lideranças internas da Aldeia se conscientizar que é preciso um debate mais intenso entre professores/as, pais de alunos e comunidade em geral, sobre o que é importante as crianças indígenas aprenderem na escola (Marlene Rodrigues, 2024).

Ela reafirma em todas as falas que a autonomia da escola indígena só se concretizará quando as lideranças internas da aldeia tiverem um compromisso com o projeto curricular autônomo.

Quando perguntada se a legislação garante uma educação diferenciada e específica, se considera possível efetivar/aumentar essa autonomia nas escolas indígenas, a professora respondeu:

Sim, mas para isso primeiro tem que existir uma conscientização geral, principalmente dos professores/as e lideranças, no sentido de efetivar um projeto interno e trabalhar esse projeto junto à comunidade, mostrando a importância da autonomia escolar, no sentido de preservar a cultura, saberes e a língua indígena (Marlene Rodrigues, 2024).

Já em relação ao fato dos profissionais da educação se sentirem partícipes nesse processo de busca de autonomia nas escolas indígenas, a mesma afirmou que não e justificou

Os profissionais da educação não são partícipes do processo de busca da autonomia, por falta de incentivo, por falta de política interna da Aldeia, pelos entraves da política externa. Os profissionais da educação até tem boa vontade, mas não tem recursos para seguir em frente (Marlene Rodrigues, 2024).

A sugestão da professora para que essa educação de qualidade, específica e autônoma aconteça de fato na educação escolar indígena foram:

É preciso que aconteça um movimento interno, com um grupo de trabalho específico, que leve a elaboração de um projeto que formule calendários específicos, currículo específico de interesse dos indígenas, elaboração de material didático bilíngue (Marlene Rodrigues, 2024).

Diante dos resultados obtidos, ainda, é preciso considerar que, se de um lado são inúmeros os desafios que dificultam a efetivação de uma escola realmente indígena, de outro são várias as correntes que caminham em busca de soluções. Exemplo disso são os/as professores/as indígenas da Terra Indígena da Cachoerinha, responsáveis pela elaboração de material didático bilíngue para Alfabetização Infantil (volumes I e II) e 1º ano do Ensino Fundamental.

Na apresentação desse material Júlio (2015) afirma que por muitos anos as comunidades indígenas foram submetidas a uma educação escolar que tinha o objetivo de homogeneizar a sociedade brasileira. Somente após muitas reivindicações, as sociedades indígenas conquistaram o direito a uma Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, intercultural comunitária e bilíngue, na qual estão expressos os direitos ao uso da língua materna, dos processos próprios de aprendizagem e de valorização, respeito e conservação das culturas indígenas, embora ainda não seja realidade para todos os povos indígenas no Brasil.

Foi contra o integracionismo que a Constituição Federal de 1988 se colocou ao definiu no artigo 210 e seu § 2º:

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.

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).

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.

§ 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.

E com os preceitos constitucionais, outras garantias de direitos aos povos indígenas passaram a ser contemplados nas legislações educacionais, como ocorreu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei N.º 9.394/96) que, em seu artigo 78, assegura:

Art. 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento a cultura e de assistência aos índios desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências (Brasil, 1996).

A partir das definições legais, com direitos e garantias estabelecidos por diversas normas, as escolas indígenas inseriram em seus currículos componentes curriculares específicos sobre os conhecimentos tradicionais indígenas, como é o caso das escolas da Terra Indígena Cachoeirinha, como a Escola Municipal Indígena Felipe Antônio, que passou a apresentar em seus currículos Língua Terena, além de Arte e Cultura Terena. Porém, essas inserções vieram acompanhadas de dificuldades, pois apesar de conhecerem seus direitos e saberem teoricamente o que seja a Educação Escolar Indígena, os/as professores/as encontravam dificuldades para que a educação deixasse de ser apenas uma proposta e se tornasse realidade vivida. Os/As docentes encontraram obstáculos tais como: falta de capacitação/formação continuada; ausência de currículo que estabeleça o que deve ser ensinado no que concerne as línguas e culturas indígenas, falta de materiais didáticos que norteassem o trabalho em sala de aula e outras.

Ainda assim persistiam diversos pontos de estrangulamentos que precisavam ser vencidos. Optando por serem construtores da sua nova realidade, os professores indígenas da aldeia Argola, Terra Indígena Cachoeirinha, na qual faz parte a Escola Felipe Antônio, solicitaram ao Instituto de Pesquisa da Diversidade Intercultural (IPEDI) o apoio para a realização de um curso de formação continuada que possibilitasse preparar os professores indígenas para trabalharem com a Língua Terena e Arte e Cultura Terena, visando a construção de um referencial teórico-metodológico para a efetivação de um ensino que valorize os conhecimentos tradicionais indígenas, e, principalmente, construir material didático, em formato de Livro didático, para atender o ensino de Língua, Arte e Cultura Terena.

A equipe do IPED, da qual o eu fiz parte, acreditou na luta da comunidade indígena e inscreveu o projeto "Formação Continuada de Professores para o Trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena" para o edital de financiamento da *Brazil Foundation*. O projeto foi aprovado e deu origem ao material didático de Língua, Arte e Cultura Terena, elaborado pelos professores indígenas (o pesquisador fez parte desse projeto) da Cachoeirinha – KALIVONO (Educação Infantil 1 e 2) e 1º Ano do Ensino Fundamental, que passou a ser utilizado já em 2016, pensado, analisado e elaborado pelos professores indígenas da Cachoeirinha, efetivando-se a participação e ação dos professores indígenas como protagonistas de suas conquistas.

Foi uma construção feita à muitas mãos, com reuniões e oficinas nas quais os/as professores/as esclareceram que queriam um material didático em forma de livro didático,

citando os livros didáticos de outras disciplinas do currículo escolar, como História, Língua Portuguesa etc., como modelo gráfico a ser seguido.

Na elaboração desse material didático foram elencadas características do material didático. Para Língua Terena estabeleceram que o material fosse: a) de alfabetização para o primeiro ano do ensino fundamental; b) bilíngue; c) com padrões gráficos como os livros didáticos de outras áreas do conhecimento; d) colorido; e) com imagens; f) alfabetização por meio de método silábico; e, g) com elementos da arte e cultura terena. Para o material de Arte e Cultura Terena estabeleceram que fosse: a) para o primeiro ano do ensino fundamental; b) com mitos e história Terena; c) abordagem significativa de Arte e Cultura Terena; d) colorido; e) com imagens; e, f) com padrões gráficos como os livros didáticos de outras áreas do conhecimento.

Todo o material didático foi elaborado por professores/as indígenas, considerando seus anseios e necessidades, assim como valorizando a sabedoria tradicional Terena e conteúdos básicos propostos nos referenciais de educação básica. Neste sentido, trata-se de um material com proposta intercultural e interdisciplinar: intercultural, porque perpassa pelos conhecimentos tradicionais Terena e conhecimentos de toda a sociedade brasileira e do mundo; interdisciplinar, porque além de ensinar a Língua, a Arte e a Cultura Terena, o material valoriza o trabalho integrado com outras áreas do conhecimento, tais como Matemática, Geografia, História, Ciências (conforme Anexo 5 – Material Didático do Projeto Saber Indígena na Escola).

É importante mencionar que dentro desse material didático do projeto Saber Indígena na Escola, está inserido o projeto *Kalivôno*, que transformado em livro.

Kalivôno: alihunoe Ike Vo'um, como uma continuidade do trabalho desenvolvido no projeto anterior, porém atendendo a professores e alunos da educação infantil indígena. A realização do projeto nesta modalidade da Educação Básica ocorreu a pedido da comunidade, uma vez que na formatura da educação infantil, em 2014, a então prefeita municipal criticou o uso de traje típico no evento e questionou a validade do certificado elaborado pela escola, pelo fato de os indígenas não seguirem o padrão de eventos de formatura da Secretaria Municipal de Educação de Miranda, que previa o uso de beca e certificado igual para todas as escolas da Rede (Eduardo; Silva, 2016, p. 61).

Como se vê trata-se do resultado de um trabalho pensado com toda a seriedade que merece a construção de um novo sistema de educação. O material didático foi resultado do imenso trabalho dos/as professores/as indígenas e equipe do projeto “Formação Continuada de Professores para o Trabalho com a Língua, Arte e Cultura Terena”, realizado na Terra Indígena

Cachoeirinha, município de Miranda, com patrocínio da *Brazil Foundation*, objetivando contribuir com os/as professores/as indígenas na missão não apenas de ensinar a língua, arte e cultura Terena, mas garantir a manutenção desses elementos para a afirmação da identidade e cultura Terena.

O/A professor/a indígena se dedicou para construir um material bilíngue com textos, imagens e atividades, que pudesse facilitar o cotidiano em sala de aula. Desta forma, é com grande felicidade que esse material foi entregue à comunidade indígena da Terra Indígena Cachoeirinha, com o desejo de que possa contribuir com o ensino das disciplinas de Língua, Arte e Cultura Terena, assim como instigar a produção de outros materiais, na busca contínua pela melhoria da Educação Escolar indígena brasileira.

3.3 Ancião indígena

O ancião João Leoncio, que tem 62 anos, nascido na Aldeia Babaçu, é casado com a dona Maria de Souza e tem sete filhos. Atualmente morador da retomada Mãe Terra, atua como vice Cacique, ele tem lutado pela retomada dos territórios ancestrais, é atuante na busca da educação escolar indígena específica diferenciada e de qualidade na TI Cachoeirinha.

A importância de entrevistar um ancião está no fato de que, segundo um dos professores entrevistados por Vilarim *et al.* (2022, p. 230) “[...] o ancião ele é único. Cada um deles é único. Uma grande biblioteca que nós temos. E hoje dá para contar nos dedos quantas biblioteca nós temos em pé aqui na comunidade”. Diante desse contexto percebe-se a importância do ancião para o restabelecimento da cultura indígena nas escolas das aldeias.

A primeira pergunta feita ao ancião foi sobre como era a educação na aldeia durante sua infância e sua resposta foi:

Existiu uma escola, que até hoje tem a marca do coronelismo na aldeia, a escola Coronel Horto Barbosa, eu participei uns três meses, porque a gente sofreu esse castigo né, levava palmada e não era tratado como como, como, como deveria ser né, por isso que desisti de estudar, não consegui estudar né, parei de estudar e comecei a trabalhar nas fazendas desde pequeno (Ancião João Leoncio, 2024).

Como se vê o ancião respondeu que no seu tempo de infância já existia uma escola que está aberta até hoje, que se chama Coronel Horto Barbosa, o qual afirma que “essa é uma das escolas que deixou a marca do coronelismo na aldeia”. Ele disse que frequentou apenas três meses de aula nessa escola e desistiu, porque naquele tempo os professores tratavam os alunos

de forma rígida, castigando quando o aluno não aprendia, “levava palmadas”, disse ele. De acordo com o ancião, a criança estudante do seu tempo de infância não era tratada como hoje, então ele desistiu da escola e foi trabalhar desde pequeno em fazendas.

Foi perguntado ao ancião: você frequentou outras escolas na sua infância e adolescência? Ele respondeu:

Não, a minha experiência na escola depois quando retornei para a escola (adulto), foi para mim entender né, conheci a ciência, comecei a estudar de novo, terminei o ensino fundamental aqui na escola indígena, aí comecei o ensino médio, parei um ano, depois continuei a fazer o ensino médio na Cachoeirinha, com os professores indígenas, aí comecei a entender como funciona a escola, este ano (2023) comecei a estudar a legislação pra mim pode entender como funciona a escola indígena e pra que educação, comecei estudar bastante, até agora estou estudando, eu terminei o ensino médio em 2018, a minha experiência foi grande que contribui com a escola nos conhecimentos indígenas, também comecei a entender alguma legislação que fala da educação específica indígena (Ancião João Leoncio, 2024).

Sobre sua experiência com a escola, ele disse que durante a infância e adolescência não frequentou escola, só retornou a estudar quando adulto, quando terminou o ensino fundamental, depois ficou um tempo sem estudar e mais tarde voltou para concluir o ensino médio na escola da cachoeirinha com professores indígenas, e foi nessa época que passou a estudar a legislação da Educação Escolar Indígena, como funciona. Disse que continuou estudando, terminou o ensino médio em 2018, e destacou que foi muito boa a sua experiência com a escola nesse período, que durante todo o tempo contribuiu com a escola com os conhecimentos da cultura indígena que possui.

Quando perguntado qual a diferença entre educação indígena dada pelas famílias e a que é ofertada na escola, respondeu que educação é que as crianças recebem em casa, pois na escola o papel dos/as professores/as é qualificar, preparar os jovens para o mercado de trabalho. Ele fez questão de destacar que é preciso que os professores tenham maior capacitação, pois há muitos professores/as da comunidade que só tem o normal médio e que não se preocuparam em fazer uma graduação, especialização ou uma maior qualificação para dar aulas para os jovens indígenas. Nesse sentido Dorrico (2021, p. 1) explicita:

Educação indígena denomina a educação realizada pelas próprias comunidades indígenas segundo seus usos, seus costumes e suas tradições. A Educação Escolar Indígena, por sua vez, é uma modalidade da educação básica ofertada pelos sistemas de ensino das Secretarias da Educação do país às comunidades indígenas, em que são transmitidos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola. O ensino da temática indígena

designa o estudo de aspectos culturais e identitários dos povos indígenas na sala de aula, e é realizada sobretudo pelos não indígenas.

Ainda segundo Dorrico (2021, p. 2), fazendo referência ao livro “O Banquete dos deuses”, de Daniel Munduruku, destaca que a educação indígena é:

[...] marcada por rituais de passagem, orientando as etapas da vida dos sujeitos indígenas, que devem vivê-las plenamente para que não careçam da incompletude que uma etapa mal vivida possa ocasionar. Assim, uma criança, um jovem e um adulto têm de viver bem cada uma delas para que possam envelhecer com sabedoria e ensinar à comunidade os conhecimentos culturais aprendidos ao longo da vida no seu relacionamento com a terra, com a comunidade, e consigo mesmo. Na educação indígena as lições pautam-se nas formas de dar sentido ao mundo a partir da ancestralidade de cada povo étnico, valorizando a língua materna, o território e a identidade

Na resenha do livro **O banquete dos deuses**, de Daniel Munduruku, realizada por Giglio (2001, p. 120) ela destaca a passagem em que o autor diz que “educar na sociedade indígena, é arrumar de dentro para fora”, o que mostra claramente a diferença entre educação indígena e Educação Escolar Indígena.

Indagou-se ao ancião como a cultura indígena foi tratada entre a escola de antes e a escola de hoje. Ele destacou que antes não tinha respeito algum pela cultura indígena, que agora está sendo mais respeitada, porém falta muito para chegar à qualidade esperada e destaca a legislação. Segundo ele o ponto crucial é o restabelecimento da língua materna, modo de vida e da cultura de forma geral, principalmente por professores/as, pois a grande maioria não domina a língua materna das crianças e, isso dificulta para eles entenderem o que está sendo ensinado e aprender. Na opinião dele a língua materna está se perdendo, e só quem tem interesse ensina a língua materna indígena para as crianças em casa.

Ao ser questionado sobre a importância da escola na aldeia, o ancião mencionou que é importante porque facilita para o aluno frequentar, ele mencionou que com a retomada da construção da escola mãe terra, seja colocada em prática a educação específica indígena, para que se recupere a cultura e os ensinamentos indígenas, fortalecendo a organização de recuperação do território. Nesse sentido Meireles (2020, p. 400) apregoa que a “manutenção dos jovens na aldeia, é aspecto fundamental para o equilíbrio populacional e, também, para a preservação da identidade étnica”. Por isso, a escola na aldeia tem o objetivo de prevenir a permanência dos jovens dentro da comunidade.

O ancião acredita, ainda, que a escola ajuda a preservar a cultura indígena e que se for colocado em prática tudo o que está determinado na legislação da escola diferenciada para

indígenas, principalmente se tiver pessoas qualificadas para contar a história cultural de acordo como ocorreu com os antepassados, usando do conhecimento oral dos anciões anciãs para contar sobre as lendas e histórias dos antepassados. É importante destacar o que explica Vilarim *et al.* (2022, p. 230):

[...] os anciões indígenas têm a missão de preparar as crianças para o ciclo da sua vida em sociedade, ou seja, eles têm que explicar e narrar aos seus sucessores os conhecimentos sobre a vida em comunidade, a fim de que sua cultura continue a existir. Seguindo a tradição oral, os anciões transferem suas histórias e conhecimentos por meio de conversas, exemplos e contação de histórias. Com o avanço das tecnologias digitais e sua chegada às comunidades indígenas, cada vez está mais comum o seu uso para registro de conhecimentos tradicionais. Por isso, gravações por vídeo ou áudio têm sido recorrentes dentro das aldeias terena, como verificado nas redes sociais: YouTube, Facebook, Instagram, Twitter, WhatsApp, TikTok etc.

O ancião observou de que foram editados livros didáticos com a cultura indígena que ainda não estão sendo usados nas escolas, apesar de “o livro didático, de forma categórica, é um dos meios essenciais dentro da sala de aula, principalmente nas aulas de história” (Sousa, 2017, p. 8).

Tricate (2019, p. 1) explica que “o papel das escolas indígenas para a preservação da cultura é fundamental. O fortalecimento dessas instituições faz com que novas gerações continuem a acessar a língua materna de seu povo e aprenda os elementos ligados à sua identidade e cultura”.

Por fim, foi solicitado ao ancião, sugestões para que as escolas que existem nas aldeias possam respeitar a cultura indígena e atender as necessidades de aprendizagem das crianças e adolescentes. Ele respondeu que o primeiro passo é cumprir a legislação que determina o que a escola diferenciada precisa para ser implantada; segundo passo criar uma comissão de anciões/ãs, lideranças indígenas e comunidade para reivindicar junto a câmara de vereadores, que se faça uma lei municipal para que a escola diferenciada seja implantada no município, tirando do executivo municipal o poder de escolher diretores/as para as escolas indígenas, deixando essa competência para a comunidade da aldeia escolher os/as dirigentes das escolas indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há que se considerar que, embora algumas conquistas importantes tenham sido alcançadas na consolidação da Educação Escolar Indígena ainda existem obstáculos a serem superados, principalmente referente a recursos humanos, pois necessita-se de capacitação qualificada dos/as professores/as, maior dedicação por parte de coordenadores/as e diretores/as escolares para implantar a educação de qualidade nas escolas indígenas.

Talvez um dos maiores desafios para o alcance de uma educação escolar indígena de qualidade seja a multiplicidade de categorias que deve ser considerada, tais como ser comunitária, específica, diferenciada, intercultural e multilíngue, uma vez que esta educação precisa sim, propiciar aos povos indígenas o acesso aos conhecimentos universais, porém, a partir da valorização da língua materna e dos saberes tradicionais.

No caso de Mato Grosso do Sul, um dos entraves está exatamente no fato de se conhecer muito pouco a multiculturalidade dos povos indígenas. Silva (2008), afirma que mesmo tendo conhecimento da grande diversidade da cultura indígena existente no Estado, até o final do século passado, poucos foram os/as pesquisadores/as que se interessaram pelas questões referentes à população indígena.

O outro grande desafio que se coloca é formar professores/as indígenas, membros de suas respectivas etnias, para que assumam a docência e a gestão das escolas em terras indígenas. É preciso que essa formação permita ao/a professor/a indígena ser o elemento de ligação entre a formação tecnicista da escola da sociedade branca e a formação cultural da comunidade indígena.

Da mesma forma que a qualificação do/a professor/a indígena é condição fundamental para que sejam alcançados os resultados esperados no tocante a promover-se a integração à vida comunitária, encontrar as respostas às suas demandas e conseguir projetar o futuro da comunidade indígena, também é preciso atentar para o fato de que não há como se manter um modelo padrão de escola indígena e, portanto, de Educação Escolar Indígena. A diversidade cultural e linguística é tão plural entre os povos indígenas, que diversos modelos deverão ser experimentados e avaliados, até encontra-se o mais adequado para determinada região e povo indígena.

Depois de consideradas as especificidades das escolas indígenas e os desafios da formação dos/as professores/as, é preciso se atentar para a participação da comunidade na constituição do currículo da educação escolar indígena a ser ofertada. Para que a escola e a educação escolar ofertada sejam realmente multiculturais, bilíngues e diferenciadas, é

necessário o envolvimento da comunidade, através dos pais dos/as alunos/as, dos chefes e caciques, dos membros mais velhos e mais experientes, numa espécie de grande fórum permanente, no qual possa ser discutido e pensado o modelo aplicado. O objetivo final é fazer com que a escola de modelo ocidental, ganhe feições indígenas, atendendo a formação técnica dessa sociedade ocidental, sem descaracterizar as demandas das comunidades indígenas.

Neste sentido, a Educação Escolar Indígena não poderá, em hipótese alguma, interferir nos processos culturais de cada povo, inclusive quanto à forma de transmissão do conhecimento e de formação dos indivíduos. É necessário que essa nova escola tenha condições de interagir com esses processos, aproveitando para completar aquilo que porventura falte e a comunidade considera importante. Na verdade, trata-se da interação do processo de sociabilização dos indivíduos.

É possível verificar que alguns avanços já vêm acontecendo como o Projeto Saberes dos Povos Indígenas, em parceria com o IPEDI, na elaboração do material didático de Língua, Arte e Cultura Terena; com a participação dos/as professores/as indígenas da Terra Indígena Cachoeirinha – KALIVÔNO, mostrando o protagonismo dos/as professores/as indígenas, que já tem uma formação étnico educacional pelo Projeto Povos do Pantanal.

Como pesquisador e professor indígena, acredito que muito em breve será possível vivenciar a escola indígena que almejamos, onde professores/as e alunos/as possam interagir em uma educação autônoma, diferenciada, principalmente na comunidade indígena da Aldeia Argola, Terra Indígena Cachoeirinha, em Miranda, Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Selma Moraes. **Os desafios na formação de professores indígenas**. Curitiba: CRV, 2024. (*E-book*).

ARAÚJO, Ana Valéria; CARVALHO, Joênia Batista; OLIVEIRA, Paulo Celso; JOFEJ, Lúcia Fernanda; MOURA, Vilmar Martins. **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/ LACED/ Museu Nacional, 2006.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. Universidade Federal do Amazonas. Reunião Nacional da ANPED, 36.^a, **Anais...** Goiânia, 2013.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/ Laced, 2019.

BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. **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/ Rio de Janeiro: LACED/ Museu Nacional, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Augusto Pinheiro. São Paulo/ Lisboa: Edições 70, 2011.

BAYER, Mariana Ferreira; FLORENTINO, Oséias Poty Miri; ORZACHOWSKI, Suzete Terezinha. Educação escolar indígena: o processo de gestão como forma de organização e respeito aos conhecimentos. **Revista Espacialidades** [online], v. 16, n. 1, p. 38-64, 2020.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. **Revista Brasileira de História** [online], v. 30, n. 60, p. 55-75, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BORGES, Tomás Paixão. Políticas e planificações linguísticas indígenas: uma análise de caso sobre o quéchua. **C@lea Cadernos de Aula do LEA**, n. 8, p. 18-34, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 26 abr. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a educação escolar indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6861.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena**. Brasília: MEC/ SEF/ Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, 1993.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. **Censo demográfico 2020**. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. IPHAN. **Patrimônio Material e Imaterial**. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BRASIL. **Parecer 14/ 1998 do Conselho Nacional de Educação**.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CEB n.º 3**, de 10 de novembro de 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_99.pdf. Acesso em: 1 maio 2022.

BRASIL. **Resolução n.º 304**, de 09 de agosto de 2000. Conselho Nacional de Saúde. Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas. Acesso em: 26 jul. 2022.

BUENAFLORES, Nina Bettina R.; ADIATON, Jocelyn G.; ANCHETA, Galilee Jordan C.; BALADING, Jericho; BRAVO, Aileen Kaye B.; TUS, Jhoselle. The Lived Experiences and Challenges Faced by Indigenous High School Students Amidst the New Normal of Education. **Psychology and Education: a Multidisciplinary Journal**, v. 7, p. 160-165, 2023.

CABRAL, Umberlândia; GOMES, Irene. **Censo 2022**: Brasil tem 1,7 milhão de indígenas e mais da metade deles vive na Amazônia Legal. Agência IBGE Notícia, 27 de outubro de 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37565-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas-e-mais-da-metade-deles-vive-na-amazonia-legal#:~:text=Em%202022%2C%20o%20n%C3%BAmero%20de,de%20residentes%20no%20territ%C3%B3rio%20nacional>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira; NASCIMENTO, Adir Casaro. Saberes tradicionais indígenas, saberes ocidentais, suas intersecções na educação escolar indígena. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 303-318, jan./ dez. 2012.

CAMPOS, Mateus. 9 de agosto – dia internacional dos povos indígenas. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/datas-comemorativas/dia-internacional-dos-povos-indigenas.htm>. Acesso em: 19 dez. 2023.

CARNOY, Martin. Social inequality as a barrier to multicultural education in Latin America. In: BANKS, James A. (org.). **The Routledge International Companion to Multicultural Education**. Califórnia: Stanford University, 2009. p. 1-14.

CARTER, Christopher L. **States of extraction**: the emergence and effects of indigenous autonomy in the Americas. Doctorate (Philosophy). University of California, Berkeley. 2020. 172 p. Disponível em:

https://escholarship.org/content/qt8pr3q6g8/qt8pr3q6g8_noSplash_b1a9fa7c44ea8484e0a9f6ef038a1e77.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

CONSENTINO, Gina. Os povos indígenas têm direito a uma educação de qualidade. Mas até agora, falhamos com eles. **Revista Educação**, 9 agosto de 2016. [online]. Disponível em: https://www.weforum.org/agenda/2016/08/indigenous-people-have-a-right-to-quality-education-but-so-far-we-ve-failed-them/?DAG=3&gad_source=1&gclid=cj0kqcqiam4wsbhciarisaiejzwdhfz8qd4fpibl0gzij_kiqn7ompbguw6bi8dodsbsveqmnegtiq4aaaruyéalw_wcb. Acesso em: 19 dez. 2023.

COSTA, Edlamar Menezes. **As práticas lúdicas na comunidade indígena Tabalascada em Roraima**. 2013. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

DELPRATO, Marcos; FROLA, Alessia; ANTEQUERA, Germán. Indigenous and non-Indigenous proficiency gaps for out-of-school and in-school populations: A machine learning approach. **International Journal of Educational Development**, v. 93, p. e102631, 2022.

DEONANDAN, Raywat; JANOUDI, Ghayath; UZUN, Mara. Closing the aboriginal education gap: a systematic review of indigenous educational experiences in Canada. **Journal of Educational Leadership in Action**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2019. Disponível em: <https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/39229/1/Closing%20the%20Aboriginal%20Education%20Gap.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. **Desafios e possibilidades na formação dos professores indígenas do estado de São Paulo: a etnomatemática em foco**. 2017. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/desafios-e-possibilidades-na-formacao-dos-professores-indigenas-do-estado-de-sao-paulo-a-etnomatematica-em-foco/>. Acesso em: 19 dez. 2023.

DORRICO, Julie. **Educação indígena e educação escolar indígena: entenda a diferença**. 19 de maio de 2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/julie-dorrigo/2021/05/19/educacao-indigena-e-educacao-escolar-indigena-entenda-a-diferenca.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 27 dez. 2023.

EDUARDO, Andréa Marques Rosa; SILVA, Denise. Elaboração de material didático de língua terena: a experiência de uma trajetória. **Revista Letras Raras**, v. 5, ano 5, n. 3, p. 59-78, 2016.

FAUSTINO, Evanildo. **O desuso da língua materna terena na terra indígena argola**. 2017. 6 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Intercultural Indígena) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, UFMS, Aquidauana, 2017.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. As sociedades “contra” e “no” Estado – de Exiwa às Retomadas: Território, autonomia e hierarquia na história dos povos indígenas do Chaco-Pantanal. Dossier “Fighting for Indigenous Lands in Modern Brazil. The reframing of cultures and identities”. **Vibrant Virtual Braz. Anthr.**, v. 15, n. 2, p. 1-27, 2018.

FERREIRA NETO, Waldemar; LADEIRA, Maria Elisa Martins. **A língua terena no município de Miranda (MS): análise macrossociolinguística**. Universidade de São Paulo. 2002. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Waldemar-Ferreira->

Netto/publication/256005761_A_lingua_Terena_no_municipio_de_Miranda_MS_analise_macro-sociolinguistica/links/5ab0ec9a458515ecebebd74d/A-lingua-Terena-no-municipio-de-Miranda-MS-analise-macro-sociolinguistica.pdf. Acesso em: 8 maio 2024.

GERALDES, Carlos Manuel Bernardino. **A vontade política ou a (im)possibilidade de um ser político humano**. 2013. 177 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.

GIGLIO, Zula Garcia. **Resenha do livro “O banquete dos deuses”, de Daniel Muduruku**. A Psicologia Ancestral Ensinando a Educar Hoje. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) Sistema de Bibliotecas. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645575/12876>. Acesso em: 27 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Antonio Almir Silva (org.). **Ensino de línguas e educação escolar indígena**. Macapá: Unifap, 2019.

GONÇALVES, Daniele Lourenço. **O território etnoeducacional povos do pantanal e sua relação com a escola estadual indígena de ensino médio Angelina Vicente na Aldeia Brejão, Nioaque/MS**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em XXX) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GOUVEIA, Cristiane Talita Gromann; GOUVEIA NETO, Sérgio Candido. O Projeto Logos II na formação de professores em Rondônia (1976-1993): análise de uma experiência. **Educitec – Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 6, p. e105720, 2020. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1057>. Acesso em: 19 ago. 2024.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi; VIDAL, Lux Boelitz; FISCHMANN, Roseli (orgs.). **Povos indígenas e tolerância: construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: Edusp, 2001.

HIGA, Carlos César. **Escravidão indígena**. Escravidão indígena foi a primeira tentativa de escravidão no Brasil, mas os portugueses encontraram várias dificuldades, como a ação jesuíta e a não adaptação indígena. **Brasil Escola**, 2023. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiab/escravidao-indigena.htm#Igreja+e+a+escravid%C3%A3o+ind%C3%ADgena>. Acesso em: 02 jul. 2024.

JACOBINA, Tânia Pascoal Metelo. **Registros das práticas pedagógicas e rodas de leitura com estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Indígena Pílad Rebuá, Miranda, Mato Grosso do Sul**. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul, UEMS, Campo Grande, 2023.

JÚLIO, Aldinéia Pinto. **Kalivôno: língua terena e arte e cultura terena**. 1º ano ensino fundamental. São Carlos: Pedro João Editores, 2015.

KING, Linda; SCHIELMANN, Sabine. **El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas**. Paris: Unesco, 2004. (*E-book*).

LADEIRA, Maria Elisa. **Projetando novos futuros: os dilemas da educação indígena**. Brasília: Centro de Trabalho Indigenista, 2003.

LIMA, Antônio Carlos Souza. **Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Roberta Pôrto. Um estudo de caso sobre o fumo, o uso dos cachimbos e as práticas de fumar entre os Mbyá-Guarani (RS). **Espaço Ameríndio**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 97-118, jan./ jun. 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 4.324**, julho de 1995.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS n.º 6.767**, de 25 de outubro de 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SED n.º 2.960**, de 27 de abril de 2015.

MELATTI, Julio César. Áreas etnográficas da América Indígena. In: MELATTI, Julio César. **América do Sul - Por que áreas etnográficas?** Brasília: UnB-ICS-DAN, 2020. p. 415-436.

MUNICÍPIO DE MIRANDA. Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio. **Projeto Político Pedagógico**. Miranda, Mato Grosso do Sul, 2019.

MUNICÍPIO DE MIRANDA. **Lei Municipal n.º 1538**, de 4 de abril de 2023.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Escola indígena guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul: experiência emancipatória de educação indígena. Simpósio Nacional de História – ANPUH. XXVI, **Anais...**, São Paulo, 2011.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **TALIS – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem da OCDE**. 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/talis/>. Acesso em: 02 jul. 2024.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Sobre os Direitos da Criança**. Comentário geral n.º 11 (Crianças indígenas e seus direitos sob a Convenção). 2009.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas**. 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Educação. Relatório de barreiras educacionais**. Departamento de assuntos econômicos e sociais pessoas indígenas. 2019. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/indigenouseoples/mandated-areas1/education.html>. Acesso em: 02 jul. 2024.

PORFÍRIO, Francisco. Cultura indígena. **Brasil Escola**. 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cultura-indigena.htm>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29 p. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES_Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023.

SANTOS, Pedro Lobo; SILVA, Eduardo Dias. A Educação Escolar Indígena como Fortalecimento da Identidade Cultural dos Potiguara da Paraíba/Brasil - Considerações iniciais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 60, p. 105-113, jan./ abr. 2021.

SESAI. Secretaria Especial de Saúde Indígena. 2024. **Plano Nacional 2024-2027**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sesai>. Acesso em 02 jul. 2024.

SILVA, Antonio Carlos Seizer. **Educação Escolar Indígena na Aldeia Bananal: Prática e Utopia**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2009.

SILVA, Aracy Lopes da (org.). **A questão da educação indígena**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SILVA, Aracy Lopes da. National educational plan: Indigenous School Education. **Vibrant Virtual Braz. Anthr.** v. 12, n. 2, p. 529-587, 2015.

SOBRINHO. Maria de Lourdes Elias. **Alfabetização na língua terena: uma construção de sentido e significado da identidade terena da aldeia Cachoeirinha/ Miranda/ MS**. 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, UCDB, Campo Grande, 2010.

SOUSA, Joilson Silva. A história indígena e sua presença nos livros didáticos. **Revista de História**, v. 6, n. 1, p. 5-19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/rhufba/article/view/27855/16550>. Acesso em: 27 dez. 2023.

SOUSA, Rodger Roberto Alves. Os desafios da educação intercultural para infâncias e juventudes indígenas. **Revista Interseção**, Palmeira dos Índios, v. 5, n. 1, p. 209-230, set. 2023.

TIMPSON, Annis May. **First nations, first thoughts**. Vancouver: UBC Press, 2010.

TRICATE, Miryam. Como a educação indígena nas escolas ajuda a preservar a cultura brasileira. **Revista Educação e Território**, 9 de agosto de 2019. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/reportcomo-educacao-indigena-nas-escolas-ajuda-preservar-cultura/>. Acesso em: 27 dez. 2023.

VILARIM, Paulo Roberto; MARTINS, Décio Ruivo; RODRIGUES, Sérgio Paulo Jorge; OLIVEIRA, Jorge Eremites de. O papel dos anciãos na preservação e divulgação do etnoconhecimento terena em escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 2, p. 227-243, maio/ ago. 2022.

WINKLER, Donald R.; CUETO, Santiago. **Ethnicidad, raza, género, y educación en América Latina [Ethnicity, race, gender, and education in Latin America]**. Washington, DC: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), 2004. Disponível em: https://americalatinagenera.org/wp-content/uploads/2014/06/educacion_eticidad_raza_y_genero.pdf. Acesso em: 20 dez. 2023.

WODON, Quentin; COSENTINO, Gina. Education, language and indigenous peoples. **Education for Global Development**, 7 de agosto de 2019. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/education-language-and-indigenous-peoples>. Acesso em: 20 dez. 2023.

Apêndice A – Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar da Pesquisa “**Educação Escolar Indígena: Desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS.**”, voluntariamente, sob a responsabilidade do pesquisador Gerson José Rodrigues, com orientação da Prof. Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, a qual pretende analisar como tem se processado a adoção de uma Educação Escolar Indígena, e quais as perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola – Miranda, MS, capaz de proporcionar uma educação voltada para a realidade da comunidade indígena local.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de resposta a entrevista semiestruturada, que poderá ser feita pessoalmente ou via plataforma de videoconferência, e será gravada. Caso seja necessário que a pesquisa aconteça de forma online, este Termo de Consentimento será enviado por e-mail de forma individual para preservar sua identidade e recolhido presencialmente por meio de agendamento e seguindo os protocolos de segurança devido ao período de pandemia (COVID- 19), ou ainda de via e-mail, assinado e em formato PDF.

Se o (a) Sr (a) aceitar participar, contribuirá para sistematizar o conhecimento acerca do processo de implantação e efetivação da Educação Escolar Indígena, e estas informações podem ajudar a orientar ações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras ações voltadas para a educação Escolar indígena.

Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde, que aprovou as Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas sendo o risco previsto no protocolo graduado no nível mínimo. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade, a sua integridade física, moral e/ou intelectual.

Benefícios: ao participar desta pesquisa a Sra. (Sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo pode acarretar benefícios para os futuros estudos acadêmicos e para a implementação de políticas públicas relacionadas com a Educação Escolar Indígena. Além disso, reforço que, os resultados da pesquisa servirão como subsídio para uma análise crítica quanto ao formato dessa Educação Escolar Indígena, contribuindo assim para a superação dos problemas identificados. O pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos aos entrevistados.

Despesas com a pesquisa: O Sr. ou Sra. não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Se depois de consentir sua participação na pesquisa o (a) Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta de dados, independente do motivo, sem prejuízo a

sua pessoa, mesmo que já tenha assinado, e se porventura não quiser responder todas as perguntas. Para se retirar da pesquisa, deve ser enviado um e-mail para o pesquisador fazendo tal solicitação e está deverá responder a mensagem dando ‘ciência’. Se a pesquisa se der em ambiente virtual é orientado aos participantes fazerem uma cópia dos arquivos eletrônicos em seus dispositivos pessoais.

Os resultados da pesquisa serão utilizados na construção da dissertação de mestrado, serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação e o pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Após ler com atenção este documento e ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine em todas as folhas e ao final deste documento, que está em duas vias e também será assinado por mim, pesquisador, em todas as folhas. A identificação dos participantes e da instituição escolar serão devidamente preservadas, eticamente, por aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS e conforme a Resolução N°. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Uma das vias é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, **Gerson José Rodrigues** no telefone: **(67) 99967-0521** e **Profa Dra. Maria José de Jesus Alves Cordeiro** – orientadora, telefone: **(067) 99628-7180**. Em caso de dúvidas sobre os seus direitos como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética Com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul CESH/UEMS pelo Fone: (67) 3902-2699 ou no endereço: Cidade Universitária de Dourados, Rodovia Itahum, km 12, em Dourados – MS, Bloco B, 1º piso - Horário de atendimento: 8:00 às 14:00 horas, de segunda a sexta.

Eu, _____, fui informado (a) e aceito participar da pesquisa **“Educação Escolar Indígena: Desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS”**, na qual o pesquisador me explicou como será toda a pesquisa de forma clara e objetiva.

Miranda - MS, _____ de _____ 2022.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Nome completo do pesquisador: **Gerson José Rodrigues** Telefone para contato: **(67) 99967-0521**

E-mail: **gersonjose10@hotmail.com**

Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: **3902-2699** ou **cesh@uems.br**.

Apêndice B - Questionário para Entrevista com Professores(as)

Questionário dirigido a Professores/as que atuam em salas de aula da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda -MS, como parte da pesquisa de mestrado “Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS”.

Roteiro de Questionário

I- Dados de Identificação

Nome (opcional): _____ Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual () Transexual
() outro: _____

Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a () União estável () Separado/a
() Divorciado/a () Viúvo/a

Religião/Doutrina: () Muçulmana () Ateísta () Budismo ()
Umbanda () Candomblé () Espírita () Evangélica ()
Católica () outra:

II – DADOS PROFISSIONAIS

2.1. Formação Acadêmica:

Graduação: () Completo () Incompleto

Curso: Pós-Graduação:

Especialização: () Completo () Incompleto

Curso: Mestrado: () Completo () Incompleto

Curso: Doutorado: () Completo () Incompleto

Curso:

2.2. Que série e disciplina(s) você ministra aulas?

2.3 – Quanto tempo de magistério você tem Ensino Fundamental?
_____anos.

2.4 - Tempo de magistério nessa escola: _____anos.

2.5. Em quantas escolas você trabalha? _____ Qual é sua carga horária semanal? _____

III Do tema da Pesquisa

Para Professor/a do Ensino Fundamental I e II

3.1) Considerando sua experiência escolar, primeiro como aluno/a e agora como professor/a, como você analisa a educação escolar indígena atualmente?

() Ótima () Boa () Regular ()

Deficiente Explique sua opinião: -

3.2) Ainda considerando sua experiência escolar, você diria que houve avanços na educação escolar indígena, desde que foi implantada na escola da Aldeia Argola?

Sim Não Mais ou menos

Explique sua opinião: -

3.3) Você diria que ao chegar à escola, a criança indígena encontra um processo de continuidade dos conhecimentos adquiridos no seu ambiente familiar e comunitário?

Sim Não Mais ou menos Explique sua opinião: -

3.4) O que a escola indígena tem feito para não dissociar o conhecimento que a criança traz do seu ambiente e o conhecimento ministrado na escola?

3.5) Na sua opinião, existe autonomia na Educação Escolar Indígena? Sim Não Mais ou menos

Justifique sua resposta:

3.6) Considerando que a legislação garante uma educação diferenciada e específica, você diria que é possível efetivar/aumentar essa autonomia nas escolas indígenas?

Sim Não Mais ou menos

Se a resposta for **NÃO**, cite pelo menos dois motivos:

Se a resposta for **SIM**, explique qual o caminho que os/as profissionais da educação devem buscar para essa efetivação/aumento dessa autonomia.

3.7) Na sua opinião, os profissionais da educação se sentem partícipes desse processo de busca dessa autonomia nas escolas indígenas?

Sim Não Justifique sua resposta

4.0) Quais sugestões você apresenta como professor/a para que essa educação de qualidade, específica e autônoma aconteça de fato na educação escolar indígena.

Apêndice C - Questionário para Entrevista com Liderança Indígena e Ancião

Questionário dirigido a Lideranças Indígenas que atuam na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda -MS, como parte da pesquisa de mestrado “**Educação escolar indígena**: desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS”.

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO

1) Dados de Identificação

Nome (opcional): _____

Idade: _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Orientação sexual: () Heterossexual () Homossexual () Bissexual ()
Transexual() outro: _____

Estado civil: () Solteiro/a () Casado/a () União estável ()
Separado/a() Divorciado/a () Viúvo/a

Em relação à raça você se autodeclara: () Branco () Negro ()
Indígena() Amarelo

Em relação a sua cor você se declara: () Branca () Parda () Preta () Amarela

Religião/Doutrina: () Muçulmana () Ateísta () Budismo ()
Umbanda() Candomblé () Espírita () Evangélica ()
() Católica

() outra: _____

2) SOBRE EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

2.1) Como era a educação na aldeia na sua infância? Existia escola?

2.2) Você frequentou escola na sua infância e adolescência? () Sim
() Não Se a resposta for sim, explique como foi a experiência.

2.3) Considerando seu tempo de criança, como avalia a educação indígena dada pelas

famílias e a educação escolar dada na escola?

2.4) Ainda segundo sua experiência, qual a diferença em relação ao respeito pela cultura indígena entre a escola de antes e a escola de hoje?

3) Como Ancião ou Anciã qual a importância da escola na Aldeia?

4) Você acredita que a escola ajuda a preservar a cultura indígena? () Sim () Não

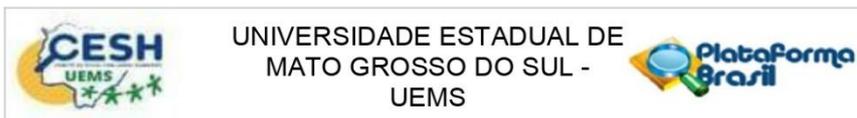
Explique

:

5) O que você sugere para que a escola que existe na aldeia possa respeitar a cultura indígena e atender as necessidades de aprendizagem das crianças e adolescentes da Aldeia?

ANEXO

Anexo A – Protocolo de aprovação no Conselho de Ética em Pesquisa da UEMS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA BUSCA PELA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE, ESPECÍFICA E AUTÔNOMA NA ALDEIA ARGOLA, MIRANDA/MS

Pesquisador: GERSON JOSE RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61720722.6.0000.8030

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.802.313

Apresentação do Projeto:

Título:

Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na aldeia argola, Miranda/MS.

Trata-se de uma pesquisa de mestrado, o pesquisador mestrando é indígena residente na aldeia onde a pesquisa acontecerá.

Aluno: Gerson José Rodrigues

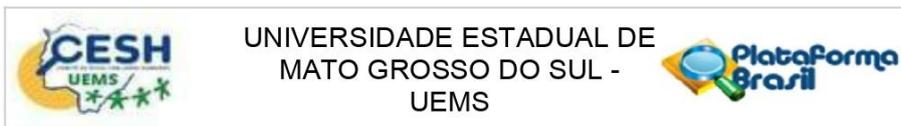
Profa. MARIA JOSE DE JESUS ALVES CORDEIRO

UEMS: Mestrado em Educação/Paranaíba

Resumo

O direito à educação indígena já está preceituado na Constituição Federal de 1988, que no artigo 210 do parágrafo 2º, que afirma: "ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem". Posteriormente outros instrumentos regulatórios trataram do assunto, como a LDBN (1996) que não mais apenas "assegura" a utilização da língua materna,

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.802.313

mas afirma que é "dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilingue e intercultural". É exatamente para conhecer e discutir esse percurso de implantação da educação escolar indígena, e seus resultados, que será realizada a pesquisa proposta, tendo como tema: "Educação Escolar Indígena: Desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS", cujo objetivo principal é analisar como ocorre o processo de busca de autonomia e diferenciação para a Educação Escolar Indígena. A metodologia da pesquisa de cunho qualitativa e do tipo etnográfica, será realizada por meio revisão de literatura e aplicação de questionário semiestruturado. Pretende-se com esta pesquisa analisar a escola que existe na atualidade e a escola que se quer para o futuro, dentro de uma perspectiva maior, que é a Educação Escolar Indígena, contemplando etnias e baseada no binômio interculturalidade e multilinguismo. Espera-se como resultado da pesquisa, conhecer de forma mais precisa o desenrolar da luta e possíveis conquistas quanto à Educação Escolar Indígena, e qual o panorama que hoje se vivencia quanto a mesma no grupo étnico Terena, que constitui a população da Aldeia Argola e da escola pesquisada.

Desenho

A pesquisa será qualitativa, do tipo etnográfica, utilizando para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. Na pesquisa de campo, além da análise do pesquisador com anuência da gestão da escola e da liderança local, será aplicado um questionário semiestruturado, tendo como público-alvo: 4 (quatro) professores/as indígenas 2 (dois) lideranças indígenas e (2) anciãos/ãs da comunidade que concordarem e assinarem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

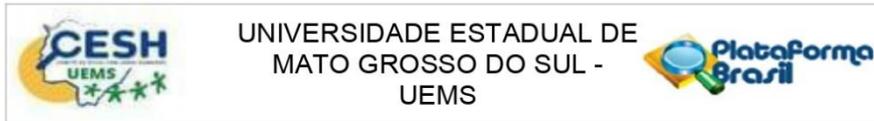
Hipótese:

O modelo de educação praticado nas escolas das comunidades indígenas ainda não está agregando os conhecimentos tradicionais para fortalecer a identidade desses povos.

Metodologia

Quanto ao método, a pesquisa será qualitativa, do tipo etnográfica, utilizando para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.802.313

Quanto ao método, a pesquisa será qualitativa, do tipo etnográfica, utilizando para a coleta de dados a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A importância da pesquisa qualitativa está no fato de que permite a interpretação e a análise dos fenômenos, permitindo conhecer significados específicos, por permitir, por exemplo, que o entrevistado fale de forma livre sobre o tema pesquisado, o que não seria possível caso a pesquisa fosse quantitativa.

Inclusão dos participantes:

Professores/as indígenas devem ter mais de 05 anos de exercício da profissão dentro da aldeia, estar lecionando na escola onde ocorrerá o estudo e ser morador da T.I Cachoeirinha

Lideranças indígenas, estes devem estar compondo o Conselho Indígena do Caciue em exercício, reconhecido pela comunidade e documentado em ata.

Anciãos/ãs, estes devem ter sido lideranças dos conselhos indígenas ou caciue, ter mais de 70 anos e estar lúcido para entender e responder com clareza as indagações.

Exclusão dos participantes:

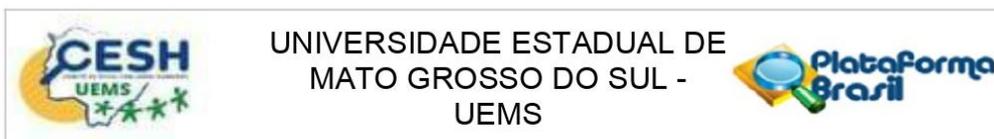
Crêterios de exclusão, não poderão participar os professores/as indígenas que tenham apenas o nível médio, mas exercem a profissão há mais de 05 anos, já para as lideranças indígenas, ser eleito parte do Conselho Indígena após o processo oficial eleitoral local, para os anciãos/ ser acometido por alguma patologia que comprometa seu bem-estar físico e mental.

Público alvo: 8

A pesquisa de campo será realizada na escola Municipal Indígena Polo Felipe Antonio, localiza-se a 12 km da cidade de Miranda/MS, criado pelo decreto municipal nº 064115 do dia 28 de fevereiro de 2016. Esta unidade de ensino possui o seguinte conselho escolar: APM (Associação de Pais e Mestres), cujo estatuto encontra-se registrado no cartório, CNPJ nº 35.360.250/0001-17, o presidente atual é o senhor Francisco Candelario escolhido através da eleição, o seu mandato se estende até julho de 2022, o atual diretor da escola é o professor Misael Sebastião. Ambos indígenas terena.

A escola possui 2 coordenadoras pedagógicas, 2 secretários escolar, 4 zeladoras, 11 professoras e

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.802.313

8 professores e 370 alunos/as regulamente matriculados. A Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antonio está organizada de modo a possibilitar a oferta de uma educação de qualidade para a sua clientela escolar. Todo o corpo docente e discente que compõem a escola Polo Felipe Antonio são indígenas ambos da etnia terena.

Na pesquisa de campo, além da análise do pesquisador com anuência da gestão da escola e da liderança local, será aplicado um questionário semiestruturado, tendo como público-alvo: 4 (quatro) professores/as indígenas 2 (dois) lideranças indígenas e (2) anciãos/ãs da comunidade que concordarem e assinarem o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE).

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Analisar o processo de busca da autonomia educacional e diferenciação para a Educação Escolar Indígena, com o levantamento das lutas e da legislação existente, e a compreensão do significado da educação diferenciada para a comunidade indígena da Aldeia Argola em Miranda -MS.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

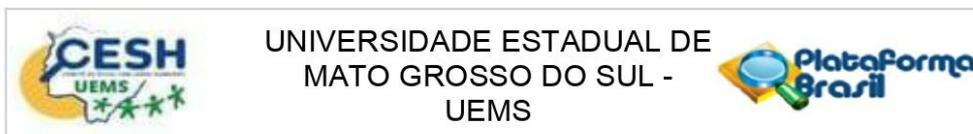
- a) Conhecer os caminhos, legais e pedagógicos, já percorridos para a efetivação da educação escolar indígena;
- b) Identificar mecanismos para fortalecer a cultura dos povos indígenas por meio da educação;
- c) Analisar se o processo que começa com a educação das crianças, respeita a cultura e a língua nativa/materna;
- d) Avaliar formas para instaurar a autonomia da escola, sem ferir a legislação e o processo de formação e escolha de professores/as;
- e) Detectar interfaces entre a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do calendário escolar, e se este respeita a realidade sociocultural, espaço e tempo da comunidade indígena.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os possíveis riscos na participação da pesquisa poderá ser o desconforto em responder alguma questão e o cansaço diante da extensa jornada de trabalho e o questionário poderá ser respondido em no máximo 1 (uma) hora do seu tempo, se de forma virtual, poderão ser encontradas dificuldades com a conexão com a Internet e dificuldades com aplicativos utilizados. Caso seja

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.802.313

necessário que a pesquisa aconteça de forma online, este Termo de Consentimento será enviado por e-mail de forma individual para preservar sua identidade e recolhido presencialmente por meio de agendamento e seguindo os protocolos de segurança devido ao período de pandemia (COVID-19), ou ainda de via e-mail, assinado e em formato PDF.

Benefícios:

Quanto a benefícios desta pesquisa, esperamos que este estudo possa trazer informações importantes sobre o processo de implantação e efetivação da Educação Escolar Indígena, e que estas informações possam ajudar a orientar ações futuras para a formação continuada de docentes, entre outras ações voltadas para a educação Escolar indígena e no fortalecimento de saberes tradicionais da comunidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Em relação aos instrumentos de coleta de dados: São 3 instrumentos:

Instrumento A: destinado ao participante Ancião ou Anciã, está dividido em duas partes: 1) dados de identificação, 2) educação indígena e educação escolar indígena, totalizando 7 perguntas na segunda etapa de resposta livre.

Instrumento B: destinado aos participantes liderança indígena, está dividido em três partes: 1) dados de identificação, 2) escolaridade, 3) relação ao trabalho como liderança indígena, totalizando 5 perguntas, nesta etapa, com algumas perguntas de resposta livre.

Instrumento C: destinado aos professores, está dividido em três partes: 1) dados de identificação, 2) formação acadêmico e atuação profissional, 3) objeto da pesquisa, totalizando 8 perguntas, nesta etapa, com algumas perguntas de resposta livre.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos de apresentação obrigatória foram apresentados, exceto autorização da FUNAI, contudo, o pesquisador é indígena e reside na comunidade/aldeia onde acontecerá o estudo, e o mesmo apresentou a anuência da liderança indígena da aldeia.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando os trâmites nacionais, este protocolo será analisado pela CONEP.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo encaminhado à CONEP, que encaminhará Parecer.

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 5.802.313

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1991818.pdf	16/11/2022 16:41:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	16/11/2022 16:41:18	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	justificativa.pdf	16/11/2022 16:36:49	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	16/11/2022 16:35:30	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	16/11/2022 16:33:47	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto de Pesquisa.pdf	16/11/2022 16:31:52	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FolhaRosto.pdf	16/11/2022 16:21:46	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	QuestionarioLiderancas.pdf	17/08/2022 10:29:36	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	QuestionarioAncia.pdf	17/08/2022 10:28:15	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	QuestionarioProfessores.pdf	17/08/2022 10:27:00	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	AutorizacaoTI.pdf	17/08/2022 10:25:23	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Declaração de concordância	Compromisso.pdf	17/08/2022 10:23:49	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	Funai.pdf	17/08/2022 10:22:41	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Outros	Cacique.pdf	17/08/2022 10:19:42	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TermoSecretaria.pdf	31/07/2022 17:34:57	GERSON JOSE RODRIGUES	Aceito

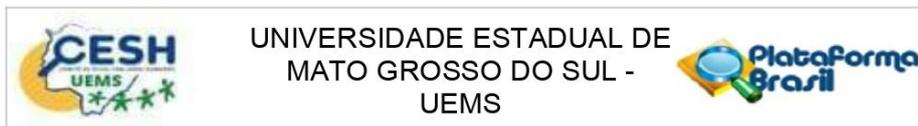
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 5.802.313

DOURADOS, 08 de Dezembro de 2022

Assinado por:
alessandra aparecida vieira machado
(Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Dourados Itahum - Km 12 - Cx:351
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

Anexo B – Pedido de Autorização de Pesquisa em Terra Indígena

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PGEDU UEMS

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EM TERRA INDÍGENA

Ilmo Sr. Edelson Antonio
Cacique da Aldeia Argola – Miranda -MS

Considerando a pesquisa de mestrado “Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS”, de responsabilidade do mestrando **Gerson José Rodrigues**, sob orientação da ProfaDra Maria José de Jesus Alves Cordeiro, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicitamos a autorização para pesquisa de campo e obtenção de dados necessários ao andamento da pesquisa nesta Aldeia.

A pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda no estado de Mato Grosso do Sul, e os dados serão utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada. Esclarecemos que os dados são de natureza documental e de informações verbais e/ou entrevistas a docentes da escola, lideranças e anciãos/ãs da comunidade, todos adultos/as. O pesquisador é indígena e trabalha na escola pesquisada.

Acadêmico: Gerson José Rodrigues

Curso: Mestrado em Educação/PGEDU/UEMS

Local da Pesquisa: Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola - Município de Miranda-MS.

Agradecendo a sua valiosíssima atenção nessa etapa de suma importância para a formação do acadêmico, registro os meus sinceros agradecimentos.

Atenciosamente,

MARIA JOSE DE JESUS ALVES
CORDEIRO:27190960163
Assinado de forma digital por MARIA JOSE DE JESUS ALVES CORDEIRO:27190960163
Data: 2022.07.29 11:49:23 -0100'

ProfaDra Maria José de Jesus Alves Cordeiro
UEMS - Orientadora

Gerson José Rodrigues
Gerson José Rodrigues
Acadêmico
Bolsista CAPES

Paranaíba, MS – 25 de julho de 2022.

Autorizado em: 30 de julho de 2022

Edelson Antonio
Sr. Edelson Antonio
Cacique da Aldeia Argola - Miranda-MS

Anexo C – Termo de Compromisso da Secretária Municipal de Educação do Município de Miranda

PREFEITURA MUNICIPAL DE MIRANDA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Autorizamos a coleta de dados referente à pesquisa intitulada “Educação escolar indígena: desafios e perspectivas na busca pela educação de qualidade, específica e autônoma na Aldeia Argola, Miranda/MS”, coordenada pelo pesquisador **Gerson José Rodrigues**, CPF: 046.947.821-77, RG: 001.905.353 SEJUSP/MS. A pesquisa será realizada nas dependências da Escola Municipal Indígena Polo Felipe Antônio, na Aldeia Argola localizada no Município de Miranda -MS, e os dados deverão ser utilizados exclusivamente para os objetivos da pesquisa e publicações na literatura científica relacionada.

Estou ciente que o projeto terá seu início somente após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, mediante parecer ético substanciado.

Declaramos que conhecemos a Resolução nº. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, a Resolução nº 304 de 09 de agosto de 2000, do Conselho Nacional de Saúde que aprovou as Normas para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos – Área de Povos Indígenas e a Resolução Nº. 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Miranda-MS, 30 de julho de 2022.



Nome: Evanir Duarte da Silva

RG: 770529

CPF: 607.597.801-10

Cargo: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Anexo D – Material Didático do Projeto Saber Indígena na Escola

GERSON JOSÉ RODRIGUES é professor indígena, fortalece a cultura terena através da sua participação em livros como autor, colaborador ou orientador. Tem apoiado os projetos de fomento á cultura terena dentro das aldeias da T.I Cachoeirinha, em especial as aldeias Babaçu e Mãe Terra. Também tem auxiliado artesãos indígenas em participação de eventos, na aquisição de materiais para produção, divulgação, envio de artesanatos, entre outros. Miranda, Mato Grosso do Sul. Brasil.

AUTOR NO LIVRO KALIVÔNO 1

O **KALIVÔNO 1** trata-se de uma tecnologia de Formação Continuada de Professores para o Trabalho com a Língua, Arte e Cultura, de 2013 a 2015 e, foi produzido o material didático bilíngue português-terena para o ensino fundamental, com o objetivo de alfabetizar o pré-escolar utilizando a vivência e cultura do povo Terena.



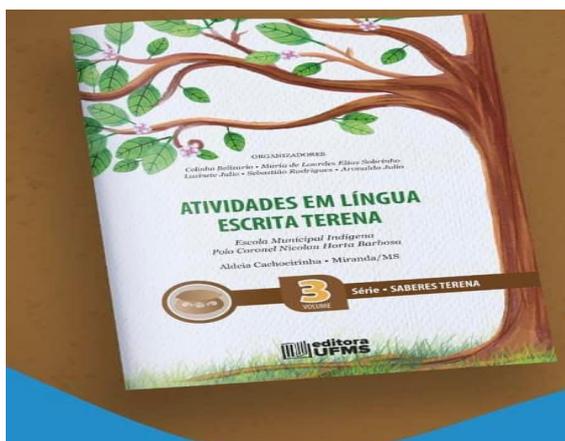
LIVRO ALIVÔNO 1



LANÇAMENTO DO LIVRO

PROFESSOR ORIENTADOR NA COLETÂNEA ATIVIDADES EM LÍNGUA ESCRITA TERENA

O livro Atividades em Língua Terena trata-se de uma coletânea em três volumes produzidos por professores terena, que fazem parte do Saberes Indígenas na Escola, tem por objetivo a produção de matérias didáticos bilíngue (terena-português). Esses materiais produzidos são de suma importância para a revitalização da cultura terena.



LIVRO ATIVIDADES EM LÍNGUA E ESCRITA TERENA



LANÇAMENTO DO LIVRO ATIVIDADES EM LÍNGUA ESCRITA TERENA COM O IDEALIZADOR PROFESSOR HILÁRIO



LANÇAMENTO DO LIVRO ATIVIDADES EM LÍNGUA ESCRITA TERENA

INTEGRANTE NA ELABORAÇÃO DA OCA CULTURAL “PROFESSOR NILO DELFINO” NA ALDEIA BABAÇU

A Oca Cultural é um espaço físico, construído na Aldeia Babaçu com recursos de um Prêmio do Ministério da Cultura. A coordenadora para a execução deste prêmio foi a professora Marlene Rodrigues (minha mãe), onde a mesma me designou para auxiliá-la. A Oca Cultural tem sido um importante local para as manifestações culturais, fortalecimento dos saberes indígenas e eventos da comunidade.



ÍNICIO DA CONSTRUÇÃO DA OCA CULTURAL



INAUGURAÇÃO DA OCA CULTURAL