

ROGÉRIO BATALHA ROCHA MORONI

**DIREITOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
PARÂMETROS DA ESCOLA PARA A EFETIVIDADE DE
DIREITOS DOS KAIOWÁ E GUARANI E A CONCEPÇÃO
DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE
SUSTENTABILIDADE E TERRITORIALIDADE.**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio Jacó Brand.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE

2012

**DIREITOS INDÍGENAS E EDUCAÇÃO ESCOLAR:
PARÂMETROS DA ESCOLA PARA A EFETIVIDADE DE
DIREITOS DOS KAIOWÁ E GUARANI E A CONCEPÇÃO
DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE
SUSTENTABILIDADE E TERRITORIALIDADE.**

ROGÉRIO BATALHA ROCHA MORONI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO.

BANCA EXAMINADORA:

Dra. Adir Casaro Nascimento.

Dr. Antonio Jacó Brand.

Dra. Iara Bonin.

CAMPO GRANDE, MS, de de 2012.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

UCDB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul que lutam por seus direitos históricos, contra a opressão, pela liberdade!

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos meus queridos pais, Sueli e Edgard, aos meus irmãos queridos, Daniele e Leandro, bem como Lian e Joana, por toda a dedicação, paciência, apoio e amor incondicional.

Aos professores indígenas Kaiowá e Guarani por toda a contribuição e tempo despendido em longas discussões acerca do objeto desta pesquisa.

Minha eterna gratidão ao meu professor orientador, Dr. Antonio Jacó Brand “in memoriam” cujas palavras e ensinamentos ainda ecoam na luta dos povos indígenas por seus direitos.

Agradeço aos meus queridos professores da linha 3 do Programa de Pós Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação da UCDB.

Meus agradecimentos a Professora Dra. Adir Casaro Nascimento por todo o apoio deferido sem o qual não seria possível a realização deste trabalho.

BATALHA ROCHA, Rogério. **Direitos indígenas e educação escolar: parâmetros da escola para a efetividade de direitos dos Kaiowá e Guarani e a concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade e territorialidade.** 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande.

RESUMO

O presente trabalho, que está inserido na Linha de Pesquisa nº 3, do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, tem por *finalidade* investigar os parâmetros das escolas situadas nas terras indígenas Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, para a efetividade dos *direitos indígenas* e as percepções/concepções dos seus professores sobre sustentabilidade e territorialidade enquanto direitos fundamentais, em seus aspectos teóricos e legais. Na realização da pesquisa buscou-se dialogar e apoiar-se em referenciais teóricos relacionados aos direitos indígenas, práticas educacionais, currículo e formação de professores, que trazem como pressupostos as relações entre territorialidade e sustentabilidade. No que tange aos aspectos da educação e cotidiano escolar, currículo e interculturalidade recorreu-se a Candau, Carlos Skliar, Cary Nelson, Catherine Walsh, Duschatzky, Fredrik Barth, Grossberg, Jorge Larrosa, Liane Schneider, Maria Tereza Esteban, Marli Fantini, Moreira, Munanga, Núria Pérez de Lara Ferre, Stuart Hall, Tedeschi, Treichler e Zygmunt Bauman. Sobre educação indígena, sustentabilidade, territorialidade e processos de territorialização faz-se referência especial aos estudos de Aguilera Urquiza, Brand e Nascimento. A metodologia da pesquisa ficou concentrada em pressupostos qualitativos, incluindo entrevistas com professores indígenas, a participação em etapas de curso de formação de professores e na revisão de textos legais e normativos vigentes pelo Estado Brasileiro. O estudo realizado permitiu concluir que a Lei 9.394/96, a Resolução 3/99 do CNE e o Decreto 6.861/09 constituem-se em importantes instrumentos legais e programáticos para a atuação da escola indígena, na perspectiva dos direitos à territorialidade e sustentabilidade desses povos. De outra parte, os depoimentos dos professores permitiram perceber uma relação muito estreita entre educação escolar, territórios/territorialidade e sustentabilidade, sendo que, segundo os professores, os questionamentos sobre “demarcações de terras” e luta por direitos devem ser “traduzidos” para o âmbito do ensino escolar indígena e que este deve pautar-se em práticas pedagógicas que questionam as relações de poder, o que gera uma evidente resignificação de práticas sociais e culturais nas comunidades. A escola é afetada pelos problemas inerentes à falta de suas terras tradicionais, exigindo resignificar seus conceitos acerca de territorialidade e sustentabilidade.

PALAVRAS-CHAVE 1. Escola indígena 2. Direitos 3. Interculturalidade 4. Sustentabilidade 5. Territorialidade.

BATALHA ROCHA, Rogério. **Indigenous rights and school education: parameters of school for the effectiveness of rights of the Guarani and Kaiowá and the teachers' conceptions about sustainability and territoriality.** 2012. 136 f. Paper (Master's). Dom Bosco Catholic University, Campo Grande.

ABSTRACT

This work, which is housed in the Research Line No. 3, the Masters Program in Education UCDB, which aims to investigate the parameters of schools located on indigenous lands Kaiowa and Guarani in Mato Grosso do Sul, for the realization of the rights indigenous and perceptions/conceptions of their teachers about sustainability and territoriality as fundamental rights in its theoretical and legal aspects. In the research aimed to discuss and draw on theoretical frameworks related to indigenous rights, educational practices, curriculum and teacher training, as they bring assumptions relations between territoriality and sustainability. With respect to aspects of education and school routine, and intercultural curriculum appealed to Candau, Carlos Skliar, Cary Nelson, Catherine Walsh, Duschatzky, Fredrik Barth, Grossberg, Jorge Larrosa, Liane Schneider, Maria Tereza Esteban, Marli Fantini, Moreira, Munanga, Nuria Perez de Lara Ferre, Stuart Hall, Tedeschi, Treichler and Zygmunt Bauman. On indigenous education, sustainability, and territoriality territorialization processes, reference is made to special studies Aguilera Urquiza, Brand and Nascimento. The research methodology was focused on qualitative assumptions, including interviews with indigenous teachers, participation in stages of training course for teachers and proofreading legal and normative force by Brasil. The study concluded that the Law 9.394/96, Resolution 3/99 and Decree 6.861/09 the CNE constitute important instruments for the legal and programmatic activities of the indigenous school in view of the territorial rights of these peoples and sustainability. On the other hand, the testimony of teachers allowed to realize a very close relationship between school education, territory / territoriality and sustainability, and, according to teachers, questions about "land demarcations" and fight for rights must be "translated" to under the Indian school education and that this should be based on pedagogical practices in questioning power relations, which creates a clear redefinition of social and cultural practices in communities. The school is affected by the problems inherent in the lack of their traditional lands, requiring reframe their concepts about territoriality and sustainability.

KEYWORDS 1. Indigenous school 2. Rights 3. Interculturality 4. Sustainability 5. Territoriality.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 – OS KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL: A NEGAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS	11
1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS DIREITOS ANALISADOS	11
1.2 OS KAIOWÁ E GUARANI E SUA REALIDADE ATUAL: CENÁRIO DE VIOLAÇÕES, RESISTÊNCIA E LUTA PELOS DIREITOS	21
CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E LEGISLAÇÃO: A ESCOLA INDÍGENA E OS DIREITOS DO POVO KAIOWÁ E GUARANI	32
2.1 REFLEXÕES PRELIMINARES: INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO	32
2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA O DIREITO POSITIVO	42
2.3 A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE PARA OS KAIOWÁ E GUARANI	68
CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE SUSTENTABILIDADE, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE	83
3.1. DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL	84
3.2. DA TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES, DIÁLOGO INTERCULTURAL E PROJETOS DE FUTURO	88
CONCLUSÃO	112
REFERENCIAIS	120

INTRODUÇÃO

Sou graduado em Direito e tive oportunidade de desenvolver meu trabalho como advogado e assessor jurídico do Conselho Indigenista Missionário (CIMI)¹ em Mato Grosso do Sul, desde o ano de 2003, e pude conhecer diversas realidades envolvendo os povos Kaiowá, Guarani e Terena, focando esforços para as análises sobre as causas e a possível reversão de situações muito desiguais no que tange ao acesso a direitos fundamentais. Acompanhei de forma muito especial as questões voltadas para demarcação das terras indígenas de Mato Grosso do Sul onde as situações de negação de direitos assegurados pela legislação brasileira, bem como violações de direitos humanos, são flagrantes.

No desenvolvimento de minha militância, este amplo campo empírico de acompanhamento de demandas concretas dos povos indígenas por efetividade de direitos tem revelado respostas para uma série de situações fáticas onde a falta de terras e de condições

¹O CIMI é um organismo vinculado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) que, em sua atuação missionária, conferiu um novo sentido ao trabalho da igreja católica junto aos povos indígenas. Criado em 1972, quando o Estado brasileiro assumia abertamente a integração dos povos indígenas à sociedade majoritária como única perspectiva, o CIMI procurou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. O objetivo da atuação do CIMI foi assim definido pela Assembleia Nacional de 1995: *“Impulsionados(as) por nossa fé no Evangelho da vida, justiça e solidariedade e frente às agressões do modelo neoliberal, decidimos intensificar a presença e apoio junto às comunidades, povos e organizações indígenas e intervir na sociedade brasileira como aliados (as) dos povos indígenas, fortalecendo o processo de autonomia desses povos na construção de um projeto alternativo, pluriétnico, popular e democrático.”* Disponível em: www.cimi.org.br Acesso em: 10/02/2012.

mínimas de sustentabilidade acarretam problemas gravíssimos para muitas comunidades e que ferem princípios fundamentais da dignidade da pessoa humana. As experiências desenvolvidas junto ao movimento indígena na sua luta por melhores condições de vida e acesso à terra proporcionou refletir sobre quais seriam outras formas interessantes de utilização de conhecimentos adquiridos sobre o “universo” do não índio sobre *direitos, leis e organização do estado* no sentido de avançar na efetividade destes mesmos direitos, os quais tratava como sendo direitos humanos fundamentais, protagonizando-se a atuação de lideranças, como por exemplo, os professores indígenas.

A problematização sobre as inúmeras formas de utilização do *saber jurídico* era explicada a partir de sua ressignificação para as formas tradicionais do *saber político*, e as leis, normas e “caminhos” se tornavam meios interessantes de articulações e de importantes posicionamentos políticos de lideranças e comunidades nas suas lutas cotidianas para sobrevivência e lançavam alguns questionamentos sobre o papel da educação indígena e as escolas localizadas nas aldeias dentro deste leque interminável de possibilidades.

A convivência com as lideranças indígenas e comunidades em trabalhos de formação, enquanto trabalho orgânico desenvolvido pela Assessoria Jurídica do CIMI, de formação em “Direitos Indígenas” e “Organização e funcionamento do Estado” e a realização de inúmeros debates com as comunidades sobre os seus direitos, processos, textos jurídicos contidos na constituição da república de 1988, legislação e tratados internacionais, foram muito importantes para a minha compreensão de que a *educação* em direitos é ferramenta fundamental dos povos para a *conquista* desses mesmos direitos.

As experiências mostravam, porém, que as dinâmicas políticas que envolviam as lutas e reivindicações eram extremamente assimétricas entre os povos indígenas de MS e os interesses econômicos que se opunham aos seus direitos, além, evidentemente, da falta de interesse político do Estado brasileiro em atender as reivindicações para a demarcação de suas terras tradicionais, que geravam para estes povos situações extremamente difíceis no acesso a condições materiais mínimas de sobrevivência, ao exemplo das famílias Kaiowá-Guarani estabelecidas em margens de rodovias e em aldeias superlotadas, além de todos os problemas, inerentes às condições de confinamento, sobre a organização social e resolução de conflitos internos. Problemas inerentes às condições de sustentabilidade e territorialidade extremamente difíceis traduzem-se em problemas de alimentação adequada e de acesso à saúde.

De outro modo, ao conhecer a sabedoria e a resistência destes povos, que criam e recriam novas estratégias de sobrevivência em face das pressões a que estão envolvidos, acredito que os Kaiowá e Guarani têm muito a contribuir, enquanto conhecimento e sabedoria, visando às transformações sociais necessárias justamente para a dignificação da condição humana no contexto histórico em que vivemos.

A partir de meu ingresso no programa de mestrado em educação da UCDB comecei a refletir sobre estas contribuições e as compreensões atuais sobre a escola e os impactos efetivos da educação escolar indígena na promoção de avanços na melhoria das condições materiais e de territorialidade na vida dos povos, tomando, a partir deste momento, lugar de importância nas minhas reflexões atuais sobre a temática de efetividade de direitos. Neste norte, dado a existência de muitas escolas indígenas nas aldeias de MS, mantidas com recursos públicos e reconhecidas pelo mesmo ordenamento jurídico que assegura direitos fundamentais à territorialidade e sustentabilidade destes povos, entendo que este espaço seja da maior relevância, com um enorme potencial de produção de conhecimento para a transformação de realidades agonísticas².

O presente trabalho tem por *objetivo geral* investigar os parâmetros da escola indígena para a efetividade de direitos, nos aspectos legais e teóricos, e as percepções dos professores Kaiowá e Guarani, em Mato Grosso do Sul, sobre sustentabilidade e territorialidade.

Como *objetivos específicos* pretendem-se analisar os direitos e referenciais teóricos que envolvem os interesses dos povos indígenas do Brasil, envolvidos numa realidade pluriétnica e positivados pelo “sistema”, mas acima de tudo, à educação escolar indígena e a sua relação com a territorialidade e sustentabilidade do povo Kaiowá e Guarani. Pretende-se, ainda, estudar os parâmetros curriculares e de conteúdo que permitem o cumprimento das disposições legais sobre interculturalidade na educação escolar indígena a partir de uma análise crítica sobre os objetivos da escola, visando contribuir com o acesso à territorialidade e sustentabilidade dos Kaiowá e Guarani;

E, finalmente, investigar a concepção dos professores indígenas Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, que passaram por cursos de formação de professores, sobre

² Vou me referir algumas vezes ao conjunto destas circunstâncias (ou mesmo realidades) como “agonísticas”, entendendo-se como situações provisórias e/ou transitórias pelos quais passam os povos.

territorialidade e sustentabilidade, tidos, nesta pesquisa, como direitos fundamentais dos povos indígenas, embora muitos ainda não efetivados.

Na realização da pesquisa buscou-se dialogar e buscar apoio em referenciais teóricos sobre se/e como os direitos supracitados podem influenciar as interações estabelecidas no cotidiano da comunidade Kaiowá e Guarani, considerando as práticas educacionais, currículo e a formação de professores, e que trazem como referências fundamentais as relações entre territorialidade e sustentabilidade.

Todos os questionamentos perpassam sobre os aspectos da interculturalidade e relações de poder, abrindo um novo olhar para a compreensão da situação de resistência destes povos em face das negações aos direitos, às identidades e às condições materiais de sobrevivência das famílias.

O trabalho está estruturado em três capítulos, sendo que no capítulo 1 foram abordados dois (02) temas que dizem respeito ao povo Kaiowá e Guarani e a negação de seus direitos históricos - no primeiro ponto (1.1) os pressupostos teóricos do Direito, a partir da opção do Mestrando, que afetam as questões indígenas, necessários para análise da realidade local. Realidade esta, que passa a ser abordada no segundo ponto (1.2), o cenário de violações, resistência e lutas para a efetividade dos direitos do povo Kaiowá e Guarani.

Em seguida, no capítulo 2, passa-se à análise do tema *currículo, interculturalidade e legislação: a escola indígena e os direitos do povo Kaiowá e Guarani* visando compreender os reais potenciais da escola indígena enquanto espaço fundamental visando efetividade dos direitos indígenas das comunidades Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, questionando os aspectos legais e curriculares em que estes potenciais se sustentam, bem como limites e fronteiras de sua atuação. O capítulo foi dividido em três itens, sendo que, no primeiro (2.1), são feitas considerações preliminares acerca da *interculturalidade e currículo* para o espaço da escola. No segundo (2.2), trata-se da *educação escolar indígena e seus pressupostos para o direito positivo* com uma análise sistemática da legislação positiva em vigor pertinente à educação escolar indígena, e, no terceiro (2.3), passa-se a demonstrar a “*relação entre a educação escolar, território/territorialidade e sustentabilidade*” para os Kaiowá e Guarani, tidos como direitos fundamentais para este povo.

No capítulo 3, analisa-se a *concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade, território e territorialidade* a partir dos pressupostos qualitativos trazidos para discussão teórica no presente trabalho dissertativo. Este capítulo também está dividido em dois itens. No primeiro (3.1), são abordados aspectos “*da formação intercultural*” dos professores e no segundo (3.2), trata-se especificamente sobre “*territorialidade e sustentabilidade: a concepção dos professores, diálogo intercultural e projetos de futuro*”. Ao final, fazem-se as considerações finais do Mestrando com a “*Conclusão*” do trabalho, apresentando os resultados da pesquisa.

No que tange aos aspectos da Educação Escolar Indígena, toda a pesquisa foi sustentada, inicialmente, nos referências teóricas trabalhadas pela linha de pesquisa n. 3 do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Em relação aos autores, inicialmente, optou-se expor alguns parâmetros teóricos do âmbito dos *direitos indígenas e direitos humanos* bem como subsídios normativos positivados pelo sistema do Estado brasileiro e internacional, visando proporcionar uma maior compreensão da realidade atual de negação de direitos aos povos indígenas de Mato Grosso do Sul no contexto histórico e jurídico, demonstrando em quais alicerces se apóiam estes direitos conforme a opção teórica deste mestrando, apoiado nas posições de Dalmo Dallari, José Geraldo de Souza Junior, Jürgen Habermas, Roberto Lyra Filho, Manuela Carneiro da Cunha, Boaventura de Souza Santos, Joaquim Herrera Flores, Antonio A. Ulian do Lago Albuquerque, José Afonso da Silva, Marco Antonio Barbosa, Antonio Carlos Wolkmer, Paulo Machado Guimarães e Deborah Duprat de B. Pereira.

Para expor a realidade de violações de direitos que afeta o povo Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul foram utilizados os subsídios teóricos de Antonio Brand, Egon Heck, Lucia Helena Rangel, Levi Marques Pereira, Paulo Maldos, Paulo Machado Guimarães, Iara Bonin e Rosa Colman. Dando seguimento à pesquisa, acerca da temática “*currículo, interculturalidade e legislação: a escola indígena e os direitos do povo Kaiowá e Guarani*” o trabalho sustenta-se em Nilma Lino Gomes, Fredrik Barth, Antonella Tassinari, Henry Giroux, Peter Maclaren, Zygmunt Bauman, Antonio Hilário Aguilera Urquiza, Adir Casaro Nascimento, Losandro Antonio Tedeschi, Aracy Lopes da Silva, Dalva Carmelina Sampaio Grizzi, Boaventura de Souza Santos, Vera Candau, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Catherine Walsh e Tomaz Tadeu da Silva.

Sobre “*educação escolar indígena e seus pressupostos para o direito positivo*” foram utilizadas as importantes citações de Luis Donisete Bensi Grupioni, Adir Casaro Nascimento e Marina Vinha. Para o tema “*a relação entre a educação escolar, território/territorialidade e sustentabilidade para os Kaiowá e Guaraní*” a pesquisa foi apoiada pelos referenciais de Marli Fantini, Catherine Walsh, Andréa Semprini, Stuart Hall, Aguilera Urquiza, Nascimento, Bauman, Brand, Nestor Canclini, Herrera Flores, Nilma Lino Gomes, Núria Pérez de Lara Ferre, Carlos Skliar, Tônico Benites, Luiz Eloy Amado, Anastácio Peralta, Ládio Verón, Pereira, Albuquerque, Luís Henrique Sacchi dos Santos, Silva, Souza Santos, Homi Bhabha, Fredrik Barth e João Pacheco de Oliveira.

Acerca da “*concepção dos professores indígenas sobre sustentabilidade, território e territorialidade*”, o trabalho ficou apoiado nos referenciais teóricos de Nascimento, Aguilera Urquiza, Brand, Bartolomeu Meliá, Enoque Batista, Eliel Benites, Friedl Grunberg, George Grunberg, Bhabha, Rosa Colman e Hall.

De forma alguma, este trabalho terá por finalidade minúciar todas as possíveis abordagens teóricas de modo a detalhar todo o contexto espacial onde se estabelecem as relações sociais dos Kaiowá e Guaraní de Mato Grosso do Sul e todas as escolas que atendem estes povos. Trata-se de uma realidade que exige do pesquisador muitos outros esforços de análise, extremamente complexos, e que envolvem mais tempo para a pesquisa e uma interdisciplinaridade de compreensões teóricas.

Segundo Nelson, Treichler & Grossberg (1995, p. 9):

A metodologia dos Estudos Culturais fornece uma marca igualmente desconfortável, pois eles, na verdade, não tem nenhuma metodologia distinta, nenhuma análise estatística, etnometodológica ou textual singular que possam reivindicar como sua. Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e auto-reflexiva.

Deste modo, ponderando-se, por exemplo, pela ótica dos estudos culturais, a teia de complexidades seria interminável, gerando novos questionamentos, o que careceria de um maior aprofundamento nas pesquisas, em maior espaço de tempo.

[...] os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.13).

A relevância desta pesquisa se dá na perspectiva de propor novas reflexões, mudanças e contribuir com uma definição mais clara sobre o papel da educação escolar indígena na histórica luta por direitos e melhoria das condições de vida das comunidades Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, mesmo diante das inúmeras denúncias de graves violações de direitos humanos recorrentes neste estado, amplamente divulgadas no Brasil e no mundo. Realidades cada vez mais críticas e ainda sem as devidas respostas para uma futura solução.

Para a realização da pesquisa, em especial, para compreender a concepção dos professores acerca de sustentabilidade e territorialidade, recorreu-se aos professores Kaiowá e Guarani que participam, ou participaram, dos cursos de formação de professores *Ará Vera*³ e *Teko Arandu*⁴ e que produziram pesquisas sobre a realidade de suas comunidades. Este critério visa detalhar a concepção dos professores que possuem conhecimentos sobre temas discutidos nas experiências dos cursos de formação, possibilitando por em diálogo os conhecimentos tradicionais das comunidades indígenas com os conhecimentos não indígenas provenientes das universidades, numa teia de relações pautadas pela interculturalidade.

As coletas de informações sobre territorialidade e sustentabilidade e suas imbricações com a educação escolar indígena e os direitos indígenas negados a esses povos foram realizadas de duas formas. Primeiramente, foram coletadas informações durante os debates e entrevistas realizadas pelo grupo de pesquisa do Observatório da Educação Escolar Indígena⁵, o qual este mestrando compõe, onde foram registrados os depoimentos de dois (02) professores indígenas, Eliel Benites e Enoque Batista que cursaram os cursos de formação de professores *Ara Vera* e *Teko Arandu* e que desenvolvem pesquisas acerca da educação escolar indígena, territorialidade e sustentabilidade. Eliel é professor na escola localizada na aldeia *Tey'Kue*, município de Caarapó e Enoque é professor na aldeia *Taquaperi*, município de Coronel Sapucaia.

³ Curso normal em nível *médio* de formação de professores Kaiowá e Guarani vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul.

⁴ Curso *superior* de Licenciatura Intercultural Indígena vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul.

⁵ Projeto desenvolvido pela CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - , de estudos e pesquisas em educação escolar indígena, vinculados aos cursos e programas de graduação e pós-graduação *stricto sensu* regularmente autorizados ou reconhecidos, que visa fomentar o desenvolvimento de estudos e pesquisas em educação, que explorem ou articulem as bases de dados do INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - , visando estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados (mestrado e doutorado) e fortalecer a formação de profissionais da educação básica intercultural indígena, professores e gestores, para os Territórios Etnoeducacionais. Fonte: www.capes.gov.br

A escolha pela utilização dos dados fornecidos por estes dois professores foi feita devido aos seus trabalhos desenvolvidos enquanto pesquisadores nas suas comunidades o que permitiu, a partir de suas análises, ampliar o espectro de compreensões que vão além do âmbito da escola em que atuam, indo em direção às realidades e dificuldades inerentes a situação de suas aldeias e de toda realidade da educação escolar indígena de Mato Grosso do Sul.

Além disso, foram feitas entrevistas com alguns professores indígenas que cursam o programa *Teko Arandu* e que desenvolvem seu trabalho no magistério indígena nas escolas localizadas na aldeia *Tey'Kue*, município de Caarapó. Tal escolha se deu visando adequar algumas experiências destes professores, seja com o curso de formação e com os trabalhos desenvolvidos pelos acadêmicos no âmbito da aldeia *Tey'Kue*, em Caarapó, aos muitos projetos existentes para o âmbito da territorialidade e sustentabilidade naquelas escolas, o que também se torna muito importante à discussão apresentada acerca da interculturalidade.

Os depoimentos dos professores entrevistados foram gravados, sendo integralmente transcritos e entregues para o Núcleo de Pesquisa sobre Povos Indígenas, NEPPI, da UCDB, a cargo do professor orientador, Dr. Antonio Brand.

Também foram coletadas informações sobre a concepção dos professores e pesquisadores sobre sustentabilidade e territorialidade, a partir da observação e registro em diário de campo, dos debates e apresentações dos trabalhos dos professores Kaiowá e Guarani durante a realização do curso superior de formação de professores *Teko Arandu*, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados, MS. Estes trabalhos eram realizados a partir da formação de Grupos, divididos entre os professores/alunos presentes na sala de aula. E ao final das discussões eram apresentados os resultados pelos relatores escolhidos pelos Grupos.

As temáticas eram apresentadas pelos Professores Doutores que ministravam as aulas e, após, eram apresentados os trabalhos pelos professores indígenas com suas opiniões e concepções acerca de temas importantes como sustentabilidade, territorialidade, gestão territorial e escolar, violência e território. Esta opção metodológica se justifica para que se possa compreender um panorama mais amplo relativo à concepção de professores indígenas Kaiowá e Guarani de várias aldeias de Mato Grosso do Sul. Viabilizou o recorte necessário para que este estudo pudesse ser realizado em espaço de tempo suficiente para a elaboração

do trabalho dissertativo, onde foram percebidas informações importantes e que poderão ser, futuramente, complementadas com um possível levantamento quantitativo de todos os professores e professoras indígenas do estado. O que nos dias atuais é significativamente grande.

Este campo empírico permitiu analisar o “macro” e o “micro” onde o diálogo teórico dos cursos de formação vinham evidenciando a ressignificação de vários conceitos importantes, construídos ao longo da trajetória de vida e profissional dos professores, sobre os aspectos dos conhecimentos indígenas que se imbricavam em relação ao conhecimento acadêmico e seus efeitos produzidos na realidade atual dos Kaiowá e Guarani.

Especificamente, conforme o objeto de pesquisa, as análises sobre a compreensão dos professores Kaiowá e Guarani sobre sustentabilidade e territorialidade possibilitaram compreender de modo equitativo as dinâmicas da relação entre escola e comunidade indígena, tendo como referência as experiências adquiridas na atuação do Mestrando no âmbito do direito. O foco nas discussões sobre a espacialidade das escolas indígenas e o entorno da comunidade, na perspectiva de efetividade de direitos fundamentais, como a alimentação adequada e a organização interna nas aldeias indígenas, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa proposta.

Portanto, a metodologia da pesquisa ficou concentrada nos pressupostos qualitativos desmembrados com a análise de bibliografia selecionada, sobre direitos e educação, entrevistas com professores indígenas, da participação em alguns momentos do curso de formação de professores e na revisão de textos legais e normativos vigentes pelo Estado Brasileiro. Visando oferecer o complemento necessário para a imbricação da escola com os direitos relativos à sustentabilidade e territorialidade foram analisados os dispositivos normativos da legislação específica à educação escolar indígena a qual foi esmiuçada a partir de uma análise positiva de seus termos e seus desdobramentos concretos em face das realidades diferenciadas de negação de direitos de comunidades indígenas de todo Brasil.

Assim, espera-se que este pequeno recorte possa permitir uma melhor compreensão deste importante espaço que é o ambiente escolar do povo Kaiowá e Guarani no avanço e na melhoria das condições materiais/econômicas de sustentabilidade e de territorialidade, o que também se espera proporcionar, como resultados esperados, a possibilidade de ações autônomas de recriação do espaço escolar e seu maior envolvimento

com demandas concretas das comunidades nas condições de sustentabilidade, territorialidade, do reconhecimento de identidades e pertencimento étnico.

CAPÍTULO 1 – OS KAIOWÁ E GUARANI EM MATO GROSSO DO SUL: A NEGAÇÃO DOS DIREITOS INDÍGENAS.

1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS DIREITOS EM QUESTÃO

Visando adentrar em análises e reflexões sobre algumas questões jurídicas que envolvem o objeto de pesquisa, sem causar, com isso, uma equívoca compreensão de dicotomias e divergências teóricas, muitos aspectos interdisciplinares que envolvem as questões indígenas, no âmbito do direito, devem estar imbricados.

De toda a sorte, todo o trabalho desenvolvido ao longo da militância na assessoria jurídica do Cimi encontrava-se sustentado a partir de referenciais importantes que corroboram a linha de atuação no âmbito do movimento indígena de autores de inegável contribuição teórica. Assim, vale citar, por exemplo, a posição do professor Dalmo Dallari (2004, p. 68) acerca das tensões na relação entre a antropologia e o direito,

Quanto ao diálogo entre direito e antropologia, posso dizer que de início os advogados foram muito mal-recebidos na questão indígena. Eu vivi essa fase. A idéia que se tinha era que a lei era fabricada pela grande burguesia, de modo que não havia decisões judiciais a favor dos índios. Mas hoje se percebe uma aproximação dos antropólogos com o direito. Vou citar duas pessoas que têm feito trabalhos muito bons nessa linha: a antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (...) e o advogado Marco Antônio Barbosa (...).

As análises jurídicas depositadas no bojo do trabalho dissertativo se amparam na situação fática estabelecida de um contexto sócio-político-espacial solidificado nas estruturas republicanas de estados Nacionais, entre os quais o Brasil se situa e nos quais se estabelecem as comunidades indígenas⁶. Sob este enfoque, as análises sobre direitos, e da “constitucionalização dos direitos” indígenas, podem manter este fluxo de fronteiras interdisciplinares na medida em que é visto de forma crítica e dentro de um contexto social dinâmico, pois marcado por inúmeros conflitos e usurpações de “direitos”, de injustiças e dominação locais.

Nesta linha, a partir da contribuição do professor José Geraldo de Souza Junior (2008), novas perspectivas epistemológicas podem ser estabelecidas acerca dos direitos dos povos indígenas, a partir das propostas de um deslocamento de visões sobre o direito e de uma redefinição teórica para o ensino jurídico.⁷

Habermas (1995, p. 4-14), ao analisar o conceito de “direito”, sob o enfoque republicano e liberal, sob a perspectiva de uma “política deliberativa” concebida pela teoria do discurso, faz citação de Frank Michelman, professor de Teoria do Estado da Universidade de Harvard sobre os “objetivos de uma comunidade” num Estado sustentado por um sistema legal republicano.⁸

Em nome de interesses particularistas de minorias européias, no poder absoluto de controle de seus povos, que visavam a ampliação de suas riquezas, eram exterminados outros povos, em seus territórios milenares. Nações eram submetidas, culturas violadas e seus *sistemas jurídicos internos* reprimidos. Em substituição, eram concebidos sistemas jurídicos

⁶ Para conceituação de “Estados Nacionais”, no que se refere ao recorte voltado para o objeto de pesquisa, tornam-se importantes os ensinamentos e referenciais de Dalmo de Abreu Dallari (2003), em sua obra intitulada “Elementos de Teoria Geral do Estado”, Editora Saraiva, 2003.

⁷ Para Souza Junior, “Na cartografia dos temas, a análise da formação, no viés do ensino jurídico, e a análise operativa, no viés do acesso à justiça, oferecem material suficiente para a compreensão do processo de “reelaboração teórica dos conceitos de juridicidade e de direito”. Essa cartografia, ao designar linhas de atuação, de pesquisa, de ensino, e suas específicas matrizes teóricas, notadamente na formação crítica, é extremamente valiosa. Em certa medida, ela contribui para a percepção, tal como faz Boaventura de Souza Santos, de como se produziram condições teóricas e condições sociais para uma transição da visão normativista, substantivista do direito, com unidade de análise centrada na norma, para uma concepção processual, institucional e organizacional, com unidade de análise centrada no conflito”.

⁸ De um ponto de vista republicano, o objetivo de uma comunidade, o bem comum, substancialmente consiste no sucesso de seu empenho político por definir, estabelecer, efetivar e sustentar o conjunto de direitos (ou, menos tendenciosamente, leis) melhor ajustados às condições e costumes daquela comunidade, ao passo que num ponto de vista contrastantemente liberal os direitos baseados na lei superior ministram as estruturas transcendentais e os limites ao poder indispensáveis para a operação mais satisfatória possível da busca pluralista de interesses diferentes e conflitantes.

outros que pudessem enquadrar os “sobreviventes” nos estreitos limites impostos pelos colonizadores.

Nestes sistemas, farta “legislação” para as inúmeras demandas dos colonizadores, com a abordagem aos povos indígenas, era produzida e alçada aos propósitos genocidas. Sistemas normativos ilegítimos em sua relação com os povos indígenas, pois sua natureza já vinha valorada do significado dado conforme o exercício do poder das oligarquias dominantes.

Nesta ótica, vale as análises feitas por Roberto Lyra Filho (1982, p. 5-14) na relação entre o Estado, a norma e o direito, articulando a importância do significado daquilo que se denomina “direito legítimo”.⁹

As dinâmicas sociais dos sujeitos envolvidos pelo alcance dos ditos *direitos humanos* e a legitimidade que é dada pelos mesmos aos diversos *institutos* de proteção/repressão Estatal depreende-se das posições de Lyra Filho (1982, p. 05), de que os direitos humanos,

(...), como veremos, conscientizam e declaram o que vai sendo adquirido nas lutas sociais e dentro da História, para transformar-se em opção jurídica indeclinável. E condenam, é evidente, qualquer Estado ou legislação que deseje paralisar o constante progresso, através das ditaduras burocrático-policiais, sejam elas cínicas e ostensivas ou hipócritas e disfarçadas.¹⁰

Utilizando-se da análise de Manuela Carneiro da Cunha (1992, p. 2) de que

Sem dúvida, a Lei foi violada, no século XIV não menos do que nos outros, e provavelmente na razão direta da distância do poder central. “O fato é”, escrevia, por exemplo, o oficial da marinha inglesa Maw em 1829, “que nas partes remotas da Província do Pará a força faz o direito, e o poder e o interesse, muito mais do que a justiça, formam a administração prática da lei (...).

⁹ Para Lyra Filho (1982), “O Direito autêntico e global não pode ser isolado em campos de concentração legislativa, pois indica os princípios e normas libertadores, considerando a lei um simples acidente no processo jurídico, e que pode, ou não, transportar as melhores conquistas. [...] Isto depende, é claro, de que Estado, concretamente, surge a legislação - se ele é autoritário ou democrático; se reveste uma estrutura social espoliativa ou tendente à justiça social efetiva e não apenas demagógica e palavrosa; se a classe social que nele prevalece é a trabalhadora ou a capitalista; se as bases dominam o processo político ou a burocracia e a tecnocracia servem ao poder incontrolado; se os grupos minoritários têm garantido o seu “direito à diferença” ou um rolo compressor os esmaga; se, em geral, ficam resguardados os Direitos (não menos Direitos e até supra-estatais; isto é, com validade anterior e superior a qualquer lei), chamados Direitos Humanos.”

¹⁰ (...) andava certo o eminente colega Dalmo Dallari quando, noutra volume desta coleção, escreveu: “na realidade, o direito usado para dominação e injustiça é um direito ilegítimo, um falso direito”. (LYRA FILHO, 1982, p. 14).

Em face das grandes des-humanidades que foram praticadas durante os processos de *colonização* e *invasão*, torna-se extremamente necessária a compreensão de quais códigos de princípios e valores universais devem ser respeitados por aqueles que se constituíram nos Estados Nacionais, principalmente no que tange ao reconhecimento e proteção de direitos das populações indígenas que resistiram ao grande genocídio, reconhecendo direitos fundamentais da pessoa humana, como o direito ao seu pertencimento étnico e de ter a posse efetiva das terras tradicionais de seus povos.

Sob a perspectiva dos “direitos humanos” e sua relação com os Estados Nacionais, num posicionamento crítico sobre os sistemas normativos globais de direitos humanos criados após a segunda guerra mundial, vale trazer as argumentações feitas por Boaventura de Souza Santos (1997, p. 18-20).¹¹

A partir de uma perspectiva crítica, Joaquim Herrera Flores (2009, p. 70) assevera,

No terreno dos direitos temos um grande paradoxo: cada vez maior consolidação e proliferação de Textos Internacionais, Conferências, Protocolos... em contraste, paralelamente, com o aprofundamento das desigualdades e injustiças que cada vez mais amplia a separação entre os pólos, não só geográficos mas também econômicos e sociais, do Sul e do Norte. Torna-se, então, necessário entender os direitos humanos desde a perspectiva da estreita vinculação entre eles e as políticas de desenvolvimento.

E continua o autor em sua análise sobre os direitos na perspectiva de “práticas sociais”:

Contextualizar os direitos como práticas sociais concretas nos permite ir contra a homogeneização, a invisibilização, a centralização, e a hierarquização das práticas institucionais tradicionais. (HERRERA FLORES, 2009, p. 71)

A partir desta compreensão preliminar, ao tratar dos *direitos* inerentes aos povos indígenas, tais direitos se encontram revestidos pelo elemento valorativo de serem *direitos*

¹¹ Para Souza Santos (1997), “A complexidade dos direitos humanos reside em que eles podem ser concebidos, quer como forma de localismo localizado, quer como forma de cosmopolitismo, ou, em outras palavras, quer como globalização hegemônica, quer como globalização contra-hegemônica. (...). É sabido que os direitos humanos não são universais em sua aplicação (...). Se observarmos a história dos direitos humanos no período imediatamente posterior à Segunda Grande Guerra, não é difícil concluir que as políticas de direitos humanos estiveram em geral a serviço dos interesses econômicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemônicos.”

humanos fundamentais e originários em que pesem todas suas tensões estabelecidas no contexto social pós colonial.

No aspecto da cultura, a interrupção do contínuo processo de agressões às organizações sociais e culturais diferenciadas encontra arcabouço “jurídico” no reconhecimento de que *seres humanos* se constituem, em sua essência, pelas elementares *diferenças* estabelecidas nos seios de suas *culturas*.

A desconsideração à diferença e os constantes atentados à integridade física de comunidades indígenas, para atender finalidades de interesses exploratórios e segregacionais, seguem paralelamente com as aflições e manifestos que a humanidade vem mostrando com o fim de se evitarem outros abusos e atrocidades cometidos contra seres humanos como os já conhecidos e cometidos ao longo da história.

Para a realidade brasileira, os *direitos humanos originários*, também chamados de *direitos congênitos*, foram reconhecidos pelo legislador na Constituição da República Brasileira em 1988 (bem como em constituições anteriores, em que pese sua menor abrangência), retomando as abordagens teóricas sobre o instituto do *indigenato* no que se refere, *in casu*, às terras *tradicionalmente*¹² indígenas, entendendo-se tratarem de direitos já preexistentes a criação de um sistema jurídico constitucional positivo do Estado Brasileiro, porém, na perspectiva brasileira, fora positivado dentro do atual sistema da Constituição Federal de 1988.

Conforme Albuquerque, “*Na realidade, a Constituição assume o reconhecimento, não se trata de uma outorga de direitos, do que já existia antes mesmo da composição do estado brasileiro*” (2008, p. 226).

Sob o aspecto da ocupação territorial, para os povos indígenas, a terra passa a ser o local onde os costumes, línguas e tradições são legitimados e reconhecidos pelos seus próprios praticantes, pretéritas a qualquer ordenamento jurídico que um Estado Nacional vem a constituir em períodos recentes da história, sendo que, no caso brasileiro, nosso sistema constitucional vigora nesta perspectiva. Resgata como direito originário o reconhecimento de

¹² Nesta perspectiva, foi adotada a posição do Professor José Afonso da Silva (2007, p. 858) que assevera o seguinte: “O tradicionalmente refere-se, não a uma circunstância temporal, mas ao modo tradicional de produção, enfim, ao modo tradicional de como eles se relacionam com a terra, já que há comunidades mais estáveis, outras menos estáveis, e as que têm espaços mais amplos pelo qual se deslocam etc. Daí dizer-se que tudo se realize segundo seus usos, costumes e tradições”.

uma *espacialidade intrínseca* onde um determinado povo veio a surgir e se desenvolver no decurso de sua própria história e de sua maneira peculiar e diferenciada no desenvolvimento de sua territorialidade e sustentabilidade em que pese o avanço dos colonizadores.¹³

Por fim, os avanços no pluralismo jurídico voltados para uma emancipação do poder nas relações de direitos e normatividade para os povos indígenas vão compreender a capacidade de reformulação de ações/gestões que assegurem este dialogo com princípios gerais já estabelecidos.¹⁴

Na linha de Wolkmer (2006, p. 114), “[...] *a constituição de uma cultura jurídica antiformalista, antiindividualista e antimonista, [...]*”, que se traduza em um empoderamento social aos indígenas, “[...] *fundada nos valores do poder da comunidade, está necessariamente vinculada aos critérios de uma nova legitimação social e de um novo diálogo intercultural*”.

Fundamentalmente, muitas das lutas se consolidavam na perspectiva que fossem elencados no ordenamento legislativo brasileiro uma série de garantias formais de proteção e respeito aos interesses indígenas. Foram incluídas em diversas Constituições brasileiras disposições normativas acerca dos “direitos indígenas”.

Não se pode negar que a Constituição Federal Brasileira, de 1988¹⁵, traz nova designação sobre a proteção dos interesses dos povos indígenas do Brasil, como sujeitos de direitos, dando um largo passo visando superar as diversas injustiças cometidas pelo próprio Estado e por interesses privados, atentatórias à dignidade da pessoa humana, sempre

¹³ Segue o raciocínio de Barbosa (2001, p. 18): Existem no Brasil diversos grupos indígenas, muito diferenciados entre si. [...] Esses grupos indígenas tem cada qual seu próprio Direito, cuja aplicação está condicionada à maior ou menor dependência que o grupo indígena considerado guarda em relação à sociedade nacional. [...] Por sua vez o Estado brasileiro adota uma legislação especial para as sociedades e indivíduos indígenas, única e aplicável a todos os grupos indígenas indistintamente. E continua o autor, Assim no Brasil, de um lado estão as inúmeras sociedades indígenas com seus direitos específicos, independentes uns dos outros, tradicionais, não escritos e de outro está a sociedade brasileira, com seu sistema jurídico de estado único, homogêneo, escrito e que subordina os Direitos específicos das sociedades indígenas existentes no espaço territorial deste Estado, outorgando unilateralmente direitos genéricos através de sua própria lógica jurídica aos indivíduos e às próprias sociedades indígenas.

¹⁴ Interessante observar a posição de Volkmer (2006, p. 114): Ora, diante dos recentes processos de dominação e exclusão produzidas pela globalização, pelo capital financeiro e pelo neoliberalismo que vem afetando substancialmente relações sociais, formas de representação e de legitimação, impõe se repensar politicamente o poder de ação da comunidade, o retorno dos agentes históricos, o aparecimento inédito de direitos relacionados às minorias e à produção alternativa de jurisdição, com base no viés interpretativo da pluralidade de fontes.

¹⁵ *Caput* do artigo 231, [...]: são reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo a União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

vinculados, desde o início da colonização, a objetivos de cunho exclusivamente econômicos e exploratórios, disseminando a injustiça na sociedade e alimentando o racismo e o preconceito.

Pela coesão hermenêutica, pode-se amoldar as determinações do texto constitucional à aplicação de normas gerais, também previstas na constituição como, fundamentalmente, o *princípio da dignidade da pessoa humana* e, conseqüentemente, o *princípio da proteção da diversidade étnica e cultural dos povos* pelos “Estados Nacionais”, definindo pilares fundamentais para a condução das políticas públicas em prol das populações indígenas, na medida em que impõe a competência do Estado brasileiro para a proteção de seus direitos e demarcação de territórios.¹⁶

Para Joaquin Herrera Flores (2009, p. 110),

Definitivamente, quando falamos de direitos humanos como produtos culturais antagônicos às relações capitalistas, nos referimos ao “*resultado histórico do conjunto de processos antagonistas ao capital que abrem ou consolidam espaços de luta pela dignidade humana*”.

O aspecto cultural destacado por Herrera Flores (2009, p. 110) aos direitos humanos, refere-se à análise crítica depositada aos princípios normatizados pelo sistema legislativo internacional e sistemas nacionais, o que desencadeia um novo processo de deliberação/definição dos direitos à dignidade da pessoa humana à partir da “*construção das condições necessárias para levar adiante propostas alternativas à ordem existente*”.¹⁷

De toda a forma, sob a ótica estatal brasileira, o reconhecimento desses direitos vem a materializar no sistema jurídico em vigor aquilo que Paulo Machado Guimarães (2000) se refere como *a limitação dos poderes do Estado* no atendimento de interesses privados, historicamente *anti-indígenas*. O que consolida a tese de que *é dever* do Estado conduzir suas políticas que resgatem a dignidade da pessoa humana no que tange aos povos que

¹⁶ Deborah Duprat de B. Pereira (2002, p. 41) defende que: a Constituição de 1988 representa uma clivagem em relação a todo o sistema constitucional pretérito, uma vez que reconhece o Estado brasileiro como pluriétnico, e não mais pautado em pretendidas homogeneidades, garantidas ora por uma perspectiva de assimilação, mediante a qual sub-repticiamente se instalam entre os diferentes grupos étnicos novos gostos e hábitos, corrompendo-os e levando-os a renegarem a si próprios ao eliminar o específico de sua identidade, ora submetendo-os forçadamente à invisibilidade.

¹⁷ Corroborando-se a tese de Herrera Flores (2009, p. 110), Com isso, não nos referimos a uma concepção da dignidade que imponha determinados “conteúdos” a qualquer forma de vida que lute cotidianamente por suas expectativas e necessidades. Falamos da idéia de “dignidade humana” que deriva das tradições críticas e antagonistas que foram marginalizadas ou ocultadas pela generalização da teoria tradicional que aqui questionamos.

exaustivamente sofreram com violências, discriminações e genocídios, historicamente praticados em atendimento a interesses de elites detentoras do poder colonialista, devendo, portanto, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Torna-se imperioso, a partir dos princípios jurídicos em vigor, que o Estado Brasileiro possui o “dever” de fazer cumprir as determinações constitucionais no sentido de extirpar da sociedade brasileira a visão “integracionista”, que previa o desaparecimento dos povos indígenas no Brasil na medida em que seriam gradativamente “incorporados” na sociedade “nacional”, devendo proteger a diversidade étnica dos povos, reconhecendo suas comunidades e suas organizações como entidades capazes de conduzir seu próprio destino e de serem representantes legítimos na defesa de seus direitos e interesses, corroborando a abolição do regime da tutela e fixando novos parâmetros para a condução da política indigenista dos governos.

Nesta ótica, a constitucionalização dos direitos indígenas, especialmente no que tange à Constituição Federal de 1988, vem também servir de arcabouço para promoção de políticas de conscientização da sociedade não-indígena para que também sejam protagonistas da construção de uma sociedade mais justa, ou seja, pluriétnica e sem discriminação, colocando-se um marco referencial importante na luta contra o racismo e o preconceito.

Ao observarmos o disposto no artigo 215, *caput*, e parágrafo 1º da Constituição Federal, evidenciam-se imposições ao aparelho estatal no sentido de garantir à população brasileira o pleno exercício de direitos culturais, gerando um “reconhecimento” de formas diferenciadas de manifestações culturais e de organização social no seio da sociedade envolvente, determinando que o Estado “*proteja as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional*”.

Foi criado, a partir daí, um importante mecanismo jurídico de proteção às culturas diferenciadas, porquanto tradicionais, de modo a superar o entendimento falacioso de integração das diversidades étnicas, com claro desrespeito à diferença, que acolhem uma concepção de homogeneidade cultural, muitos com padrões de cultura vinculados ao consumismo de mercado, externos ao Brasil.

Nessa esteira, o direito do índio vir a ser reconhecido como integrante de um grupo étnico culturalmente diferenciado, e não mais como um indivíduo em “*vias de integração na Comunhão Nacional*” (Lei 6.001/73), significa o reconhecimento de sua dignidade como pessoa humana, com o conseqüente abandono da perspectiva difundida pelos colonizadores e ainda muito disseminada nos dias atuais, que não considera o indígena sujeito de direitos e sim um indivíduo com “incapacidades” para a condução de seus interesses. Incapacidades artificialmente criadas para viabilizar a continuidade do processo de usurpação de direitos destes povos.

De fato, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) muito se tem avançado na construção da autonomia dos povos indígenas e a consolidação de seus direitos, em especial dos direitos a seus territórios.¹⁸

Além da CF/88, outros instrumentos jurídicos importantes foram incorporados ao sistema legislativo brasileiro no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas do Brasil, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que, no Brasil, foi recepcionada pelo ordenamento constitucional vigente a partir de sua aprovação pelo Congresso Nacional, assim como a Lei 6.001/1973 (Estatuto do Índio) que, apesar de ter muitos de seus dispositivos revogados por força da promulgação da Constituição Federal de 1988, ainda encontra-se em vigor, sendo que um de seus principais dispositivos trata do direito dos povos indígenas do Brasil de terem a posse de suas terras tradicionais.

De toda forma, vale destacar, por fim, a posição crítica de Herrera Flores (2009, p. 110) sob os aspectos da efetivação dos direitos humanos à partir de uma nova ótica, de rompimentos com as “*falácias ideológicas*” construídas pelas ordens hegemônicas, “*que bloqueiam nossa capacidade de propor alternativas.*”

Como argumenta o autor,

Só assim poderemos pronunciar o nome “direitos humanos” sem cair na impotência que resulta da generalização de uma teoria tradicional que, apesar de suas proclamas universalistas, a única coisa que universaliza é o seu descumprimento universal. (HERRERA FLORES, 2009, p. 111).

¹⁸ Para Marés (2002), “[...] essa ruptura, contudo, não foi prontamente entendida, interpretada e executada pelo Estado e seus poderes: O Executivo, o Judiciário e mesmo o Legislativo deixaram de atender aos novos preceitos constitucionais. Nesses 13 anos, o Legislativo tem se omitido de regulamentar os direitos criados, o Executivo insiste em interpretar as normas constitucionais segundo revogados paradigmas de integração e o Judiciário continua sua cruzada em defesa da propriedade privada individual, sobrepondo-a inconstitucional e injustamente à coletiva [...]”.

E a partir das “alternativas” que Herrera Flores propõe, sustenta-se o objeto da presente dissertação, dentro de uma perspectiva de sustentabilidade e territorialidade dos povos, imbricadas com as práticas no âmbito da educação escolar indígena.

Mesmo com todo o arcabouço legislativo disponível, situações de negação de direitos, principalmente os considerados direitos territoriais, continuam sendo constatadas.

A notória realidade de inúmeros conflitos fundiários, violências e diversos problemas sociais que afetam o povo Kaiowá e Guarani no estado de Mato Grosso do Sul, constantemente noticiados pela imprensa brasileira e denunciados por organizações de direitos humanos, demonstram a omissão do Estado brasileiro em desenvolver as políticas públicas previstas na constituição, e na farta legislação em vigor, sob a ótica do respeito ao princípio da dignidade da pessoa humana em se tratando de direitos humanos fundamentais.¹⁹

Esta difícil situação omissiva/negatória da determinação legislativa tem gerado problemas gravíssimos ao povo Kaiowá e Guarani, considerando as realidades desfavoráveis, onde setores ligados à exploração de riquezas provenientes da terra com finalidades lucrativas, com amplo aparato de poder concentrado dentro da própria estrutura Estatal que legitima/reconhece direitos aos povos indígenas, vêm desenvolvendo, ao longo dos tempos, várias gestões, políticas e jurídicas, contrárias ao cumprimento da legislação e que acabam, por consequência, mantendo permanentemente o *status quo* de negação de direitos, especialmente às terras necessárias à sua sustentabilidade e territorialidade.

Deste modo, trata-se de pressuposto fundamental para o pleno exercício de direitos que a posse das terras reivindicadas pelos povos indígenas para fins de demarcação/reconhecimento do Estado brasileiro estejam efetivamente na posse dos indígenas, permitindo o desenvolvimento físico e cultural destes povos segundo suas formas de sustentabilidade e territorialidade, ressignificadas para este fim.

¹⁹ Para Dalmo Dallari (2006, p. 37), “A par dos aspectos aqui assinalados, deve-se acrescentar que há muita incompreensão e muito abuso em relação às terras indígenas. Há quem, por ignorância, preconceito ou interesse próprio, considere absurdo garantir aos índios a permanência nas terras que tradicionalmente ocupam, alegando-se que prejudica a economia. [...] Na realidade, a ocupação, pelos índios, das terras em que tradicionalmente vivem é, antes de tudo, direito assegurado pela Constituição. Não se pode perder de vista que essa questão envolve a vida, a dignidade e a própria sobrevivência física das comunidades indígenas.”

1.2. OS KAIOWÁ E GUARANI E SUA REALIDADE ATUAL: A RESISTÊNCIA E A LUTA PELOS DIREITOS.

Visando oferecer um panorama mais claro da abordagem sobre os Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, propõe-se expor alguns elementos factuais que afetam este povo no que tange ao histórico de inúmeros problemas e conflitos inerentes às reivindicações e negações de seus direitos, especialmente os tidos “territoriais”, além de fornecer alguns dados disponibilizados pelos órgãos públicos brasileiros e organizações da sociedade civil sobre esta realidade.

Segundo os dados preliminares publicados no ano de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), das 817.963 pessoas que foram entrevistadas e autodeclaradas indígenas no Brasil, o estado de Mato Grosso do Sul concentra 73.295 indivíduos desta população. Trata-se da segunda maior população indígena do país, atrás somente do estado do Amazonas, com 168.680 habitantes indígenas. Segundo informações da FUNAI, esta população está dividida em 08 povos²⁰. Em Mato Grosso do Sul, destes povos, o povo Kaiowá e Guarani é o mais numeroso, com aproximadamente 50 mil pessoas, segundo os dados disponíveis pela FUNAI (2010)²¹.

Visando compreender os aspectos históricos da ocupação das terras tradicionais dos Kaiowá e Guarani no estado de Mato Grosso do Sul, fundamentais para a sua territorialidade e sustentabilidade, além de suas formas próprias de organização social, vale destacar a análise de Brand (2011, p. 41):

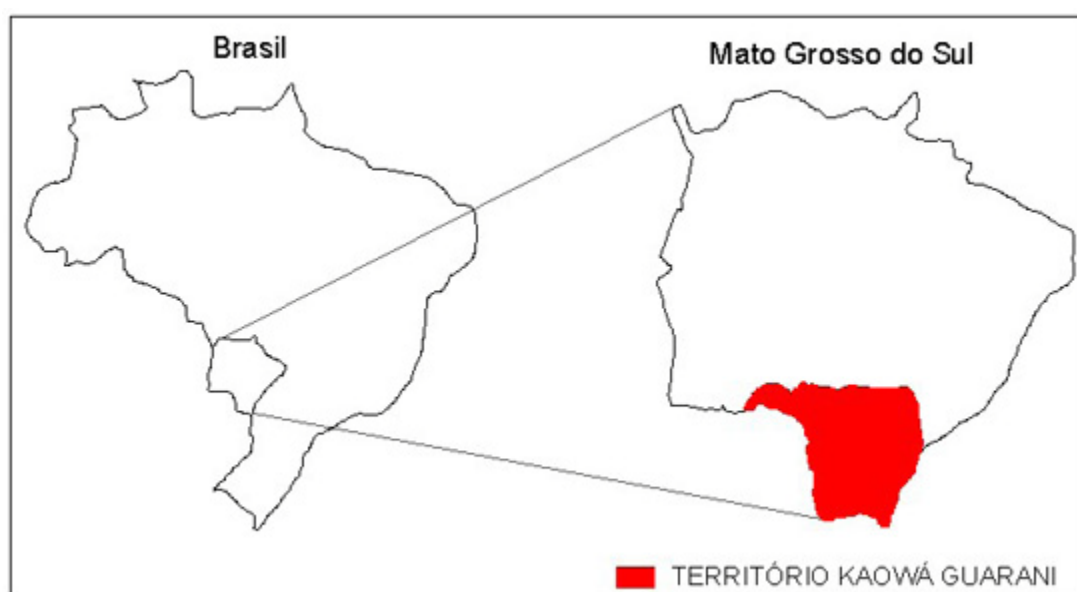
Os Guarani ocupavam, tradicionalmente, um amplo território, na região sul do atual estado de Mato Grosso do Sul, situado entre o rio Apa (Bela Vista), Serra de Maracaju, rio Brilhante, rio Ivinhema, rio Paraná, rio Iguatemi e fronteira com o Paraguai. Ocupavam esse amplo espaço de acordo com a disponibilidade de locais com recursos naturais considerados apropriados – preferiam, por isso, estabelecer suas aldeias em áreas de mata e próximas a bons cursos de água. Além disso, teria que ser um local livre de ameaças sobrenaturais, de doenças e preferencialmente próximas a parentelas aliadas. [...] Distribuía-se em pequenos núcleos, constituídos por uma ou mais parentelas, sob a liderança dos *ñanderu* ou *tekoharuvicha*, líderes de caráter marcadamente religioso, cujo poder estava apoiado no prestígio decorrente de seu parentesco, capacidade de convencimento e generosidade

²⁰ Guarani, Kaiowá, Terena, Kadiwéu, Kinikinawa, Guató, Ofaié, Atykum, Kamba, Xiquitano. Disponível em: www.funai.gov.br/ Acesso em 17/02/2012.

²¹ Segundo a FUNAI: “Este cálculo se baseia na distribuição de cestas básicas pela Coordenação Regional de Dourados e de Ponta Porã/FUNAI, cerca 14.000, considerando que uma família nuclear Kaiowa e Guarani são compostas em média de 05 pessoas”.

e não na força ou habilidade física. A identidade guarani remete, diretamente, para a idéia de pertencimento e para as relações de parentesco.

Segundo Brand (2004), os Kaiowá e Guarani concentram-se nas terras localizadas no sul de Mato Grosso do Sul nos dias atuais, sendo que são sistematicamente noticiadas por veículos de imprensa, nacionais e internacionais, casos gravíssimos de desrespeito a direitos humanos e acesso a condições de sustentabilidade e territorialidade do povo Kaiowá e Guarani.²²



Fonte: NEPPI/UCDB.

Tal realidade, segundo farta documentação elaborada por inúmeras lideranças indígenas, organizações da sociedade civil e agentes do próprio Estado brasileiro, é gerada pela falta da demarcação das terras tradicionais destes povos, naquilo que determina a Constituição Federal de 1988. Ou seja, analisando-se a orientação constitucional vigente, o estado de Mato Grosso do Sul, neste sentido, encontra-se com a sua situação fundiária atual em desacordo com o artigo 67 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que definiu o prazo de cinco (05) anos para a conclusão das demarcações no Brasil, sendo que naquela Unidade Federativa as demarcações ainda encontram-se pendentes, desde 1993.

²² Ver reportagem intitulada “Tragédia Indígena”, Revista Época, por Ricardo Mendonça, de Dourados (MS) e Mariana Sanches. Publicação: 02/12/2011. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/tempo/noticia/2011/12/uma-tragedia-indigena.html> / Acesso em: 19/02/2012.

Os chamados *confinamentos indígenas* nas antigas Reservas delimitadas pelo extinto Serviço de Proteção ao Índio (SPI), extremamente pequenas, a exemplo da Terra Indígena de Dourados (Aldeias Jaguapirú e Bororó), são exemplo da falta do cumprimento das disposições constitucionais. Segundo dados da FUNAI e FUNASA convivem na área cerca de 14 mil indígenas (Kaiowá-Guarani e Terena)²³ em aproximadamente 3.600 hectares de terra, o que resulta numa das maiores densidades demográficas em terras indígenas de todo o país.

Além disso, segundo dados da FUNAI de Dourados, atualmente, o estado de Mato Grosso do Sul concentra 31 acampamentos indígenas²⁴ com mais de 1200 famílias vivendo à beira de rodovias²⁵. Nesta oportunidade, para um melhor entendimento deste contexto histórico de negação de direitos, vale descrever a análise de Brand (2011, p. 41) sobre o processo de confinamento do povo Kaiowá e Guarani,

Entre os anos de 1915 e 1928, o Governo Federal demarcou oito reduzidas e dispersas extensões de terra para ocupação dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de apenas 18.124 ha. É importante que se tenha presente que com a demarcação dessas oito reservas, mais do que garantir terras aos Kaiowá e Guarani, o governo objetivava liberar terras para a colonização, já preocupado, também, com a ocupação das fronteiras. As reservas demarcadas pelo SPI constituíram-se, ainda, em importante estratégia de desorganização da economia e organização social indígena e a sua conseqüente submissão aos projetos de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não-indígenas. Ignorou-se, na demarcação dessas reservas, os padrões indígenas de relacionamento com o território e seus recursos naturais e, principalmente, a sua organização social.

Conforme as informações contidas no *Relatório de Violências Contra os Povos Indígenas de MS* (2011), publicado pelo Conselho Indigenista Missionário, a falta de demarcação das terras tradicionais do povo Kaiowá e Guarani tem sido a principal causa dos inúmeros problemas que afetam estas comunidades, notadamente no que tange à violência, organização social e trabalho.²⁶

Atualmente, as terras tradicionalmente ocupadas pelo povo Kaiowá-Guarani, e que são hoje reivindicadas para demarcação no estado de Mato Grosso do Sul, vem dando

²³ Informações: FUNAI/Dourados/MS.

²⁴ Informações: FUNAI/Dourados/MS.

²⁵ Conselho Indigenista Missionário – Relatório de Violências contra os Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul. Disponível no endereço eletrônico www.cimi.org.br

²⁶ CIMI, Conselho Indigenista Missionário. *As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males: Dados: 2003–2010*. Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS. Disponível no endereço eletrônico www.cimi.org.br

lugar a um amplo aparato de exploração da pecuária e da monocultura em larga escala, com um abrupto aumento das fronteiras agrícolas sobre as terras reivindicadas pelos povos indígenas e sobre os recursos naturais dos biomas da região, fundamentais para o desenvolvimento físico e cultural das famílias.

As dificuldades ocasionadas pela falta de terra e pelas condições insustentáveis nas aldeias fazem com que cerca de 10 mil indígenas trabalhem no corte da cana de açúcar nas lavouras de Mato Grosso do Sul.²⁷ Muitas vezes em condições extremamente degradantes para suas integridades física e mental²⁸. São inúmeras as ocorrências de trabalho escravo e desrespeito a direitos trabalhistas frequentemente registradas pelo Ministério Público do Trabalho (MPT) a exemplo do ocorrido em 13 de novembro de 2007, onde foram resgatados 831 trabalhadores indígenas em usina localizada no município de Brasilândia/MS²⁹.

Segundo Brand e Heck (2008, p. 180), os índios

[...] passaram a ser a mão-de-obra preferida para os trabalhos de plantio e colheita da cana nas usinas de produção de açúcar e álcool. A atividade nessas empresas que absorvem a quase totalidade da mão-de-obra indígena, ao contrário dos trabalhos anteriores, que se caracterizam pelo 'esparramo', exigiu o confinamento e concentração, ou seja, o emprego intensivo de mão-de-obra. A 'changa', enquanto trabalho temporário, prestado pelos índios fora das reservas, cedeu lugar ao assalariamento continuado de até 10 meses por ano. Trata-se de um assalariamento compulsório, porque dentro das reservas inexistem outras alternativas viáveis de sobrevivência.

Nesta linha, o labor nas usinas vem sendo uma das principais fontes de mão de obra que atende a massa de trabalhadores indígenas. A grande maioria é composta por jovens, os mais afetados pela falta de possibilidades de sustentabilidade a serem desenvolvidas dentro de suas próprias aldeias, em suas terras tradicionais, que garantissem a plenitude no acesso a direitos fundamentais.

²⁷ Dados do Cimi/Regional Mato Grosso do Sul.

²⁸ "Consequências Físicas e Sociais do Trabalho do Indígena no Corte da Cana de Açúcar: Um trabalhador que corta 12 toneladas de cana, em média, por dia de trabalho realiza as seguintes atividades no dia: Caminha 8.800 metros; Despende 133.332 golpes de podão; Carrega 12 toneladas de cana em montes de 15 kg, em média, portanto, faz 800 trajetos e 800 flexões, levando 15 kg nos braços por uma distância de 1,5 a 3 metros; Faz aproximadamente 36.630 flexões e entorses torácicos para golpear a cana; Perde, em média, 8 litros de água por dia, por realizar toda esta atividade sob sol forte do interior de São Paulo, sob os efeitos da poeira, da fuligem expelida pela cana queimada, trajando uma indumentária que o protege da cana, mas aumenta sua temperatura corporal." (CIMI, 2011, p. 69). Confira: BRAND, Antonio J. e REZENDE, Simone Beatriz A. Consequências Físicas e sociais do Trabalho do indígena no Corte da Cana de Açúcar. IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade - NEPPI www.nepi.org

²⁹ Agência de Notícias Repórter Brasil. Disponível na internet no endereço: <http://www.reporterbrasil.org.br/exibe.php?id=1233>

As disputas visando à efetividade de seus direitos são difíceis e desiguais, dado o aparato Estatal que lança seu apoio aos representantes políticos e empresariais do agronegócio em injustificado detrimento dos interesses indígenas. Nas palavras de Heck (2010):

Na medida em que avança a concentração da terra e do capital, que cada vez mais vai passando para um pequeno grupo nacional e multinacional, especialmente com a expansão rápida do setor sucro-alcooleiro, nessa mesma proporção, aumentam os conflitos no campo, especialmente com o povos indígenas que vêm o seu sagrado direito à terra cada vez mais distante.

Segundo dados do IBGE, divulgados pelo Censo Agropecuário de 2006, publicado em 30/06/2009³⁰ – (o último havia sido realizado em 1995 e 1996³¹) o Mato Grosso do Sul é a Unidade da Federação recordista em concentração de terras, com os maiores aumentos do índice de Gini³² (4,1%). Estes dados situam as condições dos povos indígenas de Mato Grosso do Sul em face do atual sistema econômico que promove a expansão das fronteiras da monocultura e pecuária, aumentando as desigualdades sociais no campo.

Segundo dados do CIMI, o estado Mato Grosso do Sul é tido como a Unidade da Federação que possui o maior número de registros de assassinatos de indígenas de todo Brasil. O povo Kaiowá e Guarani vem sendo o que mais tem registrado casos de violências e muitas outras violações de direitos. Fator de imensa preocupação é que a grande maioria destes assassinatos ocorreram no contexto da violência interna nas aldeias do povo Kaiowá e Guarani.

Segundo Lúcia Helena Rangel (2011, p. 17),

Nos últimos quatro anos o número de assassinatos de indígenas no Mato Grosso do Sul foi superior ao total de assassinatos de indígenas ocorridos no restante do país. Enquanto morreram 162 indígenas no MS, 106 morreram, igualmente assassinados, nas mais diferentes regiões do Brasil. A comparação não serve para amenizar o quadro da violência contra indígenas nas diversas regiões do Brasil, nas quais a violência tem sido bastante grave; o que se quer mostrar é a situação gravíssima vivenciada pelos Kaiowá e Guarani. Embora devemos considerar a complexidade de fatores que envolvem essa realidade e que a grande maioria das mortes é resultante de conflitos ocorridos dentro das comunidades, os números causam indignação e exigem medidas urgentes, amplas e articuladas, começando pela demarcação dos tekohá.

³⁰ Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm>

³¹ Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/1995_1996/default.shtm

³² O índice ou coeficiente de Gini é uma medida de concentração ou desigualdade. É comumente utilizada para calcular a desigualdade da distribuição de renda.

Sob os confinamentos, famílias distintas acabam tendo que conviver com situações de profundo mal estar decorrentes da alta densidade demográfica. Muitos dos casos de violência interna ocorrem entre os jovens.

O aumento da violência, como verificado pelos relatórios do CIMI, é, certamente, um indicativo importante para avaliar o grau de tensão e profundo mal estar dentro das terras indígenas. Essa violência é, inclusive, uma das causas para os deslocamentos de muitas famílias para a beira de estradas e/ou periferias urbanas, percebidas pelos índios como únicos espaços nos quais ainda é possível, embora em condições precárias, deslocar-se, ou desenvolver a prática do *oguata* (caminhar), em casos de conflitos e/ou tensões de diversas ordens. [...] A violência que atinge os Kaiowá e Guarani, em especial a assim denominada violência interna, hoje, é decorrente desse processo histórico de confinamento territorial, igualmente violento, tornado possível pela histórica convivência e submissão da política indigenista dos diversos Governos aos interesses maiores da economia regional. (BRAND, 2011, p. 43)

Segundo informações do Ministério Público Federal de Mato Grosso do Sul, o índice de homicídios nas aldeias de Dourados/MS (Jaguapirú e Bororó com 3,600 hectares e 14 mil pessoas) é de 145 assassinatos para cada 100 mil habitantes, enquanto que, por exemplo, no Iraque, o número é de 93 assassinatos para cada 100 mil habitantes. O índice de homicídios nas aldeias de Dourados é 495% maior que a média nacional que é de 24,5 homicídios para cada grupo de 100 mil habitantes.³³ Além disso, segundo dados da FUNASA (2010), o Mato Grosso do Sul registra os maiores índices de suicídios de indígenas de todo o Brasil, concentrados na totalidade dos casos entre os Kaiowá e Guarani, sendo considerado um dos maiores do mundo.

As formas de organização social do povo Kaiowá-Guarani pressupõem a ocupação de amplos espaços de terra, de modo a viabilizar o fim das tensões existentes dentro dos diversos grupos de famílias extensas, que atualmente encontram-se confinadas contíguas umas das outras, somando-se os problemas inerentes à garantia da sustentabilidade destas mesmas famílias.

Antes da ocupação econômica da região estes indígenas viviam em pequenos núcleos locais, denominados de família extensa ou parentela, cuja população dificilmente ultrapassava uma centena de pessoas. As parentelas de determinada região, estabeleciam alianças entre si por redes de parentesco e cooperação ritual, instituindo a comunidade – *tekoha*. Uma comunidade poderia ocupar dezenas de milhares de hectares, com atividades de agricultura, caça, pesca e coleta. As casas coletivas das

³³ RMT ONLINE. 2009. Disponível na internet no endereço: <http://rmtonline.globo.com/noticias.asp?em=3&p=2&n=468909>

parentelas de um *tekoha* estavam assentadas às margens de rios e córregos, distando entre si vários quilômetros, mas sempre interligadas por caminhos – *tape po'i*, que asseguravam a comunicação frequente. Documentos produzidos por funcionários do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, e estudos etnográficos de pesquisadores que passaram pela região (como o professor Egon Schaden), realizados na primeira década do século XX, atestam a resistência dos índios em abandonar suas antigas ocupações para se recolherem nas reservas. Registram também as dificuldades de convivência entre as parentelas recolhidas nas reservas, mas oriundas de distintos *tekoha*, nem sempre aliados. (PEREIRA, 2011, p. 44).

Outros dados importantes referem-se aos indígenas encarcerados. Quando os indígenas são acusados de crimes, o aparato policial tem agido de forma a criminalizar os indivíduos, aumentando-se significativamente a população de indígenas presos, sendo que o Mato Grosso do Sul é o estado da federação com a maior população carcerária indígena do país, segundo estudo realizado pela Universidade Católica Dom Bosco e Centro de Trabalho Indigenista.³⁴

Em contraponto, o Mato Grosso do Sul acumula os maiores índices de indígenas agredidos ou assassinados por não-indígenas que se encontram registrados na Polícia Federal e MPF. São mortes ocorridas no contexto da luta pela terra. Para as comunidades, vem ocorrendo morosidade dos órgãos na conclusão de inquéritos e ações criminais.

Segundo os dados do CIMI, em ordem cronológica, os principais casos, são os que envolvem o assassinato dos Kaiowá e Guarani Marcos Verón, Dorival Benitez, Dorvalino Rocha, Xurite Lopes, Ortiz Lopes, Oswaldo Lopes, Jenivaldo Vera, Rolindo Vera, Teodoro Ricarde e Nísio Gomes. Segundo as comunidades, todos foram lideranças do povo Kaiowá e Guarani que estavam reivindicando a demarcação de suas terras tradicionais. Destes, conforme apurado até a presente data, nenhum dos culpados pelas mortes foi punido.³⁵

Com as proximidades dos centros urbanos, casos de consumo de álcool e drogas ilícitas potencializam ainda mais os problemas internos, principalmente entre os jovens. Segundo Maldos (2006, p. 70),

Compondo a questão de tensionamento e desagregação social nas aldeias Guarani do Mato Grosso do Sul, foram relatados casos frequentes de alcoolismo, uso e distribuição de drogas [...] cada vez mais, tanto o consumo

³⁴ Centro de Trabalho Indigenista; Universidade Católica Dom Bosco. Situação dos detentos indígenas do Estado de Mato Grosso do Sul. 1º ed. – Brasília: CTI, 2008.

³⁵ Relatório do CIMI. As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males: Dados: 2003–2010. Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS.

como a distribuição e venda de drogas são feitas por jovens, adolescentes e crianças. Nenhuma providencia está sendo tomada pela Funai ou qualquer instituição responsável.

Também vale frisar que até o final de 2009, segundo dados do Ministério Público Federal, tramitavam mais de 143 processos judiciais envolvendo disputas de terras e demarcação de áreas indígenas. Até o fim de abril de 2009, eram 87 ações em grau de recurso no Tribunal Regional Federal da 3ª Região, em São Paulo, e cerca de 56 em curso nas Varas Federais de primeira instância no estado de Mato Grosso do Sul.³⁶

Dada as situações de dificuldades inerentes à sustentabilidade e territorialidade estabelecidas nas antigas Reservas, muitas famílias Kaiowá e Guarani decidem retornar às suas terras tradicionais, por conta própria, reivindicando que o estado brasileiro conclua as demarcações estipuladas pela Constituição Federal. Porém, em sentido contrário, muitas comunidades acabam sendo coagidas a abandonarem suas terras, seja por agressões de fazendeiros, como por decisões judiciais de despejo.³⁷

Neste viés, segue a análise de Paulo Machado Guimarães (2010, p. 28) de que

Não se nega naturalmente, o direito de quem quer que seja de questionar em juízo alegados direitos seus. Mas aos representantes do Poder Judiciário, como aos membros do Ministério Público estaduais e federal, se coloca o desafio no sentido de situar estes conflitos judicializados no contexto mais amplo da necessidade urgente dos espaços territoriais virem a ser garantidos, por serem indispensáveis a vivência e a convivência destas comunidades como expressões de povos étnica e culturalmente distintos entre si e da sociedade brasileira que os envolve.

Além disso, existem áreas pendentes de identificação antropológica, sem quaisquer providências. Em 2007, um Termo de Ajustamento de Conduta³⁸ foi assinado entre o Ministério Público Federal/MS, a FUNAI e lideranças indígenas. Este compromisso obriga a FUNAI a promover a identificação de 36 terras tradicionais reivindicadas pelo povo Kaiowá

³⁶ Informações da PRR3ª Região.

³⁷ Com isso, registrem-se o caso de expulsão do povo Kaiowá-Guarani da terra indígena *Laranjeira Nãnde Rú*, município de Rio Brillhante, que decidiram retornar a sua terra tradicional em 2007 e lá permaneceram até 11/09/2009, data em que foram expulsos por determinação judicial proferida pelo TRF3º. A partir disso os indígenas se deslocaram para as margens da BR-163, sobrevivendo em condição de extrema precariedade como o acesso à água potável sendo-lhes negados. Metade da comunidade é composta por crianças e os perigos constantes de acidentes, como atropelamentos, são iminentes. Este foi um caso amplamente noticiado pela imprensa nacional e internacional como uma dos mais flagrantes casos de desrespeitos a direitos humanos fundamentais. Fonte: Processos em tramitação na Justiça Federal de Dourados, MS.

³⁸ Compromisso de Ajustamento de Conduta (CAC) – MPF/PRM/DRS/MS nº. 1.21.001.000065/2007-44.

e Guarani distribuídas em seis (06) bacias hidrográficas³⁹ do sul de Mato Grosso do Sul. Segundo constam nas fontes pesquisadas, até hoje nenhuma das terras tradicionais reivindicadas pelos Kaiowá e Guarani, em áreas contempladas pelo TAC, foram formalmente identificadas por agentes do Estado brasileiro.

Nesta esteira, os impactos da perda territorial dos Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul afetam diretamente as questões que envolvem a sustentabilidade e territorialidade destes povos. Nesta ótica, Brand (2008) afirma que,

A perda do espaço foi comprometendo a economia indígena e, como consequência, veio à desnutrição, favorecendo o surgimento de epidemias. A falta de alternativas de trabalho e o território indígena sendo rapidamente ocupado por terceiros, gerou a falta de alimentos. No entanto, junto com as profundas transformações na economia, verificamos, também, impactos sobre a organização social dos Kaiowá e Guarani, obrigando grupos macrofamiliares distintos a conviver em espaços cada vez mais reduzidos, gerando crescente mal-estar.

Para Iara Bonin (2009),

Assumindo momentaneamente a tendência de narrar a vida como uma cena de cinema, proponho também uma imagem, para com ela estabelecer um breve diálogo: na cena imaginada, se pode ver um lugar familiar, um recanto de nossa infância, com sons, cheiros, cores, formas que imediatamente reconhecemos. Neste local nos sentimos acolhidos e seguros porque nele estamos em casa! Saudade, vontade de voltar e desfrutar da paz que ele suscita são sentimentos que talvez nos tomem de assalto, de forma devastadora, se estivermos vivendo agora em condições precárias e insustentáveis. Mas, e se esse lugar, que é nosso refúgio, estivesse indevidamente ocupado ou incorporado ao território de um país vizinho? Tornar-nos-íamos estrangeiros e intrusos na terra em que nascemos? E se decidíssemos voltar, seríamos, então, invasores? Pode até nos causar estranheza, mas é de uma perspectiva semelhante que os Guarani-Kaiowá vislumbram hoje as terras tradicionalmente ocupadas no Estado do Mato Grosso do Sul, mas que, por razões históricas que só se explicam por relações de poder, foram loteadas, vendidas e indevidamente tituladas. Nessas terras, refúgios dos povos indígenas, lugares de bem viver, locais de morada de seus antepassados e dos espíritos que os protegem, os guarani são considerados intrusos, invasores, estrangeiros. Sua presença, espalhada em mais de 20 acampamentos à beira das rodovias e estradas, serve para lembrar que alguém se apoderou das terras que são deles e “legalmente” estabeleceu sobre elas cercas e divisas, mas tal expropriação não apaga a memória, nem elimina o direito dos Guarani de lutarem para reavê-las.

De toda sorte, é visível que mesmo com toda omissão do Estado brasileiro em resolver os seus problemas territoriais e suas condições de sustentabilidade alimentar e social,

³⁹ Bacias dos Rios Amambai, Brillhante, Iguatemi, Dourados, Ñandeva, Apa.

os povos indígenas de Mato Grosso do Sul vem se organizando e articulando novos processos de resistência e conquista de direitos.

Para Brand (2008, *apud* BRAND e COLMAN, p. 164),

Verifica-se, portanto, a partir de 1980, um movimento aparentemente contraditório. Ao mesmo tempo em que ocorreu a radicalização do confinamento e o simultâneo crescimento da taxa de suicídios, verifica-se também o início da quebra desse mesmo processo histórico de confinamento, mediante a reocupação de aldeias perdidas (BRAND, 2000, p. 116).

E ainda, continuando com a análise de Brand (2008),

A partir do final da década de 1970, inicia-se, entre os Kaiowá e Guarani, um importante processo de quebra do confinamento, mediante a recuperação de áreas de terra cada vez mais significativas. De 1980 até a presente data, os Kaiowá e Guarani recuperaram onze áreas de terra, que haviam sido ocupadas por terceiros durante o processo de colonização de seu território, perfazendo um total de 22.333 ha, já devidamente demarcadas e de posse indígena. Outras dez áreas seguem em processo de identificação, sendo que os índios, em alguns casos, ocupam pequenas parcelas da terra pretendida e já reconhecida. Cabe destacar que os Kaiowá e Guarani anunciam outras iniciativas de retomada de espaços de ocupação tradicional indígena e ainda na posse de terceiros.

A busca de uma melhor compreensão de suas dificuldades e da criação de *uma unidade de forças* faz com que o movimento indígena produza cada vez mais espaços permanentes de reflexão e articulação, desenvolvendo um papel político importante que traduza seus anseios e que possibilite um maior protagonismo indígena frente ao Estado brasileiro na conquista de direitos, especialmente os considerados territoriais, sendo que a educação escolar indígena, destacadamente, faz parte deste processo, conforme a expressão dos inúmeros documentos produzidos pelos professores e lideranças indígenas.

Junto com as ações voltadas à superação ou à quebra do confinamento geográfico imposto aos Kaiowá e Guarani, inicia essa população, também, o questionamento do modelo escolar transferido para dentro das áreas indígenas no decorrer do mesmo processo de confinamento. Queremos "*uma educação voltada para a comunidade, uma educação voltada para a valorização da etnia Kaiowá e Guarani*", afirmava um professor indígena em fórum realizado na aldeia, explicitando a percepção de que a perspectiva de integração, tal como apresentada pela política indigenista de tradição rondoniana, estava superada (BRAND, 2008).

Por fim, diante desta realidade, propõe-se considerar que a educação escolar indígena se traduz em importância vital para o âmbito das comunidades Kaiowá e Guarani

para efetividade de seus direitos. Conforme será abordado mais adiante, educação escolar se articula com *projetos de futuro*, voltados para a garantia dos direitos inerentes à sustentabilidade e territorialidade deste povo.

CAPÍTULO 2 – CURRÍCULO, INTERCULTURALIDADE E LEGISLAÇÃO: A ESCOLA INDÍGENA E OS DIREITOS DO POVO KAIOWÁ E GUARANI:

Ao questionar as potencialidades da escola enquanto espaço fundamental visando a efetividade dos direitos indígenas das comunidades Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, devem-se levar em consideração e questionar os potenciais em que se sustentam os seus aspectos curriculares, bem como os limites e fronteiras de sua atuação. A importância das questões que envolvem a cultura e os conhecimentos tradicionais destes povos, no âmbito da educação escolar, são evidenciadas pelos inúmeros registros de reivindicações do movimento indígena em seu protagonismo histórico na luta pelo ensino “diferenciado”. As reflexões sobre *multiculturalidade* e *interculturalidade*, também, devem perpassar em profundidade as abordagens da escola indígena e do acesso a direitos das comunidades.

2.1. REFLEXÕES PRELIMINARES: INTERCULTURALIDADE E CURRÍCULO.

Inicia-se a discussão trazendo os conceitos de Gomes (1995, p. 85) para quem a dimensão cultural coloca-se como um fator que não pode ser desconsiderado, ao tentarmos avançar na garantia da educação escolar como um direito social e na compreensão de sua relação com o universo simbólico e com o mundo do trabalho. Considera-se, ainda, relevante

trazer para essa discussão o conceito de “fronteiras”, produzido a partir do entendimento de Barth sobre o “fluxo entre as fronteiras”, articuladas com as argumentações feitas por Antonella Tassinari (2011, p. 68) sobre as “zonas interdidas”. Nas relações na fronteira, estas “interdições” não significam “limites” impostos ao fluxo, proposto por Barth, seja de conhecimento, de pessoas ou de acesso a direitos entre os povos, mas sim um “*primeiro passo para redirecionar a atuação [...]*” seja das comunidades, seja da escola, e “[...] *somente a avaliação de cada caso poderá decidir o que fazer*” em face das barreiras e negações.

Para Tassinari (2001, p. 68),

[...] a noção que proponho, para o entendimento das escolas indígenas, baseia-se naquelas abordagens que consideram fronteira como espaço de contato e intercâmbio entre populações, como espaço transitável, transponível, como situação criativa na qual conhecimentos e tradições são repensados, às vezes reforçados, às vezes rechaçados, e na qual emergem e se constroem as diferenças étnicas.

E continua a autora (id. ib.: 68),

Essa noção busca fornecer uma outra perspectiva teórica para a compreensão das escolas indígenas, além das alternativas de considerá-las `espaços de branco, que venham impor ou alterar uma nova ordem nas aldeias indígenas, ou `espaços ressignificados de acordo com as tradições indígenas. Trata-se de entender a escola indígena como um espaço de índios e não-índios e, assim, um espaço de angústias, incertezas, mas também de oportunidades e de criatividade.

As pressões a que estão envoltas as comunidades, em suas dinâmicas por sustentabilidade e territorialidade, além do bombardeio da “propaganda” de um modelo de escola e de sociedade que sirva aos interesses do “mercado”, exigem que as comunidades indígenas consigam dialogar com a interculturalidade sem se desprender de uma constante análise crítica de situações adversas, nas suas fronteiras, cotidianamente estabelecidas nas comunidades indígenas e na própria escola.

Não se trata somente do aprofundamento necessário às questões teóricas sobre transmissão de conhecimento, mas de *autoregulação e reordenamento* do espaço escolar com vistas a finalidades de aprendizado “nos termos” da cultura, porém, diante de realidades desfavoráveis. Importa, nesse contexto, o aprofundamento sobre temas transversais, definidos pelos parâmetros curriculares da escola, dialogando com os conhecimentos tradicionais e com as identidades locais de cada região, imbricando estes parâmetros com uma pedagogia crítica, como Henry Giroux e Peter Maclaren (2000, p. 156) destacam: “*Em termos pedagógicos, esse*

projeto deve constituir mais que uma inversão das relações de poder [...] mas antes [...] a reconstituição de novas articulações do significado da emancipação humana e da liberdade”.

No caso dos Kaiowá e Guarani no estado de Mato Grosso do Sul verificam-se o estabelecimento de fronteiras cujos “limites” avançam sobre estes povos com um quadro de territorialidade e sustentabilidade que tenta a muito custo se ressignificar para uma “adequação” e ao mesmo tempo “resistência”, às “regras”, à luz do sistema econômico/político ocidental. Como descreve Bauman (2009, p. 30) “*Em suas buscas de constituição da ordem, o estado moderno tratou de desacreditar, de repudiar e erradicar les pouvoirs intermédiaires das comunidades e tradições.*”.

Travam-se por meio de difíceis negociações verdadeiras batalhas visando atender as demandas por alimentos, saúde e trabalho, numa teia complexa de interesses que variam conforme a realidade peculiar de cada comunidade indígena, levando-se em conta, inclusive, circunstâncias espaciais/regionais, ambientais, demográficas e políticas estabelecidas nas aldeias. Desse modo, o espaço crítico construído pelo currículo da escola é um equilíbrio das forças divergentes, de esperança de conhecer para agir, de acesso às informações, de elevação do pertencimento étnico pela compreensão de novas dinâmicas de sustentabilidade baseadas nos conhecimentos tradicionais e na compreensão do papel de todos os sujeitos envolvidos na situação global a qual estão atrelados.

Para Giroux e Maclaren (2000, p. 157),

Dada a marginalidade da maior parte da crítica social, acreditamos que a questão mais urgente não é se podemos reivindicar gastar nosso tempo advogando por outros ao adotar uma linguagem “clara” ou o agora aceito discurso da parcialidade, mas antes explorar as seguintes perguntas: Quais são as questões que precisam ser enfrentadas a fim de criar uma sociedade mais justa? Quem está escutando? Com quem formamos alianças, e para quais propósitos?

O espaço da escola indígena Kaiowá e Guarani encontra-se dentro deste contexto de tensões e disputas, de negociações e da clara ambivalência de sua natureza, até porque, sua inserção nessas comunidades se deu, historicamente, a partir de um projeto de *exclusão*, servindo aos interesses das velhas oligarquias do capital, estabelecidas no poder estatal⁴⁰. Para

⁴⁰ Como Aracy Lopes da Silva e Dalva Carmelina Sampaio Grizzi (1981, p. 17-18) já afirmavam, “A escola, instituição estranha às sociedades baseadas na oralidade, é um aparelho ideológico da etnia e das classes dominantes. A instalação de escolas em áreas indígenas não funciona apenas como veículo direto da dominação das populações tribais; serve também para convencer índios e brancos de que ‘índio não aprende’, e para

Tassinari (2001, p. 57), *“Obviamente, não dá para fugir à constatação de que a educação escolar foi criada por uma tradição não-indígena que historicamente assumiu uma postura dominante política e economicamente”*.

Ou como Aguilera Urquiza e Nascimento (2010, p. 116) ponderam que *“a respeito da educação indígena, podemos afirmar que a educação escolar é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros”*.

Recorrem à Luciano (2006, apud 2010, p. 116) para afirmar que a *“educação escolar indígena diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”*.

Nesta linha de raciocínio, para Nascimento (2004, p. 177-178),

Considerando que as comunidades indígenas sentem a necessidade e tem clara a importância da escola enquanto instituição que “vem de fora” para a implementação de seus projetos de futuro, isso não significa que não devam requerer uma escola de qualidade (tendo em vista os parâmetros colocados em seus projetos de futuro) e que não provoquem a dissensão em torno do modelo ou dos modelos de escola até aqui impostos ao seu povo: uma escola que, ao mesmo tempo que desvaloriza a sua cultura. Aumentando o espectro da exclusão, não garantindo para a maioria a apropriação e a instrumentalização para compreender a sua realidade histórica e confrontar-se com a realidade do entorno e/ou da sociedade maior que determina.

Desse modo, as pressões a que estão expostos os Kaiowá e Guarani no MS revelam a necessidade de projetos educativos interculturais que sirvam para desenvolver processos de aprendizagem, assim como a escolha de conteúdos, que sejam voltados à situação peculiar de cada comunidade nas suas lutas cotidianas por sobrevivência, imbricados com projetos de sustentabilidade embasados numa pedagogia crítica.

Para Tedeschi (2008, p. 13):

Muitas são as questões hoje controvertidas na temática multi-intercultural. Qual é o estatuto dessas diferenças? Devem ser tratadas como

legitimar perante a sociedade nacional uma `assistência` àquelas populações, confirmando e reforçando a superestrutura. Ainda assim, e por isso mesmo, é desejável e possível que os professores das escolas criadas pelo indigenismo oficial questionem o indigenismo oficial e o próprio trabalho e busquem alternativas de ação, porque na escola concreta que a comunidade recebe também estão impressas a maneira de ser do professor, e a maneira de organizar o próprio trabalho.

especificidades, como versões sempre referidas imediatamente às diferenças inter e intra classes no seu fazer-se no espaço e no tempo, nas suas condições e circunstâncias?. Na América Latina, por exemplo, o paradigma do entrecruzamento de modelos culturais de alteridade é o confronto das culturas indígenas face ao modelo ocidental.

Para equacionar as argumentações de Tedeschi, vale a análise de Silva (2007, p. 85) de que, *“de uma forma ou de outra, o multiculturalismo não pode ser separado das relações de poder que, antes de mais nada, obrigaram essas diferentes culturas raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço”*.

Na perspectiva da interculturalidade devem-se focar as especificidades desta conforme parâmetros diferenciados para o currículo levando em conta a relações de poder como critério fundamental na produção do conhecimento, *“numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade”* (SILVA, 2007, p. 89). Por isso, para Tedeschi (2008, p. 18):

Um projeto educativo intercultural [...] requer profundas transformações no conteúdo e na forma de educar, um desapego às “verdades pedagógicas” conquistadas pelo aprofundamento disciplinar e aponta para uma atitude interdisciplinar de ousadia e busca frente ao conhecimento.

Assim, a questão de se promover uma educação escolar intercultural que dinamize a produção de conteúdos com “atitude interdisciplinar” revela uma constante confrontação com a posição social estabelecida atualmente para as comunidades Kaiowá e Guarani em face de um modelo que a própria escola representa. Como Souza Santos (1997, p. 23) assevera, *“No caso de um diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida, incomensuráveis.”*, o que, de todo modo, preconiza subverter paradigmas arcaicos de compreensão de suas próprias realidades e, melhor, com todo o respaldo da Lei que assegura, como já anteriormente articulado, estas ações-gestões.

Para Candau (2006, p. 42),

Um primeiro aspecto a ser trabalhado, que consideramos de especial relevância, diz respeito a proporcionar ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da nossa própria identidade cultural, no plano pessoal, situando-a em relação com os processos sócio-culturais do contexto em que vivemos e a história de nosso país. O que temos constatado é a pouca consciência que em geral temos desses processos e do cruzamento de culturas presente neles. Tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos, em que nossa identidade cultural é muitas

vezes vista como um dado, numa perspectiva essencialista. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das nossas identidades culturais é fundamental, articulando-se a dimensão pessoal e coletiva desses processos. Ser conscientes de nossos enraizamentos culturais, dos processos de hibridização e de negação e silenciamento de determinados pertencimentos culturais, sendo capazes de reconhecê-los, nomeá-los e trabalhá-los constitui um exercício fundamental.

E continua a autora (2006, p. 36) que *“As lutas pelo poder adquirem cada vez mais um caráter cultural e não podem ser reduzidas a sua dimensão material”*.

Neste viés é importante criar um processo curricular que contemple a análise das relações de poder estabelecidas entre os povos indígenas, o Estado, a cultura e as identidades, nas fronteiras da exclusão, que leve em conta o contexto histórico de espoliação territorial e de impactos negativos recentes nos processos tradicionais de sustentabilidade e territorialidade. Nesse sentido, Nascimento (2004, p. 222) afirma que:

É certo também que as decisões político-administrativas devem ser compatíveis com a realidade social concreta. É preciso, por exemplo, definir como entender educação básica para Mato Grosso do Sul e/ou para cada município, para cada bairro, para cada comunidade. [...] Básica não no sentido de definir conteúdos comuns para todos. Conteúdos produzidos pela humanidade no contexto das diferentes culturas, mas, sim, no sentido de se estabelecer mecanismos para garantir qualidade com base nos conhecimentos locais, de promover-se a interculturalidade como recurso epistemológico.

Revela-se indispensável um projeto de ensino e aprendizagem baseado na interculturalidade crítica, imbricando estas relações na perspectiva de produzir conhecimento e de “trocas” que atendam às inquietações internas de cada aldeia, influenciando no fortalecimento das identidades e do pertencimento étnico.

Para Moreira (2010, p. 49):

A preocupação central com o conhecimento, acrescento, a relevância da cultura no processo curricular, indispensável para que se situe a experiência educativa localmente e na aldeia global e para que se responda à pluralidade cultural que marca a sociedade contemporânea.

Para Walsh (2009, p. 16):

a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado; eis aí a “recolonialidade”.

Moreira e Walsh demonstram a importância da construção de um processo curricular que ao mesmo tempo contemple os aspectos da cultura do povo Kaiowá Guarani, em consonância com os anseios e reivindicações para a consolidação de uma sociedade pluriétnica, e que leve em conta, de forma crítica, que as forças contrárias a estas conquistas tendem a se resignificar às necessidades do mercado e ao neoliberalismo, o que para os povos Kaiowá e Guarani sempre significou a supressão de seus direitos históricos.

Deve-se superar o modelo de escola focada na formação para o trabalho, aquilo que o desígnio escolar do sistema capitalista tenta a todo custo implementar, escorando-se, de forma indevida, na própria legislação que disciplina o ensino intercultural, instrumentalizando o conhecimento para uma adequação às demandas futuras por trabalho e emprego, o que acaba por alimentar um movimento cíclico viciado, que não soluciona os problemas que afetam os Kaiowá e Guarani e não ampara de forma efetiva as suas perspectivas comunitárias, familiares e culturais.

A busca dos Kaiowá e Guarani por trabalho no Mato Grosso do Sul redundou num contingente significativo de jovens trabalhadores indígenas em lavouras no corte da cana de açúcar. Muitas destas, situadas em terras indígenas já reconhecidas formalmente pelo Estado brasileiro (Poder Executivo), mas com a conseqüente posse e usufruto indígena obstado por decisões do mesmo Estado brasileiro (Poder Judiciário). Desse modo, torna-se particularmente interessante a análise de Tassinari (2001, p. 59) sobre as pesquisas de Peter Gow (1991) afirmando que:

Atento para as explicações nativas, Gow percebe que, para estas populações, os conhecimentos advindos da escola lhes proporcionaram uma ruptura com o passado, quando eram explorados na atividade de extração da borracha, garantindo-lhes viver com maior autonomia no presente e de acordo com o que consideram um modo de vida “verdadeiro”, em que é possível o estabelecimento de alianças adequadas entre as famílias e a manutenção das relações de parentesco.

Assim, uma escola que se resignifica como um “*espaço de mediação que permitiria o trânsito entre mundos*” (TASSINARI, 2001, p. 59). De toda a forma, são significativos os avanços registrados em Mato Grosso do Sul na perspectiva de trânsito das práticas e saberes interculturais para o âmbito da universidade, focando-se nos aspectos da sustentabilidade, conforme amplas experiências revelam (UCDB, 2009).

Torna-se valioso ponderar que muitas práticas interculturais nas esferas do ensino básico devem ser menos especializadas sob o aspecto instrumentalista do conhecimento e mais centradas em profundidade para as reflexões críticas sobre o *status* de suas sociedades locais em face da negação de direitos, com a sobreposição de uma maior valorização de suas identidades e etnias pelo amparo dos conhecimentos tradicionais diretamente ligados com o espaço escolar.

Na esteira da contribuição dos professores para a escola muito tem sido produzido pelos indígenas nas Universidades de Mato Grosso do Sul, estado que possui um significativo número de acadêmicos índios. Muitos destes acadêmicos dedicam-se à pesquisa e à produção de conhecimentos voltados para benefício de suas próprias comunidades. Aquilo que Tassinari (2001, p. 45) avalia como o visível:

[...] aumento da produção científica que reflete diretamente sobre a questão da educação escolar indígena (Lopes da Silva, nesta coletânea). A ampliação de experiências e casos estudados, por sua vez, já sugere a revisão (ou a relativização) de algumas certezas inicialmente estipuladas, como a alfabetização bilíngüe.

A importância política deste viés multicultural da Universidade para os povos indígenas é flagrante nas suas relações de poder e auto-determinação, efetivado pelo protagonismo indígena nestes espaços. Neste viés, utilizando-se de Tassinari (2001, p. 46), “*os professores e alunos índios [...] revelam-se como pesquisadores e pesquisados, no contexto local*”. As mudanças significativas sofridas pelas comunidades nos últimos tempos, decorrentes das espoliações territoriais e dos efeitos excludentes do capitalismo, traduzem o fluxo deste importante contingente de estudantes no espaço universitário. Muitos professores Kaiowá e Guarani de escolas de Mato Grosso do Sul freqüentam ou estão freqüentando estes locais, seja na graduação, assim como na pós-graduação.

Diante da “qualificação” dos professores indígenas no seu aperfeiçoamento teórico, efetivado nas universidades, ainda mais interessantes se tornam as possibilidades de articulação, obtidas a partir da percepção dos professores Kaiowá e Guarani em seus espaços de formação acadêmica com os esforços no aprimoramento de um projeto curricular crítico. Aproveitam-se das experiências e vivências do professor/acadêmico em seu deslocamento de interpretações e compreensões, numa relação espaço-tempo diferenciada, privilegiando ao professor um *ir além* dos rigores acadêmicos para os rigores da cultura, da real compreensão dos problemas das famílias e das formas de territorialidade e sustentabilidade das mesmas.

Mas aquilo que pode parecer uma insídia positivista da Lei, que limita a escola aos seus termos, também pode ser visto de outra forma com as “novas” Leis que se “qualificam” depois de 1988, podendo e devendo, evidentemente, ser criticada em qualquer oportunidade, sem dúvida, na exata medida em que a mesma deverá obedecer aos termos da Constituição Federal. Equacionando estes desdobramentos, insta considerar os avanços na “normatização” da educação escolar indígena, inclusive como uma vitória política importante nas já tensas e assimétricas relações de poder estabelecidas entre as comunidades e os representantes do Estado.

Por certo, utilizando-se do entendimento de Tomaz Tadeu da Silva (2007, p. 52-53), não se trata da aplicação do modelo de Bowles e Gintis, citado pelo autor, no qual “aquilo que ocorria na escola e no currículo estava determinado de antemão, pelo que acontecia na economia e na produção”, e sim, em “mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle”, seguindo-se às análises de Henry Giroux a partir de uma pedagogia de resistência (GIROUX, 1986). Ou seja, a roupagem jurídica e administrativa da escola embutida pela Lei e o seu cumprimento efetivo levado a rigor não pode significar uma subalternização deste espaço, como mero cumpridor de “deveres”, mas sim um cumpridor de “direitos”, mostrando que “*Há também um outro lado da moeda, o lado da agência indígena e das suas formas de reordenar a experiência escolar e de reinterpretar os conhecimentos advindo da escola*” (TASSINARI, 2001, p. 58)⁴¹.

É justamente nesta esfera pública que se estabilizam as tensões por meio de um projeto de *resistência*, com um “*conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e arranjos sociais dominantes*” (SILVA, 2007, p. 54). Nesta linha, o autor discorre sobre os conceitos centrais analisados por Giroux acerca da “*concepção emancipadora ou libertadora do currículo e da pedagogia: esfera pública, intelectual transformador, voz.*”.

⁴¹ Nesta ótica, ao extrair-se um recorte da análise fática sobre a atuação Estatal na gestão escolar, corrobora-se aquilo que Tassinari (2001, p. 58) afirma, como “*Muitas vezes, a despeito das intenções mais ou menos dignas dos funcionários da administração pública que trabalham na implantação de escolas indígenas, estas acabam introduzindo cargos e salários e uma certa hierarquia escolar (diretores, professores, merendeiras, funcionários braçais, etc.) que reordenam ou, em alguns casos, reforçam as hierarquias locais a partir de uma nova roupagem e de novos sinais de status. Contudo, não concordo com o fato de a escola indígena ser `apenas` isso: uma frente ideológica que `demole` tradições ou uma feitoria que reordena administrativamente os espaços `conquistados`”.*

E continua Silva (id. ib.: 54-55),

Tomando de empréstimo a Habermas o conceito de “esfera pública”, Giroux argumenta que a escola e o currículo devem funcionar como uma “esfera pública democrática”. A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas da discussão e da participação de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. [...] Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural”.

Segundo a ótica de Moreira (2010, p. 52),

Já o hibridismo, criticado por Muller, implica a idéia de que as fronteiras e as classificações dos conhecimentos escolares são meros produtos históricos, não aspectos próprios desses conhecimentos. O princípio do hibridismo ressalta a unidade e a continuidade das formas e espécies de conhecimento, a permeabilidade das fronteiras classificatórias, assim como a promiscuidade dos significados e domínios culturais.

E continua o autor (id. ib.: 53),

[...] Young (2007) distingue entre o conhecimento poderoso – o saber teórico, especializado, independente do contexto e da escolha do aluno – e o conhecimento do poderoso – relativo a quem adquire o conhecimento, a quem tem poder para fazê-lo. Para que a escola cumpra a função de ensinar o conhecimento poderoso, fazem-se necessários professores especializados. O autor emprega ainda, no desenvolvimento de seus pontos de vista, a categoria *diferenciação*, com base na qual distingue o conhecimento escolar de outras modalidades não escolares de conhecimento.

Dessa monta, torna-se importante que o currículo escolar, que permear as ações concretas da escola indígena frente aos desafios por efetividades de direitos, seja um currículo crítico e intercultural, na medida dos enfrentamentos políticos da história, que se ressignifica a todo instante para valorizar a cultura e os conhecimentos tradicionais, mas que busca traduzir o conhecimento “do outro” como forma de resistência e de avançar para um futuro de autonomia e liberdade.

2.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS PRESSUPOSTOS PARA O DIREITO POSITIVO.

Nos estudos pertinentes à educação escolar indígena, são relevantes as questões que envolvem os dispositivos da legislação brasileira acerca da escola, e o que estes têm a oferecer enquanto avanços para as estratégias de luta do povo Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul, visando à melhoria de suas atuais condições de sobrevivência e efetividade de direitos. No capítulo primeiro, foram abordados os principais pressupostos jurídicos que compõem os direitos dos povos indígenas no Brasil, positivados na Constituição Federal de 1988 e imbricadas nas tensões sociais existentes no bojo do sistema pós colonial estabelecido pelo Estado brasileiro.

Desse modo, a partir de uma restrita análise do reconhecimento da autonomia jurídica, lingüística e cultural dos povos indígenas e pela imprescritibilidade dos direitos sobre as terras que tradicionalmente ocupam, é crível a possibilidade de expansão do alcance normativo à aplicabilidade destes avanços para a educação escolar indígena. Destaca-se que a argumentação trazida de forma direta em relação à educação escolar é produzida de modo a permitir o recorte necessário para atender os objetivos específicos da pesquisa. Assim, todas as questões sobre educação indígena, trazidas como referencial teórico para esta análise dissertativa, serão sempre voltadas para o âmbito da escola, professores, alunos e gestores, a fim de investigar suas contribuições na efetividade dos direitos indígenas.

Neste norte, houveram inovações constitucionais significativas no que tange ao desenvolvimento da educação escolar indígena no Brasil, de modo a assegurar a aplicação de princípios gerais voltados ao acesso à essa educação de forma diferenciada. Compreende-se tratar de importante avanço a inclusão de diversas disposições normativas que visam assegurar a construção da autonomia dos povos indígenas no Brasil no que se refere à educação indígena, com especial enfoque para práticas pedagógicas que atendam os anseios de suas comunidades.

Porém, a partir da importante colaboração de Grupioni (2004, p. 73), alguns questionamentos devem ser feitos em face do contexto atual:

Esse me parece ser o grande impasse do momento: de um lado, uma legislação progressista, de outro uma realidade que se mostra impermeável a ela. O que nos leva ao seguinte desafio: como superar o persistente hiato entre o que diz a lei e o que ocorre na prática, ou como fazer com que os

dispositivos preceituados na lei ganhem efetividade na prática escolar das comunidades indígenas de todo o país? É possível pensarmos em mecanismos que garantam que os princípios contidos nas leis possam ser traduzidos em novas práticas dentro dos sistemas de ensino?

E continuam os questionamentos do autor (id. ib.: 73):

Como fazer com que as boas intenções legislativas e normativas se transformem em ações que alterem, de modo positivo, as atuais características das escolas indígenas? Será preciso a criação de novas leis e de novas normas? Será que é possível construir uma rede de interlocução entre os diferentes agentes públicos responsáveis pela oferta dos programas de educação escolar para os povos indígenas, de modo a assegurar o cumprimento do que já está estabelecido? Que mecanismos poderiam ser criados para garantir o controle social da política de educação escolar indígena no país?

Analisando as ponderações de Grupioni, as escolas indígenas, custeadas com recursos do poder estatal no âmbito de suas esferas federativas, como municípios e estados, devem ser espaços de respeito à diferença e de potencial instrumentalização dos conhecimentos indígenas voltados às lutas por efetividade de direitos, principalmente ao acesso à terra e à sustentabilidade de suas comunidades. Deste modo, para Grupioni (2001, p. 131),

Conhecer a legislação, formulada em âmbito federal, sobre a Educação Escolar Indígena é o único caminho para superar o velho e persistente impasse que marca a relação dos povos indígenas com o direito, qual seja, o da larga distância entre o que está estabelecido na lei e o que ocorre na prática.

Ao analisar as críticas do movimento indígena sobre a realidade da educação escolar indígena percebe-se que estas decorrem não das disposições explícitas na norma, mas sim da não efetividade dessas disposições. Deste modo, corrobora-se o entendimento de Grupioni (2004, p. 77) de que:

Ainda que se registre, aqui e ali, percalços na legislação educacional indigenista, cabendo lembrar que a legislação é sempre resultado de uma arena discursiva onde se confrontam posições, não há como deixar de reconhecer que se elaborou nos últimos anos um arcabouço jurídico e normativo que se caracteriza mais por ser vanguarda, como já afirmei antes, de novas práticas em escolas indígenas do que propriamente por limitá-las ou inibi-las.

E ainda, para Grupioni (2004, p. 76),

Só um dogmatismo extremo impede uma leitura avançada da legislação que trata dos direitos indígenas a uma educação diferenciada, de qualidade e que possa responder aos desafios que se colocam para o futuro dos povos indígenas. Nosso trabalho seria infinitamente mais complexo e difícil se, além de todas as dificuldades existentes, ainda tivéssemos uma legislação contrária ou atrasada.

Sob a ótica constitucional, o artigo 210 da Constituição Federal brasileira, ao estabelecer que “[...] *Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental de maneira assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais*” determina, de forma objetiva, que a formação dada pelas escolas “reconhecidas” pelo Estado devem - e o termo “dever” encontra-se fixado objetivamente no verbo “Serão” do *caput* do artigo 210 - respeitar os aspectos autônomos de produção de conhecimento e aprendizagem, das bases comunitárias onde se estabelecem as escolas indígenas.

A partir da verificação do termo “*nacionais e regionais*”, ficam definidos claros critérios de *espacialidade* que, para os povos indígenas, efetivamente, em relação à formação do ensino fundamental definido pela constituição, serão os locais onde as escolas indígenas foram constituídas, seja pelo Poder Estatal ou pela própria comunidade. Nessa perspectiva, as condições locais de territorialidade e sustentabilidade de seus membros também devem ser consideradas pelos espaços escolares, em respeito aos *valores culturais e artísticos*, conteúdos e práticas de ensino e aprendizagem visando a produção de conhecimentos necessários para a superação de problemas sociais e de ressonância para a afirmação de identidades.

E, também, neste sentido, é o que diz o § 2º do Art. 210 de que “*O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.*”, Sobre este dispositivo constitucional e sua importância, Grupioni (1994, p. 89) assevera que “*Desta forma, a escola indígena estará desempenhando importante papel no processo de autodeterminação destes povos.*”

A Lei 9.394/96, que definiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e “*estabelece normas para todo Sistema Nacional Brasileiro desde a educação infantil até a educação superior*” (NASCIMENTO; VINHA. 2007, p. 7), descreve em seu artigo 1º que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e

pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Com isso, além de afirmar o interesse Estatal no desenvolvimento de políticas públicas voltadas à educação, reconhece a relação direta entre os processos próprios de aprendizagem, que congreguem interesses coletivos, estabelecidos nos seios comunitários e familiares, em conjunto com as “instituições de ensino” - neste aspecto particular, as escolas indígenas. Permite, ainda, que as comunidades desenvolvam sua educação escolar com a envergadura “social” adequada, respaldada pelo Movimento Social/Indígena, com plena autonomia para a definição de métodos e práticas que respeitem suas “*manifestações culturais*”.

A importante amplitude de significação do artigo 1º da LDB é solidificada com as disposições contidas em seus parágrafos (1º e 2º), ao estabelecer que “*Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*” e de que “*A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*”, respectivamente.

Em síntese, a LDB *vincula* o Estado brasileiro, por intermédio de suas escolas públicas estabelecidas nas comunidades indígenas, *a respeitar* as práticas de ensino e aprendizagem *culturalmente* diferenciadas, dentro do “espaço público” da escola (observância dos direitos definidos na CF/88). E, ainda, que a “educação escolar” deverá estar “vinculada ao trabalho” - definindo a importância de práticas voltadas à sustentabilidade dos povos - e à “prática social”, o que, nestes termos, indica ser a imbricação entre os potenciais anseios internos das comunidades por reconhecimento de direitos, nos espaços territoriais onde se estabelecem as escolas, com ações voltadas “para dentro” e “para fora” das escolas indígenas, quase numa ausência de fronteiras entre estes dois espaços.

Com isso, instala-se uma coerência destes aspectos normativos com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que permeiam juridicamente os reais interesses das comunidades indígenas no que tange à autonomia das práticas pedagógicas que, *in casu*, sejam voltadas, de modo especial, às questões de efetividade de outros direitos, como os de territorialidade e sustentabilidade. Assim, vale destacar os incisos II, X e XI do Art. 3 da LDB ao definirem que os princípios aplicáveis ao ensino, quais sejam:

[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; [...] X - valorização da experiência extra-

escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Corroboram-se, com isso, os anseios das comunidades indígenas por uma educação escolar autônoma quanto aos seus reais objetivos e fortalecida socialmente. No Artigo 27, da LDB, foi asseverado que:

Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

Sob este aspecto, a determinação legal voltada para os “*conteúdos curriculares*”, demonstra a clara opção jurídica definida pela LDB para trazer para o âmbito das práticas pedagógicas na escola indígena as devidas preocupações acerca do “acesso” de direitos, na exata medida em que propõe a difusão de “*valores fundamentais*” aos “*direitos e deveres do cidadão*”. No § 3º do artigo 32 da LDB, a referida norma corrobora às determinações constitucionais, dispostas no artigo 231, e § 2º do artigo 210, ambos da CF/88, disciplinando que “*o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem*”.

Por derradeiro, é de especial importância destacar o disposto no artigo 78 e 79 das “*Disposições Gerais*” da LDB, bem como seus respectivos incisos e parágrafos, nos seguintes termos:

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 bilingüe 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.

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 sócio-culturais 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.

Ao tratar dos direitos dos povos indígenas no Brasil em terem suas escolas reconhecidas pela sociedade envolvente - e pelo Estado brasileiro - e que estas sejam condutoras de práticas pedagógicas voltadas aos anseios por direitos no âmbito das aldeias indígenas, tem-se por significativa importância que estas ações sejam desenvolvidas à partir da articulação entre os conhecimentos tradicionais e de territorialidade, as garantias de acesso à conhecimentos específicos sobre a sociedade envolvente e de instrumentos políticos e laborais especializados, postos atualmente à disposição das comunidades indígenas e que podem se ressignificar conforme as diferenças culturais e de organização social dos povos beneficiados.

Deste modo, o Artigo 78 da LDB assevera que:

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 bilingüe e intercultural aos povos indígenas.

Propõe-se, a partir disso, a articulação de diferentes órgãos públicos na responsabilidade estatal de fornecer o acesso de práticas interculturais de promoção do ensino e pesquisa e, conforme já determinado pela CF/88, que a educação escolar seja promovida com respeito aos idiomas maternos destes povos. Assim, não se pode negar, diante da conjuntura atual, que demonstra realidades de negação de direitos aos povos indígenas, que a incorporação de conhecimentos provenientes da sociedade não indígena podem ser instrumentalizados em benefício dessas mesmas comunidades, protagonizando ações concretas de sustentabilidade e territorialidade dos povos envolvidos.

Estas ações concretas da escola indígena, diante da LDB, constituem-se em um importante instituto jurídico que, mais uma vez, vincula o Estado brasileiro ao “dever” da promoção de programas de ensino e pesquisa com respeito à autonomia jurídica das comunidades indígenas, conforme as prerrogativas de direitos já assegurados pela Constituição Federal brasileira de 1988. No inciso I, do Artigo 78, da LDB, fica definido o primeiro objetivo a ser “respeitado” na promoção do ensino e pesquisa voltadas para o âmbito

das escolas indígenas ao “*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*”.

O objetivo imbutido na norma legal estabelece o evidente critério de respeito às autonomias jurídicas das comunidades indígenas em ratificarem as práticas pedagógicas empregadas no âmbito das escolas conforme suas identidades étnicas, e neste sentido, segundo “*suas línguas, crenças e tradições*” (Artigo 231, CF/1988). Permite, desse modo, a aplicação de práticas interculturais previstas no inciso II do Artigo 78 da LDB que descreve, como segundo objetivo a ser respeitado, “*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*”.

Assim, a incorporação de conhecimentos provenientes de outros povos indígenas e da sociedade não indígena que, trabalhados articuladamente e simetricamente, de forma a não provocar colapsos nas relações de poder em face das dificuldades já estabelecidas nas fronteiras espaciais destes povos, apresentam potenciais benefícios para as comunidades indígenas no que tange ao desenvolvimento de processos de aprendizagem e pesquisa, nessas escolas, voltados à solução de problemas sociais/históricos ainda em evidência na atualidade no âmbito das aldeias.

No Artigo 79, a LDB determina que “*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*”. Nesta ótica, mais uma vez, a legislação federal ratifica o entendimento da vinculação do Estado na responsabilidade de promoção da educação escolar indígena. Neste aspecto, a vinculação define, inclusive, o custeio material da educação intercultural às comunidades indígenas. Como exemplo, seria o fornecimento de “computadores pessoais” com conexão à internet nas escolas indígenas, disponíveis para utilização dos estudantes segundo suas necessidades de aprendizado e pesquisa.

No entanto, as difíceis relações de poder entre as comunidades indígenas e o Estado que “custeia” suas escolas, acabam, na maioria das vezes, refletindo-se no descumprimento das determinações legais e constitucionais que tratam sobre a autonomia das comunidades indígenas pelos agentes públicos responsáveis pela condução destas políticas. E

muitos casos percebe-se, inclusive, o fator do desconhecimento efetivo da legislação em vigor pelos agentes públicos do Estado. A necessidade de custeio material das necessidades das escolas indígenas não deve jamais significar o controle ou abandono deste espaço pelo poder Estatal conforme a própria definição contida no § 1º do referido artigo, de que “*Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.*”.

Neste particular, o que determina o legislador é o protagonismo efetivo das comunidades indígenas nas políticas de educação voltadas para seus interesses, corroborando o princípio da autonomia jurídica das comunidades e, portanto, de suas escolas. De toda a forma, o custeio material deve ser legalmente viabilizado conforme as solicitações das comunidades e não deve encontrar óbice político/administrativo por parte do Estado, que deve constantemente consultar às comunidades para saber de suas necessidade e demandas.

No § 2º do mesmo artigo 79 da LDB, foi estabelecido que:

Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos: I - fortalecer as práticas sócio-culturais 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.

Assim, foi privilegiado pelo legislador a relação direta entre os programas de ensino, custeados pelo poder público, “*incluídos os Planos Nacionais de Educação*”, e os direitos dos povos indígenas no Brasil na exata medida em que obriga a observância de alguns pressupostos fundamentais,. Entre estes pressupostos podemos destacar as “*línguas maternas*”, formação qualificada e específica aos professores indígenas e demais profissionais, currículos com conteúdos “*culturais*”, que de fato serão melhor abordados posteriormente, além do material didático que atenda as especificidades das comunidades e tudo aquilo que, de forma direta, já vem estabelecido pelo Artigo 231 da CF/88.

Outra disposição normativa importante para a educação escolar indígena é a Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação que “*fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*”. Para Nascimento e Vinha (2007, p. 10):

[...] a Resolução 3/99/CNE - as indicações feitas pelo Parecer 14/99 no sentido de conceituar Escola Indígena e os seus desdobramentos são normatizadas na Resolução nº 3/99 que fixa *Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*. A Resolução cria as categorias escolas indígenas e professor indígena e estabelece princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político - pedagógico desta escola.

Neste enfoque da norma, vale destacar, *ipsis literis*, o termos de seu Artigo 1º que resolve:

Art. 1º: Estabelecer, 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 bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

Analisando-se o dispositivo normativo, mais uma vez foram destacadas as prerrogativas jurídicas já protegidas pela CF/88, especialmente quanto à autonomia das escolas indígenas em terem suas próprias normas internas de funcionamento, com respeito às línguas maternas de seus beneficiários bem como em relação ao fortalecimento da afirmação de suas identidades étnicas e culturais. Seguindo com a análise da Resolução nº 3, do Conselho Nacional de Educação, em seu Artigo 2º, outros pressupostos jurídicos importantes das escolas indígenas devem ser melhor analisados sob a ótica de seu papel na efetividade de direitos à sustentabilidade e territorialidade das comunidades em que se estabelecem, porém, restringindo-se particularmente ao seu funcionamento, estrutura e organização:

Artigo 2. Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II – exclusividade de atendimento a comunidades indígenas; III – o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo; IV – a organização escolar própria. Parágrafo Único. A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa de comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

No Artigo 2º da Resolução, verifica-se mais um destaque evidente, por parte do CNE, voltado para o respeito à autonomia jurídica das escolas indígenas e, portanto, de suas comunidades. Esta autonomia, em relação à organização, estrutura e funcionamento da escola indígena, é valorizada por quatro “elementos básicos”, fundados em princípios de direito já corroborados pela CF/88. São eles a territorialidade (inciso I), proteção Estatal e fim da tutela

(inciso II), línguas maternas (inciso III), organização social diferenciada (inciso IV) e, por derradeiro, em seu “parágrafo único”, que a *autonomia da vontade* das comunidades indígenas deve prevalecer, e que as escolas, que lhes são asseguradas por direitos, não lhes sejam promovidas sem a devida consulta pelo Estado brasileiro.

Quanto à organização da escola indígena, no Artigo 3º da Resolução, foi elencado que “*deverá ser considerada a participação da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão*”. Ora, o que pode ser considerado enquanto determinação do referido artigo senão o direito de “participação” efetiva da comunidade na organização da escola indígena como protagonista de práticas de ensino e aprendizagem que sirvam, justamente, para a afirmação/efetividade de outros direitos fundamentais, como o de sustentabilidade e territorialidade das comunidades onde as escolas indígenas se estabelecem?

Além deste elemento fundamental, objetivamente quanto à participação das comunidades envolvidas, o mesmo artigo define outros sujeitos importantes a serem considerados, também no âmbito onde se inserem as escolas indígenas, quais sejam:

I - suas estruturas sociais; II - suas práticas sócio-culturais e religiosas; III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - suas atividades econômicas; V - a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas; VI - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sócio-cultural de cada povo indígena.

Deve-se promover um destaque especial aos incisos III e V, que evidenciam a possibilidade, de fato e jurídica, de que a escola indígena possa se envolver em questões relacionadas às demandas internas de sustentabilidade e territorialidade de seus povos e que efetivamente atendam “aos interesses das comunidades” na busca por efetividade de direitos.

No Artigo 4º foi consignado pela Resolução, que as escolas indígenas, “[...] *respeitados os preceitos constitucionais e legais que fundamentam a sua instituição e normas específicas de funcionamento, [...]*” - novamente trazendo à baila os dispositivos constitucionais acerca dos direitos dos povos indígenas - , “[...] *editadas pela União e pelos Estados [...]*” - vinculando os entes federativos - , “[...] *desenvolverão suas atividades de acordo com o proposto nos respectivos projetos pedagógicos e regimentos escolares com as seguintes prerrogativas:*”

Neste propósito, importante atentar para as prerrogativas que sempre são respaldadas pelas condições constitucionais de respeito à diferença e às “diferentes” formas de organização social das comunidades e sua afetação jurídica para o âmbito da escola indígena, quais sejam:

I – organização das atividades escolares, independentes do ano civil, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas;
II – duração diversificada dos períodos escolares, ajustando-a às condições e especificidades próprias de cada comunidade.

Seguindo-se à análise da Resolução, em seu Artigo 5º, foi determinado que:

A formulação do projeto pedagógico próprio, por escola ou por povo indígena, terá por base: I – as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da educação básica; II – as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade; III - as realidades sociolinguística, em cada situação; IV – os conteúdos curriculares especificamente indígenas e os modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena; V – a participação da respectiva comunidade ou povo indígena.

Nesta perspectiva normativa é de extrema relevância que os projetos pedagógicos tenham total coerência com as particularidades intrínsecas aos diferentes povos indígenas em relação a suas identidades étnicas e culturais, suas formas de organização social e, principalmente, evidenciando-se empiricamente as realidades agonísticas de negação de direitos, a superação de problemas que afetam as comunidades em que a escola está inserida. Cabe-lhe, nesse contexto, articular um projeto de resistência de seu espaço às pressões da sociedade envolvente e de ressignificação do conhecimento intercultural para instrumentalização das lutas por efetividade de direitos.

Interessante a abordagem estipulada em seu Artigo 6º, sobre a formação dos professores das escolas indígenas, determinando que esta formação “[...] *será específica, orientar-se-á pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores*”. Além disso, destaca em seu parágrafo único que “*Será garantida aos professores indígenas a sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização.*”.

Para esta análise, vale trazer a contribuição teórica feita por Nascimento (2004, p. 103) de que,

Escolhas curriculares envolvem questões éticas, epistemológicas e científicas, que, por sua vez, exigem um processo de formação sustentado em procedimentos políticos e acadêmicos preocupados com o estabelecimento do diálogo, da reflexão e da compreensão da contradição, considerando o processo de globalização da cultura que traz em seu interior a necessidade de expor a presença do multiculturalismo, mesmo que por intermédio de metodologias subtrativas e excludentes.

Assim, torna-se evidente a importância de que as escolas indígenas tenham em seus quadros professores “qualificados” para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que sejam voltadas à construção de um espaço escolar transformador, que articula os processos de aprendizagem e ensino às questões voltadas para a superação de problemas em suas comunidades e, por consequência, de efetivação dos direitos assegurados pela Lei Maior brasileira (CF/88) e por toda a legislação infra-constitucional. Esta “qualificação” se reveste de características especiais que só podem ser aferidas a partir de uma articulação entre os conhecimentos peculiares à formação intercultural e a realidade local de um determinado povo, constatada a partir de uma perspectiva de negação de direitos.

Deste modo, a formação “*orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais*” deve ser promovida, primeiramente, “*no âmbito das instituições formadoras de professores*”, porém, a partir dos critérios de espacialidade que estejam focados em realidades agonísticas de negação de direitos das comunidades onde se encontram as escolas indígenas, cada qual com problemas e anseios específicos, sempre ponderando que estas ações sejam feitas “segundo os usos, costumes e tradições” do povo beneficiário deste espaço escolar.

No mesmo norte, é o estipulado pelo Artigo 7º de que:

Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades, e atitudes, na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação de currículos e programas próprios, na produção de material didático e na utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

Quanto à “ênfase” dada pelos cursos de formação de professores indígenas na perspectiva de constituição de “competências referenciadas” deve se traduzir, principalmente, na avaliação de currículos e programas próprios, na expressão contida pelo ordenamento constitucional vigente, proporcionando que esta formação esteja realmente pautada pelo respeito às especificidades culturais, lingüísticas e de organização social, sempre voltadas à efetividade destes mesmos direitos.

Deste modo, o Artigo 8º proporciona uma “solução” legal que faz parte do arcabouço necessário à uma escola indígena transformadora na medida em que determina que a “[...] *atividade docente na escola indígena será exercida prioritariamente por professores indígenas oriundos da respectiva etnia*”. No que se traduz esta especificidade estipulada pela Resolução senão na possibilidade real de protagonizar os próprios indígenas, com seus professores, as ações concretas realizadas dentro do espaço escolar, de modo a articular duas espacialidades envolvidas, a escola e o seu entorno comunitário, onde se estabelecem os seus beneficiários diretos e indiretos?

Outra questão de extrema importância na análise da matéria e sua articulação com outros direitos é o estipulado pelo Artigo 9º da Resolução, segundo o qual “*São definidas, no plano institucional, administrativo e organizacional, as seguintes esferas de competência, em regime de colaboração*”, definindo as competências dos Entes Federativos (União, Estados e Municípios) nos limites que foram pré determinados pela Constituição Federal Brasileira, na execução das atividades das escolas indígenas.

Inicialmente, foi estipulado no inciso I deste Artigo que:

[...] à União caberá legislar, em âmbito nacional, sobre as diretrizes e bases da educação nacional e, em especial:

- a) legislar privativamente sobre a educação escolar indígena;
- b) definir diretrizes e políticas nacionais para a educação escolar indígena;
- c) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento dos programas de educação intercultural das comunidades indígenas, no desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, com a participação dessas comunidades para o acompanhamento e a avaliação dos respectivos programas;
- d) apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino na formação de professores indígenas e do pessoal técnico especializado;
- e) criar ou redefinir programas de auxílio ao desenvolvimento da educação, de modo a atender às necessidades escolares indígenas;
- f) orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de ações na área da formação inicial e continuada de professores indígenas;
- g) elaborar e publicar, sistematicamente, material didático específico e diferenciado, destinado às escolas indígenas.

A partir da leitura das alíneas deste inciso, a obrigatoriedade de que apenas a União é competente para Legislar em relação às “*Diretrizes e Bases da Educação*” é o reflexo da determinação constitucional que concentra a questão indígena como de interesse público “em nível nacional”, permitindo, deste modo, afastar, de forma mais eficiente, as ações anti-indígenas enraizadas e evidenciadas nos vários interesses regionais. Esse é um ponto importante que busca evitar criar uma assimetria ainda maior no que tange à acessibilidade de

direitos fundamentais dos povos indígenas, na exata medida em que, pela concepção de um Estado Nacional positivista (DALLARI, 2001), somente aquilo que foi produzido pelo “Legislador” passa ter obrigatoriedade executiva. Essa proteção Legislativa é um dos maiores desafios do Movimento Indígena brasileiro, segundo as fontes das organizações indígenas e indigenistas espalhadas pelo Brasil, pois se constatam uma série de propostas de mudanças da legislação brasileira e da própria constituição federal, promovidas por setores ligados a ruralistas e a grandes empresas do agronegócio, da exploração madeireira e mineral.

Essas questões revelam a observância dos preceitos constitucionais que vinculam o Estado brasileiro no que tange à execução de políticas de “reconhecimento” das escolas indígenas (alíneas “a” e “b”) e, por consequência, a sua proteção jurídica, no interesse constitucional. Além disso, reafirma esta vinculação Estatal quanto às “políticas de custeio” das escolas indígenas (alíneas “c”, “d”, “e”, “f” e “g”) que deverão ser feitas de forma programática.

No inciso II foram definidos os limites da competência das Unidades Federativas no que tange à execução da educação escolar indígena ao disciplinar que:

[...] aos Estados competirá: a) responsabilizar-se pela oferta e execução da educação escolar indígena, diretamente ou por meio de regime de colaboração com seus municípios; b) regulamentar administrativamente as escolas indígenas, nos respectivos Estados, integrando-as como unidades próprias, autônomas e específicas no sistema estadual; c) prover as escolas indígenas de recursos humanos, materiais e financeiros, para o seu pleno funcionamento; d) instituir e regulamentar a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, a ser admitido mediante concurso público específico; e) promover a formação inicial e continuada de professores indígenas. f) elaborar e publicar sistematicamente material didático, específico e diferenciado, para uso nas escolas indígenas.

Pela observância deste inciso pôde-se constatar algumas repetições no que tange a competência da União, como a estipulada pelo inciso “f”, porém, o que se evidencia aos olhos atentos de uma interpretação à luz da restrição constitucional imposta aos estados e municípios, para não “regionalizar juridicamente” os direitos e interesses indígenas, que a competência estadual se limita ao “custeio” administrativo das escolas indígenas. Trata-se de uma ação (meramente administrativa) que jamais poderá ser confundida com qualquer tipo de “controle” deste espaço escolar no que tange aos seus principais objetivos e potencialidades, seja dentro da perspectiva de produção de conhecimento e aprendizado intercultural bem

como de seu papel político nas infindáveis disputas por direitos flagrantes nas comunidades indígenas.

De modo inverso, regionalizar o movimento indígena é ferramenta importante para fortalecer as articulações locais dentro da perspectiva da educação escolar indígena, de modo a fortalecer os laços de unidade de forças políticas das comunidades indígenas e levantar as demandas prioritárias e comuns de todos os envolvidos neste processo e conectar a escola indígena nestas demandas, instrumentalizando-a para reversão de quadros agonísticos de negação de direitos. Assim, a melhor interpretação do inciso III do Artigo 9º da Resolução, de que competirá aos Conselhos Estaduais de Educação:

a) estabelecer critérios específicos para criação e regularização das escolas indígenas e dos cursos de formação de professores indígenas; b) autorizar o funcionamento das escolas indígenas, bem como reconhecê-las;

Trata-se da possibilidade de dar a envergadura consultiva prevista na CF/88 de que quaisquer decisões, neste aspecto particular, quanto e principalmente à “autorização de funcionamento” das escolas indígenas, sejam transferidos dos agentes políticos do poder estatal para o âmbito dos Conselhos Estaduais de Educação, que em seus quadros “deverão” contemplar os representantes indígenas envolvidos, e suas deliberações se tornam fundamentais para, “se for o caso”, aplicar a ambivalente alínea “c” que visa “*regularizar a vida escolar dos alunos indígenas*”.

Continuando sobre a importância deste aspecto consultivo, em seu § 1º, quanto à definição de competências aos municípios foi consignado no bojo da Resolução que estes:

[...] poderão oferecer educação escolar indígena, em regime de colaboração com os respectivos Estados, desde que se tenham constituído em sistemas de educação próprios, disponham de condições técnicas e financeiras adequadas e contem com a anuência das comunidades indígenas interessadas.

Ao reafirmar a necessidade de “*anuência das comunidades interessadas*” quaisquer ações que tomem por pressuposto escuso e muitas vezes oculto de controle do espaço escolar por interesses anti-indígenas poderão ser rechaçados, na hipótese, pela “anuência” ou não de suas comunidades. No que se refere a estas “consultas”, de fato, trata-se de uma análise cheia de complexidades e por uma experimentação muito particular, traduzida para este momento dissertativo, estas medidas podem estar revestidas de “falsas

legitimidades” que não correspondem aos reais anseios e perspectivas das bases comunitárias. Mas, sobre este aspecto, a análise teórica ainda carece de maiores elementos de pesquisa.

Nesta ótica, de outro modo não poderia ser a estipulação do (parágrafo) § 2º de que:

As escolas indígenas, atualmente mantidas por municípios que não satisfaçam às exigências do parágrafo anterior passarão, no prazo máximo de três anos, à responsabilidade dos Estados, ouvidas as comunidades interessadas.

A observação quanto ao parágrafo é a produção de um raciocínio feito a partir de uma constatação empírica e preliminar das adversidades locais estabelecidas no contexto regional de Mato Grosso do Sul, por exemplo, de que esta possibilidade de transferência de “responsabilidades dos municípios para o estado” não se traduziria na repetição de um modelo controverso anterior por um outro equivalente, ou até mesmo por um demasiadamente “pior”. Novamente, o apaziguamento destas situações hipotéticas, mas muito consideradas em sua importância teórica e pragmática, podem ser conseguidas quando “[...] *ouvidas as comunidades interessadas*”, manifestado pelo protagonismo garantido pela Constituição Federal.

Nesta mesma esteira da reflexão, o Art.10 acentua mais uma vez a importância do envolvimento das comunidades indígenas e a autonomia da escola indígena a partir desta perspectiva ao afirmar que:

O planejamento da educação escolar indígena, em cada sistema de ensino, deve contar com a participação de representantes de professores indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, de universidades e órgãos governamentais.

Esta ampla articulação de sujeitos envolvidos nas relações políticas voltadas para a educação escolar indígena proporciona a possibilidade real de enfrentamento das complexidades de questões sujeitas à elaboração de processos próprios de aprendizagem e de práticas pedagógicas voltadas à transformação e ressignificação dos locais onde se estabelecem as escolas indígenas. A participação ampla de “*representantes de professores indígenas e de organizações indígenas*” no planejamento da educação escolar mostra a sua ressignificação para uma envergadura de espaço de transformação, espaço de “movimento”, espaço de autonomia dos povos.

As dificuldades enfrentadas pelas comunidades podem ser superadas a partir de uma perspectiva de futuro onde os conhecimentos obtidos sob a ótica da interculturalidade, com currículos escolares que fortalecem as identidades étnicas e culturais dos povos em questão e potencializam estes conhecimentos como o combustível necessário para a continuidade da resistência histórica dos povos indígenas contra as mazelas do processo colonialista e neo colonialista.

O artigo 11, da Resolução, determina que “*Aplicam-se às escolas indígenas os recursos destinados ao financiamento público da educação.*” e ainda, em seu Parágrafo Único que “*As necessidades específicas das escolas indígenas serão contempladas por custeios diferenciados na alocação de recursos a que se referem os artigos 2º e 13º da Lei 9424/96*”. Trata-se de mais um reforço legal quanto à vinculação necessária do Estado brasileiro para que este viabilize os recursos materiais necessários para o pleno desenvolvimento da educação escolar indígena, que, reitere-se, deverá ser desenvolvida em conformidade e para a efetivação real dos direitos estabelecidos pela CF/88.

Interessante a análise do Artigo 12, de que o “*Professor de escola indígena que não satisfaça as exigências desta Resolução terá garantida a continuidade do exercício do magistério pelo prazo de três anos, exceção feita ao professor indígena, até que possua a formação requerida*”. De fato, trata-se de uma restrição imposta aos professores e professoras não índios, de modo a assegurar que estes tenham a “*formação requerida*” para as finalidades da educação escolar indígena, conforme os anseios comunitários envolvidos nestas relações. A “*exceção feita ao professor indígena*” demonstra a potencial prevalência dos interesses indígenas nas relações escolares além, evidentemente, de sobrepor os seus interesses aos não-indígenas, dando a escola sua necessária autonomia.

Uma outra questão importante da Resolução trata da educação infantil. Segundo o Artigo 13 “*A educação infantil será ofertada quando houver demanda da comunidade indígena interessada*”, o que revela a obrigatoriedade de que o espaço escolar destinado à esta finalidade somente será criado a partir de uma reivindicação das comunidades indígenas em questão. Mais uma vez demonstra a prevalência dos interesses indígenas sobre os interesses do Estado. No entanto, a partir de uma perspectiva hipotética e argumentativa podemos questionar se estas escolas vêm sendo solicitadas pelas comunidades, porém não vem sendo criadas. Caso se confirme uma situação omissiva na hipótese trata-se de uma realidade de

negação de direitos contra a qual as ações do movimento indígena são potenciais para a efetivação destes direitos.

Por fim, a Resolução estipula em seu Artigo 14, que “*Os casos omissos serão resolvidos: I - pelo Conselho Nacional de Educação, quando a matéria estiver vinculada à competência da União; II - pelos Conselhos Estaduais de Educação*”. Um importante destaque a ser feito sobre este artigo se refere a hierarquia normativa que primeiramente conduz os casos omissos para serem resolvidos quando a matéria estiver vinculada à competência da União, o que caracteriza que as questões estruturantes e que formam os pilares fundamentais da educação escolar indígena do Brasil serão sempre de competência da União.

Se não bastasse todo o arcabouço legislativo acerca da educação indígena e, portanto, da educação escolar indígena, ainda devemos destacar a existência de diversos documentos que possuem força normativa tratando da matéria, tais como o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)* e o próprio *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/2001)*. Sobre o RCNEI, Nascimento e Vinha (2007, p. 08) discorrem que:

Embora tenha recebido críticas o Referencial tem sido um documento importante para subsidiar, em especial, as reflexões em torno de fundamentos como: multietnicidade, pluralidade e diversidade, educação e conhecimentos indígenas, autodeterminação e comunidade educativa indígena, tendo como perspectiva um projeto escolar que contemple a educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada.

Nesta linha, vale trazer a análise de Nascimento (2004, p. 76) de que,

A questão da pluralidade cultural já faz parte dos Parâmetros Curriculares Nacionais, principalmente, nas áreas de história, Geografia e os chamados Temas Transversais. Que o Brasil um país rico do ponto de vista étnico, cultural, lingüístico, geográfico, isso não é desconhecido. Porém, o Brasil é também um país onde se desenvolveram, com muita sutileza e propriedade, atitudes veladas, mascaradas, com relação aos comportamentos de respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade. Será isso fruto da falta de informações ou da “ideologização” das informações? E quanto ao papel da escola nesse processo?

Sobre o Plano Nacional de Educação, Nascimento e Vinha (2007, p.10) asseveram que “*Dos 21 Objetivos e Metas programadas pelo Plano, com características bastante*

ousadas, pode-se dizer que nenhuma delas foi contemplada plenamente nem pela União e nem pelos Estados”.

Além disso, as deliberações retiradas da Conferência Nacional de Educação Indígena e do Conselho Nacional de Educação, com seus respectivos Pareceres, que traduzem os anseios das bases comunitárias dos povos indígenas do Brasil e devem ser, obrigatoriamente, respeitadas e cumpridas pelo Estado brasileiro. Quanto a outros documentos com força normativa, pretende-se destacar em outras oportunidades em recortes de pesquisa específicos.

Ainda, vale destacar os efeitos da Convenção 169/1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), ratificada pelo Brasil, que, para Nascimento e Vinha (2007, p. 11),

[...] no que concerne à educação, prevê a participação dos povos na formulação e execução dos seus programas de educação; prevê também o direito de criarem suas próprias instituições e meios de educação, de alfabetizarem em sua própria língua o que reforça o direito dos povos indígenas de terem autonomia nos seus processos educativos. Lembrar, ainda, da recente aprovação da Declaração de Direitos dos Povos Indígenas pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2007.

De toda forma, deve-se corroborar a compreensão crítica de Grupioni (2004, p. 74) acerca dos dispositivos legais elencados neste capítulo e sua transposição para o plano das efetividades de direitos. Neste sentido:

[...] mesmo sendo crescentes as afirmações indígenas a respeito da importância da manutenção de suas línguas e de seus modos de vida para o reconhecimento de suas identidades étnicas, *uma parcela considerável dos professores indígenas e de suas comunidades desconhece os avanços ocorridos nos últimos anos em termos da legislação indigenista*. Diferentes fontes nos dão notícias desse desconhecimento, por parte dos índios, dos direitos que lhes cabem.

E continua o autor (op. cit.: 74),

Assim, se espera uma mudança no papel da escola entre os povos indígenas, é preciso considerar a necessidade imediata de se investir na difusão e na informação dos índios acerca do novo quadro jurídico que disciplina a educação indígena no país. Essa é uma tarefa urgente, e condição *sine qua non* para a consolidação de um novo espaço político para a atuação dos professores indígenas no Brasil.

A efetividade de uma educação escolar que compreenda as análises depositadas sobre a legislação está condicionada a real compreensão dos povos indígenas sobre estes aspectos. De fato, pelas constatações em campo, muito pouco se conhece por parte dos professores e gestores das escolas das nuances da legislação escolar indígena e sua real compreensão enquanto Leis respaldadas por “Princípios de Direito”, consolidadas na Constituição Federal de 1988, a partir das reivindicações do movimento indígena ao longo da história e de suas negociações num espaço de resistência nas fronteiras, além da utilização do espaço da escola para a “difusão” destes mesmos *Direitos e Princípios* para os alunos e comunidade.

Concluindo este ponto, vale ainda analisar alguns aspectos do Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, que “*Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências*”. Segundo Luciano (2010),

O Decreto dos Territórios Etnoeducacionais estabelece que os Sistemas de Ensino (Federal, Estaduais e Municipais) passem a atender as demandas educacionais escolares dos povos indígenas a partir dos seus espaços e de suas relações etnoterritoriais, ou seja, a partir das realidades concretas e das demandas dos povos indígenas, considerando suas relações socioculturais conectados aos seus territórios. Deste modo, a nova organização dos serviços de atendimento educacional deixa de ser de acordo com as divisões territoriais e político-administrativas dos estados e municípios, mas mantendo suas responsabilidades, para corresponder aos respectivos etnoterritórios indígenas, que leve em consideração, a distribuição das terras, das línguas, do patrimônio material e imaterial e principalmente as relações sociais, culturais, políticas e econômicas destes povos.

Em seu Artigo 1^o o Decreto estabelece que “*A educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando suas necessidades e especificidades*”. Com isso, ratifica-se os termos da Constituição Federal de 1988 sobre a obrigatoriedade do Estado em viabilizar a participação direta das comunidades nas decisões políticas e administrativas que possam atingir os povos indígenas, direta ou indiretamente. Acrescenta elemento inovador acerca da educação escolar indígena com a designação “*observada sua territorialidade*”, ou como Luciano (2010) define:

O primeiro aspecto diz respeito ao reconhecimento pelo Estado brasileiro, de que os povos indígenas possuem suas territorialidades próprias, muito diferentes daquela estabelecida pelas divisões político-administrativas dos Municípios, Estados e União que dividiu e separou povos e famílias indígenas inteiras em nome da imaginada unidade nacional.

Em seu Artigo 2º, o Decreto assevera os seus objetivos, os quais corroboram muitas das reivindicações das comunidades indígenas acerca de uma educação escolar traduzida para a territorialidade e sustentabilidade, quais sejam,

- I - valorização das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;
- II - fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena;
- III - formulação e manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;
- IV - desenvolvimento de currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
- V - elaboração e publicação sistemática de material didático específico e diferenciado; e
- VI - afirmação das identidades étnicas e consideração dos projetos societários definidos de forma autônoma por cada povo indígena.

Em relação ao papel da escola na construção de currículos diferenciados, baseados nas relações inerentes à territorialidade e sustentabilidade das aldeias indígenas, vale destacar o disposto no Artigo 3º do Decreto:

Será reconhecida às escolas indígenas a condição de escolas com normas próprias e diretrizes curriculares específicas, voltadas ao ensino intercultural e bilíngue ou multilíngue, gozando de prerrogativas especiais para organização das atividades escolares, respeitado o fluxo das atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas e as especificidades de cada comunidade, independentemente do ano civil.

Em seu Artigo 4º o Decreto dispõe que “*Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena*” os seguintes elementos:

- I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;
 - II - exclusividade de atendimento a comunidades indígenas;
 - III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; e
 - IV - organização escolar própria.
- Parágrafo único. A escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com sua anuência, respeitadas suas formas de representação.

Novamente o Decreto traz a determinação constitucional, embutida na norma, sobre a “*iniciativa ou reivindicação*” da comunidade acerca das decisões e projetos do Estado que lhes afetam direta ou indiretamente. Trata-se de um subsídio legal dos mais fundamentais para os povos indígenas.

Em seu Artigo 5º, o Decreto dispõe que “A União prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à ampliação da oferta da educação escolar às comunidades indígenas, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto”.

Sobre as “ações” serem implementadas pela União estas consistem no seguinte:

I - construção de escolas; II - formação inicial e continuada de professores indígenas e de outros profissionais da educação; III - produção de material didático; IV - ensino médio integrado à formação profissional; e V - alimentação escolar indígena.

§ 1º O apoio financeiro do Ministério da Educação será orientado a partir das ações previstas e pactuadas no plano de ação de cada território etnoeducacional, previstos nos arts. 6º, 7º e 8º, e veiculadas pelo Plano de Ações Articuladas - PAR de que trata o Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007.

§ 2º As ações apoiadas pelo Ministério da Educação deverão estar em conformidade com as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Neste caso, trata-se de mais um reforço legal quanto à vinculação necessária do Estado brasileiro para que este viabilize os recursos materiais necessários para o pleno desenvolvimento da educação escolar indígena, que, reitera-se, deverá ser desenvolvida em conformidade e para a efetivação dos direitos definidos pela CF/1988. Neste caso, a norma gera um maior comprometimento administrativo da União no custeio do espaço escolar, apesar de ainda se dar de forma concorrente com estados e municípios.

O Artigo 6º do Decreto define o seguinte que:

Para fins do apoio de que trata o art. 5º, a organização territorial da educação escolar indígena será promovida a partir da definição de territórios etnoeducacionais pelo Ministério da Educação, ouvidos:

- I - as comunidades indígenas envolvidas;
- II - os entes federativos envolvidos;
- III - a Fundação Nacional do Índio - FUNAI;
- IV - a Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena;
- V - os Conselhos Estaduais de Educação Escolar Indígena; e
- VI - a Comissão Nacional de Política Indigenista - CNPI.

Parágrafo único. 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 lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

Com a leitura atenta do Artigo 6º, o Decreto denota o seu caráter *consultivo*, elencando um extenso rol de organismos que, obrigatoriamente, deverão ser ouvidos quando da definição, pelo Ministério da Educação, de um “território etnoeducacional”. A

burocratização da norma em condicionar a consulta dos órgãos em questão resulta num viés positivo na medida em que estes organismos se fizerem representados pelos povos indígenas, de fato. Do contrário, o que se poderá vislumbrar é um emperramento nos investimentos públicos, visto que, por exemplo, um dos entes se refere à Comissão Nacional de Política Indigenista (CNPI) que, segundo fontes pesquisadas, encontra-se com suas atividades suspensas, por força de conflitos entre os interesses de comunidades indígenas e os interesses do Governo⁴².

Continuando com a análise, segundo o Artigo 7º do Decreto, “*cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:*”

- I - um representante do Ministério da Educação;
 - II - um representante da FUNAI;
 - III - um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e
 - IV - um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional.
- § 1º Serão obrigatoriamente convidados para integrar a comissão os Secretários de Educação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios, sobre os quais incidam o território etnoeducacional.
- § 2º A comissão poderá convidar ou admitir outros membros, tais como representantes do Ministério Público, das instituições de educação superior, da rede de formação profissional e tecnológica, além de representantes de outros órgãos ou entidades que desenvolvam ações voltadas para a educação escolar indígena.
- § 3º A comissão deverá submeter o plano de ação por ela elaborado à consulta das comunidades indígenas envolvidas.
- § 4º Será assegurado às instâncias de participação dos povos indígenas acesso às informações sobre a execução e resultados das ações previstas nos planos.
- § 5º A comissão elaborará suas normas internas de funcionamento e reunir-se-á, no mínimo semestralmente, em sessões ordinárias, e, sempre que necessário, em sessões extraordinárias.
- § 6º A comissão acompanhará a execução do plano e promoverá sua revisão periódica.

Assim, o Artigo 7º define que o “*plano de ação para a educação escolar indígena*” será elaborado por diversos representantes públicos, compondo um grupo heterogêneo que expressa, pela sua composição, diversos interesses, sejam institucionais, sejam indígenas. De toda a forma, a norma gera uma obrigatoriedade legal/administrativa na execução do plano, de envolvimento/participação/consulta concreta dos entes consignados.

⁴² “Movimento Indígena rompe relações com o Governo Federal”. Fonte: Jornal do Brasil. Disponível em: <http://www.jb.com.br/pais/noticias/2011/06/16/movimento-indigena-rompe-relacoes-com-o-governo-federal/>

E, na seqüência, sobre o *plano de ação*, o Artigo 8º do Decreto assevera o seguinte,

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I - diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II - diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III - planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais;

e

IV - descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena.

Parágrafo único. O Ministério da Educação colocará à disposição dos entes federados envolvidos equipe técnica que prestará assistência na elaboração dos planos de ação e designará consultor para acompanhar sua execução.

Para a elaboração do *plano de ação*, o Artigo 8º define alguns pilares fundamentais a serem considerados e incluídos, quais sejam, o diagnóstico do território e das demandas, planejamento, atribuições e responsabilidades, no que tange às ações voltadas para a educação escolar nas comunidades. O Artigo ainda dispõe que, para a elaboração do próprio plano, a União deverá colocar à disposição assessoria técnica e consultores.

O Artigo 9º trata da “*formação dos professores indígenas*”, designando às “*instituições formadoras de professores*” como sendo os locais adequados para a realização destes projetos, delegando a “orientação” desta formação para as “*diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.*” Além disso, a norma vincula o trabalho de formação ao aprimoramento técnico/profissional dos professores, à produção de material didático e à utilização de metodologias específicas. Nestes termos:

Art. 9º A formação de professores indígenas será desenvolvida no âmbito das instituições formadoras de professores e será orientada pelas diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

§ 1º Os cursos de formação de professores indígenas darão ênfase à:

I - constituição de competências referenciadas em conhecimentos, valores, habilidades e atitudes apropriadas para a educação indígena;

II - elaboração, ao desenvolvimento e à avaliação de currículos e programas próprios;

III - produção de material didático; e

IV - utilização de metodologias adequadas de ensino e pesquisa.

§ 2º A formação dos professores indígenas poderá ser feita concomitantemente à sua escolarização, bem como à sua atuação como professores.

O Artigo 10º do Decreto assevera que,

Art. 10. A produção de material didático e para-didático para as escolas indígenas deverá apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos dos povos indígenas envolvidos, levando em consideração a sua tradição oral, e será publicado em versões bilíngües, multilíngües ou em línguas indígenas, incluindo as variações dialetais da língua portuguesa, conforme a necessidade das comunidades atendidas.

Parágrafo único. As propostas de elaboração e produção de material didático para as escolas indígenas apoiadas com recursos do Ministério da Educação serão submetidas à análise e aprovação de comissão instituída para apoio à produção de material didático indígena.

Assim, tornam-se muito interessantes, além de importantes, as disposições normativas previstas no Artigo 10º no que tange a exigência legal da educação escolar intercultural. Nesta perspectiva, a norma permite o respeito à oralidade dos povos indígenas e reconhece a diversidade lingüística existente no país.

O Artigo 11º do Decreto trata de questão das mais relevantes quando aborda o papel da escola frente à sustentabilidade dos povos indígenas, ao dispor, de forma taxativa, que *“As propostas pedagógicas para o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade (...)”*. E ainda, que estes projetos voltados para a sustentabilidade *“deverão”* ser *“(...) formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais.”*

Neste aspecto, a vinculação legal é direta, o que não permite margem para ações escolares divergentes. A *sustentabilidade* passa a ter um lugar privilegiado no espaço escolar, sendo elemento que passa a constituir a própria existência da escola no que se refere aos seus objetivos e ao seu compromisso comunitário.

Conforme o Artigo 12º, *“A alimentação escolar destinada às escolas indígenas deve respeitar os hábitos alimentares das comunidades, considerados como tais as práticas tradicionais que fazem parte da cultura e da preferência alimentar local.”*

Referida norma possui extrema relevância e garante o cumprimento da determinação constitucional da educação diferenciada que respeite os usos, costumes e tradições de cada povo. Além disso, sob o aspecto da alimentação adequada, permite preservar hábitos saudáveis de alimentação conforme define a cultura de cada povo.

E ainda, o Artigo 13^o do Decreto define o seguinte:

As despesas da União com educação escolar indígena correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira.

O referido Artigo vincula a disponibilização de recursos para as escolas indígenas à elaboração e aprovação de projetos específicos que deverão tramitar no âmbito do Ministério da Educação. A norma ainda define que o Poder Executivo deve promover a compatibilização da quantidade de projetos existentes com a quantidade de recursos disponíveis no orçamento.

O Artigo 14^o define que “*O Ministério da Educação coordenará a implantação, o acompanhamento e a avaliação da educação escolar indígena, respeitada a autonomia e mantidas as responsabilidades e competências dos entes federativos.*”

Em que pese a definição de competência para o Ministério da Educação, o Decreto mantém a participação dos entes federativos neste processo, vinculando-os na implementação da educação escolar indígena.

Por fim, o Artigo 15^o dá nova redação para o (*parágrafo*) § 2^o do Artigo 11^o do Decreto n^o 5.773, de 9 de maio de 2006, passando a exigir a autorização prévia de instituição de nível superior para a realização dos cursos de formação, dispondo que “*A instituição que oferecer curso antes da devida autorização, quando exigida, terá sobrestados os processos de autorização e credenciamento em curso, pelo prazo previsto no § 1^o do art. 68.*”

O Decreto que define os *territórios etnoeducacionais* constitui recente e importante instrumento legal para a valorização do espaço escolar na perspectiva de sua relação direta com a territorialidade e sustentabilidade dos povos indígenas. Porém, sua efetividade concreta ainda depende de uma série de fatores administrativos e políticos a serem enfrentados pelas comunidades e seus aliados frente aos órgãos do Estado e às diferentes compreensões e tensões existentes acerca da própria norma legal, como indicam os intensos debates já travados acerca das políticas públicas para a educação escolar indígena.

2.3. A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR, TERRITÓRIO/TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE PARA OS KAIOWÁ E GUARANI.

Quando nos referimos à situação atual das comunidades Kaiowá e Guarani, diante das experiências retiradas da vivência empírica de inúmeros acampamentos em margens de rodovias e aldeias superlotadas, tem-se uma relação muito estreita entre a educação, territórios/territorialidade e sustentabilidade se as questões forem deslocadas para o âmbito da perspectiva (fática) de negação de direitos por forças externas ao grupo afetado, no caso os Kaiowá e Guarani. Forças que permeiam as estruturas do próprio “Estado Nacional” que concentra em seu poder a prerrogativa do “reconhecimento” formal daqueles mesmos direitos. Diante de uma realidade estabelecida num *envolto social* que Fantini (2004) destaca como a “*pasteriorização das diferenças*” e a “*obliteração da diversidade*”, agravam-se ainda mais os problemas que afetam a territorialidade e a sustentabilidade dos povos.

Enfrentando os questionamentos sobre as relações entre os povos indígenas e a sociedade envolvente, destacam-se como fundamentais os processos de diálogo intercultural para os avanços na efetividade de direitos, bem como a tradução das experiências para o âmbito da educação indígena e, portanto, para a escola indígena, sobre as questões que afetam negativamente as comunidades. Nesta linha, torna-se relevante a análise de Walsh (2009, p. 22) sobre os aspectos da “interculturalidade crítica” afirmando que:

[...] não é um processo ou um projeto étnico, nem tampouco um projeto da diferença em si. Antes, e como argumenta Adolfo Albán (2008), é um projeto que aponta à reexistência e a própria vida, para um imaginário “outro” e uma agência “outra” de *com-vivência* – de viver “com” – e de sociedade.

A partir disso afirma-se a relação entre um estado de negação de direitos, ligado diretamente a uma relação tríade entre território/territorialidade, sustentabilidade e educação escolar indígena, produzindo as imbricações necessárias (BATALHA ROCHA, 2010) para a transformação de realidades agonísticas a partir de pressupostos e elementos da interculturalidade crítica. Assim, vale consignar a análise de Semprini (1999, p. 84) de que “*o conhecimento é um fato político*”, que permite questionar até que ponto as possibilidades de transformação social de comunidades indígenas que padecem de problemas sérios por falta de suas terras e de uma territorialidade e sustentabilidade estão intimamente relacionadas à

superação de perspectivas e paradigmas relacionados à instrumentalização do conhecimento e de valorização das identidades étnicas e culturais.

Além disso, Semprini (1999, p. 84) destaca que:

Se as categorias e valores sociais são o resultado de uma atividade constituinte, será necessário estudar não somente os mecanismos e as modalidades desta última, mas também as condições concretas onde surge, as relações de força que estabelece, os sistemas de interesse aos quais serve e os grupos que institui, ou, ao contrário marginaliza, ou mesmo neutraliza. O conhecimento não brota da relação entre um enunciado e uma determinada condição do mundo, mas do fato de impor como objetiva e neutra o que é apenas uma versão da realidade, uma perspectiva entre outras.

Sob o aspecto territorial, as terras indígenas devidamente “reconhecidas” pelo Estado brasileiro, conforme a tradicionalidade da posse prevista no ordenamento constitucional, torna-se pressuposto fundamental a ser considerado nas relações escolares. Estas terras, locais onde se desenvolve a territorialidade e sustentabilidade dos povos, analisada sob uma perspectiva de centralidade da cultura (HALL, 1997), é também o local onde muitas escolas indígenas estão estabelecidas. A espacialidade afeta diretamente as relações sociais e “*os sistemas de interesse aos quais serve*” (HALL, 1997), e suas fronteiras acabam por produzir uma série de interferências na territorialidade dos povos.

Valer-se de aspectos de uma *territorialização ressignificada*, para os casos pesquisados entre os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, torna-se imprescindível, dado os catastróficos impactos da invasão dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani pelos colonizadores. Nesta linha, deve-se considerar, para efeito de uma atuação eficaz de um professor indígena, a “*territorialização como um amplo processo de reorganização social, o que implica em mudanças e em reafirmações perante a alteridade*” (AGUILERA URQUIZA, A.; NASCIMENTO, A., 2009, p. 4). A partir disso, criam-se novas possibilidades interculturais da utilização do saber com a finalidade de neutralização de crises históricas nos processos de territorialização.

Para Bauman (1998, p. 28), a *modernidade* criou os “estranhos”, envoltos num profundo *mal-estar*, “*quando se traçam linhas divisórias e se separa, o assim dividido, tudo o que borra as linhas e atravessa as divisões, solapa esse trabalho e destroça-lhe os produtos*”. Uma modernidade, em que pese suas inúmeras crises, se estende e se afigura, segundo o autor (BAUMAN, 1998, p. 34), guardadas as devidas proporções, naquilo que pode ser associado

ao “trabalho e produtos”, como sendo a “*desregulamentação universal*”, aquilo que o autor descreve como:

[...] a inquestionável e irrestrita prioridade outorgada à irracionalidade e à cegueira moral da competição de mercado -, a desatada liberdade concedida ao capital e às finanças à custa de todas as outras liberdades, o despedaçamento das redes de segurança socialmente tecidas e societariamente sustentadas, e o repúdio a todas as razões que não econômicas [...].

A partir de uma maior valoração da cultura, porém, ressignificada para uma realidade concreta de intermináveis problemas, as questões ligadas a etnicidade dos povos indígenas tomam maior importância. Brand (2002, p. 175) afirma que:

Junto à manifesta tendência à mundialização ou à globalização, ressalta hoje um outro fenômeno igualmente abrangente, a emergência e maior visibilidade de povos e culturas, que tem se traduzido em muitos casos, num acirramento de conflitos nos quais o pertencimento étnico aparece como fator fundamental decorrente da dificuldade de gerenciamento dessa crescente diferença, que vem marcando todos os espaços da sociedade.

Nesta ótica, quando se verificam, atualmente, as inúmeras movimentações de comunidades indígenas na luta por terras e pelo reconhecimento de suas identidades, a visibilidade tem sido significativa a partir de aspectos relacionados “ao pertencimento étnico”, com significativo aumento da comunicação e organização. Isso se verifica apesar de situações extremamente agressivas, conforme os números alarmantes divulgados pelo “Relatório de Violência contra os Povos Indígenas”, publicado pelo Conselho Indigenista Missionário (CIMI, 2010)⁴³, no qual os conflitos internos causados pelo confinamento tem sido recorrentes.

O que se verifica, para o objeto da pesquisa, visando articular as relações entre territorialidade, sustentabilidade e educação, é a possibilidade concreta de utilização de mecanismos interculturais de apropriação e desenvolvimento do conhecimento, mesmo em face dos aspectos materiais exíguos estabelecidos nas comunidades e toda sua problemática para além de seus limites, como forma de somar esforços para a luta por efetividades de direitos fazendo com que esses mecanismos sejam projetos de futuro que permitam a discussão crítica sobre novas territorialidades possíveis e de cadeias produtivas sustentáveis.

⁴³ CIMI, Conselho Indigenista Missionário. Relatório de Violências contra os Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: www.cimi.org.br. Acesso em 07 de abril de 2011.

O desafio posto é ver como uma educação escolar, traduzida para um espaço de fronteira, dialogando na esteira do hibridismo proposto por Canclini (1997)⁴⁴, de *resistência* e de *ressignificação*, de um novo elemento valorativo, outrora marcado por preconceitos e por anos de tutela Estatal que insiste nos velhos e retrógrafos chavões de negação das diferenças e da pluralidade étnica, que hoje se relaciona diretamente com as lutas sociais dos povos indígenas. De toda a sorte, como bem descreve Bauman (1998, p. 154):

Seja qual for a sorte das batalhas, a guerra moderna contra a diferença e a pluralidade tem sido, pelo menos até agora e de um modo geral, perdida. A história moderna resultou, e a prática moderna continua resultando, na multiplicação de divisões e diferenças; longe de se amalgamar numa uniformidade global, as ordens regionais e parciais, invocadas com incomparável perícia adquirida pela prática moderna, contribuem para a pluralidade total.

Nesta linha, torna-se crível que as questões sobre território, territorialidade e a sustentabilidade das comunidades indígenas devem ser levadas para dentro da escola, por meio de seus professores, sem as interferências do controle Estatal, embora imbricadas nas relações sociais e de poder da comunidade da qual faz parte.

De fato, as escolas estão fazendo parte do cotidiano das comunidades indígenas, custeadas pelo poder Estatal e, baseando-se nesta perspectiva, sua importância é inquestionável. Portanto, se a escola é importante, não menos importante são as questões relacionadas à territorialidade e sustentabilidade das comunidades onde as mesmas se situam. Assim, ponderando-se, *a priori*, que as realidades de negação de direitos quanto aos povos Kaiowá e Guarani estão intimamente relacionadas com a falta de terras, os questionamentos sobre as “demarcações de terras” devem ser “traduzidas” para o âmbito do ensino escolar indígena, ressignificando aspectos particulares da cultura estabelecida nesse contexto.

Como Herrera Flores (2009, p. 148) destaca:

A cultura não é uma entidade alheia ou separada das estratégias de ação social; ao contrário, é uma resposta, uma reação à forma como vão se constituindo e se desdobrando as relações sociais, econômicas e políticas em um tempo e um espaço determinados.

⁴⁴ Para Stuart Hall (2009, p. 71), “O hibridismo não se refere a indivíduos híbridos, que podem ser contrastados com os “tradicionais” e “modernos” como sujeitos plenamente formados. Trata-se de um processo de tradução cultural, agonístico uma vez que nunca se completa, mas que permanece em sua indecidibilidade”.

Sobre esta ressignificação, como define Gomes (1996, p. 86), “*não há como negar a necessidade de novas abordagens educacionais que contemplem o processo de luta e resistência*”. A escola indígena passa a ser espaço salutar para se pensar sobre melhores condições para o futuro das comunidades indígenas. Verifica-se uma relação que acaba, contraditoriamente, por reconhecer novas possibilidades de luta e conquistas de direitos. Ações concretas que, além de sua importância histórica, são amparadas pela legislação positiva sobre educação escolar indígena.

Uma escola, para tratar questões ligadas à sustentabilidade, territórios e territorialidade, deve pautar-se por práticas pedagógicas que questionem as relações de poder, construindo novos paradigmas dentro de uma interculturalidade crítica. Segundo Walsh (2009, p. 21-22),

Enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais (uni nacionais por prática e concepção) e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural – que mantém a desigualdade –, a interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso. O interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

Sobre um empoderamento da escola indígena e sua relação com território/territorialidade e sustentabilidade das comunidades indígenas, vale destacar o estudo feito por Batista (2005, p. 17-94), em sua dissertação de mestrado, ao comentar sobre a realidade da aldeia *Te'yikue*, do povo Kaiowá e Guarani, município de Caarapó/MS, no qual afirma que:

Atualmente, as famílias indígenas enfrentam sérias dificuldades nas aldeias indígenas pelo fato da degradação ambiental, aumento da população, território reduzido e falta de trabalho. [...] Observe-se que a escola indígena vem promovendo na comunidade a oportunidade de refletir seus próprios problemas através de reuniões, fóruns e encontros pedagógicos. [...] Nesse contexto, a escola indígena da aldeia *Te'yikue* vem se firmando como espaço de reflexão das questões postas pela sociedade e os professores surgem como novas lideranças, com mais tempo de estudar e pensar o passado, o presente e o futuro, redimensionando o processo histórico tradicional e o contato com o entorno, buscando, assim, alternativas no convívio intercultural de vida melhor para a comunidade indígena e a construção de um outro modelo de escola que hoje tem força de lei, para ser gestada pela própria comunidade, com o seu jeito de ser, de viver e sentir.

Visando ampliar a reflexão, revelam-se problemáticas as questões atuais sobre a educação escolar intercultural no que se refere aos muitos questionamentos sobre territorialidade e sustentabilidade das Aldeias Kaiowá e Guarani de MS. Em Grupo de Pesquisa, Brand (2010) faz interessante questionamento ao Professor/Pesquisador Kaiowá, Eliel Benites (2010), da Terra Indígena *Te'ykue*, que, de forma detalhada, descreve a conjuntura atual das condições ambientais das aldeias e as pressões da fronteira e seus desdobramentos para o âmbito da escola:

Antonio Brand: (...) Hoje não encontram animais, não encontram mais mato. Hoje, já encontram muita coisa que é de fora, do *branco*. Você acha que as crianças, na escola, têm consciência dessas mudanças?

Eliel Benites: (...) Mais ou menos, trinta, quarenta anos, (...) sessenta anos, mais velho (...), porque vivenciou a época que existia muita mata, existia muita floresta aqui. E vivenciou, também, o desmatamento até aqui. E as crianças hoje na escola já não entendem mais como ocorreu essa mudança. Por que? Por exemplo, eu trabalho (...). Faz um desenho de animais da natureza. Coloca girafa, elefante, que não é daqui. Então, ele acha que vendo na televisão, os animais são daqui, também. Então, é outro meio de conhecer os animais (...) outro meio que é o meio de comunicação, televisão. E os tradicionais, não. Eles sabem o que é. Mais velho. Trinta anos. Sabe dessa mudança. E essa mudança não é percebida pelas crianças. Já nasce nessa situação aqui. Ela acha que é assim mesmo. A situação é assim. Não tem mais mata. Muitas vezes tem criança que nunca foi no mato. Aqui mesmo, perto daqui. O mato fica longe daqui. O pedaço de mata que tem na aldeia. A vida é sair de casa e ir na escola. Fica o dia inteiro na escola e volta em casa. Fim de semana fica em casa.

Torna-se insofismável a relação entre a territorialidade e sustentabilidade dos povos indígenas Kaiowá e Guarani e a educação escolar indígena na exata medida em que os impactos da negação de direitos causados, por exemplo, pela destruição dos recursos naturais das terras indígenas, tem-se refletido diretamente no âmbito da escola indígena durante as atividades propostas pelo professor.

Segundo a ótica do professor Eliel Benites (2010), a ocupação do espaço nas aldeias e a relação da comunidade para com estas espacialidades, sofreu significativas transformações na atualidade, e com estas transformações, inúmeros problemas são vistos com o olhar crítico necessário, principalmente nas relações de poder e reciprocidade, além da distribuição de bens materiais e suas repercussões no trabalho, no sentido de obter a sustentabilidade adequada de seus membros a partir do envolvimento dos indígenas de antigas e novas gerações. Afirma ele:

Acho que quando tem essa idéia de, principalmente hoje, ocupar o espaço pra economia. Ter dinheiro para sustento. Hoje, é ser sustentável. Quer dizer, para viver hoje tem que comprar algo. Esse é o conceito que nós temos hoje. Então, nesta perspectiva, está sendo mudado na aldeia. E outra, a tendência de, também, por exemplo, fazer limite de espaço, de propriedade, obcecado no limite. É visível hoje. A criação dessa idéia de cercar o limite. Tem uma maneira diferente, eu acho, né? É a sobreposição. Existe muito. Olha, tem coisas que sempre continuam, né? A maneira de lidar com o espaço, com a terra sempre continua. E geralmente, não é só plantar, né? Mas como viver em cima dela (terra). Em cima desse espaço. (...) No caso dos aposentados de hoje tem uma grande diferença. Entre o mais jovem e os aposentados, que são pessoas de idade. Os aposentados fazem uma compra e dividem toda a compra com a família, né? Os mais novos, não. Quem trabalha na usina, não faz isso. Existem dois momentos diferentes, né? Por que o aposentado faz isso? Então, parece que ele tem obrigação de fazer isso. E as famílias, esperam do avô, esperam do aposentado, a obrigação de dar isso. Se não faz, acontece Nheemunhó⁴⁵. E o mais novo, não. O assalariado de hoje, não faz isso.

Neste diapasão, para que uma escola indígena produza seus efeitos de transformação de realidades, não pode se desvincular da premissa fundamental de trazer para dentro deste espaço os questionamentos e problemas enfrentados pelo atual sistema estabelecido nas fronteiras e as atuais concepções dos jovens indígenas sobre reciprocidade e cooperação, visando melhorias das condições materiais de sustentabilidade e territorialidade dos povos e nas relações com o sistema excludente e individualista ocidental. Além disso, outras definições sobre as realidades ressignificadas a partir da negação dos direitos dos povos indígenas, onde os impactos da economia capitalista estabelecida nas fronteiras desloca a educação escolar indígena para uma necessidade de valorização da *tradição*, dado a significativa importância da escola atualmente nas relações internas das comunidades no sentido de *fazer a sua diferença*. É o que afirma outro professor, Enoque Batista, da Terra Indígena *Takuaperi*, município de Coronel Sapucaia:

Por exemplo, antigamente se exigia de um rapaz, pra ser um bom rapaz ele tem que ser trabalhador em roça, pra casar. Tem que trabalhar. E hoje, não, não precisa disso, precisa estudar. É essa a idéia. Então esse é o conceito que se forma hoje. Tem que estudar, ser alguém na vida tem que estudar. E na verdade, estudar não significa ser um bom homem. Significa ser bom no papel. Mas um bom homem é outra coisa, né? Um bom Guarani Kaiowá, por exemplo, um bom pai, um bom marido, que cuida da casa, que sabe ter diálogo com os filhos, né? Que sabe ter uma idéia que em relação a questão do futuro dos filhos. Não só futuro na perspectiva de se dar bem na vida. Porque hoje é, sempre o povo pensa, né? Mas um futuro como pessoa, entendeu? Em termos de caráter, né? É isso eu acho que tem a idéia que se pensa as pessoas tradicionalmente, ainda quando se fala em sustentabilidade e a formação de um homem. Porque o homem tem que ser isso na tradição. De caráter, né?

⁴⁵ Profundo estado de *mal estar*.

Dando um bom exemplo, né? E trabalhador, que sabe fazer casa de sapé, né? (...) E é isso aí. Agora e, tudo isso, hoje, está sendo deixado de lado, né? Tem que estudar, né? E a maior parte do tempo a criançada está tudo na escola. A maior parte. E aí as mães ficam muitas vezes reclamando, né? Hoje já tem de novo projeto de esporte. (...). Ele poderia me ajudar no fundo do quintal a carpir. A minha filha poderia me ajudar dentro de casa. Poderia (...). Então, a maior parte não tem essa relação com a (...) mãe. E com o pai. E o pai também está fora da aldeia.

São complexos os questionamentos apontados pelo professor indígena sobre a imersão da escola no espaço social dos Kaiowá e Guarani, apontando para uma transição no comportamento dos jovens que, ao invés de estarem “em casa” ajudando nas atividades cotidianas de sustentabilidade nas aldeias, estão “na escola”. Entende-se que esta imersão deve ser conduzida pela própria comunidade a fim de se evitarem novos processos colonialistas de produção do saber dentro do espaço escolar.

Ao se falar de educação escolar diferenciada deve haver significativa cautela naquilo que pode se referir ao *controle do espaço* escolar por forças *do além*. Ferre (2001, p. 197-198), afirma que:

Educar na diversidade respeitando a identidade de cada um, aceitar e respeitar as diferenças a partir da igualdade entre os seres humanos, poderiam ser frases de manual não por repetidas menos vazias, eufemísticas e adaptáveis a qualquer enfoque que se queira dar à educação hoje. [...] De fato, em nossas faculdades de formação do professorado e de profissionais da educação, lêem-se textos que produzem sempre a ilusão de normalidade de quem lêem ou estudam e a polarização no outro da perturbação e da culpa. Só refletindo sobre este fato – do que produz em nós o estudo de tais textos – poderíamos, como disse Cláudio Magris, “neutralizar o poder letal das fronteiras” e começar a nos sentir “sempre do outro lado” e a nos colocarmos do lado da outra parte.

Nessa esteira, a questão da educação escolar indígena se reveste de ambivalências a serem enfrentadas: promover sua tradução crítica e intercultural, reconhecendo sua importância em face de sua própria existência, hoje, nas comunidades, e de instrumento de dissonância de interesses sobre sustentabilidade e territorialidade dos povos, ou, ainda, a entrega da escola para a *mesmidade* (SKLIAR, 2001), embutida em velhos modelos amparados pela legislação assimilacionista pré 1988, mas, que ainda é muito defendida por vários segmentos da sociedade envolvente, especialmente os que possuem claro interesse nas riquezas das terras indígenas.

Para reverter o quadro de injustiças que afetam as comunidades, especialmente os Kaiowá e Guarani, as pesquisas demonstram que muita coisa depende, obrigatoriamente, de

uma reunião de esforços e de pessoas, em longo prazo, para uma real superação do “Leviatã” dos efeitos do capital e seu Estado de interesses.

Conforme a opinião do Antropólogo Kaiowá, Tônico Benites (2009, p. 54),

Devemos nos apropriar dos instrumentos disponíveis para sobreviver, e uma das nossas estratégias é o conhecimento [...]. O indígena deve usar o conhecimento segundo seu interesse e o interesse de seu povo, e na concepção das lideranças do movimento é assim também – o conhecimento é importante, pode ser perigoso, mas é importante [...].

Na opinião do advogado Terena, Luiz Eloy Amado (2010), em artigo publicado pelo programa Rede de Saberes:

Quando falamos em educação escolar indígena devemos levar em conta alguns pontos de fundamental importância que levantamos em nossa pesquisa. Em primeiro lugar, temos que olhar para a *organização interna* da comunidade indígena. É de se considerar a estrutura social dentro da aldeia a tal ponto de se ver refletir no processo ensino-aprendizagem. Diante do exposto, neste trabalho podemos concluir que a educação escolar indígena vem caminhando no sentido de atender o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, visto que seu principal objetivo é garantir um mínimo existencial. No caso específico das escolas indígenas temos as implicações dos direitos culturais, da garantia do uso da língua materna e, também, da cidadania cultural, e que o reconhecimento destes estão em perfeita harmonia com a evolução dos direitos humanos.

Por conseguinte, a relação entre a educação escolar indígena, território/territorialidade e sustentabilidade é elemento fundamental para ser observado pelos operadores da escola Kaiowá e Guarani, ficando estabelecidas as condições potenciais de efetivação do espaço escolar, por meio de seus sujeitos, à partir de uma introspecção crítica da realidade que vivenciam e as estratégias epistemológicas utilizadas ou a serem criadas/ressignificadas para garantir as condições materiais de sobrevivência destes povos.

Reitere-se que para os povos indígenas brasileiros, o reconhecimento de direitos pela atual estrutura estatal em vigor, constituída a partir de outubro de 1988, permitiu conferir legitimidade jurídica voltada para a autonomia étnica e cultural, nas múltiplas ações e relações que visem atender os aspectos particulares de territorialidade e sustentabilidade, conforme suas diferentes culturas, usos, costumes e tradições. Neste sentido, vale destacar a expressão dos Kaiowá-Guarani, em texto produzido pela turma de linguagem, da Licenciatura Indígena, *Teko Arandu/UFMG* (2010, p. 239), de que:

A Constituição é o maior documento escrito em nosso país, que tem o maior poder para ajudar todos os povos, entre eles os kaiowá e guarani. Ela foi

escrita em 1988. Graças a essa lei, agora os povos indígenas temos força para cuidar de nossos direitos e de nossa cultura no âmbito da saúde, da educação e do manejo da terra. Mediante as palavras escritas na constituição, nós Kaiowá e Guarani seremos mais dinâmicos na busca de soluções para nossas necessidades.

O exercício da territorialidade⁴⁶ dos povos nativos em suas terras tradicionais e a devida utilização de seus recursos naturais, com a finalidade de se obter alimentação adequada junto com sua organização social (viabilizada, sem exclusão, por meio de ações e projetos sustentáveis), traduzem a exata expressão contida nos anseios das comunidades, em conformidade com as situações relatadas pelos estudantes Kaiowá Guarani de que:

Nós Guarani e Kaiowá respeitamos muito a terra. Ela nos dá lugar para morar e para plantar de tudo. Nós a engrandecemos como a nossa mãe. Por isso nós zelamos por ela. Quando vamos usar a terra, nós lhe perguntamos através de orações se podemos plantar nela as sementes; depois pedimos para ela que o que nela plantarmos brote bem.

Por isso não desmatamos à toa, nem tocamos sem propósito em nada que há na terra; nós dispomos dos seus recursos na medida da nossa necessidade. Pela grande consideração que temos pela terra, nós pedimos licença a seus protetores e suas protetoras, para usá-la; não é para judiar dela; não é para destruí-la.

Por isso, nós indígenas estamos lutando com os não indígenas pela nossa terra.

Eles tiraram a terra de nós, só para judiar. Eles lhe deram de beber veneno, a maltratam com adubo químico, derrubaram a mata, debilitaram a terra, encheram de buracos o lugar onde morávamos. Por isso queremos nossa terra de volta, queremos cuidar dela como da nossa mãe. Então ela cuidará bem de nós em nossas necessidades. (TELLUS, ano 10, n. 18, p. 237-240, jan./jun.2010, Campo Grande-MS).

Porém, de modo preocupante, conforme o relato do Kaiowá, Anastácio Peralta, (2009, p. 40), “*a exemplo do que ocorre com a constituição federal, em que os próprios criadores a destroem por não praticarem o que escreveram*”, torna-se flagrante para os povos indígenas Kaiowá e Guarani de MS a não aplicabilidade destes direitos, corroborando o relato do também Kaiowá e professor indígena Ládio Verón (2009, p. 176), de que:

⁴⁶ Para a análise dos aspectos referentes à territorialidade não se pode desprender dos requisitos contidos nos parágrafos do Artigo 231, da CF/88, o que se poderá traduzir naquilo que Levi Marques Pereira afirma como “*a conectividade entre as variantes territorial, organizacional e ambiental (ou de gestão territorial)*” (PEREIRA, 2010, p. 131). Naquilo que o mesmo autor, em sua análise, considera como necessário, para que a (...) “*demarcação das terras indígenas cumpram devidamente o marco legal constitucionalmente definido, que é assegurar as condições necessárias para a reprodução física e cultural dos povos indígenas etnicamente diferenciados que fazem parte do Estado Nacional.*” (PEREIRA, 2010, p. 116). Em específico, o autor analisa o “*processo de regularização fundiária das terras de ocupação tradicional de comunidades kaiowá e guarani de Mato Grosso do Sul*”.

[...] precisamos ser ouvidos, nosso sofrimento tem que chegar ao fim. [...] É preciso que as melhorias saiam do papel e tornem-se reais [...] Ainda estamos em conflitos por terras, se não as tivermos, imaginem como será a vida de nossos filhos e netos.

Desta premissa, pela análise dos dispositivos legais que asseguram direitos aos povos indígenas, torna-se crível que as possibilidades, em tese, de respeito às condições peculiares de territorialidade e sustentabilidade, são pressupostos fundamentais e condição *sine qua non* a serem enfrentados pelos Kaiowá e Guarani como forma de garantia da *reprodução física e cultural* destes povos em suas *terras tradicionais* previstos pela Carta legislativa máxima do Estado brasileiro.

A partir deste pressuposto fático pode-se deslocar este “olhar legalista” para vários questionamentos sobre os impactos da negação de direitos aos povos Kaiowá e Guarani e sua relação com a escola indígena diante das problemáticas estabelecidas cotidianamente sobre territorialidade e sustentabilidade destes povos. Direitos negados, que criam fronteiras, que formam novos e reconfiguram antigos aspectos de territorialidade e de sustentabilidade.

Em que pese os fundamentos legais e constitucionais expressamente redigidos no positivismo jurídico, em alguns casos, como na hipótese da realidade do estado de Mato Grosso do Sul, na perspectiva de um colonialismo embutido nas transformações sociais e econômicas dos povos indígenas, pondera-se em considerar este arcabouço de direitos, utilizando-se da linguagem forense, como “letra morta”, pois o que se verifica são situações extremamente difíceis de sobrevivência, com registros recorrentes de violações de direitos humanos fundamentais, conforme os vários dados e informações coletadas por observadores e organizações da sociedade civil, brasileiros e estrangeiros, que constantemente denunciam estes fatos.

Nesta perspectiva, Albuquerque (2008, p. 228) afirma que:

A atual Constituição consiste em um importante e indispensável instrumento para a preservação e perpetuação de etnias diversificadas e a continuidade de línguas e tradições dos povos indígenas, mas desde que não ocorra ingerência política de grupos dominantes contrários aos direitos dos povos indígenas sobre suas terras, como no caso de madeireiros, usineiros, fazendeiros que possuem seus representantes junto ao Congresso Nacional.

Sobre as políticas de identidade, na correlação de forças políticas entre os povos indígenas e os setores contrários aos seus direitos, vale destacar a perspectiva de Sacchi dos Santos (1997, p. 92),

A discussão que se trava em relação às “políticas de identidade” passa então, pela contestação dos significados que se apresentam para nos compor. Eles cabem lembrar, sempre carregam a marca de poder que os produziu e não existem previamente como coisas do mundo; antes, aos criados, construídos, produzidos pela linguagem, que acaba por constituir a “realidade” (*apud*, SILVA, 1995, p. 199).

Na “produção de grupos”, de que fala Santos (1997, p. 920) a partir da *representação*:

[...] já estão tecidas relações de poder e regulação, instituídas por identidades sociais hegemônicas (branquidade, heterossexualidade...) que se apresentam como os parâmetros a partir dos quais se vê os demais grupos, pessoas e culturas como diferentes – sendo atribuído um determinado valor a esta diferença, geralmente em defasagem sob o ponto de vista de tais identidades hegemônicas.

Sob o prisma neocolonialista, por evidente, pressupõe para estes povos uma lógica pseudo-filantrópica, uma tutela Estatal sobre as aldeias e comunidades, ou seja, o controle Estatal. Ao negar direitos, que no aspecto jurídico/positivista, estão “mais do que assegurados”, cria-se a *assistência* em vez do *empoderamento*, utilizando-se de um discurso escorado justamente nas realidades agonísticas de sustentabilidade e territorialidade dos povos indígenas do Brasil. Neste particular, cabe lembrar a afirmação de Bhabha (1997, p.111), ao referir-se a este discurso colonial de “*apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução*”.

Ou seja, garante-se a Lei, a “norma positiva”, mas mantém o *status quo* colonial, para atualizar os velhos discursos do poder colonial, baseados no racismo tutelar Estatal, já muito disseminado na sociedade envolvente e ainda defendido por muitos. Sob este olhar, as condições materiais de subsistência das comunidades indígenas de Mato Grosso do Sul se tornam um elemento fático e político importante a ser levado em consideração quando se analisa as recorrentes movimentações de povos indígenas por efetividade de direitos bem como os enfrentamentos contrários de setores ligados ao capital.

A arguição das condições mínimas de sustentabilidade como elemento fundamental para o desenvolvimento físico e cultural dos povos vem sendo utilizada de forma muito recorrente pelos movimentos de luta pela terra e pela autonomia de vários povos do Brasil, em especial, neste recorte de pesquisa, o povo Kaiowá e Guarani. Na perspectiva pós colonial, as articulações entre territorialidade e a sobreposição de fronteiras etno-territoriais são o arcabouço principal de uma valorização da interculturalidade como força motora para permitir a efetividade de condições materiais de sustentabilidade e conquista territorial.

Os casos evidenciados na realidade de Mato Grosso do Sul tem deslocado a percepção sobre as territorialidades, que foram ressignificadas pelas comunidades indígenas na busca por melhores condições materiais de sustentabilidade, embrenhando-se numa teia complexa de relações de poder com a sociedade envolvente, relações de variadas ordens, como de cunho étnico, mas que, ao fim, “retornam” ao seio introspectivo dos núcleos comunitários, onde, utilizando-se da análise de Barth (1998, p. 188), podemos afirmar que:

[...] fica claro que as fronteiras persistem apesar do fluxo de pessoas que as atravessam. Em outras palavras, as distinções de categorias étnicas, não dependem de uma ausência de mobilidade, contato e informação. Mas acarretam processos sociais de exclusão e de incorporação pelos quais categorias discretas são mantidas, apesar das transformações na participação na pertença no decorrer de histórias de vidas individuais.

Quanto a terra, um dos fatores preponderantes que solidificam o discurso político pós-colonial sobre a necessidade de organização do *movimento indígena* é o de garantir a superação de problemas históricos quanto à sustentabilidade e, portanto, a autonomia, ou melhor, a *destruição do controle* colonialista sobre os recursos naturais e processos de sustentabilidade, o que Oliveira (1999, p. 20) afirma como “*a redefinição do controle social sobre os recursos naturais*”, referenciando este princípio como um dos elementos da “*territorialização*” como um “*processo de reorganização social*”.

Outrossim, dando ênfase as questões do acesso a terra como pressupostos de transformação social e de efetividade de direitos e os impactos do processo colonialista para os povos indígenas, vale destacar o que vem consignado em trabalho de Nascimento, Urquiza e Brand (2009, p. 01):

O maior desafio enfrentado pelos povos indígenas na atualidade, no Brasil, segue sendo a posse dos territórios tradicionais, base necessária para sua sustentabilidade e autonomia e um dos fatores mais relevantes para explicar a persistência de elevados índices de pobreza e precárias condições de vida

verificada entre muitos povos. O avanço sistemático da colonização sobre os territórios indígenas e seus recursos naturais é consequência da imposição histórica de um projeto de desenvolvimento monocultural, no âmbito dos Estados Nacionais.

Para Bauman (2001), o território, sob o prisma histórico,

[...] estava entre as mais agudas obsessões modernas e sua aquisição entre suas urgências mais prementes – enquanto a manutenção das fronteiras se tornava um de seus vícios mais ubíquos, resistentes e inexoráveis.

Não se pode negar a importância das dinâmicas atuais de territorialização que foram reconfiguradas pelos povos indígenas em face das dificuldades na efetividade de direitos territoriais, demonstrando uma relação de poder extremamente assimétrica. Em específico, estas relações de poder, no estado de Mato Grosso do Sul, à luz das abordagens teóricas sobre a diferença, revelam aquilo que Bhabha (1998, p. 228) descreve, qual seja:

A questão da diferença cultural nos confronta com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas que existem lado a lado, *abseits*, designando uma forma de contradição ou antagonismo social que tem que ser negociado em vez de negado.

Poder-se-ia creditar à análise de Hall (1997), de que a “centralidade” necessária às questões culturais, sob o enfoque das relações de poder, ainda carece de ser valorizada sob o prisma da crítica e da transformação nas lutas indígenas por efetividade de direitos, aquilo a que Hall se refere como forma de “*desregulação e retomada da regulação*” (1997, p. 36-38).

As fronteiras territoriais constituídas pelos colonizadores enquadraram a territorialidade dos povos com flagrantes limitações, impossibilitando o desenvolvimento de cadeias produtivas adequadas aos aspectos culturais próprios dos povos indígenas, além da criação de uma dependência assistencial do Estado e, por fim, o controle político. A estrutura de controle pressupõe a imposição de um *poder de separação*, que reduz as fontes de sustentabilidade dos povos, além de reduzir a visibilidade de situações agonísticas para um âmbito externo de relações inter-étnicas.

Para Bauman (2001, p. 133-134), “A *lógica do poder e a lógica do controle* estavam fundadas na estrita separação entre o “dentro” e o “fora” e numa vigilante defesa da fronteira entre eles”, além de se transformar, como descreve o autor, numa “rotinização do tempo”. Uma rotinação para a “conquista do espaço”. Conquista-se o espaço, mantêm-se o controle. O controle que exclui e que nega a territorialidade em face de um propósito de

sustentabilidade dos povos, um direito fundamental. Um controle de temporalidades, pela rotinização da dependência Estatal, da rotinização da negação de direitos.

Deste modo, torna-se crível a relação direta entre o exercício da territorialidade, visto a partir de uma perspectiva de negação dos direitos que são assegurados pelo sistema legislativo brasileiro, e as suas conseqüências para a sustentabilidade dos povos, o que gera uma evidente ressignificação de práticas sociais e culturais, que, de toda sorte, acabam por assegurar um contraditório processo de resistência e sobrevivência destes povos em face do controle e da rotinização da negação de direitos.

CAPÍTULO 3 - A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES INDÍGENAS SOBRE SUSTENTABILIDADE, TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE:

Uma primeira questão relevante para a análise do tema é a evidência constatada nas pesquisas de campo, além de outros referenciais disponíveis, de que a formação adequada dos professores indígenas tem sido um pressuposto primordial para que as prerrogativas legais asseguradas à educação escolar indígena sejam cumpridas. Ou seja, para uma educação escolar, em primeiro lugar, implementada de forma *diferenciada, bilíngüe e intercultural*, conforme a previsão legislativa, o professor incumbido desta função deve ter a formação adequada para tanto.

Desse modo, optou-se, nesta pesquisa, pela análise dos dados fornecidos por professores indígenas Kaiowá e Guarani que passaram ou estão passando pelos cursos de formação de professores em nível médio e superior, *Ara Vera*⁴⁷ e *Teko Arandu*⁴⁸, respectivamente. Serão a seguir destacados dois (02) pontos a serem analisados acerca da concepção dos professores Kaiowá e Guarani citados no trabalho dissertativo.

Um primeiro ponto trata da formação intercultural como elemento muito abordado pelas análises feitas com os professores e pesquisadores Kaiowá e Guarani. São recorrentes as

⁴⁷ Ver nota explicativa na “Introdução”.

⁴⁸ Ver nota explicativa na “Introdução”.

manifestações sobre a importância desta formação intercultural devendo ter destaque nas reflexões acerca da temática da educação escolar indígena. Um segundo ponto, vem tratar, especificamente, da concepção dos professores Kaiowá e Guarani no que tange aos sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre sustentabilidade e territorialidade, ponderando-se em questionamentos feitos acerca do papel da escola indígena para a efetividade de direitos do povo Kaiowá e Guarani.

Com isso, espera-se compreender as ações do espaço escolar que possam estar imbricadas com a comunidade, sobre temáticas de *sustentabilidade* e *territorialidade*, subdivididas nas questões que foram suscitadas pelos professores sobre os temas *interculturalidade*, *práticas pedagógicas*, *conteúdo diferenciado*, *conhecimentos tradicionais*, *direitos*, *organização social*, *trabalho*, *produção de alimentos*, *gestão da escola e do território e demarcação de terras*.

3.1. DA FORMAÇÃO INTERCULTURAL.

Inicialmente, pretende-se ponderar que para que a escola indígena vá *além* de seu “dever” precípua da alfabetização e transmissão dos “conhecimentos gerais” e se transforme em espaço de produção de conhecimento intercultural para superação de injustiças, esta formação, do professor indígena, passa a ser permeada por muitas questões, que ainda carecem de uma análise mais detalhada. No que se refere à qualificação exigida pela lei constata-se importantes e positivas experiências relacionadas à formação dos professores indígenas Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul, tais como o projeto *Ara Vera*, curso normal em nível *médio* de formação de professores Kaiowá e Guarani vinculado à Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e *Teko Arandú*, curso *superior* de Licenciatura Intercultural Indígena vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, Mato Grosso do Sul.

Com relação a esse curso, consta no sítio eletrônico da Secretaria de Educação do governo do estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) ⁴⁹, que:

⁴⁹ SED - Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. Disponível em http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=278&id_reg=68&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=278. Acesso em 04 de maio de 2011.

Iniciado em julho de 1999, o *Ára Verá* trabalha com uma abordagem curricular alternativa que visa atender o conjunto de necessidades específicas da formação de professores da etnia Guarani/Kaiowá. O projeto é desenvolvido em etapas presenciais intensivas e etapas intermediárias com acompanhamento nas comunidades. Durante o curso, os professores/cursistas produzem pesquisas históricas, culturais e pedagógicas, as quais se transformam em publicações didático/literárias específicas para o contexto guarani/kaiowá.

Outrossim, conforme informações disponibilizadas pelo sitio eletrônico do Programa Rede de Saberes (2011)⁵⁰, da UCDB,

O programa de formação de professores Guarani Kaiowá em nível médio e superior no Mato Grosso do Sul é desenvolvido através do Curso Normal Médio “Ára Verá” e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Teko Arandu”. No próximo dia seis de maio estarão formando 69 acadêmicos da turma de 2010 do Curso Ára Verá.

Um processo de formação adequada dos professores revela a capacidade/potencialidade de se atender os termos da exigência legal e constitucional e, portanto, os princípios gerais que norteiam as possibilidades críticas de estruturação do espaço da escola, extraídas da própria legislação. Quanto à essa formação como elemento fundamental para uma ressignificação do espaço escolar, interessante se torna o deslocamento de perspectiva analisada pelo pesquisador Enoque Batista (2006, p. 141), professor Kaiowá na terra indígena *Taquaperi*. Afirma que:

Quando a primeira turma iniciou no Ara Verá, eu não gostava desse curso, eu era contra. Para mim o curso não iria ter valor. Porém, depois que entrei, vi que o esclarecimento e o trabalho desenvolvido era muito bom. Um dia pensei: por que será que sou professor, pra quê ensinar as crianças? Antes a minha idéia era que os alunos tinham que saber ler e escrever. Somente isso. Durante esse período participei de várias capacitações, encontros indígenas. E nesses encontros era pensado e voltado para a realidade da aldeia.

Como citado, além do *Ara Vera*, outro destaque para a formação de professores indígenas em Mato Grosso do Sul “*configurando o projeto de uma sociedade intercultural*” (NASCIMENTO, 2009, p. 53) é o projeto *Teko Arandu*. Segundo a professora Dra. Adir Casaro Nascimento (2009, p.53),

Em 26 de setembro de 1998, aconteceu, em Dourados, uma das primeiras reuniões para se pensar o Projeto para a criação de um curso de Magistério para os professores Guarani e Kaiowá do Estado, ainda em Nível Médio. Presentes, além de representantes do Estado, das universidades (UFMS e UCDB), representantes do CIMI e, sobretudo, dando voz à reunião,

⁵⁰ <http://www.rededesaberes.neppi.org/>

professores indígenas que há um longo tempo vinham articulando a concretização do Curso como representantes da Comissão dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul (organização indígena em atividade desde 1991) acompanhados de mais alguns professores que foram convidados, mas que não estavam naquela época engajados na Comissão.

E continua a autora (op. cit.: 53),

Estou recuperando este momento por acreditar que esta foi uma das muitas reuniões de que participamos em que a luta, as reflexões, o caráter epistemológico que norteavam e que ainda norteiam os procedimentos político, étnico e metodológico da trajetória de enfrentamentos, de resistências e de conquistas de uma política de implementação de Programas para formação inicial para os Professores Guarani e Kaiowá e que ainda sustentam o Curso de Licenciatura Teko Arandu, (por isso, mesmo ainda tateando, de certa forma, em um campo de tensões e conflitos, por mais avançadas que estejam as relações entre a diferença indígena e as parcerias não-indígenas que compõe a estrutura do Curso da UFGD) por acreditar que as questões ali colocadas ainda são pertinentes e estão presentes na trajetória que este curso vem perfazendo.

Neste sentido, vai, também, a opinião do Guarani Alécio Soares Martins, professor do quinto ano do ensino fundamental e coordenador da escola municipal *Ñandejara*, Terra Indígena *Tey'Kue*, Caarapó, MS.

Para acontecer esse curso Ara Vera tanto como Teko Arandu, e eu faço parte da comissão de professores, a gente lutou muito na universidade estadual, na UEMS. O reitor queria expulsar da sala dele. Mas conseguimos. Não pela estadual, mas sim, era UFMS, agora UFGD. Então, nós estamos agora em número muito maciço já, como professores indígenas atuando na universidade. Isso é um fato principal que a gente conquistou. Então é assim nosso trabalho. O governo é complicado. Mas tem nosso movimento.

Interessante observar a concepção dos professores indígenas sobre a importância dos cursos de formação, a partir da perspectiva apresentada durante atividades coletivas realizadas no curso de formação de professores indígena em nível superior, “Teko Arandu”, no campus da UFGD, em janeiro deste ano, o qual este Mestrando participou enquanto observador. Os professores indígenas que compunham o Grupo 3⁵¹, quando questionados se “*A formação do Teko Arandú prepara para a construção da autonomia e sustentabilidade?*”, assim relataram:

A formação de professores deixa os professores refletindo sobre a situação contextual. Principalmente sobre identidades e o ensino pedagógico, para que possam organizar a comunidade para o seu sustento. Essa formação ajuda a

⁵¹ Para explicações sobre a metodologia: ver “Introdução”.

visualizar o sistema, dentro e fora da reserva, para que possam refletir entendendo a especificidade do seu povo através do debate, diálogo e pesquisa.

Além do Grupo 3, foi interessante observar a análise dos professores Kaiowá e Guarani que compunham o Grupo 4 que, respondendo ao mesmo questionamento, relataram o seguinte:

A formação dos professores Teko Arandú contribui em formar e preparar o professor, para si próprio e para a comunidade, buscando melhorar a organização como um meio de se ter uma vida digna e sustentável. Assim, pensar na construção de uma comunidade que tenha autonomia. Os estudos e a formação nos ensinam como trabalhar não só dentro da escola, mas pensando na melhoria da comunidade. Além disso, contribui para mostrar a realidade em que vivemos hoje, buscando as soluções, criticamente, dentro do atual sistema em que vivemos.

Para o professor Alécio, a articulação entre a realidade de negação da terra e a formação intercultural, sem desprender-se dos aspectos próprios da cultura e organização social dos Guarani é fator preponderante para pensar em sustentabilidade e territorialidade, mas destaca as dificuldades:

Alécio: Agora a questão da terra que eu citei. Para retomar. Pro índio, agora, já mudou o sistema, porque já tem vários professores, formados, com nível superior, mestrado. Pro não índio o que manda para ele é o escrito, o que está no papel. E pro índio, não. É a oralidade. De passar a informação e o raciocínio no decorrer da convivência dele. Então por ali é que a gente vem se manifestando. Que a gente tem que se adequar com as formas que estão indo agora. Mas isso faz parte da nossa organização? De que forma a gente vai manter isso? Então, a questão da territorialidade tanto como sustentabilidade, eu acho dessa maneira, é ruim. É complicado pra gente. Para fazer uma análise do índio para o não índio. Porque na visão dos não índios a terra para eles é um tipo de produção para poder melhorar a situação de vida pessoal. Lucrar. Em cima da terra. O índio não. O índio utiliza a terra como mãe. Porque? Porque dali tira todo o seu sustento. Dali mantém sua vida. Que vida? A vida da família. Os medicamentos. Então, tudo isso eu vejo dessa maneira.

Neste sentido, vale destacar a posição dos professores Kaiowá e Guarani Elieser e Alécio. Elieser é professor na escola indígena *Ñandejara* (Pólo) e *Ypoty*, município de Caarapó:

Elieser: Depois, de 94 pra cá, que passou a ter sentido. Antes não tinha. Depois que começou entrar a escola indígena. Em 70, 80, tinha essa distância. A escola trouxe um sentido. Ensinar os alunos a descobrir o cacique. A escola ali faz tudo. Precisamos colocar na mente dos alunos os mitos, as lendas. Eu fico pensando que essa história, mitos, lendas, temos que contar. A escola também serve para isso. O principal lugar onde deve ser

ensinado é a escola. O Governo não quer que ensine na língua, mas mesmo assim a gente dá. Não quer que a gente ensine em Guarani. A gente fala da terra, da importância da terra, porque a gente quer a terra. Os pais dos alunos da noite dão idéias. Os mais velhos têm idéia.

Alécio: A questão da terra. Na lei está escrito a garantia dos nossos direitos. Saúde, tradições, costumes, religião, principalmente, a questão da nossa terra. Mas, na prática, isso não acontece. Porque todos esses governantes que estão no poder são anti indígenas.

A partir da perspectiva de uma formação adequada aos professores, visando ampliar o alcance de acessibilidade a direitos assegurados pela Constituição, pela Lei e pelos princípios gerais de direito que norteiam, interna e externamente, as comunidades, seja à educação diferenciada, mas também à terra, à organização social e à sustentabilidade dos povos, as concepções dos professores indígenas sobre sustentabilidade, território/territorialidade e processos de territorialização e as pesquisas elaboradas pelos estudantes indígenas nos cursos de formação, vem se tornando instrumentos de ação e gestão importantes para a ressignificação do espaço escolar.

3.2. DA TERRITORIALIDADE E SUSTENTABILIDADE: A CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES, DIÁLOGO INTERCULTURAL E PROJETOS DE FUTURO

Neste ponto, pretende-se elencar as diversas concepções dos professores Kaiowá e Guarani de MS sobre territorialidade e sustentabilidade, a partir da importância destes elementos como direitos fundamentais, e a sua relação direta com as ações desencadeadas no âmbito das escolas indígenas que são atendidas pelos professores pesquisados e que afetam as comunidades.

Em campo, pode-se perceber inicialmente que os professores indígenas que concluíram o curso de licenciatura indígena e que desenvolvem trabalhos de pesquisa em suas comunidades possuem muita preocupação quanto ao fortalecimento dos conhecimentos tradicionais como forma de ressignificar o espaço escolar a partir de novas realidades estabelecidas, a serem analisadas sob o aspecto de uma interculturalidade crítica.

Segundo o professor Eliel Benites, de Caarapó,

Eliel: (...) eu percebi que os conhecimentos tradicionais, por exemplo, das plantas, né? Parece que vai junto também. Ou seja, ele ficailhado com o

rezador. Ele fica guardado lá. Só que quando ele vai falecendo vai... Vai junto também, né?

Neste sentido, é a opinião do professor Elieser, quando comenta sobre os conhecimentos acumulados de um idoso de sua aldeia sobre a agricultura tradicional, afirmando que “*O senhor de idade, 70 anos. Qual era a idéia dele? Eu pensava que a idéia dele estava no passado. Não! É do futuro! 70 anos.*”

Eliel, após sua análise crítica sobre a realidade interna na comunidade em relação aos conhecimentos tradicionais do povo Kaiowá-Guarani, continua questionando o que poderia ser feito para romper estas dificuldades, sobre o papel da escola e suas práticas em relação à nova geração. Qual o papel do professor na “ligação” dos conhecimentos tradicionais diretamente com as práticas pedagógicas diante do próprio “sistema” de ensino já estabelecido, seja pela lei, seja pela história? Muitas dúvidas ainda permeiam a compreensão do professor acerca destas práticas.

Eliel: Então, a idéia, eu vejo assim, é uma necessidade de ter uma ligação com a nova geração. Alguém tem que fazer isso. Porque aquele sistema que acontecia de enfrentar já não acontece mais ou acontece muito timidamente, né? Agora, será que, daí eu penso assim, né? Será que a escola, com seu sistema de ensino e educação, poderia utilizar desse sistema de condução e ir lá... Trazer uma rezadeira, fazer esse processo? Ou seria uma coisa diferente, né? (...)

Neste sentido, a partir de uma “*nova lógica política multicultural*”, como a definida por Hall (2009, p. 84), permeada de desafios e dificuldades pelas pressões nas fronteiras do território e da diferença, o fortalecimento da tradição, “*esse cordão umbilical (...) cujo teste é o de sua fidelidade às origens, sua presença consciente diante de si mesma, sua ‘autenticidade’*” (HALL, 2009, p. 29), na concepção dos professores Kaiowá e Guarani, a tradição reforça as estratégias e entendimentos de sustentabilidade e territorialidade, que sejam adequadas às atuais circunstâncias factuais e críticas estabelecidas, visando garantir que as futuras gerações se apropriem de conhecimentos da cultura Kaiowá e Guarani, pelo prisma da educação escolar diferenciada, como “*emergência da comunidade concebida como projeto*” (BHABHA, 2003, p. 22). E refletindo com Bauman (2001, p. 149), “*a memória do passado e a confiança no futuro, foram até aqui os dois pilares em que se apoiavam as pontes culturais e morais entre a transitoriedade e durabilidade*”

Assim, questiona-se de que forma a escola indígena pode contribuir para este viés? Uma escola que tenha “uma rezadeira” em seu meio, para que os “conhecimentos tradicionais” não fiquem somente “com o rezador” e consiga desvincular estes conhecimentos do passado como um projeto de futuro, um projeto da diferença, da sustentabilidade e da territorialidade de um povo, “*ao mesmo tempo uma visão e uma construção – que leva alguém para ‘além’ de si para poder retornar, com espírito de revisão e reconstrução, às condições políticas do presente*”? (BHABHA, 2003, p. 22).

Pode-se perceber, também, pela análise dos professores, que existe a necessidade de uma tradução das abordagens sobre a “tradição” que deve ser ressignificada com a finalidade de atender às demandas concretas das comunidades nos dias atuais, de modo que não se percam estes conhecimentos no limbo de sua inaplicabilidade. Por isso, para:

Elieser: No momento atual não tem mais onde caçar, coletar. Não dá para voltar completamente. Alguma coisa dá pra trazer de volta. Pode buscar o que a gente acredita. Não para ser o que era antes. A técnica a gente pode trazer de volta. Esse tipo, sim, daria para trazer. O jeito de ser. Uma coisa que a gente pode fazer é ensinar os alunos. Tem condições. A gente consegue realizar tudo isso. Uma coisa que a gente teve no passado a gente pode trazer de volta.

Nesta mesma concepção vale destacar a opinião do professor Alécio e Flávio de que as práticas pedagógicas diferenciadas, a partir dos elementos da sustentabilidade, devem estar imbricadas no conteúdo a ser dado em sala de aula, ou como este relata, “sair da sala”, levando os alunos para a roça, trabalhando com atividades que envolvem a produção de alimentos típicos, como projetos da própria escola.

Alécio: Para poder adquirir aquela organização de sustentabilidade. A época da lavoura. Preparar roça. Levar nossos alunos lá. Trabalhar a questão da história. Entra Geografia, Matemática. Você aplica tudo na prática e uns períodos dali você retoma na sala de aula. Então é essa a nossa idéia da aldeia Tey’Kue, dos professores.

Flávio: Inclusive, a professora Zileide tem um projeto dela, do Sabor da Terra. Ela envolve os alunos. Ela trabalha maioria com quinto ano. Porque ajuda muito. Ela faz coisa natural mesmo. De batata, xixa, milho, ensopado, mandioca ralada. Faz umas coisas bem típicas mesmo. Ela tem um projeto. Cada final de ano, pra ela encerrar o ano letivo da escola, ela envolve todos os alunos. No encerramento, envolve professor, liderança.

Para Flávio, professor da escola *Ñandejara* (Pólo), em Caarapó, o sentido da territorialidade, a partir de paradigmas concretos do modo de viver do povo Kaiowá e Guarani, é significado sob o prisma do *tekohá*, e a sua notória importância para este povo. No

caso da sustentabilidade é interessante analisar que o “cultivar mais” possui relação direta com a produção de alimentos. Isso, partir dos referenciais atuais estudados nas aldeias locais, de que a escassez de alimentos ainda é constatada em muitas comunidades. O “sustentar” vem sendo imbricado com o “cultivar”. Cultivar o alimento para livrar-se da “cesta básica”.

É relevante a compreensão de que alguns projetos, concretos, balizam essa perspectiva, de instrumentalização do espaço escolar A partir de sua concepção sobre o papel da escola na perspectiva da superação de uma estrutura de dependência estabelecida nas comunidades, o professor traz elementos da territorialidade e sustentabilidade do povo Kaiowá e Guarani, permeando algumas questões sobre solidariedade e reciprocidade.

A amplitude da perspectiva do professor para a imbricação de práticas pedagógicas com os aspectos próprios e tradicionais de territorialidade e sustentabilidade, onde a comunidade “*espera muito incentivar os alunos*”, a partir da tradição Guarani, dos momentos de socialização, contados “como dias letivos”, revelam, por conseguinte, não só o cumprimento daquilo que determina a legislação escolar indígena em vigor, mas a evidência da ressignificação deste espaço para valorização das identidades, da cultura e, portanto, da territorialidade e sustentabilidade de um povo, desde que protagonizadas por todos os sujeitos envolvidos, que também devem fazer sua parte para que os “projetos” dêem certo.

Flávio: O objetivo da escola é incentivar pela área experimental dos alunos. Pelo menos para eles terem uma noção de não ser dependente. Que tem que viver da forma de produção. Todas as coisas a gente pede de colaboração dos alunos. Porque a gente não tem tudo lá, as sementes. A gente pede ajuda dos alunos para trazer sementes das avós e avôs para a gente plantar e contribuir com o projeto. Cada ano a gente comemora o dia do plantio e a gente pede colaboração dos pais e das mães para trazer pro rezador batizar. Cana, batata, pipoca, semente de amendoim, de abóbora. E a gente faz batismo lá. Envolve todas essas pessoas. E a gente conta como dia letivo. A gente convida.

Além disso, verificar de que forma são articulados estes conhecimentos a partir das vivências do professor na comunidade e suas concepções sobre o contexto social em que encontram-se inseridos e os seus conseqüentes desafios, também se tornam de extrema relevância para apurarmos o real papel da educação escolar em face das comunidades.

Outros questionamentos desdobrados pelos professores e pesquisadores se referem aos impactos e transformações gerados pelo período de negação de direitos, onde à constatação de que a escassez de recursos naturais, de alimentos e falta dos territórios refletem-se diretamente sobre a produção dos conhecimentos.

Eliel: Por que aí ele vai sozinho, né? Aí é, é... O recurso natural vai acabando. Diminuindo, né? E muita coisa foi substituída. (...) E isso também é um fator que pode ir diminuindo o conhecimento tradicional.

Além disso, a própria concepção sobre sustentabilidade e territorialidade ainda é desafiadora, seja no aspecto da sua tradução, seja no aspecto da sua *interculturalidade pragmática*. O que se verifica mais acentuadamente é a priorização daquilo “*que fala no contexto*”. Fica evidente que a articulação de outros paradigmas teóricos para se extrair a real concepção sobre territorialidade, sustentabilidade e processo de territorialização sob a ótica dos professores, é elemento fundamental para entender os processos internos das comunidades diante de um estágio temporal de negação de direitos.

Flávio: Territorialidade no meu ponto de vista é tekohá. Onde a gente atravessa geograficamente de fora a fora. Espaço grande. A sustentabilidade é a gente estar cultivando mais. No passado a gente dependia, era caça, pesca, roça. A gente vem e tem um lugarzinho ali. Tem os velhos que cultivam. E isso a gente incentiva através da escola. A comunidade espera muito da gente incentivar os alunos. E a gente espera muito que eles tenham essa roça. A maioria dos pais esperam isso.

Percebe-se, ainda, que as temáticas sobre sustentabilidade e territorialidade provocam um estranhamento nas linguagens e no subjetivismo representativo, articulado pelos professores de forma muito cautelosa de modo a não produzir concepções que possam parecer “engessadas”.

Alécio: A questão é assim. Falando de novo. Vou fazer uma comparação. Tradicionalmente. Eu vou falar tekohá mesmo. Porque facilita mais. Porque territorialidade já é uma coisa atual, né? Tekohá com territorialidade. É a mesma coisa eu analiso.

Os argumentos feitos pelos professores sobre sustentabilidade e territorialidade como sendo temáticas da “academia”, ou “da cidade”, também revelam esta estranheza nas concepções, do que seriam estes elementos e a sua derradeira tradução para o âmbito interno das comunidades Kaiowá e Guarani, produzindo uma ambivalência de entendimentos sobre aquilo “que fala no contexto”, que são exatamente as negociações e o “trânsito” nas fronteiras diante de difíceis realidades de sobrevivência.

Eliel: Acho que a primeira discussão que realmente vai no problema, né? Mas a gente não sabe exatamente o que é aquilo, a questão da territorialidade, da sustentabilidade... A gente fica imaginando, aprendendo, longe. Um nome tão bonito. A sustentabilidade. Na verdade o entendimento, a tradução disso na clareza a gente não discute, né? Quando a gente sabe

individualmente e a gente tenta fazer com que os outros entendam, a gente não consegue. Porque o que fala no contexto ainda é importante, né?

Convergem, nestes aspectos, os entendimentos do professor/pesquisador Enoque sobre territorialização, território e territorialidade.

Enoque: A palavra territorialização, por exemplo, território e territorialidade, eu entendi quando entrei na academia, no meio da cidade. Palavras... Por exemplo, acho que palavras são de estudos, doutorados, assim, pra ser mais uma palavra sistematizada (...) usada para entender a pessoa que entra na universidade.

Algumas concepções relacionadas ao território e a territorialidade possuem uma articulação de fatores que demonstram que os aspectos relacionados à cultura e ao pertencimento étnico, da mobilidade dos povos, ainda que muitas vezes forçosa devido às pressões da fronteira, na luta cotidiana pela sobrevivência e pelas delicadas relações de poder travadas pelos povos, muitas vezes irreconciliavelmente conflitivas, traduzem-se no “sentir-se bem”, que na visão do professor/pesquisador é “poder sair”, mas também “poder voltar”, numa territorialidade complexa, mas sempre bem conduzida pelas famílias. Neste sentido, seguem as palavras do professor/pesquisador:

Enoque: E também eu concordo com Eliel. Ele colocou uma questão que ele sempre (...) explicou bem exatamente, sobre a questão. Sempre que os brancos vão perguntar pros indígenas, ele vai falar sempre essa parte. Que ele se sente bem na aldeia. E ele falou um pouco dessa passagem de ida e volta das aldeias, né? Do tekohá. Isso não vale só na cidade. Os brancos também, tudinho, também tem. Por exemplo, quem mora em Caarapó, quem vai no Sassoró, por exemplo, Porto Lindo, ele não vai morar assim, tempo lá. Ele sempre volta onde ele nasce. Eu observo muito na aldeia Taquaperi, por exemplo, o pessoal, tem um tempo assim, tem um tempo que a pessoa, parece que, vou falar assim, parece um animal. Porque o animal, quando tem o tempo dele, ele tem que ir buscar outro sustento. Busca de sua própria sustentabilidade. Então, quando eu vejo assim a pessoa indígena, o índio também, chega um tempo ele sai da aldeia. Por exemplo, eu conheço muito pessoal que mora aqui, que veio de Taquaperi, que mora aqui no TeyKue. Passando algum tempo esse pessoal volta na aldeia Taquaperi. E quando ele volta a aldeia recebe como normal assim. Não tem essa outra visão de que ele não pode morar lá. Ele sempre recebe esse pessoal que muda. Então, eu percebo assim que a territorialidade, território, eu sempre to querendo entender mais.

São interessantes as traduções feitas pelos professores em busca do *sentido* de palavras como território/territorialidade, corroborando com aquilo que afirma o professor/pesquisador Enoque.

Enoque: Quando chega (...) uma interpretação no Guarani, essa palavra eu entendo mais o que é essa palavra em Português, ta querendo que eu entenda. E também a palavra também, a interpretação. Então eu acho que essa parte da introdução que nós estamos discutindo aqui, passando pra nós, como pesquisador, é entender essa parte do território. Então, acho que Eliel deixou uma frase nesta visão. Que o pessoal vai sempre falar, né. Quando eu vou morar na aldeia, por exemplo, outra aldeia, passa lá um tempo, um ano, volta.

Para o professor Alécio,

Alécio: A questão é que a gente, na escola, nós da Aldeia Tey'Kue, município de Caarapó, trabalha muito a questão do território. Território, no meu ponto de vista, é o espaço onde a comunidade indígena vive. Onde mantêm sua cultura, tradições e a religiosidade em conjunto com seu povo. Então isto é o território e eu analiso dessa maneira. Territorialidade já é o espaço maior.

Nesta esteira de raciocínio, alguns elementos teóricos sobre territorialidade devem ser trazidos para esta análise. Para Colman (2007, p. 97),

Os Kaiowá e Guarani constroem suas casas segundo a lógica do parentesco, pode-se então considerar territorialidade como a projeção das identidades destas sociedades sobre o espaço físico, transformando-o e organizando-o de acordo com a mesma.

Para o professor Alécio, a relação entre a situação atual dos territórios indígenas em relação à sustentabilidade das famílias revela o processo histórico de usurpação e intervenção Estatal nas comunidades e na intervenção direta na organização social das comunidades.

Alécio: A comunidade, em um tempo atrás, vivia em família grande, em família extensa, fazia sua casinha no mato, na beira do córrego, do rio, para o que? Para facilitar a sua sustentabilidade. Aí, vivia ali um determinado tempo e viu que dificultava um pouquinho, mudava lá pro outro canto. Mesmo estilo. Então por aí vai. Porque acontece isso aí? Porque tem espaço. Existe territorialidade. Isso que eu chamo de territorialidade. E agora? E depois com a entrada do SPI, depois vem a FUNAI, e já vem condicionando as regras. E chefiar. Apontaram uma pessoa pra poder liderar a comunidade. Por ali já complicou tudo. Para começar uma pessoa não faz a cabeça de todos. É atual agora. Mas antigamente os líderes eram mais idosos, rezadores. Dentro do espaço nosso acabou as Matas. E tudo isso vem complicando a gente. Então, onde a gente não tem mais aquela harmonia de conviver com nossa família, comunidade. Então, ficou muito difícil dessa maneira para nós.

Outrossim, sobre a territorialidade e sustentabilidade dos Kaiowá e Guarani, sob a perspectiva de sua tradicionalidade, visando equacionar com as tensões existentes atualmente, na perspectiva do relato do professor Alécio, vale destacar a posição de Colman (2007, p. 107):

Tradicionalmente, os Kaiowá e Guarani se relacionavam com a natureza harmoniosamente, não explorando-a de forma agressiva. O manejo dos recursos de dava explorando a vitalidade do solo. A própria agricultura era de itinerância, isto é, faziam seus roçados em derrubadas que eram queimadas, cultivadas, e depois de dois ou três anos se deslocavam, deixando aquela terra descansar e se refazer. Havia muito espaço e uma vegetação densa que possibilitava essa alternativa. Esse sistema conhecido como agricultura de coivara, não deixava esgotar os recursos do solo. Junto à agricultura havia outros elementos os quais os Kaiowá e Guarani se apoiavam para seu sustento, como a caça de vários animais, a pesca, que era abundante, e a coleta de frutos, plantas alimentícias, com destaque para a coleta do mel, que enriquecia sua alimentação.

Nesta linha, o professor Guarani continua com sua análise relacionando a territorialidade do povo Guarani com as questões voltadas para a sustentabilidade.

Alécio: Desse espaço maior, o que vem? O que eu analiso, quando se trata da sustentabilidade? Tem vários setores. A questão indígena, na realidade tradicional, e a sustentabilidade dos Guarani Kaiowá, vem de várias formas. O sustento. Onde ele adquire? Por exemplo, da caça, da pesca, da coleta de frutas e plantas medicinais. Plantas medicinais já engloba tudo. Como vou dizer? De capturar alguma coisa de pássaros. Não é todos os pássaros que os indígenas acabam capturando. Tem algumas que é próprio, e sim. Tudo isso eu acho que faz parte da sustentabilidade. Como eles analisam a terra? Porque é da terra que vem o sustento para o povo Guarani Kaiowá. De que forma? Plantar. Analisar a terra mesmo. De caça e pesca, não é? E agora, sustentabilidade? Hoje, a gente percebe que tem várias maneiras muito complicadas. No meu ponto de vista, eu analiso dessa maneira. A questão para a gente manter e recuperar a nossa terra tradicional. O espaço que nossos avós e nossos pais viviam. Porque a questão maior para o Guarani Kaiowá, o ponto principal para o Guarani Kaiowá, é a retomada da nossa terra tradicional.

Sobre as questões de territorialidade, dando-se outro viés sob o prisma dos efeitos das mudanças ocasionadas pelo processo colonial de espoliação das terras indígenas e os inevitáveis percursos tortuosos dos sujeitos em busca da sustentabilidade de suas famílias, são evidenciados, conforme se extrai a partir da percepção clara do professor/pesquisador indígena Eliel, que “*a tendência faz com que eles se enraízem ali dentro*”, ressignificando práticas tradicionais de territorialidade e de soluções de conflitos, no caso, para atender as demandas do capital, por trabalho e emprego.

Eliel: Só complementando aí a pergunta que você me falou sobre a tendência de mudança de ocupação. Tem Kaiowá que aqui ele não tá no lugar. Vai, mora um pouquinho ali, mora um pouquinho lá. Vai na outra aldeia. Volta de novo. Não tem parada, né? A vida dele é isso. Agora tem outros Kaiowá que já é fixo daqui, né? Casa de material, né? A tendência faz com que eles se enraízem ali dentro. Não tem como sair. E a tendência é isso. Mais se concretizar no espaço e não sair mais do lugar. A tendência é mais essa, né? E antigamente tinha muito essa mobilidade, esse vai e vem. (...) Vai em Dourados. Casa um pouquinho ali. Depois volta de novo. (...) Faz um pouquinho de casa de sapé ali. Temporada, mesmo. Então, existia muito esse tipo de pessoa antigamente. Muita andança, né? E agora tem que ter emprego, e emprego exige mais se fixar no lugar. Tem que trabalhar na usina. Tem que ter casa. Tem que ter declaração de residência. Então, tudo isso faz com que o Kaiowá muda um pouco a maneira de viver no espaço. Digo assim, no sentido de ficar mais no espaço. Se fixar mais e tentar um pouco já criar seus bens.

No que se refere à sustentabilidade é importante perceber que no significado dado a este referencial pelo professor Alécio está incluído, na sua concepção, a situação atual da saúde indígena de Mato Grosso do Sul, e que isto vem sendo discutido entre as comunidades, enfatizando que, por meio da educação, estas questões podem ser solucionadas:

Alécio: Como eu sou professor a gente analisa assim. Tem muitos casos que a gente tem que se adequar. Não é questão, como indígena, de sustentabilidade para nós. Por que? Para começar, a questão da saúde indígena agora de todas as áreas dos Guarani Kaiowá do estado de Mato Grosso do Sul inteiro. Vou dizer que é a mesma situação que eu passo lá na minha aldeia. Porque construíram o prédio para o posto de saúde. Colocou o Doutor para dar remédio. Só que ao mesmo tempo não dá suficiência total para a comunidade. Por que? Falta remédio para tal coisa, falta pro outro. Quando vai fazer um exame não tem no local. Tem que marcar. Enquanto isso, o doente está piorando. Tudo isso complica a nossa situação. Já que o governante colocou lá o posto de saúde tem que ser um trabalho que enxerga de maneira diferente para a comunidade. Não é dessa forma. Ele manda lá de cima e a gente aceita. Então para isso que nós estamos aqui, entre nós, índios, lideranças, rezadores. A gente tá discutindo como a gente vai reverter. Para que possa, em um período longo, não sei. Longo prazo ou curto prazo. Mas para poder melhorar. Não é especificamente bem essa sustentabilidade. Mas é um jeito para viabilizar a situação do povo Guarani Kaiowá. Isso, também, para acontecer, a gente pensa muito que só através da educação. É a educação.

No mesmo sentido também foi a abordagem do professor Alécio ao contextualizar o cenário atual que não permite ao povo Guarani desencadear processos tradicionais e interculturais de sustentabilidade o que, inclusive, tem produzido impactos negativos na saúde e na alimentação adequada dos membros das comunidades.

Alécio: Hoje em dia a gente não tem mais a sustentabilidade igual era antigamente. Porque a gente depende de toda a alimentação que é

comercializada. Isso faz mal para a comunidade também. Faz mal a pessoa. A gente analisa dessa maneira. Vou citar um exemplo de um bicho do mato. O índio vai caçar. Mata o tatu. É lá do mato. Não tem nada de produto químico aplicado nele. Vai aí no comércio? Já existe aquela granja em que é criado. Forma de aparelhagem e tudo. Ele não tem o mínimo de potência de vitamina para o corpo do indígena. O que era pra ser o forte dele, para servir como vitamina para nós, na verdade, ele acaba com o índio. Acho muito complicado isso aí. Até a minha avó fala isso. Eu lembro sempre. Ela já faleceu. O índio de antigamente sempre chegava a cento e cinco, cento e dez anos. Por que? Porque a alimentação dele não era misturada. Não era temperado, vamos dizer assim. Porque hoje no gado aplicam veneno. Então, tudo isso vem acabando com o costume de nosso sustento. Então, eu acho que analiso por ali, a sustentabilidade.

Conforme a apresentação dos professores que compunham o Grupo I (Relator: Professor Edson), durante as atividades coletivas realizadas no curso de formação de professores indígena “Teko Arandu”, ao serem questionados sobre a atual situação da gestão territorial das comunidades, o grupo assevera o seguinte:

Antigamente não havia Funai, SPI, e éramos livres. Cada grupo de parentela tinha seu líder. Hoje estamos muito dependentes de ajuda externa. Estamos todos próximos uns dos outros. Tem até cerca. Dá muita briga e todos os alimentos que consumimos vem de fora.

Tais percepções dos professores/pesquisadores se coadunam com as reflexões de Stuart Hall (2009, p. 27) sobre as experiências diaspóricas, *“da dificuldade sentida por muitos dos que retornam em se religar à suas sociedades de origem. (...) Sentem-se felizes por estar em casa. Mas a história, de alguma forma, interveio irrevogavelmente.”*. Com este estado de territorialização, extrai-se a análise crítica de que *“Esta é a sensação familiar e profundamente moderna de deslocamento”* (HALL, 2009, p. 27).

Neste aspecto, sob a concepção do professor Alécio, os impactos do fluxo dos trabalhos externos feitos pelos membros da comunidade visando sua sustentabilidade, além dos inúmeros “recursos” pecuniários disponibilizados aos indígenas para seu sustento, produzem impactos negativos, que muitos consideram irreversíveis, que criam a “dependência” e que instam os professores a articularem formas diferenciadas de melhorar a situação de suas comunidades a partir de sua atuação, com a certeza de que a situação estabelecida no passado não mais retornará ao presente:

Alécio: Então, sustentabilidade, no meu ponto de vista, no momento, eu analiso assim. Lá na minha aldeia, vou dar o exemplo, vai pra usina, cortar cana. Dali adquire o que? Mensal, passa o dinheiro. Salário. Tem os aposentados, porque antigamente não existia aposentado. Recebe cesta básica. Fica dependente da cesta. É um caso que é uma coisa temporária que

um governante quiser manter por determinada época, manda, depois se quiser cortar, corta. Vem a bolsa família. Então, tudo isso fica dependente. Então, por ali que eu falo, depende de nós se organizarmos. Formular, planejar, pra poder acontecer de novo da forma que a gente quer. Com certeza que não vai mais voltar como era, né? Mas é pra poder melhorar a situação da nossa comunidade. É uma questão de sustentabilidade. Mas da maneira que está indo agora está meio difícil. Acho que em todas as aldeias, né?

Complementando estas relações, importante observar estes impactos nos aspectos das relações familiares e sociais dos Kaiowá e Guarani. Pelos paradigmas culturais vinculadas aos processos de territorialização, como ponderam os professores, a liberdade foi cerceada pelo confinamento em pequenas terras e junto com ela as formas de territorialidade. Aquilo que produz o “bem estar” nas relações. Os problemas do “não poder” deslocar-se para a solução de conflitos internos geram situações de extrema angústia para muitas pessoas a partir de suas compreensões culturais sobre as relações familiares e de poder. Afirmam:

Eliei: Mas também hoje existe já família desestruturada. Que já não tem (...). Mas vamos dizer isso, que a família é mais importante. Ou seja, se vive bem com meu irmão, com a minha mãe, com meu pai. Tô tranquilo. Agora, outro problema é que não tem uma palavra que diga em Português. Nheemunho⁵². É mágoa, um pouco assim. Isso que tem muito. Chateia. Mas não é que chateia... É muito superficial essa palavra. Não entra. Não traduz aquilo que a gente... Tipo mágoa... (...) Antigamente a gente ia embora (...). Vai embora mesmo. E vai embora, né? E hoje já não dá mais pra ir embora. Tá cidade. Aí, o que acontece, as mágoas vão aumentando. E aí o descontentamento vai aumentando. E aí vira um problema que não entende onde que está o problema.

Neste viés, as pressões nas fronteiras têm gerado profundas transformações nas relações de territorialidade e sustentabilidade do povo Kaiowá e Guarani. Relações que se encontram, atualmente, imbricadas com as tendências da globalização e de um estado de “mercado”, onde, irremediavelmente, as demandas por emprego e renda desencadeiam suas formas agonísticas de desestruturação total, ou desestabilização parcial, de formas tradicionais de solução de conflitos familiares, gerando o “descontentamento”, o “mal estar”.

Enoque: Por que cada vez mais, por exemplo, o sistema do não-índio tá entrando? Por exemplo, você tem uma casa boa, tem que ter energia, você tem que pagar, tem que ficar lá. Tem que ter alguma coisa pra você vender. Você fica lá.

Eliei: É que antigamente ia embora. Por exemplo, eu briguei com meu pai, com minha mãe, eu vou embora. Mas onde eu for eu vou achar alimento pra mim comer. Ainda vou ter caça, (...) ter pesca. A garantia de viver continua. E agora, não. Onde eu for eu tenho que trabalhar. Tenho que ganhar dinheiro

⁵² Profundo estado de mal estar.

pra eu me manter. E pra isso eu tenho que ter um lugar fixo. E daí chega a conclusão de que eu tenho que ficar naquele lugar. E agüentar, entre aspas, o problema familiar. E isso gera um descontentamento aí, né? E vai indo. Chega um ponto que gera um problema muito sério na família, né? Suicídio no caso, né? Tudo isso pra analisar, né?

De toda a forma, os aspectos tradicionais de territorialidade e de sustentabilidade intrínsecos às culturas dos povos Kaiowá e Guaraní tendem a se fortalecer, porém, se ressignificar, conforme as demandas por terra e comida, o que denota um fluxo de diferentes concepções, ocasionadas pela maior ou menor pressão das negações de direitos.

Elieser: É importante a gente lembrar como que era e como está agora. A gente compara os dois juntos. A gente fala do passado como nós fomos e agora, como nós estamos. Comenta com os alunos, não só na sala de aula. Comenta com a família, com a comunidade, com os mais velhos, todos. Sempre anda comparando como era. Como que foi antigamente? Como estamos agora? Porque isso? Quem fez isso? A gente conversa. Cada um dá sua opinião na escola. Eu trabalho muito no ensino médio, com rapaz novo. Começam a pensar. Eles pensam. Sobre sustentabilidade. Questão da cesta básica. Eles falam muito.

Passa-se a uma avaliação crítica feita pelos alunos dos problemas enfrentados com o viés de ir além de tendências já pré-determinadas pelos “projetos” globalizantes do capital e do assistencialismo, valorizando a concepção de um futuro melhor, de maior compreensão dos problemas, mas também desafiador, principalmente em face dos jovens alunos e das famílias, na perspectiva de um deslocamento das concepções para espacialidades outras, baseadas, por exemplo, na reciprocidade, visando melhorias concretas, sem a “dependência”, mesmo diante de inúmeros problemas a curto prazo.

Elieser: Imagina o aluno falando assim: Eles mandam cesta básica para nós cada mês. Não sei quantos sacos de cesta. E cada mês eles gastam não sei quantos milhões de reais. Por que ao invés desse dinheiro não ir aplicar num projeto para a família se sustentar? E eles gastam na cesta! Aluno de dezesseis anos disse isso. Até as crianças disseram essas coisas. Essa geração está vendo essas coisas. Por que a gente depende dessas coisas? Por que a gente vive assim? A gente fala. Por que é isso? Por que surgiu essas coisas? A gente orienta e fala pros alunos. Não só pros alunos, para a família também.

Para esta análise, vale destacar os argumentos de Stuart Hall (2009, p. 43),

Em suas formas atuais, desassossegadas e enfáticas, a globalização vem ativamente desenredando e subvertendo cada vez mais seus próprios modelos culturais herdados essencializantes e homogeneizantes, desfazendo os limites e, nesse processo, elucidando as trevas do próprio “Iluminismo” ocidental.

Interessante a posição apresentada pelos professores Kaiowá e Guarani que compunham o Grupo 5 (Relator: Professor Sabino - T.I. Porto Lindo), durante as discussões sobre gestão territorial e escolar no curso de formação de professores, onde afirmaram que:

Cada povo e seu grupo étnico, dentro de seu espaço de convivência, na sua comunidade, trabalha de forma conjunta com a gestão escolar. Assim devemos achar uma forma de amenizar os problemas para revitalizar o valor natural e cultural do povo indígena.

O “revitalizar o valor cultural” torna-se um elemento de resistência, para “amenizar os problemas” e ressignificar a escola a partir de sua gestão. E ainda, no que tange à posição do professor Guarani, Alécio, da aldeia *Tey’Kue*, que discorre sobre o papel da educação como uma somatória de esforços para a melhoria das condições atuais, sua argumentação da necessidade do trabalho conjunto para que de fato ocorram transformações em longo prazo nas comunidades. Torna-se um importante referencial sobre as dificuldades neste processo e a real clareza dos professores sobre estes desafios.

Alécio: Para isso acontecer, no meu ponto de vista, como indígena, professor, nós temos que ter o diálogo. Reuniões, entre nós, professores e lideranças. Porque você não melhora a situação de uma comunidade de uma hora para outra. Vai muito tempo. Conversando com os alunos, pais dos alunos, mães dos alunos. Tudo isso envolve um trabalho lento, bem aplicado, bem discutido. E para que possa acontecer o professor tem que ter essa mentalidade. Como um professor não só de quatro paredes, mas sim um professor que viabiliza as condições para a sua comunidade. Para estar melhor.

Neste sentido, questionado se a escola está tendo hoje um papel, se ela contribui efetivamente para que o povo Kaiowá e Guarani conquiste os seus direitos negados, o professor Alécio assim respondeu,

Alécio: Eu, no caso, não vou dizer que cem por cento a gente conquista, mas pelo menos a metade, cinquenta por cento. Problema interno? De que forma? Com os pais, com os alunos, com os professores. A gente se reúne, para rever a situação nossa. Por ali começa. Um diálogo maior. De que forma nós vamos eliminar o que não está sendo bom para nós? O que nós vamos fazer para poder melhorar? Da onde buscar? E o ensinamento para nossos alunos? Para maior parte dos professores da aldeia *Tey’Kue*, município de Caarapó, o trabalho é diferenciado. Aponta muito nessa questão da realidade. Para o aluno poder perceber, fazer uma análise para melhorar para o futuro. No momento, ainda temos muito para avançar. Para poder melhorar em vários setores. FUNAI mesmo trocou chefe. Questão da saúde, questão do trabalho social da comunidade, questão da produção de alimentos. Onde buscar? Onde fazer? A gente discute também a questão da violência. Como nós vamos pensar no nosso parente que está preso? Presídio. Tudo isso é um

trabalho coletivo e que a escola faz parte, a comunidade religiosa faz parte, a comunidade faz parte, a liderança faz parte.

Ainda, na posição apresentada pelos professores Kaiowá e Guarani, que compunham o Grupo 4 (Relator: Professor Fidêncio - T.I. Pirajuí), durante as discussões sobre gestão territorial e escolar, nas atividades do curso de formação de professores *Teko Arandú*, afirmaram que “*Gestão territorial é uma forma de autonomia e administração, feito com bastante diálogo para o desenvolvimento das aldeias de forma sustentável.*” Reforça, a partir de sua concepção, a necessidade de que as ações se desenvolvam todas de forma conjunta e recíprocas, visando atender as demandas por sustentabilidade e territorialidade.

Ou, ainda, a posição apresentada pelos professores Kaiowá e Guarani que compunham o Grupo 2, quando questionados “*Como fazer a gestão da escola indígena ampliando a sustentabilidade da escola indígena e os espaços de autonomia?*”, assim responderam:

Viabilizando a participação de professores para a escolha e decisões coletivas; elaboração de projetos para a comunidade; que a gestão escolar trabalhe de acordo com a decisão de todos; preparar os alunos de acordo com o modo de ser Guarani e Kaiowá, conforme as suas concepções.

Como argumenta Hall (2009, p. 36),

[...] é importante ver essa perspectiva diaspórica da cultura como uma subversão dos modelos culturais tradicionais orientados para a nação. Como outros processos globalizantes, a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o “lugar”. Disjunturas patentes de tempo e espaço são abruptamente convocadas, sem obliterar seus ritmos e tempos diferenciais. As culturas, é claro, tem seus “locais”.

Experiências diaspóricas revelam a possibilidade de concepções ressignificadas de cultura e de reciprocidade voltadas para o sustento das famílias, o que tem um caráter de extrema relevância diante de fatos concretos, que vem afetando as visões/compreensões/significados dos jovens Kaiowá e Guarani a partir de suas relações com o trabalho assalariado do sistema capitalista. O que se percebe é que entre os mais velhos “tem coisas que continuam”, porém, entre os jovens, semelhante perspectiva já não vem sendo assumida.

Eliel: Olha, tem coisas que sempre continuam, né! A maneira de lidar com o espaço, com a terra. Sempre continua. E geralmente (...) não é só plantar, né! Mas como viver em cima dela (terra). Em cima desse espaço.

Enoque: (...) Uma rezadora, assim, falou pra mim, quando eu não distribuo com a minha neta ou com a vizinha, não fica assim, contente. Não fico bem. Quando eu distribuo alguma coisa, todo mundo fica feliz. Também fico bem. Ele pensa assim. Mas só que o jovem não, ele falou que ele já trabalha mais e como é que ele vai dar comida assim sem (...). Não vou dar, (...) trabalho. Também tem esse conceito de não dar mesmo.

De toda a sorte, o sistema distributivo, uma das características culturais dos Kaiowá e Guarani, tem sido um fator de imensa atenção epistemológica nas relações entre territorialidade e sustentabilidade e a lógica da “mão de obra”, aqui entendida como aquela que reflete o modelo ocidental capitalista exploratório, que remete milhares de trabalhadores para o corte de cana nas lavouras do estado de MS e impede que se desencadeiem processos espontâneos de reciprocidade que sempre produziram nas comunidades um “sentir bem”.

De fato, o sistema distributivo possui estreita ligação com as afirmações identitárias de lideranças dentro da comunidade, em que pesem os aspectos tradicionais envolvidos. Este potencial transformador das relações do sistema distributivo deve ser entendido pelas práticas escolares como uma tendência pedagógica de fortalecimento de importante aspecto da cultura tradicional.

Enoque: A nossa família, lá, na aldeia Taquaperi, mantêm isso. Distribuição. Porque, quando eu, sou professor lá, NE! Tenho salário. Meu irmão é o capitão, ne! Tem salário. E meu sobrinho também tem salário. Então, o pessoal se ajunta assim. Por exemplo, uma vizinha, quando eu vou na cidade ela já me espera lá. Que eu vou dar. Eu sempre dou assim um pedaço. (...) Mando levar. Um dia quando eu não tenho ele traz pra mim alguma coisa. Nós mantemos isso porque eu fui educado. Mantém esse tipo de reciprocidade. E até, no final da fala da minha mãe, (...) você não pode esquecer disso. Tem que manter isso. O pessoal também tem prazer que você tá sendo um líder de uma família. Pra ser líder você tem que ter essa consciência de distribuir alguma coisa.

Na perspectiva da sustentabilidade, vale trazer a abordagem teórica sob a ótica de Aguilera Urquiza, Brand e Nascimento (2009, p. 1),

Sendo que a “*boa terra*” para os Kaiowá e Guarani é aquela que proporciona as condições necessárias a sua reprodução social, podemos entender que sustentabilidade diz respeito à dinâmica interna de trocas, em um sistema social específico, com seus padrões de qualidade de vida, incluindo conhecimentos e experiências específicas, atualizadas em um contexto de rápidas mudanças.

Reforçando o papel dos conhecimentos tradicionais neste diálogo das formas interculturais no trato pedagógico do espaço escolar vale registrar a opinião de Aguilera Urquiza, Brand e Nascimento (2009, p. 12) de que,

No âmbito de nossas relações com os grupos Guarani e Kaiowá, a escola, a partir da Constituição de 1988, tem sido um dos veículos mais importantes acessado pelos índios e seus assessores, não só como instrumento de recuperação e fortalecimento da cidadania e aquisição dos conhecimentos produzidos pela humanidade, mas muito fortemente como espaço de ação educativa e vivência dos grupos, buscando respostas para problemas que enfrentam na viabilização de meios para a construção de um futuro melhor.

As análises sobre as transformações coletivas nas formas de desenvolvimento do trabalho e no trato com a terra, a partir de uma ressignificação do espaço territorial e sustentabilidade, por força das pressões na fronteira, às críticas ao tratamento dispensado por agentes do Estado às comunidades Kaiowá e Guarani e suas difíceis relações de poder não passam despercebidas, estando marcadas no subjetivismo político dos professores em face de seus fortes laços com a comunidade que os acolhe como sujeitos de extrema relevância e prestígio.

Enoque: Que nem nessa eleição passada, assim, tomando um Tereré, assim, meio dia, chegou uma senhora lá, disse que, se não dar o voto pra aquele candidato, não vai mais vir a cesta básica. Este tá certo? Falou pra mim. Não sei também como que falou a resposta, NE! Então ele tem que acreditar no pessoal que tá na frente junto com o branco. Fazendo política lá, NE! Pra quem interessa cesta básica, NE! Aí, (...) na aldeia lá, NE! Vamos votar naquele pessoal, candidato, senão a cesta básica não vai vir mais. E tá fazendo em cima disso. Os políticos. Aí chegou no final da eleição, o rapaz correu na minha casa. Chegou lá e perguntou, será que a cesta básica vai mandar novamente pra nós? Aí ele olhou e, eu votei com aquele pessoal que falou e tô esperando a cesta básica. Então é isso que acontece na realidade na aldeia. Hoje os políticos, os partidário, por exemplo, ele olha pra aquela pessoa e compra mesmo, pra mentir, por exemplo, pra comunidade. Isso é só pra nós entender, né?

Desse modo, corrobora-se o entendimento de Aguilera Urquiza, Brand e Nascimento de que (2009, p. 12) “*Nesta direção, a sustentabilidade em terras indígenas, passa, necessariamente, por uma inversão nas relações estabelecidas entre o Estado e os seus instrumentos de execução de políticas públicas e as populações indígenas.*”

Nas relações do poder político, negociadas nas fronteiras estabelecidas pela máquina estatal brasileira, na opinião do professor/pesquisador, os resultados prometidos/esperados pelos agentes políticos às comunidades no que tange ao acesso à direitos, não tem sido evidenciados. No caso apontado, tratando-se de políticas regionalizadas, o papel de vereadores e prefeitos tem relevante importância para as comunidades, política e administrativamente, seja no aspecto da escola como também para a sustentabilidade nas aldeias. Porém, são poucos ocupando estas funções públicas, mesmo sendo a população

indígena quase a maioria em muitos municípios. São nove (09) vereadores indígenas em todo o MS, o que também revela uma necessidade de novas articulações e negociações visando ampliar este quadro, em que pese o seu já considerável aumento para os dias atuais.

Eliel: Bom, vereador, também, é uma situação difícil, não é tão boa, não. Cria muita expectativa em cima desse vereador, desse cargo, né? Cria muita expectativa e a gente sabe que vereador não é isso, ele apenas retribui. Acaba decepcionando muito as pessoas. Cria muita expectativa, né? Se eu não tenho condições de fazer aquilo.

Alécio: Porque todos esses governantes que estão no poder são anti indígenas. Por isso tem que ter uma pessoa que tenha a voz do povo, a favor de sua comunidade. Que conheça a realidade, que convive com a realidade, que sabe o modo de viver de seu povo.

Outra questão importante é a análise dos professores/pesquisadores da concepção das comunidades Kaiowá e Guaraní sobre sustentabilidade com o choque das tendências globalizantes do capital que constantemente são trazidas para as comunidades e as reais possibilidades de sustentabilidade diante destas circunstâncias.

Alécio: Porque existe muita coisa agora que está entrando na aldeia. Esses eletrodomésticos. Tanto nas casas, para utilidades, pessoal, celular, videogame. Então, ele já vem crescendo com aquilo que não é nosso. Então, sustentabilidade, no meu ponto de vista, no momento, eu analiso assim. Lá na minha aldeia, vou dar o exemplo, vai pra usina, cortar cana. Dali adquire o que? Mensal, passa o dinheiro. Salário. Tem os aposentados, porque antigamente não existia aposentado. Recebe cesta básica. Fica dependente da cesta.

“Produzir pra vender”, como sendo o referencial principal da sociedade envolvente, evidencia exatamente aquilo que “não funciona” enquanto mecanismo possível de superação dos problemas ocasionados pelas pressões, indo na contra-mão de *“una economía de subsistencia a base de agricultura, [...] um régimen de producción en el cual la circulación de los bienes se basa em distribución, redistribución y reciprocidad”*. (MELIA, Bartolomeu. GRUNBERG, George. GRUNBERG, Friedl. 2008, p. 109).

Eliel: Acho que sustentabilidade, o povo imagina, quando eu falo, imagino que os outros interpretam que é uma produção. (...) o tema propriedades. Diversificada. Venda, entendeu? Mas, toda essa tentativa que querem (...) fazer em Caarapó, essa idéia de produzir pra vender e pra se sustentar com aquilo ali, não funciona, né? (...) Acho que sustentabilidade (...) aqui, pelo menos, é a garantia de sustento para ele viver da maneira que ele sempre foi. Porque não adianta o índio ganhar bem um salário que não faz diferença pra ele. Por exemplo, eu imagino assim que, sustentabilidade, é quando tem o suficiente. Tem em um ano, né? Pra ele comer mandioca, milho, feijão. Os alimentos que ele produz na própria mão. Não é pela máquina, entendeu? Isso eu vejo que é possível.

Neste sentido, vale destacar a opinião do professor Guarani, Alécio, da aldeia *Tey’Kue*, em Caarapó:

Alécio: Vou dar o exemplo lá da minha aldeia Tey’ Kue. Lá nós temos a escola, temos o posto de saúde, nós temos o Cras. Tudo coisa nova. Nós temos várias atividades. Unidade experimental. Viveiro de muda. E tem também esse implemento para a agricultura. Trator, por exemplo. Implemento completo. Nós temos lá. E daí? Como vamos manter? Como vamos utilizar? Da onde vamos requerer para comprar combustível? Se estragar, onde vamos levar? Onde vamos procurar? Então por isso que não dá para dizer que é sustentabilidade. Da forma que a gente se organiza a gente procura a maneira mais viável para fazer esse tipo de trabalho

A concepção dos professores sobre as questões de sustentabilidade nas famílias e comunidades Kaiowá e Guarani evocam “*relaciones económicas*” enquanto “*relaciones sociales*”. (MELIA, Bartolomeu. GRUNBERG, George. GRUNBERG, Friedl. 2008, p. 109), onde o “estar na roça” possui significações outras que vão além da mera perspectiva de se garantir a alimentação adequada e o respeito pelo conhecimento tradicional.

Eliei: Que na verdade, a sustentabilidade já está presente nos mais velhos. Essa a característica (...). Muito velho conversa muito, fala em entrevista, e eles falam que, pra eu trabalhar, eu não dependo da Funai. Eu faço roça. Não passo fome e eu to aqui. E quando eu trabalho na roça me sinto mais importante. Ele ainda mais feliz quando tá na roça dele. Acho que isso é sustentabilidade. Porque existe problema familiar, e brigas com a mulher, brigas com a família, aí ele vai pra roça ele fica contente. Acaba. Porque ele vê nas plantações, né, lindas, verdes, feijões, milhos. Passa. Quer dizer, a roça é sinal de esperança. A roça é o sinal de futuro. Sinônimo de futuro. Mas não é só, entendeu? A roça é pequena, né? Fundo de quintais, assim. (...) E outra coisa, é importante também, produzir aquilo que ele sabe fazer. Não adianta colocar uma coisa extraterrestre pra eles assim, porque não vai, porque ele não sabe, não conhece, entendeu?

A fartura de alimentos é constantemente percebida pelos professores e pesquisadores como elemento fundamental da sustentabilidade para os Kaiowá e Guarani, fazendo referência direta a elementos contidos nos conhecimentos tradicionais destes povos, sendo que muitas informações são coletadas pelos professores e pesquisadores a partir dos referenciais repassados pelos mais velhos. Além disso, fronteiras são criadas internamente na medida em que as próprias concepções e práticas tradicionais de produção de alimentos encontram óbice pela falta de terras para as lavouras.

Enoque: Acho que é, sustentabilidade, que nunca, não acaba, num mês, numa família. Eu vejo assim, né? Por exemplo, antigamente, tem que ter um pouquinho de cada comida e quando ele tem uma alimentação dentro da casa, ele tem que já ir preparando outros plantações, assim, na roça. E

quando acaba a alimentação e guardou a que já tá pronto pra colher. Então, eu acho que a sustentabilidade é isso. Nunca vi... Não tem muitas coisas, mas ele tem pra sustentar, assim, o dia a dia. Quando ele trabalha, o Kaiowá trabalha, assim, ele come alguma comida. Ele já prepara outro dia. Ele não pensa assim pra vender. (...). Pensa pra manter mesmo a família. Hoje não. Hoje já tem essa briga também por causa da lavoura. Quer ampliar mais, o que pertence a minha família. Já tem essa briga de fazer roça, né? Então essa parte eu vou pensar assim, sustentabilidade acho que nunca...

Retomando a importância da reciprocidade e medidas distributivas dos bens materiais para alimentação, o professor Dr. Antonio Brand, durante as discussões em grupo de pesquisa, pondera sobre a importância deste fator para a sustentabilidade dos povos indagando o professor sobre suas concepções. Neste sentido, o professor/pesquisador, em resposta às ponderações, define que para a sustentabilidade nos dias atuais deve-se refletir sobre propostas que possam ir além dos sistemas tradicionais, reconhecendo as dificuldades para uma maior valorização dos paradigmas tradicionais dos povos Kaiowá e Guarani diante das pressões históricas das fronteiras do capital.

Antonio Brand: Eliel, eu queria muito que você (...) pensasse um pouco essa questão se não seria um fator importante na sustentabilidade Kaiowá, pensar a sustentabilidade, esse costume que ele tem, essa obrigação moral de distribuir entre seus parentes. Não é pra distribuir assim, na rua, que nem o político, né? Vote em mim eu te dou um quilo! Mas, é uma obrigação moral com o parente, com o vizinho.

Eliel: Acho que isso eu poderia colocar como ponto de chegada num projeto de sustentabilidade. Porque sustentabilidade que nós estamos conversando, anteriormente, é um pouco mais no sistema tradicional, né? Para a realidade contemporânea, para ir inserindo tudo neste processo vai ter dificuldade. Porque existem várias outras coisas. Poderia partir pra questão de produzir alimentos. (...) Por que foi descapitalizado, foi diminuindo esse valor com o tempo, né? Não é de hoje. Então, as coisas são muito fortes e retomar de novo vai ser muito difícil, né?

Considerando os impactos do período atual nas formas de desenvolvimento da territorialidade e sustentabilidade fica marcante que enquanto as teias do capital não tiverem seus efeitos desviados do processo epistemológico não se produzirá o alcance necessário do espaço escolar para superação de injustiças. Muitos aspectos da sustentabilidade dos povos Kaiowá e Guarani, segundo os professores/pesquisadores, por exemplo, na gestão de rendimentos provenientes do assalariamento da força de trabalho, tem significado problemas graves constantemente registrados e que acabam se desdobrando em outros, em que pese exemplos de “[...] *pessoa que pensa bastante, planeja bem a família*”,

Eliel: Eu acho que o salário gerou com que ele deixasse de produzir na roça, né? Primeiro ponto que eu acho é isso. Que ele deixou de trabalhar na roça

porque teve salário. (...) Como a roça não é fácil de produzir, né? Pra sustentar a família gerou o salário, que é mais fácil de ganhar dinheiro, mas não exatamente como sinônimo de alimento. O cara pode ganhar dinheiro. É mil, mil e duzentos, máximo mil e duzentos. Depende. Tem pessoa que pensa bastante, planeja bem a família, tem gente que não pensa em nada e vai bebendo e perde dinheiro, gasta na bebida e passa (...). Ganha, mas não se traduz em alimento, não se traduz em bem estar. Então, acho que é isso, salário não significa isso.

Quando a gente trabalha na roça a gente não vai pra trabalhar, a gente vai pra roça, entendeu? Não é essa idéia de trabalhar na roça. A gente ia pra roça, ou seja, a gente ia vivendo lá. Não tinha hora pra vim pra casa. Ficava por lá mesmo. A criançada brincava em cima dos galhos, ali no cipó, balançando. Aí o avô lá carpindo. Não é carpi pra se matar, também né? Carpindo um pouquinho, depois assa uma mandioca ali, assa batata, já cai na armadilha o macaco, (...) mamão já tá maduro ali, depois vai buscar e come. Fica lá! Aí, conversando, depois vai tirando... Então toda hora que vai pra roça trazia coisas. Trazia milho seco, milho verde, abóbora, ou trazia mamão, verde também, banana verde. Então, é mesma coisa você ir pra cidade na feira. Quando a gente ia pra roça, o pessoal tudo ficava esperando, que nem eu ir na feira. E já aproveita, também, pra fazer alguma coisa ali, (...) Cortou, ia plantando, tirou mandioca já planta pra não acabar, acabar o mandiocal pra depois ir plantando. Então, comeu uma planta, um pé, tirou pra levar, já tem que plantar no lugar. Então, isso é sustentabilidade. Eu acho, né?

As ações concretas detalhadas pelos professores entrevistados sobre a construção de práticas pedagógicas pautadas pela territorialidade e sustentabilidade, por uma melhor compreensão dos jovens sobre seus problemas diante dos impactos globalizantes do capital e da exclusão, sofrem com as barreiras de um processo histórico de negação de direitos e os projetos sempre acabam sendo vislumbrados, em sua efetividade, a longo prazo.

Alécio: Onde eu estou trabalhando é quinto ano. A média de idade é de nove a doze anos. Então para repassar isso aí para as crianças, para os alunos de hoje em dia, na nossa comunidade, tem que ser muito bem planejado, muito bem discutido. O que vai interessar a eles. Porque existe muita coisa agora que está entrando na aldeia. Esses eletrodomésticos. Tanto nas casas, para utilidades, pessoal, celular, videogame. Então, ele já vem crescendo com aquilo que não é nosso. Mas sim, dá pra falar. Pelo menos falar. Isso aí vai ser um processo meio longo. Porque os alunos hoje em dia, até na casa, diferencia o modo de ser com a família. Não respeita mais o pai, nem a mãe. Sai na hora que quer, volta na hora que quer. Então tudo isso complica a nossa situação. Eu percebo dessa maneira, né? Mas nós estamos aí para fazer esse tipo de trabalho, para repassar para eles. Para dizer o valor da terra para nós. Na cosmovisão do Guarani Kaiowá. A questão da terra, religião. O modo de viver. O modo de você trabalhar com a terra. Como ele analisa quando os caciques, os indígenas antigos, quando vão fazer retomada da terra tradicional. O que ele acha de importante para ele sobre isso? Será que ele dá valor para isso? Eu passo isso pro meu aluno. Porque o aluno não entende, se o cacique vai brigar com o fazendeiro, com o jagunço, ele não sabe porque que é. Não tem nenhuma idéia porque está fazendo isso. Mas aquela pessoa que não tem grafia, não sabe ler e escrever, senta lá na beira do fogo, toma chimarão, conta causu lá pros netos e pros filhos, ele pensa no futuro, para a

família dele, para a sua comunidade. E é isso que a gente tem que repassar. Tem que trabalhar dessa maneira como professor indígena. Porque esse conhecimento nós não vamos pegar lá na escola padrão. Vai tratar da questão da terra? Da questão da religião dos indígenas? Não vai.

A retomada de terras como um importante e histórico processo de lutas desencadeado pelo povo Kaiowá e Guarani para a efetividade de seus *direitos territoriais*, até hoje, negados pelo Estado brasileiro, mesmo diante de realidades tão nefastas de violações, é sistematicamente lembrada nas discussões e reflexões dos professores indígenas. Nesta perspectiva, levar a temática das retomadas dos territórios tradicionais para os alunos, em sala de aula, tem servido para pensar sobre territorialidade e sustentabilidade sobre um parâmetro diferenciado de aprendizagem, onde se faz pensar sobre as dificuldades desta luta e das estratégias de sobrevivência nestes processos.

A preocupação dos professores com os recentes processos de retomada de terras do povo Kaiowá e Guarani, sob a perspectiva da garantia da sustentabilidade das famílias que retornam por conta própria a pequenas parcelas de seus territórios, reivindicados para fins de demarcação, é uma situação muito destacada por todos os sujeitos. Além disso, analisam, de forma crítica, os próprios processos e estratégias da luta pela terra, na preocupação com eventual sofrimento de seu povo.

Para Crispim Soares, professor da escola *Bocajá*, município de Caarapó,

Crispim: No meu modo de pensar acho que a comunidade tem que pensar o que vai fazer, tem que procurar achar um meio para não ir lá sofrer, na questão de sustentabilidade. Porque o não índio não vai ajudar para nós irmos lá. Nós é que temos que nos unir e fazer alguma coisa. Esse é projeto no meu modo de pensar. Faz uma reunião, cata uma ajuda do outro. Aí já vão pensar em como é que vamos lá e ficar lá, pra não sofrer. Que nem os outros que vão lá na retomada, vai 30, 40 pessoas. Meu pai sempre falava, na retomada você tem que unir. A gente tem que preparar. Retomada tem que ir mil.

Na opinião dos professores, o *estar bem* com sua família, nas questões de sustentabilidade, faz com que desperte a vontade e as reais condições materiais para que o povo Kaiowá e Guarani “levante” por seus direitos, permitindo desencadear suas lutas de forma simétrica com os interesses tidos como anti indígenas.

Elieser: Se o seu sustento, consegue sementes, já é uma família bem organizada, bem preparada para a luta. Às vezes você já tem o que comer, aí ele vai pensar em aumentar mais o seu território. Porque se eu já tenho

alimento eu quero mais, eu quero a terra. Eu quero aumentar. Você vai fazer uma família grande. Aí a gente vai pra luta.

Nas pesquisas, nota-se que os professores indígenas compreendem o momento atual ao mesmo tempo como um momento de desafios cruciais para o futuro de seu povo, porém compreendem também que já houve avanços. Na perspectiva da escola, os relatos das vivências e da história dos professores ao longo de sua trajetória profissional na escola revelam uma transição do controle deste espaço para as comunidades e fundamentalmente aos professores indígenas. Sabem que ainda falta muito. Que existem inúmeros problemas a serem resolvidos e que afetam, inclusive, a própria conduta dos professores e as relações de poder estabelecidas, mas que, de alguma forma, as coisas caminham, mesmo que lentamente, para um empoderamento do espaço escolar pelos Kaiowá e Guarani.

Alécio: As nossas escolas da aldeia Tey´Kue é referencia nacional. Mas foi muita briga. Inclusive, faço parte da história do Ará Verá junto do Teko Arandú. Então não é fácil você conquistar, dar um passo a mais. A questão da língua não era feito. Porque na lei já tinha, mas na prática não quer favorecer. Então tudo isso é difícil para nós. E no decorrer das conversas, dos diálogos, reuniões, com comunidades, com direção da escola, secretaria, com prefeito, a gente foi conquistando aos poucos. Nem tudo, mas a maior parte a gente conquistou. Mas ainda estamos nesse caminho. (...) Você tem que conquistar liderança maior, o capitão, comunidade. Os evangélicos também. Fazer o diálogo e buscar o consenso. Teve que envolver muita gente. A gente foi muito para Brasília também.

Segundo analisa o professor Dr. Antonio Brand (2008, p. 07),

Diversas experiências novas vêm sendo implementadas pelos professores kaiowá e guarani, no Mato Grosso do Sul, com destaque especial para o projeto Unidades de Pesquisa e Produção de Alimentos e Artesanato, formulado e desenvolvido através de parceria entre os professores da Reserva Indígena, a Prefeitura de Caarapó, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul/Idaterra e o Programa Kaiowá/Guarani/NEPPI/UCDB. Tem este projeto como objetivo viabilizar, no interior da área indígena e diretamente articulado com as escolas da comunidade, espaços onde os alunos possam construir e desenvolver iniciativas de pesquisa, produção e beneficiamento de alimentos e artesanato, a partir de tecnologias alternativas, apoiados em sua experiência histórica específica. Pretende-se ampliar o processo educativo, trazendo para dentro do universo escolar o estudo e a discussão dos problemas vivenciados pelas crianças indígenas e que dizem respeito à construção de alternativas econômicas mais autônomas e possíveis de serem concretizadas no interior das comunidades indígenas. A ampliação da capacitação técnica, a forte interação com a realidade da aldeia, decorrente de um ensino comprometido com os problemas vivenciados no cotidiano da comunidade indígena abrem novas possibilidades na busca da sustentabilidade dessas populações.

A relação com os Entes Federativos do Estado brasileiro, que promove o custeio das escolas, ainda é um grande desafio para os professores. Díficeis negociações são cotidianamente travadas entre os sujeitos e muitas vezes resultados negativos para as comunidades são extraídos destas relações.

Alécio: Agora nós estamos tratando da educação escolar indígena. Até onde vai isso? Porque tudo é adaptado da forma que o secretário, ou a secretária, manda pra aldeia. Não dá condições, na maior parte das aldeias, não dá condições para os professores indígenas se manifestarem e colocar da forma que ele quer. Nós temos que se adequar ao calendário deles. No caso da minha aldeia o nosso calendário é diferenciado. Planejamento diferenciado. Conquista. Mas a gente ainda usa diário, duzentos dias letivos, como está escrito na lei. E a gente quer reverter. Porque no caso, nós indígenas e nossos alunos, no decorrer do ano, tem época de frio e nossa comunidade não tem muito agasalho, passa necessidade. Então tem que mudar esse esquema.

Para o professor e coordenador Alécio, sua trajetória na escola no princípio foi marcada de dificuldades, mas, atualmente, este processo histórico de transformações produziu melhorias significativas.

Alécio: Desde o início eu conheço a história da escola Bocajá. Começou em noventa e sete. Do jeito que meu pai comentava. Veio numa tapera que era do pai. A Secretária na época, a Terezinha, trouxe uma caixa de giz, um apagador e cinquenta, sessenta alunos na minha frente. E eu não sabia por onde começar. E me olhando ela. Três, quatro dias na secretaria. Ficou me olhando. E aí fui indo devagar, conversando, perguntando. Alguns colegas me ajudando. Porque não tinha muito professor na época, indígena. Maioria era branco, no Pólo. Então fui indo. No início não gostava muito de ensinar a língua. Aí a gente conquistou. No decorrer do ano cada vez aumentava o número de professores pela necessidade. Fui indo até hoje. Agora como a nossa escola está, é um prédio que conseguiu, do Governo Federal. Eu tenho tudo essa história de como começou.

Uma questão comum e central, resultado da presente pesquisa, é o fato de que os conteúdos escolares a serem trabalhados em sala de aula causam uma significativa inquietação aos professores Kaiowá e Guarani estudados. A temática do conteúdo a ser ministrado nas aulas passa por uma linha de sucessivas questões, inerentes ao próprio povo Kaiowá e Guarani e sua cultura, de fatos concretos relativos à própria comunidade onde a escola está inserida e que em cada lugar diferente revela um conteúdo apropriado, que seja importante a ser tratado diante das circunstâncias. Conteúdo que deve estar imbricado com todo um projeto de ensino intercultural, que atenda as exigências da lei e ao mesmo tempo cuide dos interesses internos, relativos aos usos, costumes e tradições de uma comunidade.

Para Nascimento (2004, p. 85),

Na fronteira entre os conhecimentos da tradição, da ciência, das “verdades” resultantes da ação sobre a natureza, produzida pela cultura indígena, e o conhecimento produzido pela ideologia da sociedade ocidental, como determinar a objetividade, por exemplo, dos conteúdos a serem trabalhados nas escolas diferenciadas? Parece que essa questão ultrapassa o desejo de ir buscar junto aos índios quais os conteúdos devem constar do currículo, tornando-se um problema de método, posto que implica em compreender qual o real se quer desvelar e quais interesses movem a captura da estrutura desse real. Contraditoriamente esse real revelar-se-á como conteúdo, parecendo superar a questão do método.

Por fim, conclui-se que as concepções dos professores estudados passam por referenciais semelhantes entre si. Discorrem que os problemas inerentes à falta de suas terras tradicionais são afetados pela escola e a escola é afetada pelos problemas. A questão da tradicionalidade como meio de proposições concretas do espaço escolar para a sustentabilidade e territorialidade do povo Kaiowá e Guaraní é analisado por todos os professores. Isso se torna um elemento de extrema relevância para se falar das práticas pedagógicas que busquem articular todos os sujeitos para a efetivação de direitos. Uma tradicionalidade ressignificada para o cenário atual de esgotamento dos recursos naturais e de impactos agressivos do sistema capitalista com o aumento das fronteiras agrícolas na região e das difíceis relações de trabalho, emprego e renda.

As relações de poder estabelecidas entre os professores, comunidade e gestores tem sido muito abordada. As negociações entre a comunidade e os agentes do Estado, buscando melhorias para escola e para a comunidade, são difíceis, mas previsíveis do ponto de vista dos professores. O que se propõe é apenas mais engajamento na defesa dos interesses comunitários. De toda a forma, o cumprimento efetivo do que dispõe a legislação positiva acerca dos direitos dos povos indígenas e neste conjunto, incluídos os direitos à educação escolar diferenciada, pressupõe a construção de um amplo projeto de futuro, a longo prazo e - para os professores isso é possível - por meio da escola.

CONCLUSÃO

Enquanto resultados, o que se espera proporcionar com a pesquisa é uma pequena contribuição, para que este importante espaço que é o ambiente escolar do povo Kaiowá e Guaraní possa efetivamente ser *diferenciado, bilíngüe e intercultural*, no sentido de promover avanços e melhorias nas condições de *sustentabilidade* e de *territorialidade*, seja com a possibilidade de ações autônomas da escola e seu maior envolvimento com as demandas concretas das comunidades, seja na valorização de identidades e pertencimento étnico. Portanto, que contribua para a *efetividade* dos direitos indígenas.

Neste sentido, vale destacar a perspectiva de Nascimento (2004, p. 162) de que,

Os estudos mais avançados no campo da Educação tem demonstrado a necessidade de analisar os problemas da escola indígena contemplando a interdisciplinariedade, com intuito de se construir uma concepção de totalidade, que supere a visão fragmentada provocada por estudos isolados nas áreas da Antropologia, Linguística e dos chamados etnoconhecimentos - , mesmo que bem intencionados e sérios, mas que tem prejudicado, teórica e praticamente a construção de um paradigma capaz de corporificar as relações sociais objetivadas em um currículo que, como traduz Silva (1996, p. 178), “passa no nexa entre transmissão de conhecimento e produção de identidades”.

Os direitos envolvidos, em que pese estarem positivados pelo sistema, foram e são considerados pela pesquisa, enquanto *princípios fundamentais* que norteiam as dinâmicas sociais dos povos, neste caso, especificamente, os Kaiowá e Guaraní de MS. Nesta

abordagem, os direitos devem ser vistos, “extraídos” da norma, como conquistas dos povos indígenas, pois sua positivação se deu em razão de fatores históricos.

Vale argumentar que a relação direta dos “princípios” de *direitos humanos* com os direitos textualmente positivados no sistema Estatal permite uma amplitude de compreensão sobre os *direitos indígenas*. O arcabouço histórico de conquistas no âmbito dos direitos humanos, em todo mundo foi muito instrumentalizado pela legislação interna dos Estados Nacionais. Mas, deve-se promover a sua análise sempre de forma crítica, em vistas de compreender a sua natureza e entender e superar a sua inaplicabilidade concreta.

Os “direitos indígenas” propriamente ditos e que foram *positivados* pela Constituição Federal de 1988 exprimem *direitos humanos e sociais fundamentais*, que precedem ao próprio texto constitucional. Esses direitos remontam a aspectos históricos de lutas e negociações travadas pelos povos indígenas frente ao processo colonizador. Não devem, portanto, “retroceder” do ponto de vista histórico e jurídico, pois não podem ser vistos apenas no seu caráter material, positivista, como uma norma que gera uma “obrigação” a ser cumprida pelo Estado numa relação de interesses e conflitos. São, também, resultado de um acúmulo de diferentes processos históricos de luta e resistência dos povos indígenas no Brasil, que ainda continuam a ocorrer, como no caso do povo Kaiowá e Guarani de Mato Grosso do Sul.

No caso, evidentemente, que diante do próprio contexto político atual, de tensões, conflitos, e, portanto, das reivindicações históricas dos povos indígenas frente aos Estados Nacionais, como é o caso dos Kaiowá e Guarani, estes *direitos* devem estar “escritos”, positivados pelo sistema e “reconhecidos” pelo Estado, em razão de sua estrutura constitucional originária. Isto se faz, inclusive, como forma de proteger estes direitos frente à burocracia anti indígena. Denota-se, no caso do Brasil, que existe abundante legislação em prol dos interesses e, por consequência, dos *direitos* dos povos indígenas. Porém, sem sua evidente efetivação, diante de inúmeros casos concretos, conforme os dados apresentados.

Nesta ótica, atualmente, o povo Kaiowá e Guarani vem passando por um quadro nefasto de violações dos preceitos amplamente garantidos pela Constituição Federal de 1988 e legislação infra-constitucional, incluindo-se aí os Tratados Internacionais os quais o Brasil é signatário, como a Convenção 169 da OIT.

Portanto, diante deste cenário, foram analisadas as potencialidades da escola nas comunidades Kaiowá e Guarani de MS, considerando que os professores indígenas, neste viés, situam-se enquanto protagonistas principais deste processo. E neste aspecto, estas questões também devem perpassar em profundidade as abordagens do currículo da escola e, por consequência, as abordagens de conteúdo sobre o acesso aos direitos das comunidades em face de sua conjuntura atual.

A necessidade de valorização do espaço escolar como forma de desvincular a sua atuação como mera reprodutora de mão de obra para o mercado de trabalho, no que tange à sustentabilidade, é tratada em todas as análises. Neste viés, as informações que dão conta sobre os trabalhadores Kaiowá e Guarani nas usinas de cana e os seus processos de territorialidade revelam a necessidade de confrontar paradigmas sobre o papel da escola frente às demandas por sustentabilidade das famílias, e suas relações de trabalho, emprego e produção. Foi revelado que é necessário valorizar a interculturalidade como força motora desta escola em seus processos curriculares para permitir a efetividade de condições materiais de sustentabilidade a serem desenvolvidas internamente. Mas os desafios quanto à sua aplicabilidade ainda são muitos e complexos.

Os conhecimentos tradicionais, segundo a ótica dos professores indígenas, têm relevante importância neste processo e devem ser trazidos para dentro da escola e de seu currículo, levando em consideração as reais condições estabelecidas ao povo Kaiowá e Guarani em seu contexto atual de negação de direitos, resignificando estes conhecimentos tradicionais diante de limitações de terras e de recursos naturais. Uma articulação que visa traduzir o conhecimento “do outro” como forma de resistência e de melhorias concretas nas condições de territorialidade e sustentabilidade dos Kaiowá e Guarani.

A cultura Kaiowá e Guarani e seus conhecimentos tradicionais, no âmbito da educação escolar, são tratados como de suma importância por todos os referenciais estudados e, também, pelos professores indígenas. As evidências encontradas nos relatos de professores e reivindicações do movimento indígena, em seu protagonismo histórico na luta pelo ensino “diferenciado”, demonstram que as reflexões sobre a necessidade de articulação entre os conhecimentos da escola e a multiculturalidade e interculturalidade, neste diálogo, estão muito sólidas e já vem ocorrendo em muitos espaços escolares. Porém, todos os referenciais ponderam que ainda falta muito no que avançar.

Nesta linha de raciocínio, o que se procura demonstrar na presente pesquisa é que existe farta legislação que permite, de forma programática uma construção curricular que leve em consideração práticas pedagógicas que permitam conduzir o papel da escola para a efetividade dos direitos do povo Kaiowá e Guarani, em especial os que envolvem a sua territorialidade e sustentabilidade. Avaliou-se tratar de importante avanço as diversas disposições normativas existentes nos dias atuais que visam assegurar a construção da autonomia da educação escolar indígena, no Brasil, no que se refere a práticas pedagógicas que atendam os anseios de suas comunidades. A Constituição Federal de 1988 é o principal arcabouço jurídico destes direitos por referendar princípios fundamentais. Destacam-se, ainda, outros instrumentos jurídico-legais, alguns de caráter meramente pragmático, voltados para o funcionamento das escolas.

Em relação à gestão da escola e dos referenciais curriculares deve-se tratar com especial importância os dispositivos da *Lei 9.394/96*, que definiu as “*Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*”, a *Resolução nº 3/99, do Conselho Nacional de Educação* que “*fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências*”, o “*Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI)*” e o Decreto 6.861 de 27 de maio de 2009, que “*Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.*” Com efeito, a análise sistemática desses dispositivos, como apresentado nesta pesquisa, não deixam dúvidas sobre as possibilidades legais de direcionar as ações da escola voltadas para a territorialidade e sustentabilidade dos povos.

Percebe-se que todos os dispositivos legais analisados denotam uma vinculação do Poder Estatal em atender princípios fundamentais acerca da educação *diferenciada, bilíngüe e intercultural*. Trata-se de uma vinculação que produz um “dever” Estatal frente à observância dos interesses reais dos povos indígenas. Isso se verifica, inclusive, com as inúmeras referências estipuladas nos diversos textos legais, especialmente o Decreto 6.861/2009, de que a “consulta” e “deliberação” dos povos indígenas nos diferentes processos de intervenção Estatal na educação é obrigatória e fundamental. O que se percebe enquanto um desafio é saber se, diante destes processos institucionais e burocráticos de “consulta”, os povos indígenas terão o arcabouço de compreensão sobre as disposições legais garantidas pela legislação e principalmente pela Constituição Federal.

A própria compreensão sobre o funcionamento da ‘máquina’ Estatal e suas disputas de poder somam-se às dificuldades inerentes aos gestores da escola e seus professores no sentido de atender suas expectativas e projetos internos. De toda a forma, reitera-se a posição de Grupioni (2001, p. 131), de que os povos indígenas devem conhecer a legislação federal sobre a educação escolar indígena de modo a superar o “impasse” que envolve as relações dos povos indígenas para com o direito, na medida em que os direitos, apesar de estarem previstos na lei, positivados pelo sistema, estão muito longe de serem integralmente efetivados, conforme os dados apresentados na presente pesquisa.

Ao abordarmos a concepção dos professores Kaiowá e Guarani sobre territorialidade e sustentabilidade constatou-se, inicialmente, que os mesmos concebem os cursos de formação de professores, *Ara Vera* e *Teko Arandu*, como sendo importantes para uma melhor compreensão destas questões em relação à educação escolar indígena. Essa relevância, para alguns professores, significou uma verdadeira transformação na sua forma de pensar e, portanto, de agir no ambiente escolar, que, atualmente, permite que os mesmos continuem a articular processos de ensino e aprendizagem diferenciados para os alunos, sob a perspectiva da territorialidade e sustentabilidade do povo Kaiowá e Guarani.

Muitas das análises feitas pelos professores revelam que os cursos de formação intercultural permitiram que os mesmos significassem o espaço da escola para além de um modelo pré concebido de mero transmissor de conhecimento, mas que todos os protagonistas deste espaço fazem parte de um amplo processo de lutas por efetividades de direitos de toda a comunidade. Permitiram, ainda, valorizar o professor com vistas a sua qualificação profissional, diferenciada, para atender a demandas da escola e da comunidade. A partir dos depoimentos dos professores é crível aferir que os cursos de formação permitiram refletir sobre processos de transmissão de conhecimentos, pautados pela interculturalidade dos povos e não voltados para atendimento dos interesses do “mercado de trabalho”. Que não levem os jovens “para a usina” e que não atendam as inúmeras “propostas” anti indígenas que vem para dentro das aldeias. Esta qualificação vem permitindo a construção de projetos da escola voltados para a autonomia das comunidades, da qual o professor faz parte, que projetam os anseios do povo Kaiowá e Guarani.

Sobre o diálogo com os “conhecimentos tradicionais” uma questão fundamental que foi abordada nesta pesquisa foram os questionamentos de como ligar os conhecimentos tradicionais ao sistema já estabelecido, incluído aí o próprio “sistema” inerente à escola

indígena? Era evidente que o tema da “tradição” tinha destaque na compreensão dos professores em como desenvolver processos pedagógicos voltados para a superação de problemas internos de sustentabilidade e territorialidade. E isto foi abordado por todos.

Neste sentido é que a *tradição* reforça as estratégias de entendimento, que possam garantir às futuras gerações se apropriarem desses conhecimentos como forma de anular as dependências da atualidade. Neste aspecto, o que foi muito relatado foram as práticas tradicionais de *reciprocidade* e trocas voltadas para a sustentabilidade das famílias. Conforme o relato dos professores, valorizar aquilo que sempre foi inerente à cultura Kaiowá e Guarani e que nos dias atuais está se perdendo por força “do salário”.

Além disso, foi constatado pelos depoimentos dos professores que as práticas pedagógicas voltadas para os conhecimentos tradicionais devem envolver os anciãos das comunidades, pois os considerados “bons” projetos são aqueles pensados pelos mais velhos das famílias, ou pelos *Ñanderú/rezadores*, que possuem os conhecimentos tradicionais. Muitos deles assistiram, ainda, ao histórico de espoliação territorial dos povos Kaiowá e Guarani e compreendem como se deu este processo, tendo muito a contribuir para a reflexão sobre territorialidade e sustentabilidade deste povo.

Interessante foi a compreensão de muitos professores de que as lutas por direitos do povo Kaiowá e Guarani pressupõe que sejam criadas condições mínimas de sustentabilidade para as famílias. Como afirmou um dos professores entrevistados, que “sem alimento”, fica difícil “lutar por direitos”.

Outra questão importante, analisada na presente pesquisa, trata das relações de poder estabelecidas entre os agentes do Estado e os professores indígenas, que tem sido fator de grande relevância para compreendermos se a escola indígena tem realmente condições de promover suas dinâmicas curriculares da forma que a legislação prevê. As tensões são muitas e as reivindicações dos professores por melhorias na escola, conforme prevê a legislação, muitas vezes ocorrem somente após inúmeras negociações. As críticas à atuação do Estado frente ao descumprimento dos direitos indígenas foram categóricas. Ao mesmo tempo, revelou-se que muitos avanços ocorreram e que foram conseguidos ao custo da articulação e organização do movimento de professores e de seus aliados. Interessante foi observar que tamanha é a previsibilidade das tensões estabelecidas entre os gestores da escola e os professores que acabam, contraditoriamente, fortalecendo as dinâmicas internas de atuação

dos professores frente à máquina burocrática e seus interesses velados. Serve como acúmulo de experiências e de conhecimento, que ajudam no futuro a entender “os caminhos” legais perante o Estado para as reivindicações, além de permitir a criação de novas estratégias políticas, ainda mais fortalecidas.

Uma outra questão relevante para a pesquisa foi o entendimento, por parte dos professores indígenas, da territorialidade como *tekoha*, “o lugar grande”. Desta forma, mesmo com todas as fronteiras e limitações espaciais criadas com a colonização, as concepções de territorialidade seguem tendo como referência à *cosmovisão* Guarani e a sua dinâmica de deslocamentos em um amplo espaço territorial, que se situa, inclusive, além das fronteiras nacionais.

O pano de fundo das abordagens feitas pelos professores indígenas pesquisados, bem como os referenciais teóricos trazidos para este trabalho, mostra que a negação dos *direitos territoriais* é a principal causa que não permite, como já dito, aos Kaiowá e Guarani “sentir-se bem” nas aldeias. As abordagens aqui registradas de que “a questão maior” é a demarcação das terras Kaiowá e Guarani foi apresentada com muita propriedade por todos os professores que, a bem da verdade, retratam os anseios e discussões inerentes às comunidades em que atuam, possuindo um protagonismo fundamental nestes processos internos.

Por fim, a análise de que a relação da cultura escolar desestabiliza a cultura da escola é importante que seja considerada. Esta relação complexa pressupõe compreender que o papel da escola vai além de ensinar a ler e a escrever e a adquirir os conhecimentos gerais, inerentes aos “objetivos” da escola, pois o que se propôs questionar com a presente pesquisa é “o que, e como?” Neste aspecto, trabalhar as questões de forma interdisciplinar sobre a superação de problemas inerentes à sustentabilidade e territorialidade dos povos é uma “outra história”, nem um pouco fácil, pois pressupõe superar problemas “internos” inerentes à própria escola e da compreensão dos seus professores sobre estes processos.

Não se trata de concluir esta pesquisa com novos questionamentos, mas de extrair o papel da escola para que esta produza seus efeitos concretos nas comunidades onde se estabelece e, assim, os parâmetros deste potencial da escola mostram-se perfeitamente palpáveis do ponto de vista dos dispositivos legais analisados e da compreensão dos professores entrevistados. Propõe-se considerar, nesta conclusão, que uma pista fundamental para a viabilidade deste processo se situa a partir da formação intercultural dos professores a

partir dos programas *Ara Verá* e *Teko Arandu*. Mas é evidente, que muitas outras possibilidades e dificuldades estão imbricadas. Conforme já destacado, como viabilizar o envolvimento das lideranças, dos *Ñanderú*, diretamente com a escola. Nota-se que isto é um processo difícil que pressupõe subverter os paradigmas da *cultura escolar*. Muitas das diretrizes definidas pelo Estado para educação escolar não foram bem aceitas pelos povos indígenas do Brasil, pois se revestem em barreiras formalistas à uma escola diferenciada para muitos povos. Porém, para os Kaiowá e Guarani, diante do cenário atual, trata-se de analisar que, do ponto de vista “estratégico”, as disposições legais não são medidas “inaplicáveis”, pois, de antemão, pressupõe subvertê-las criticamente, na própria estrutura Estatal estabelecida.

Sabe-se que os poderes do Estado nunca foram e continuam não sendo os “benfeitores” de uma educação escolar realmente diferenciada para os povos indígenas e que todas as conquistas se dão por meio de difíceis processos de negociação. É evidente que não estamos aqui a “defender os estritos termos da Lei” até porque esta, como se propôs desde o início deste trabalho, deve sempre ser analisada de forma crítica. Como analisou Nascimento (2009), as leis e normas ainda se revestem, muitas vezes, de um caráter “genérico”, cuja interpretação pode ser contraditória e permeada de “conceitos e projetos” neocoloniais, que acabam se traduzindo em currículos escolares e, portanto, práticas pedagógicas, valoradas por premissas veladas de uma educação escolar que não atende o “diferente”. Mas o que se extrai disso é que, diante de uma complexa correlação de forças da atualidade, que afetam os direitos dos povos indígenas, temos concretamente que os Kaiowá e Guarani podem avançar, “interpretando” as “Leis do Estado” em seu favor, articulando processos criativos de atuação escolar para superação dos problemas sociais da comunidade, “protegidos” pela norma, visando afastar as fronteiras que os pressionam, inclusive, para impedir esta atuação da escola, tentando enquadrá-la num viés positivista de educação formal e neoliberal, mas que, para um projeto de futuro para os Kaiowá e Guarani, este viés deve ser repellido e superado por todos os protagonistas deste espaço, fundamentalmente os seus professores no seu trabalho com os alunos e a comunidade.

REFERENCIAIS

AGUILERA, Antonio Hilário; NASCIMENTO, Adir Casaro. *Curriculo e territorialidade na prática da educação indígena entre Guarani e Kaiowá*. In: **III Seminário Povos indígenas e Sustentabilidade: saberes locais, educação e autonomia**, 2009, Campo Grande. Campo Grande : UCDB, 2009. v. 1. p. 01-12.

ALBUQUERQUE, Antonio Armando Ulian do Lago. **Multiculturalismo e direito a autodeterminação dos povos indígenas**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris Ed., 2008.

AMADO, Luiz Henrique Eloy. *A educação escolar indígena à luz do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana: cidadania cultural e direito a diversidade lingüística*. **Rede de Saberes**. Disponível em: <http://www.rededesaberes.neppi.org/pesquisas.php?id=58>. Acesso em 04 de maio de 2011.

BARBOSA, Marco Antonio. **Direito Antropológico e Terras Indígenas no Brasil**. Plêiade, Editora. São Paulo, 2001.

BARTH, Fredrik. **Grupos étnicos e suas fronteiras** - São Paulo: UNESP, 1998.

BATALHA ROCHA, Rogério. *Escola Indígena e Movimento Indígena: imbricações necessárias*. In: **IV Seminário Fronteiras Étnicas e Fronteiras da Exclusão**. UCDB. Campo Grande, 2010.

BATISTA, Enoque. *Fazendo pesquisa com meu povo*. **Tellus**, ano 6, n. 10, p. 139-142, abril 2006, UCDB, Campo Grande, MS.

BATISTA, Terezinha Aparecida da Silva. **A luta por uma escola indígena em Te'yikue**, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). UCDB, Campo Grande,

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BENITES, Tonico. *Relato*. In: **Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes e práticas interculturais nas universidades**. Org. Adir Caso Nascimento, Eva Maria Luiz Ferreira, Rosa Sebastiana Colman, Suzi Maggi Kras. UCDB: Campo Grande, 2009.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BONIN, Iara Tatiana. *Violências contra os Guarani-Kaiowá: sinais de uma política de extermínio*. **Cimi**, 2009. Disponível em <http://www.cimi.org.br/?system=news&action=read&id=4140&eid=259>. Acesso em: 11 de abril de 2010.

BRAND, Antonio. *Educação escolar e sustentabilidade indígena: possibilidades e desafios*. SBPC. **Revista Ciência e Cultura**, v. 60, p. 25-28. 2008, São Paulo. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000400012&script=sci_arttext. Acesso em: 18/02/2012.

BRAND, Antonio. *Fronteiras étno-culturais e fronteiras da exclusão: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural*. In: **TELLUS**, ano 2, n. 3, p. 175-180. UCDB, Campo Grande-MS, out. 2002.

BRAND, Antonio. *Os Kaiowá e Guarani no MS: uma história de violência e atropelo da legislação indigenista*. In: CIMI. **As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males**: Dados: 2003–2010. Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS

BRAND, Antonio. **O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra**. 1997. Tese (Doutorado em História) – PUC/RS, Porto Alegre.

BRAND, Antonio; COLMAN, Rosa Sebastiana. *Considerações sobre Território para os Kaiowá e Guarani*. **NEPPI, UCDB**. Campo Grande, MS. Disponível em: <http://www.neppi.org/producoes.php?id=7>. Acesso em: 18/02/2012.

BRAND, Antonio; HECK, Egon. *A Expansão da indústria sucroalcooleira e o desafio da produção de alimentos entre os Guarani e Kaiowá*. In: **Exigibilidade do direito humano à alimentação adequada: experiências e desafios**. Organizado por Célia Varela Bezerra e Sonia Maria Alves da Costa. – Passo Fundo: Instituto Superior de Filosofia Berthier - IFIBE, 2008. p. 180.

BRAND, Antonio; NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA, Antonio Hilário. *Políticas e práticas educacionais em um contexto intercultural: a escola, entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul*. In: José Maria Rodrigues. (Org.). **Diversidad, interculturalidad y educación en Brasil y en Paraguay**. 01 ed. Assunção: Printed in Paraguay, 2010, v. 75, p. 17-40.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Convenção nº 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT)**.

BRASIL. **Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 9.394 de 1996.** Define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. **Resolução nº 3 de 1999 do Conselho Nacional de Educação (CNE).** Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade.** Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1997.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *O/A educador/a como agente cultural.* In: Alice Ribeiro Casimiro Lopes; Elizabeth Fernandes de Macedo; Maria Palmira Carlos Alves. (Org.). **Cultura e Política de Currículo.** 1ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editora, 2006, v. , p. 35-52.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males: Dados: 2003–2010.** Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Relatório de Violências contra os Povos Indígenas do Brasil.** Disponível em: www.cimi.org.br

COLMAN, Rosa Sebastiana. **Território e sustentabilidade: os Guarani e os Kaiowá de Yvy Katu.** 2007. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local). UCDB, Campo Grande.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Legislação Indigenista no Século XIX: Uma compilação: 1808-1889.** Manuela Carneiro da Cunha (org.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Comissão Pró-Índio, São Paulo, 1992.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Debate com Dalmo Dallari.* Sérgio Leitão, Paulo de Bessa Antunes e Paula Montero. Cebrap. 4 de junho de 2004. **Novos Estudos**, CEBRAP n.º 69, julho 2004, pp. 57-70. Disponível em: http://www.cebrap.org.br/v1/upload/biblioteca_virtual/MONTERO%20et%20al%20Direitos%20Indigenas.pdf, p. 58.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado.** São Paulo: Saraiva, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Fazendeiros, grileiros e índios.* **Revista Jurídica Consulex**, v. 236, p. 36-37, 2006.

ESTEBAN, Maria Teresa. *Nas dobras cotidianas, pistas da complexidade escolar.* In: Regina Leite Garcia. (Org.). **Diálogos cotidianos.** 1 ed. Petrópolis: DP et alli, 2010; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 35-54. p. 97-110.

FANTINI, Marli. *Águas Turvas, identidades quebradas – hibridismo, heterogeneidade, mestiçagem & outras misturas*. In: **Margens da Cultura: Mestiçagem, Hibridismo & outras misturas**. Benjamin Addala Junior (org), São Paulo: Boitempo, 2004, p. 159 a 180.

FERRE, Núria Pérez de Lara. *Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta*. LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.) In: **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001 (195-214).

GIROUX, Henry A.; MACLAREN, Peter L. In: **Territórios Contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. 5. ed. Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (org). Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. *Escola e diversidade étnico-cultural: um diálogo possível*. In: Juarez Dayrell. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p. 25-35.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio. SILVA, Aracy Lopes da. *A filosofia e a pedagogia da educação indígena: um resumo dos debates* In: **A questão da educação indígena**. Comissão Pró Índio. São Paulo: editora Brasiliense, 1981, p. 15-29.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Da aldeia ao parlamento: a educação escolar indígena na nova LDB*. Inep. Em Aberto, Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/948/853> Acesso em: 25 de outubro de 2011.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Das leis para a prática: impasses e persistências no campo da educação escolar indígena no país*. In: **Cadernos de educação escolar indígena**. Barra do Bugres: Unemat, v. 3, n. 1, 2004, p. 69-77.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Do nacional ao local, do Federal ao Estadual: as leis e a educação escolar indígena*. In: Marilda Almeida Marfan. (Org.). **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores: educação escolar indígena**. Brasília: MEC/SEF, 2001, v. , p. 130-136.

GUIMARÃES, Paulo Machado. *Proteção legal das terras indígenas*. In LARANJEIRA, Raymundo (coord.). **Direito Agrário Brasileiro**. 1º ed. LTR Editora: São Paulo, 2000.

GUIMARÃES, Paulo Machado. *Repercussões da realidade agressiva contra os povos indígenas no poder judiciário*. In: CIMI. **Relatório de Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil**. Brasília, 2010.

HABERMAS, Jürgen. *Três modelos normativos de democracia*. **Lua Nova**, São Paulo, n. 36, 1995 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 04 de novembro de 2011.

HALL, Stuart. **A Centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade. 1997.

HECK, Egon. *Triste título. Campanha-movimento Povo Guarani Grande Povo*. Brasília, 2009. Artigo publicado na internet no endereço http://www.campanhaguarani.org.br/index.php?system=news&news_id=170&action=read. Acesso em 18 de fevereiro de 2012.

HERRERA FLORES, Joaquim. *A reinvenção dos direitos humanos*. Florianópolis: Fundação Bouiteux, 2009.

LUCIANO, Gersem. *Territórios Etnoeducacionais: Um novo paradigma na política educacional brasileira* (Apresentado na CONAE 2010 - Brasília) In: **CINEP - Centro Indígena de Estudos e Pesquisas**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.cinep.org.br/uploads/e42d706bbd109ef3e5c5b8b41e310eeab53c3dd5.pdf>

LYRA FILHO, Roberto. *O que é direito?* Editora Brasiliense. Brasília, 1982.1 ed.

MALDOS, Paulo. *O caleidoscópio da violência contra os povos indígenas*. In: SYDOW, Evanisa; MENDONÇA, Maria Luisa (orgs.). **Direitos Humanos no Brasil 2006: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos** [fotos: João Roberto Ripper]. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2006.

MELIA, Bartolomeu. GRUNBERG, George. GRUNBERG, Friedl. **Pai-Tavyterã - Etnografia guarani del Paraguay contemporáneo**. Centro de Estudios Antropológicos. 2. Edição, Asunción, 2008.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Conhecimento escolar, cultura e identidade nacional: desafios para o currículo**. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Petrópolis, RJ. DPet Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010. p. 47-66.

NASCIMENTO, Adir Casaro. **Educação básica: dos consensos internacionais ao atendimento local**. 2004.

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

NASCIMENTO, Adir Casaro. In: **Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes e práticas interculturais na universidade**. Org. Adir Casaro Nascimento, Eva Maria Luiz Ferreira, Rosa Sebastiana Colman, Suzi Maggi Kras. UCDB, 2009. p. 53-57.

NASCIMENTO, Adir Casaro; AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário. **Currículo, Diferenças e Identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá**. Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1, pp.113-132, Jan/Jun 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro; VINHA, Marina. Educação Escolar Indígena e o Sistema Nacional de Educação. Congresso. **ANPAE**. 2007. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/01.pdf - Acesso em: 25 de outubro de 2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A. & GROSSBERG, Lawrence. **Estudos Culturais: Uma Introdução**. In: Alienígenas na Sala de Aula – uma introdução aos estudos culturais em educação. RJ: Vozes, (Coleção estudos culturais em educação) 1995, p. 07 a 38.

OLIVEIRA, João Pacheco de. *Uma etnologia dos “índios misturados”?* In: **A viagem de volta: etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

PERALTA, Anastácio. In: **Povos Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Org. Adir Casaro nascimento, Eva Maria Luiz Ferreira, Rosa Sebastiana Colman, Suzi Maggi Kras. UCDB. Campo Grande, 2009.

PEREIRA, Deborah Duprat de B. *O Estado pluriétnico*. In SOUZA LIMA, Antonio Carlos de.; BARROSO-HOFFMANN, Maria. **Além da tutela, bases para uma nova política indigenista III**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / LACED, 2002. p. 41 - 44.

PEREIRA, Levi Marques. *Demarcação de terras kaiowa e guarani em MS: ocupação tradicional, reordenamentos organizacionais e gestão territorial*. **Tellus/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI**, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010. Campo Grande: UCDB, 2001.

PEREIRA, Levi Marques. *Imbricação entre violência nas atuais reservas e a impossibilidade dos Kaiowá e Guarani seguirem praticando seu modelo de organização social*. In: **CIMI: As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males: Dados: 2003–2010**. Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS.

RANGEL, Lúcia Helena. *As Violências em números, gráficos e mapa*. In: CIMI. **As violências contra os povos indígenas em Mato Grosso do Sul e as resistências do Bem Viver por uma Terra Sem Males: Dados: 2003–2010**. Coordenação e organização Egon D. Heck e Flávio V. Machado. 2011, Campo Grande, MS.

REDES DE SABERES. Neppi. UCDB. <http://www.rededesaberes.neppi.org> . Acesso em 04 de maio de 2011.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. **“Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos**. Educação e Realidade. 1997.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *Além do problema trabalhista: a parceria pecuária em terras indígenas*, In **Trabalho e Sociedade na Lei Brasileira**, páginas 401 e 402, Editora LTr, 1993.

SED - **Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul**. Disponível em http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=278&id_reg=68&volta_r=lista&site_reg=98&id_comp_orig=278. Acesso em 04 de maio de 2011.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo. O nó gordio epistemológico**. EDUSC, VERBUM. 1999.

SILVA, Aracy Lopes da. *Porque Discutir Hoje a Educação Indígena?* In: **Comissão Pró Índio. A questão da educação indígena**. São Paulo: editora Brasiliense, 1981.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 29. ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Para uma concepção multicultural dos direitos humanos**. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Coimbra. 1997.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. *Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação*. In: **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. Aracy Lopes da Silva e Mariana Kawall Leal Ferreira organizadoras. São Paulo: Global, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antonio. *Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate*. In: TEDESCHI, L.A.; RAMOS, A. DARI; SILVA e outros (orgs.) Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, 2008. p. 11-22

TELLUS/Núcleo de Estudos e Pesquisas das Populações Indígenas-NEPPI, ano 10, n. 18, jan./jun. 2010. Campo Grande: UCDB, 2001.

VERON, Ládio. In: Povos **Indígenas e Sustentabilidade: saberes e práticas interculturais nas universidades**. Org. Adir Casaro nascimento, Eva Maria Luiz Ferreira, Rosa Sebastiana Colman, Suzi Maggi Kras. UCDB. Campo Grande, 2009.

WALSH, Catherine. *Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver*. In: CANDAU, V, M. (org.) - **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. RJ: 7Letras, 2009. p.12-42.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Pluralismo Jurídico, direitos humanos e interculturalidade**. *Revista Sequência*, n. 53, p. 113-128, dez. 2006.