

EDUCAÇÃO PARA INDÍGENAS E ESCOLAS INDÍGENAS DOS GUARANI E KAIOWÁ: UM OLHAR CRÍTICO

EDUCATION FOR INDIGENOUS AND INDIGENOUS SCHOOLS OF GUARANI AND KAIOWÁ: A CRITICAL LOOK

EDUCACIÓN PARA INDÍGENAS Y ESCUELAS INDÍGENAS DE LOS GUARANI Y KAIOWÁ: UNA MIRADA CRÍTICA

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul

liamendes@yahoo.com.br

Jorge Isidro Orjuela Bernal

Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus Rio Claro, SP

jorgelicmat@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, apresentamos algumas reflexões sobre as escolas indígenas Guarani e Kaiowá, e o papel que estas assumem na vida destas comunidades, com a finalidade de situar o contexto dos processos de educação escolarizada para os indígenas. Tomamos como referência, para a apresentação do cenário da Educação Escolar Indígena entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, o diálogo com diversos trabalhos realizados por pesquisadores tanto indígenas quanto não indígenas, quem com suas atividades contribuem na análise das políticas culturais presentes no campo da educação escolar indígena. A partir destas pesquisas, apresentamos algumas considerações sobre o papel da escola na vida dos professores indígenas e os conhecimentos presentes nos cenários de formação destes sujeitos, na atual perspectiva de educação escolar indígena intercultural e bilíngue. Optamos por buscar a compreensão sobre alguns aspectos do processo de escolarização e dos impactos deste na vida dos povos indígenas, que estão ligados a identidade e a forma como os professores indígenas vivenciaram e vivenciam hoje o processo de escolarização. E, finalmente, levamos em consideração a escola como um território permeado por tensões entre diferentes regimes de conhecimento, sendo estas últimas o nosso prezado material de reflexão.

Palavras-chave: Escolas Indígenas; Resistência; Professores Indígenas; Povos Guarani E Kaiowá.

ABSTRACT

In this article, we present some reflections on indigenous schools Guaraní and Kaiowá, and the role they assume in the life of these communities, in order to situate the context of processes of school education for indigenous people. We take as reference, for the presentation of the Indigenous School Education scenario among the Guaraní and Kaiowá de Mato Grosso do Sul, the dialogue with various works carried out by researchers both Indigenous as non-indigenous, who with their activities contribute with cultural politics analysis present in the field of indigenous school education. From these investigations, we present some considerations about the role of the school in the life of teachers indigenous and the knowledge present in the training scenarios of the same subjects, in the current perspective of intercultural and bilingual indigenous school education. We chose to look for the understanding of some aspects of the schooling process and its impacts on the life of indigenous peoples, who are linked to identity and the way indigenous teachers they experienced and live the schooling process today. And finally, we consider the school as a

Submetido em: 24 de Fevereiro de 2020.

DOI:

Aprovado em: 26 de Abril de 2020.

<http://dx.doi.org/10.37084/REMATEC.1980-3141.2020.n33.p95-111.id223>

territory permeated by tensions between different knowledge regimes, the latter being our precious reflection material.

Keywords: Indigenous Schools; Resistance; Indigenous Teachers; Guaraní and Kaiowá peoples

RESUMEN

En este artículo, presentamos algunas reflexiones sobre las escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá, y el papel que estas asumen en la vida de estas comunidades, con la finalidad de situar el contexto dos procesos de educación escolarizada para los indígenas. Tomamos como referencia, para la presentación del escenario de la Educación Escolar Indígena entre los Guaraní y Kaiowá de Mato Grosso do Sul, el diálogo con diversos trabajos realizados por investigadores tanto indígenas como no indígenas, quienes con sus actividades contribuyen en el análisis de las políticas culturales presentes en el campo de la educación escolar indígena. A partir de estas investigaciones, presentamos algunas consideraciones sobre el papel de la escuela en la vida de los profesores indígenas y los conocimientos presentes en los escenarios de formación de estos sujetos, en la actual perspectiva de educación escolar indígena intercultural y bilingüe. Optamos por buscar la comprensión sobre algunos aspectos del proceso de escolarización y de sus impactos en la vida de los pueblos indígenas, que están ligados a la identidad y a la forma como los profesores indígenas vivenciaron y vivencian hoy el proceso de escolarización. Y, finalmente, tenemos en cuenta la escuela como un territorio permeado por tensiones entre diferentes regímenes de conocimiento, siendo estas últimas nuestro preciado material de reflexión.

Palabras clave: Escuelas Indígenas; Resistencia; Profesores Indígenas; Pueblos Guaraní y Kaiowá

O Novo Mundo Velho E As Sendas Da Educação Escolar Para Indígenas

O termo “educação” para nós, Kaiowá e Guaraní, é denominado ñembo’e, que podemos traduzir como: “ñe” - nós, como auto-afirmação, “mbo”, como a ponta do corpo que mostra a direção, e “e” é a redução do termo “ñe’ẽ” (linguagem, palavra, alma). Assim, ñembo’e é a “construção do próprio caminho a partir das possibilidades dadas pelo contexto, através da palavra”. Ela também é sinônimo de canto, porque o canto - porahéi (ou mborahéi) - possibilita o autoconhecimento a partir da conexão contínua com a espiritualidade. Para nós, o mundo espiritual é a fonte da sabedoria, o arandu. (Eliel Benites, 2014)

A maioria das instituições e modos de organização que conhecemos atualmente e que fazem parte de nosso dia a dia estão ancoradas e correspondem, em grande medida, às ideais e modos de fazer do velho mundo. Ainda hoje, a ocupação e exploração do novo mundo mantem-se de modos diversos em todos os contextos. Um exemplo disso, no espaço educativo, é a escola *indígena* que, como um cenário vanguardista na denominada América, conta sua própria e não muito feliz história.

No Brasil, em particular, estes processos com os povos indígenas iniciaram-se por meio de políticas assimilacionistas e integracionistas (FERREIRA, 2001), que pretendiam, através do modelo homogeneizador da escola, assimilar ou integrar o *índio* à sociedade nacional e que, ao serem impostos de modo arbitrário, têm funcionado, como assinala Santos (2010), como um meio de anulação de identidades, marcado por uma ação brutal de

colonização pautada, por uma parte, numa “vasta destruição de conhecimentos próprios de diferentes povos, causada pelo colonialismo europeu” (Santos, 2010, p.08), ou seja, como epistemicídio; e por outra, pelo genocídio -destruição física de diversos grupos indígenas- tal e como ocorreu ao longo da história deste país.

Destacamos, sucintamente, o movimento pelo que tem passado a combinação: escolas/indígenas. Consideramos assim, as sendas da inserção das escolas nas comunidades indígenas -nas quais era acentuada a necessidade de civilizar as pessoas que ali moravam para inclui-las à sociedade majoritária- até a apropriação da escola por parte destes -isto como um exercício político que reivindica sua cultura e modos de ser. Nesse percurso de escolarização dos indígenas, ou das “escolas para índios” revelam-se diferentes faces do colonialismo que, como aponta Meliá (1979), estão atreladas a um movimento que colonizou não só politicamente e economicamente os territórios, mas também os corpos dos sujeitos a quem estes territórios pertenciam, os seus saberes, o seu ser. Ainda de acordo com o autor, “o desejo de educar o índio aparece mais definido quando o anseio de submeter o indígena passou a ser o elemento central da ideologia dominante no mundo colonial lusitano” (MELIÁ, 1979, p. 43). Este projeto se concretiza, seguindo Ferreira (2001), por processos de assimilação empreendidos pelos jesuítas, na escolarização dos indígenas, por meio da catequese no Brasil colônia.

Assim, a política educacional dos jesuítas coincidia com a política de colonização portuguesa. Tratava-se de um movimento construído por uma ideologia que buscava anular a história dos povos dominados, a partir de um modelo ocidental de sociedade presente à época da submissão colonial e pós-colonial. Da mesma maneira, após a independência política da coroa portuguesa e da expulsão da companhia de Jesus do Brasil, o processo de colonização teve continuidade com a adoção de uma política *integracionista*, em que aparecem no cenário os novos missionários do século vinte e a configuração do Estado moderno como Estado-Nação.

A nova política de educação para o índio que foi realizada, de acordo com Meliá (1974), com profunda devoção pelos novos missionários do início do século XX não foi o fim da política assimilacionista incorporado pelos jesuítas, pois “não representou o fim do colonialismo das mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia, pelo contrário continuou reproduzindo-se de modo endógeno” (SANTOS, 2010, p. 8). O período orientado pela política integracionista, pode ser pensado em três momentos: o da política do Serviço de Proteção ao Índio -SPI- em 1930; o da política da Fundação Nacional do Índio -FUNAI- em 1960; e o período após a Constituição de 1988 (TASSINARI (2008); FERREIRA (2001)). Momentos que, seguindo as autoras, marcam fases de rupturas nos modelos de políticas educacionais voltadas para indígenas.

Por outro lado, salientamos que com a criação do SPI-Sistema de Proteção ao Índio em 1910, o qual já tinha assumido a missão de integrar os indígenas à sociedade nacional, se fortaleceu o processo de aldeamento, principalmente em Mato Grosso do Sul, configurando-se como uma ação de “confinamento”¹ através da demarcação de reservas

¹ Antônio J. Brand (1993), utiliza o termo confinamento para retratar a situação dos indígenas que foram colocados nas reservas, configuradas por territórios diminutos. Para maior informação ver: (BRAND; COLMAN; COSTA, 2001, p.173)

indígenas. É nesse processo que surgem as primeiras experiências de educação escolarizada entre os Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul (MS).

A escola na vida e a vida na escola para os Guarani e Kaiowá²

As experiências formais em educação escolarizada, entre os Guarani e Kaiowá de MS, se configuram no bojo da política integracionista do Estado. Têm como marco inicial a instalação das missões religiosas, que datam do final da década de 1920 ao início da década de 1930. As primeiras iniciativas de educação escolarizada para estes povos, foram realizadas por missionários da Missão Evangélica Caiuás, tal e como o relata Tônico Benites (2009), e estavam em estreita relação com o órgão indigenista SPI e posteriormente com a FUNAI (CARVALHO, 2004; TROQUEZ, 2015).

Antes mesmo da introdução da escola formal nas reservas, alguns indígenas já procuravam dominar a palavra escrita, como alfabeto e o sistema de numeração, e medidas (*kúvika*). Esses kaiowás se alfabetizavam aprendendo individualmente com os patrões “paraguaios”. Durante a derrubada de mato, estes em diversas ocasiões lhes ensinavam a medição de extensão de terra: “*kúvica*”, mais leitura, escrita e contabilização. Neste sentido, os integrantes de algumas famílias já apresentavam interesse pela aprendizagem da palavra escrita. Por isso, ao saber que os missionários estavam experimentando o ensino nas aldeias, essas famílias interessadas procuram a escola missionária, mas encontraram um amplo desafio e frustração. (Benites, T., 2009, p. 76)

Nesse mesmo período, parte da educação dos indígenas, em Mato Grosso do Sul, foi delegada às missões religiosas, ao SPI e, posteriormente, à FUNAI. Foram implementadas, no entorno das reservadas³ em Mato Grosso do Sul, escolas conduzidas por missões religiosas, que tiveram forte influência na educação escolar para os índios até meados da década de 1990.

[...] em 1928 se instalou na proximidade de Reserva Indígena de Dourados a instituição religiosa protestante presbiteriana conhecida até hoje com sede central da Missão Evangélica Caiuá com o emblema de “Porta da Esperança”. Esta é uma associação evangélica de catequese ao índio, sua sede central sendo fundada em 1928, na cidade de Dourados. Ela se expandiu estrategicamente a partir de 1940 para outras reservas nas bacias da região mais ao sul do Estado, como as de Amambai e Iguatemi, com sedes sendo construídas próximas de cada aldeia. (BENITES, T., 2009, p.28)

² No presente apartado destacamos e damos prioridade às vocês e textos dos pesquisadores indígenas respeito as vivências e olhares respeitos dos diferentes períodos educativos pelos que eles, como parte dos processos educativos, têm passado nas suas próprias aldeias no Mato Grosso do Sul. Salientamos da mesma vez que, de acordo a Gallois (2014), há, perceptivelmente, diferentes visões entre os indígenas, educadores e antropólogos não indígenas sobre a educação escolar indígena.

³ De 1917 a 1928, foram criadas, em Mato Grosso do Sul, oito reservas indígenas, para onde foram deslocadas parte da população Guarani e Kaiowá, para a liberação de terras no então Estado de Mato Grosso. São elas: Dourados, Caarapó, Amambai, Sasoró, Taquaperi, Pirajui, Porto Lindo, Limão Verde.

Cabe lembrar que a educação para os índios tinha como intuito a evangelização e a integração destes sujeitos ao estado nacional desconhecendo as particularidades de cada uma das aldeias, como o menciona Elda Aquino

A comunidade Guarani/Kaiowá da aldeia Amambai, Amambai-MS, anteriormente, era atendida pela escola da FUNAI e mais tarde pela Missão Caiuá Presbiteriana. A esse processo modelo de educação escolar estava atribuído a uma pedagogia repressiva, totalmente autoritária preparando as crianças para uma realidade que não se vive na comunidade Guarani/Kaiowá, conteúdo desconectada da vivência das crianças e dos adultos [...] (2012, p. 43)

Por outra parte, o pesquisador indígena Tônico Benites, destaca que, naquele período, os jovens das comunidades Kaiowá e Guarani foram “vítimas da educação escolar integracionista”. A presença dos missionários contribuiu para a reprodução de relações políticas no interior das áreas indígenas, que desestabilizaram as formas de organização social.

[...] agentes e missionários passaram de fato a interferir diretamente na organização social, política e educativa dos Kaiowá, guiados claramente por ideias etnocêntricas e preconceituosas, considerando as famílias Kaiowá desorganizadas, tendo uma educação atrasada e uma religião inadequada, de modo que não estavam conformes com os preceitos e normas da lógica colonialista. (Benites T., p. 30, 2009)

Muitos jovens, para continuar os estudos, tinham que sair de suas comunidades. Os que moravam nas reservas mais próximas à zona urbana eram deslocados para as escolas da cidade, e os de aldeias mais distantes, para o regime de internato, na escola da Missão Caiuá, localizada no município de Dourados. Este período de escolarização de fato se revela de maneira traumática para os indígenas. Isso aparece em muitos relatos dos indígenas que passaram por essa experiência:

Continuei minha vida escolar na via de memorização: “não compreendia quase nada”, só achava lindas as palavras pronunciadas por mim e o meu professor se orgulhava disso, por eu estar lendo. Até os números tão fáceis de contar eu não entendia: só memorizava. Lembro como se fosse hoje: ele me mandou fazer os números de zero a cem. Tentei fazer, mas não consegui escrever nem o número um não sabia! Então ele me deu umas palmadas de régua. Chorei muito; não entendia o porquê da palmada e, mesmo assim, minha mãe me obrigava ir à escola. (AQUINO, p.12, 2012)

Esta ação brutal empreendida no processo de escolarização destes indígenas, constituiu-se não só como o silenciamento de valores culturais, mas principalmente em um processo que interferiu na identidade destes sujeitos que contribuíram para a produção de classificações de identidades jurídicas⁴. Isso é evidente nas dissertações dos pesquisadores indígenas, que relatam como esta forma homogeneizadora e colonizadora, implementada

⁴ Ver referência aos indígenas na constituição, os artigos 210 parágrafo 2^a, artigo 215 parágrafo 1^o e os artigos 231 e 232.

pela educação escolar para os indígenas, produziu o enfraquecimento de suas identidades, no processo de subjetivação pelo qual passaram.

Muitos professores consideravam que nós não tínhamos capacidade intelectual para acompanhar a turma, alegando que tal incapacidade resultava do nosso ser indígena [...]

Pude perceber que sou índio a partir da convivência com o não índio [...] a escola com seu currículo disciplinado, durante a minha formação no contexto escolar não indígena, desviou o meu olhar e me afastou do meu ser kaiowá” (BENITES, E., 2014, p.16 e p.19)

Essa trajetória de me arriscar para continuar estudando me fez transitar pela mudança e adaptação muito rápidas, nas condições da Missão Caiuá. Foi então que começou o silêncio dos valores guarani e Kaiowá que estavam em mim, sendo, muitas vezes, obrigado a conviver e me comunicar somente em língua portuguesa. Isso produziu uma visão negativa sobre minha identidade de ser Guarani e Kaiowá, ao longo dos cinco anos em que convivi naquele lugar. Ali foi construída uma nova identidade, que parecia ser algo superficial, restrito, mas muito bom e tentador. [...] O contexto anterior da aldeia e também fora dela foi muito forte. A atuação da política de integração, por meio das instituições a que os indígenas tiveram acesso, assim como a escola, enquanto ambiente de ensino e aprendizagem, foram instrumentos que ajudaram a enfraquecer nossa identidade, quando, pedagogicamente, trabalhava-se para silenciar o nosso modo de ser. (LESCANO, 2016, p.15-16)

Comecei a estudar o pré-escolar na escola Nãdejara, na reserva. Minha professora era não indígena, [...] Eu ia para a escola não porque gostava, mas porque era obrigada: primeiro porque a língua portuguesa me confundia muito, e fazia um grande esforço para entender a professora. Logo após, passei a estudar a primeira série na escola Loide Bonfim Andrade na Missão Kaiowá. Fiquei nessa instituição até a antiga quarta série. Estudando nesta escola presenciei muitas cenas desagradáveis que as professoras não indígenas cometiam com as crianças da minha turma. Tinha uma professora, missionária da igreja, que cometia barbaridades na sala de aula. [...] A tristeza veio quando tive que sair da escola da aldeia para estudar a antiga quinta série, na cidade. [...]O preconceito e a discriminação eram muito fortes nos espaços onde percorri; sabia que não eram o meu lugar, mas tive que resistir, mesmo que, muitas vezes, minha alma saía ferida. (CARVALHO 2018, 17-20).

Estes relatos se referem ao período de escolarização, em que já estava em curso no Brasil, o movimento por uma educação escolar indígena diferenciada. A partir da década de 1970, povos indígenas, apoiados por organizações não governamentais e universidades de todo o país, desenvolveram um movimento de elaboração de propostas “diferenciadas, interculturais e bilingues” para as escolas indígenas.

Na década de 1970, educadores e antropólogos idealizaram uma educação escolar indígena diferenciada, em que “propunham articulações mais sutis para os saberes e práticas indígenas, que não precisavam ser segmentados entre as diferentes disciplinas. Quando se esboçam experimentos de tradução cultural muito mais ricos que a simples transposição de uma

língua para outra, na forma simplória que o bilinguismo acabou adotando. (GALLOIS, 2014, p. 515)

No Estado de Mato Grosso do Sul, este momento se revelou em ações desenvolvidas por indigenistas do Conselho Indigenista Missionário -CIMI, já na década de 1980 e, mais tarde (década de 1990), junto à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-UFMS. Este Período é reconhecido como das primeiras experiências de formação diferenciada para professores indígenas Guarani e Kaiowá (ROSSATO, 2002 e BENITES, T., 2009). Em 1994, de acordo com Rossato, dentre as iniciativas de propostas de formação de professores indígenas numa perspectiva de educação diferenciada, intercultural e bilingue.

[...] destaca-se um curso, iniciado em 1994, para 40 alunos/professores kaiowá/guarani não possuidores de primeiro grau completo, em nível de ensino fundamental, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não aprovado pelos órgãos competentes, por sua proposta diferenciada (2002, p.90).

Com o decreto nº26 de 04 de fevereiro de 1991, a educação escolar indígena deixa de ser uma atribuição da FUNAI e passa a ser integrada ao sistema nacional de educação. Deste modo as secretarias municipais e estaduais de educação, passam a assumir as escolas indígenas. Com este processo, no momento em que o Estado também passa a assumir a formação de professores indígenas e as escolas, essas diferentes experiências, fracassaram, pois este impõe um modelo que não permite o diálogo entre as diferentes formas de conhecer. Assim, as experiências de educação escolar indígena “voltaram a ser escolas para índios” (GALLOIS, 2014), sob a responsabilidade das Secretarias de Educação, tanto estaduais como municipais.

Esses processos produzem muitas situações antagônicas na escola indígena, pois é a partir deste momento que também se inicia um movimento por parte dos indígenas por processos de autonomia e de protagonismo. Foram experiências diversas, em todo país, com a implantação de uma educação escolar que apontava um horizonte quase revolucionário.

De fato, essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário, em que, nas definições legais atuais, como veremos, poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência (CHON e TASSINARI, 2012, p. 248).

Afinal, como afirma Gallois (2014) “escola é escola”, é uma instituição formadora muito poderosa, que assumiu um papel importante na produção de relações internas nas aldeias. A escola produz conexões com o mundo não indígena. E ainda, de acordo com a autora, justamente por ser tão poderosa, é que desperta o interesse dos indígenas, “que nela buscam armas para as suas próprias políticas” (p. 515). E, segundo BENITES, T. (2009), o

que mais os Guarani e Kaiowá fazem com as agências externas, como a escola, é política. A forma de se produzirem culturalmente, enquanto Guarani e Kaiowá, são as conexões que estabelecem. É a escola, como espaço de mediação, que permite trânsito entre mundos. Nesse sentido, é interessante observar que, entre os Guarani e Kaiowá,

[...] enquanto fontes de saberes exógenos, poderosos e perigosos, a escola vem sendo associada ao xamanismo. Gow (1991) discute essa relação, feita nas comunidades nativas do baixo rio Urubamba (Peru), entre o xamã – mediador que transita e possibilita o contato entre vários mundos sobrenaturais – e a escola – também espaço de mediação que permite o trânsito entre mundos (comunidade nativa/externo). Através do contato com o sobrenatural, os xamãs adquirem capacidades que permitem estabelecer o equilíbrio no interior das comunidades nativas. Assim também os conhecimentos advindos da escola possibilitaram a essas populações mais recursos para garantir um modo de vida considerado “verdadeiro” e “adequado”. Mas o autor ressalta que tanto as capacidades xamânicas quanto as advindas da escola têm, igualmente, um latente potencial destrutivo. (TASSINARI, 2012, p. 288)

É na produção destas conexões que os indígenas fazem política, por meio da escola, como espaço de mediação entre mundos. A escola, nas áreas indígenas de MS, assim como em outras experiências vivenciadas por grupos indígenas no Brasil, no processo de escolarização, valorizou o que vinha de fora para a produção de si própria, o que fez com que não se constituísse apenas como um problema para estas comunidades, mas também como um valor (COHN e TASSINARI, 2012).

No entanto, ao resistirem, seja por meio dos movimentos indígenas, seja por meio da ocupação dos espaços do Estado nas áreas indígenas, produzem um movimento de “emancipação”. Para Linda T. Smith (2018) esta resistência permite uma recuperação de um refazer-se enquanto povos indígenas. Ainda de acordo com a autora “O passado, nossas histórias locais e globais, o presente, nossas comunidades, culturais, línguas e práticas sociais – todas estas coisas podem ser espaços de marginalização, mas também se tornam espaços de resistência e esperança” (p. 15).

Entendemos que é possível afirmar que escola se configura, para estas comunidades indígenas, como um lugar permeado de tensões e contradições, mas também como lugar de produção de pensamentos de fronteira. Que se constitui, na condição de relação entre os conhecimentos subalternizados e o conhecimento universalizado pelo mundo ocidental, com capacidade de negociar e transgredir, de afetar a partir do lugar dos povos indígenas. “O pensamento fronteiro não deixa de lado, mas incorpora o pensamento dominante, coloca o em questão, contamina o com outras histórias e outros modos de pensar” (WALSH, 2012). A produção dos diferentes modos de ser entre os Guarani e Kaiowá nestes processos de negociação e de reafirmação de suas identidades, já outra, entre os modos tradicionais de ser e a cultura ocidental.

A escol[h]a indígena: uma fuga ao sistema

O desejo dos Kaiowá e Guarani pela escola refere-se à possibilidade de um espaço onde possamos iniciar nosso exercício da autonomia, buscando caminhos para reafirmar e fortalecer os valores tradicionais, em diálogo com outros saberes; é um espaço que possibilita a retomada dos valores tradicionais, porque são eles que estimulam o ser Kaiowá e Guarani. (Benites, E. 2014, p. 76)

Os processos de escolarização dos povos indígenas foram produzidos dentro de uma perspectiva da não existência. Contra esta invisibilidade existencial, as lutas de movimentos sociais indígenas resultaram, nas últimas décadas, na ampliação da agenda política do país, com relação ao reconhecimento dos direitos dos povos indígenas. Estes movimentos pautaram, também, a reivindicação por uma educação diferenciada. Atualmente as comunidades indígenas passam por um processo de apropriação dos espaços escolares em busca de sua autonomia, com propostas de construção de uma Educação Escolar Indígena diferenciada, intercultural e bilíngue. Entre experiências possíveis e o que está disponível, se apropriam da escola nas áreas indígenas⁵ enquanto um território de possibilidades de emancipação.

Na luta pela ampliação da agenda indigenista na política do país, os movimentos conseguiram pautar fortemente, a legislação brasileira. Ou seja, foi num contexto de lutas que estas conquistas constitucionais são garantidas. A construção de uma “escola indígena”, vem, em grande medida, respaldada por um apanhado de legislação pós Constituição Federal de 1988. Com a promulgação da Constituição as sociedades indígenas tiveram suas relações com o Estado brasileiro reguladas por um novo quadro jurídico. Estas mudanças decorrem da forma como o texto da lei aborda o sujeito indígena na sociedade brasileira, colocando-o num outro lugar, no lugar de cidadão de direito. No art. 231, parágrafo do 1º ao 7º, é reconhecido aos índios o direito a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e seu direito originário à terra (BRASIL, 1988). Estas garantias apontam, para um horizonte emancipatório (SANTOS, 2019), acompanhando os movimentos dos povos indígenas em toda a América Latina. A garantia destes direitos, mesmo que negociados em contexto de luta, e portanto, permeado por relações de poder presentes na construção do texto constitucional⁶, apontavam para possibilidades de autonomia e emancipação.

A partir deste processo, os movimentos de professores em todo o país, aliados ao movimento indígena de forma geral, se empenharam não só na luta por uma educação escolar específica, intercultural e bilíngue, mas também pela retomada de seus territórios tradicionais. Este é o caso dos povos Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, uma população composta de cerca de 51.800 habitantes, restritos a um território que não ultrapassa, em todo o Estado, a 30.000 hectares de terras demarcadas (CAVALCANTE, 2013), num cenário de conflito fundiário que se agrava a cada ano.

⁵ Cada vez mais, ao longo das últimas décadas, os professores indígenas Guarani e Kaiowá vêm ocupando o território da escola não só como professores, mas como coordenadores e diretores, assumindo a gestão destes espaços, mesmo vivenciando tensões com as secretarias municipais de educação e as vezes com a própria comunidade local.

⁶ Por exemplo, a garantia aos povos indígenas de “seu direito originário à terra” se esbarra no direito à propriedade privada.

E é nesse cenário, que a escola toma um espaço cada vez maior e se deposita, nesta instituição, uma fé/crença de que, por meio da educação escolar conhecimentos e a própria identidade indígena - que vinha sendo silenciada historicamente também pela escola – possam construir possibilidades de autonomia e emancipação. A escola indígena se constitui como um espaço onde as práticas culturais de um determinado povo, e as práticas culturais presentes no currículo, imposto pelas secretarias, estão em diálogo.

Os programas curriculares que se desenvolvem nas escolas indígenas são os mesmos que no restante do país, e trazem um modelo de organização próprio. O que se percebe é que a escola indígena se configura como espaço de fronteira, mas ao mesmo tempo continua sendo um espaço de sobreposição de um conhecimento sobre o outro. Pois, os valores que permeiam a organização curricular destas escolas ainda são fortemente influenciados pela lógica ocidental. A escola entra na vida de comunidades e povos indígenas para atuar simultaneamente com seus próprios regimes de conhecimento (COHN, 2014, p. 320).

As escolas indígenas, ou escolas em áreas indígenas, se constituem como espaços de tensão entre diferentes práticas culturais. Práticas indígenas trazidas para o interior da escola, a partir da presença destes (professores, alunos, pais e mães e lideranças) no espaço escolar, e as práticas presentes no currículo prescrito. É possível questionar o currículo imposto às escolas indígenas, tendo em vista o avanço no que concerne à legislação indigenista. Desde a menção na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 210, 230 e 231, do respeito às línguas, organizações culturais e territorialidade, determinou-se, a partir de diferentes marcos legais um outro olhar para educação escolar indígena.

Os movimentos de professores indígenas em todo país, fizeram parte do processo de formulação de uma escola indígena diferenciada. Em Mato Grosso do Sul, o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK) tem assumido papel fundamental na discussão e elaboração de uma educação escolar indígena diferenciada, para as áreas indígenas Kaiowá e Guarani. Este processo vem sendo marcado, como afirmam os próprios pesquisadores indígenas, por situações antagônicas. Ou seja, o processo de construção da EEI, é marcado pela existência simultânea, e com a mesma intensidade, de duas práticas e regimes de conhecimentos diferentes.

Os processos de educação indígena e a educação escolar indígena são marcados, como afirma Benites, E. (2014), pelas disputas internas: “No contexto atual, as crianças Kaiowá circulam entre dois sistemas de educação distintos e dessa ambivalência emerge uma disputa contínua entre famílias Kaiowá e escola pela educação das crianças (BENITES, E., 2014, p. 97)”. Tassinari e Chon (2012) definem o cenário da educação escolar indígena como permeado e caracterizado, por ambiguidades.

O momento atual, em que se dá o processo de construção de uma escola diferenciada, intercultural e bilíngue traz rupturas, como afirma Tassinari (2008), com relação ao modelo de educação escolar em áreas indígenas. A apropriação desta categoria de escola, a escola indígena, por parte dos indígenas, ou, mais especificamente, dos professores indígenas, produz efeitos sobre os modos diferenciados de vivenciar a cultura. Segundo Gallois (2014), os indígenas têm assumido o espaço da escola de forma corajosa, para fazer dela um lugar

“para o exercício da política indígena, que consiste inclusive em aprender a política do branco” (ibden, p. 512).

Os pesquisadores indígenas apresentam duas explicações possíveis para o papel da escola: como meio para valorização dos conhecimentos indígenas e como lugar para aprender o conhecimento dos não índios. A cultura indígena deve ser tratada na escola, mas não em detrimento dos conhecimentos necessários para a vivência com o não índio. Isso está presente nos discursos dos professores Guarani e Kaiowá, como no texto publicado pelo professor indígena Joaquim Adiala Hara

Eu confio na Escola Indígena. Contudo, é preciso respeitar as decisões da comunidade, os órgãos públicos precisam escuta-las, e as escolas indígenas devem ser gerenciadas pela comunidade onde estiver instalada. Não podemos aceitar as imposições do poder público. Eles acham que a educação deles vai servir aos índios, mas não deve ser assim. Nós, índios, também temos coisas a ensinar aos não índios. Porém, é importante conhecermos a escola deles, para, a partir daí, construirmos a nossa escola dentro de diretrizes que melhor atendam nossas necessidades e nossa realidade.

Posso assegurar que é impossível a população indígena de Mato Grosso do Sul viver isolada, aprendendo apenas a língua, a cultura e os conhecimentos indígenas. Por outro lado, cometeremos um etnocídio se não ensinarmos o nosso idioma e não passarmos a nossa cultura às nossas crianças. A escola indígena tem um grande desafio a enfrentar, o de integrar conhecimento indígena e não indígena à didática pedagógica, considerando que as duas culturas são importantes. (HARA, 2015)

A apropriação, por parte dos indígenas, do que chamam de conhecimento universal, é uma fonte de garantia de autonomia e emancipação. Ao mesmo tempo em que se reconhece que o modelo de educação não indígena, imposto no processo de escolarização, não atende as suas demandas, afirmam que não é possível viver sem estabelecer conexões com outros sistemas de conhecimentos. Para Benites, E. (2014), a escola indígena é vista como um lugar de encontro de saberes e culturas, de acordo com o autor

Os espaços educativos que constituem a escola buscam o diálogo entre os saberes como estratégia de resistência. A escola é vista como espaço onde podemos nos encontrar com os outros, com outros pensamentos; mas o cerne da escola, o esteio principal (*arandu yta*) que a sustenta é a “espiritualidade” na formação contínua do sujeito kaiowá e guarani, para alcançar o objetivo maior do nosso povo, que é o *teko araguyje*. (BENITES E., 2014, p. 123)

O pesquisador indígena Claudemiro Lescano afirma, ainda, que o trânsito por uma escola indígena, permite à nova geração uma melhor preparação para o atual contexto.

[...] a nova geração, que teve formação escolar e transita pela escola indígena, tem uma preparação melhor para o contexto social atual, com melhor noção do espaço, das demandas e necessidades, possibilitando,

assim, abertura ao diálogo com a sociedade envolvente, no intuito de se apropriar do entendimento e aprimorar os saberes, para a continuidade do povo e para estabelecer relações com a sociedade envolvente, sem deixar os próprios valores culturais. (LESCANO, 2016, p. 15)

Os professores indígenas também depositam expectativas na formação de professores indígenas, como elemento importante para a construção de uma escola diferenciada. Reforçam a necessidade de formação específica e diferenciada, de forma a garantir a construção desta categoria de escola. Na sequência, destacamos as menções dos professores e pesquisadores indígenas, que reforçam cada vez mais o papel do professor indígena no processo de construção de uma educação escolar indígena diferenciada, intercultural e bilingue.

[...] buscamos, no contexto da educação escolar indígena, a partir das práticas dos professores indígenas, a construção de um currículo que fortaleça o diálogo dos valores e conhecimentos tradicionais kaiowá e guarani com outros saberes. Ou seja, através do currículo buscamos vivenciar modos de ser, a partir de um ambiente que se constitui como espaço de encontro de mundos e de saberes, cujos significados são encontrados a partir do diálogo entre esses saberes, na perspectiva da produção das identidades. (BENITES, E., 2014, p. 74)

[...] os professores indígenas terão que se formar como guardiões dos dois conhecimentos (tradicional e da sociedade majoritária) e saber usá-los no espaço da escola. Ser professor é ocupar um espaço muito importante na comunidade, mas, para que seja eficiente, é necessária a formação específica e contínua, para entender e saber conviver no contexto atual, valorizando e respeitando os mais velhos e, também, para poder visualizar um novo caminho de educação para as novas gerações por meio da escola. (LESCANO, 2016, p. 94)

Ao mesmo tempo reconhecem que as práticas pedagógicas dos professores são fortemente influenciadas pelas experiências anteriores, no processo de escolarização pelo qual foram e, em muitos casos, ainda são submetidos⁷. Isso evidencia ainda mais a ambiguidade em que as escolas indígenas se encontram.

No processo de construção de uma escola própria, mesmo com a inserção sistemática de professores indígenas e com a participação da comunidade direcionando a trajetória escolar, sinto que a presença indígena ainda está à margem deste processo. Isso não é porque o poder nestes espaços específicos não foi conquistado: a presença dos professores indígenas é bem evidente na gestão, nas séries iniciais do ensino fundamental, nas atividades curriculares, como as aulas de arte e de língua Guarani, e nos projetos extracurriculares, como no viveiro de mudas, na unidade experimental e nas práticas culturais. Mas, nos espaços de ciências da natureza, matemáticas e ciências humanas, nos anos finais do ensino

⁷ Ainda é muito recente a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas indígenas, Guarani e Kaiowá, em MS. Boa parte dos estudantes ainda são deslocados de suas aldeias para estudar em escolas não indígenas. E mesmo nas escolas indígenas, a presença de professores não indígenas é predominante nestes níveis de ensino. Os professores indígenas assumem, em sua maioria as disciplinas de língua indígena e de práticas culturais. Os conhecimentos “científicos” ficam a cargo de professores não indígenas.

fundamental, a presença não indígena é muito visível: mesmo quando um professor kaiowá ou guarani ocupa estes espaços, ele atua exatamente como um não indígena. (BENITES, E., 2014, p. 26)

Os trabalhos dos pesquisadores indígenas apontam a necessidade de que os processos próprios de aprendizagem estejam presentes nestas práticas. A professora indígena Elda V. Aquino (2012) e o professor indígena Claudemiro Lescano (2016), em suas pesquisas de mestrado, fazem um estudo de como se dão os processos próprios de aprendizagem entre os Guarani e Kaiowá de suas respectivas aldeias, apontando para a necessidade de a escola incorporar estes processos. Benites (2014) e Ramires (2016), relatam, a partir da experiência de educação escolar desenvolvida em na reserva Indígena Te'iy Kue, caminhos para este diálogo. Mas, estas experiências não se dão dentro dos muros da escola ainda fechada, na sua organização de espaço e tempo, e nas grades curriculares. É o professor indígena o elemento central neste processo, oportunizando as possibilidades de tradução intercultural (Santos, 2019).

[...] essas oportunidades de tradução da instituição e da aprendizagem escolar a outros ambientes socioculturais apontam para um horizonte revolucionário, em que, nas definições legais atuais, como veremos, poder-se-ia antever inclusive sua abolição, ou melhor, sua dissolução pelas práticas pedagógicas nativas dos lugares onde se insere. No entanto, por mais variadas que sejam as propostas pedagógicas, curriculares e programáticas das escolas indígenas diferenciadas, elas sempre correspondem, de um modo ou de outro, ao modelo escolar de referência (CHON e TSSINARI, 2012, p.248).

A escola indígena, ou a definição desta categoria de escola, é um lugar povoado por situações complexas. Nesse sentido, há que se considerar os limites impostos pela própria instituição escolar, que sempre acaba por se impor como modelo e referência (COHN e TASSINARI, 2012).

A escol[h]a indígena como espaço de resistência e re-existência

Nas escolas indígenas os conhecimentos desejados pelos indígenas se constituem a partir dos elementos de valores da própria cultura (*ava reko*, para os Guarani e Kaiowá), mas também do conhecimento do outro, do não indígena (*karai reko*), esta concepção compõe o que tem se configurado como escola indígena (OLIVEIRA, 2009). Trata-se de um olhar para as questões do conhecimento tendo em vista as relações de poder, as experiências e a identidade de um povo, neste caso, dos Guarani e Kaiowá.

Pensar a cultura e *teko* que formam a identidade atual como elementos de resistência, a apropriação e conhecimentos desses dois campos de força é importantíssimo para continuar mantendo e construindo a proteção cultural. Hoje, os valores internos e externos já se conhecem e se transformam constantemente, que também cria o modo de ser do povo pobre, desorganizado, confuso, despreparado. Os elementos culturais dos Kaiowá foram abalados e muitos já substituídos, por outros valores, que os

omba'ekuaáva - rezadores e mais velhos - chamam de *ha'e raanga* falso, que não é mais verdadeiro. Os conhecimentos das comunidades já sofreram e ainda sofrem bombardeio constante de informações que estão em todos os lugares, por meios mecânicos e imateriais, de fora, que já não são mais de fora, ambos se misturam para continuar a se estabilizar (LESCANO, 2016, p.51)

Este misturar e continuar a se estabilizar, na expressão usada por Lescano (2016, p. 51) “há`eranga: não é mais verdadeiro, não é totalmente falso, porque é composto de um e de outro”. Este processo, está presente o tempo todo na vida dos Guarani e Kaiowá, na relação com o mundo não indígena, na disputa de valores e de negociação que está colocada nestas relações. A produção dos diferentes modos de ser entre os Guarani e Kaiowá nestes processos de negociação e de reafirmação de suas identidades, já outra como aponta Lescano, entre os modos tradicionais de ser e a cultura ocidental.

O que está em questão é a natureza performativa das identidades diferenciadas: a regulação e a negociação daqueles espaços que estão, continuamente, contingencialmente, se abrindo, retraçando as fronteiras, expondo os limites de qualquer alegação de um signo regular ou autônomo de diferença – seja ele classe, gênero ou raça. Tais atribuições de diferenças sociais – onde a diferença não é nem Um nem o Outro, mas algo além, intervalar – encontram sua agência em uma forma de um futuro onde o passado não é originário, em que o presente não é simplesmente transitório. Trata-se, se me permitem levar adiante o argumento, de um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente. (BHABHA, 2005, p. 301, grifo do autor)

Os movimentos de resistência produzidos pelos povos indígenas, apontam para “linhas de fuga”⁸ da fixidez da construção ideológica colocada no processo de colonialidade que viveram e que vivem. A constante luta pela recuperação dos territórios, que está atrelada a busca de (re)avivamento de um modo de ser próprio⁹, a busca por uma formação diferenciada que valorize seus conhecimentos em diálogo com os conhecimentos ocidentais são, o que podemos identificar como algumas linhas de fugas.

É neste território, que ocupam as escolas indígenas dentro das aldeias, que os professores indígenas, diante da ambiguidade que a escola traz, tecem “linhas de fuga” ao

⁸ Nos apropriamos aqui da ideia de “linhas de fuga” apresentada do volume 1 de Mil Platôs e Deleuze e Guattari, para me referir aos movimentos resistência que os povos indígenas produzem e as linhas que traçam nas complexas redes de relações, contra a tentativa unificadora e totalizadora dos processos de colonialidade, seja por meio dos movimentos indígenas organizados, seja por meio da apropriação da escola enquanto espaço de resistência e busca da emancipação. Para os autores “Uma tal multiplicidade não varia suas dimensões sem mudar de natureza nela mesma e se metamorfosear. Oposto a uma estrutura, que se define por um conjunto de pontos e posições, por correlações binárias entre estes pontos e relações biunívocas entre estas posições, o rizoma é feito somente de linhas: linhas de segmentaridade, de estratificação, como dimensões, mas também linha de fuga ou de desterritorialização como dimensão máxima segundo a qual, em seguindo-a, a multiplicidade se metamorfoseia, mudando de natureza” (Deleuze e Guattari, p. 31, 2000).

⁹ Sobre a importância de retomada dos territórios indígenas Guarani e Kaiowá, *tekohá*, ver Mota (2017), Benites, T. (2014) e Pereira (2010).

modelo de racionalidade colonialidade. Produzem seus modos próprios – *nhande reko mbo'e* - de ensinar de vivenciar as escolas indígenas.

Ao considerarmos o lugar da escola na vida das comunidades indígenas, que historicamente teve como perspectiva a colonização, é importante pensarmos que a superação é mais do que só resistência, que essa eles têm feito. As produções acadêmicas de indígenas Guarani e Kaiowá, no campo da educação, apontam que a formação específica e diferenciada, ou seja, que não encobre seus conhecimentos, que deixa fluir seus modos de existência, mesmo que também permeados por muitas tenções, tem contribuído para uma condição outra de existência (BENITES, E, 2014, LESCANO, 2016, RAMIRES, 2016, CARVALHO, 2018.).

A presença marcante destes professores e a forma como as retomadas de seus territórios tradicionais, afetam a escola, pois afetam a vida das pessoas. A forma como estes agenciam a escola como instrumento político na relação entre diferentes regimes de conhecimento (OLIVEIRA, 2020). São alguns elementos que colocam em evidencia os modos de resistência presentes nas escolas indígenas Guarani e Kaiowá.

OPERANTES

AQUINO, E. V. **Educação escolar indígena e os processos próprios de aprendizagens: espaços de inter-relação de conhecimentos na infância Guarani/Kaiowá, antes da escola, na comunidade indígena de Amambai, Amambai – MS.** Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2012.

BENITES, E. ***Oguata pyahu* (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva indígena Te'yikue.** Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2014.

BENITES, T. **A escola na ótica dos ava kaiowá: impactos e interpretações indígenas.** 2009. 105 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). /MN/PPGAS/UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação- UCCB. 2014

BHABHA, Homi K. **O local da cultura.** Trad. Myriam Ávila, Eliane Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRAND, A. J.; COLMAN, R. S.; COSTA, R. B. da. **Desenvolvimento Local em Comunidades Indígenas no Mato Grosso do Sul: a construção de alternativas. Interações,** Campo Grande: UCDB, v. 1, n. 2, p. 59-68, março de 2001.

CARVALHO, K. B. de. **A matemática da cultura Guarani/Kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem: diálogo de saberes.** Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2018.

CARVALHO, R. A. de. **Os Missionários metodistas na região de Dourados e a Educação Indígena na Missão Evangélica Caiua (1928-1944).** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. UNIMEP. Piracicaba, 2004.

COHN, C. A cultura nas escolas indígenas. In: **Políticas culturais e povos indígenas**[S.l: s.n.], 2014.

CAVALCANTE, T. L. V. **Colonialismo, território e territorialidade: a luta pela terra dos Guarani e Kaiowa em Mato Grosso do Sul**. Tese (Doutorado em História). Assis, SP: UNESP, 2013.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia, vol. 1. Trad. de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

FERREIRA, M. K. L. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: FERREIRA, M. K. L. & SILVA A. L. da, (orgs.). **Antropologia, História e Educação**: a questão indígena e a escola. 2 ed. São Paulo: Global, p.71-111, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. A escola como problema: algumas posições. In: **Políticas culturais e povos indígenas**[S.l: s.n.], 2014.

HARA, J. A. **Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul - Desafios e conquistas**. (17 de abril de 2015). Disponível em: <http://www.fetems.org.br/Utilidades/view/noticia:32/categoria:/search/menu:5/submenu:35>. Acesso em :27 jun. 2017.

LESCANO, C. P. **Tavyterã Reko Rokyta: os pilares da educação Guarani Kaiowá nos processos próprios de ensino e aprendizagem**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

OLIVEIRA, M. A. M. **práticas vivenciadas na constituição de um curso de licenciatura indígena em matemática para as comunidades indígenas guarani e kaiowá de mato grosso do sul**. 2009. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). UFMS, Campo Grande, MS, 2009.

OLIVEIRA, M. A. M. **Nhande reko mbo'e: busca de diálogos entre diferentes sistemas de conhecimentos no contexto das práticas de professores de matemática Guarani e Kaiowá**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

PEREIRA, L.M.; COLMAM, R. S. e C. E. LOPES. Knowledge dialogues: the role of *Kaiowa and Guarani* knowledge systems within the Intercultural Teacher Education programme of the Federal University of Grande Dourados, Brazil. **Dutkansearvvi diedalash áigečála**. Volume 3, Issue 2, pp. 34-49. 2019

RAMIRES, L. C. **processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nandejara Pólo da reserva indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade**. Dissertação (mestrado em educação) – UCDB, Campo Grande, 2016.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os Resultados da Escolarização Entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul: —Será o letrado ainda um dos nossos?**. Dissertação de Mestrado – UCDB. 2002.

SANTOS, B. de S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte. Editora: Autentica, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, T. de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TASSINARI, A. M. I. Escola Indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação. In: Lopes da Silva, A; Ferreira A. M. (Org.). **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo/SP: MARI/FAPESP/Global Editora, 2001.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. A educação escolar indígena no contexto da antropologia brasileira. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 217-244, ago. 2008. ISSN 2175-8034. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ilha/article/view/16328>>. Acesso em: 15 fev. 2020. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8034.2008v10n1p217>.

TROQUEZ, M. C. C. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a reserva indígena de Dourados (1960-2005)** [livro eletrônico] Dourados, MS: Ed. UFGD, 2015. (Coleção Teses e Dissertações).

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala**. Qui to-Ecua dor. Edi cio nes Ab ya-Ya la. 2012

Maria Aparecida Mendes de Oliveira

Universidade Federal da Grande Dourados- Faculdade Intercultural Indígena

E-mail: liamendes@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0491-5844>

Jorge Isidro Orjuela Bernal

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Júnior” -UNESP – Rio Claro

E-mail: jorgelicmat@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4835-023X>