



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PÓS-GRADUAÇÃO, ESPECIALIZAÇÃO EM LATO SENSU
EM LÍNGUA E CULTURA TERENA

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ

**ALFABETIZAÇÃO BILÍNGUE TERENA: PARA ALÉM DE UMA LEITURA
FUNCIONAL**

Campo Grande/MS
2018

| | |
|---|--|
| |  <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</p> <p>Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul</p> |
| <p>Maria de Fátima Rodrigues Dias Gonzalez</p> | <p>MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ</p> |
| <p>ALFABETIZAÇÃO BILINGUE TERENA: PARA ALÉM DE UMA LEITURA FUNCIONAL</p> | <p>ALFABETIZAÇÃO BILINGUE TERENA: PARA ALÉM DE UMA LEITURA FUNCIONAL</p> <p>-</p> |
| <p>2018</p> | <p>Campo Grande/MS 2018</p> |

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ

**ALFABETIZAÇÃO BILINGUE TERENA: PARA ALÉM DE UMA LEITURA
FUNCIONAL**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Língua e Cultura Terena, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua e Cultura Terena.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Marlon Rodrigues Leal

Campo Grande/MS

2018

G652a Gonzales, Maria de Fátima Rodrigues Dias

Alfabetização bilíngue terena: para além de uma leitura funcional / Maria de Fátima Rodrigues Dias Gonzalez – Campo Grande, MS: UEMS, 2018.
29p. ; 30cm.

Monografia (Especialização) - Em Língua e Cultura Terena – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, 2018.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Rodrigues Leal.

1. Educação Indígena Terena. 2. Língua Materna Terena. 3. Escolas Públicas Estadual. 4. Educação Bilíngue Terena. I. Título.

CDD 23. ed. 410

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ

**ALFABETIZAÇÃO BILINGUE TERENA: PARA ALÉM DE UMA LEITURA
FUNCIONAL**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu, Especialização em Língua e Cultura Terena, da Universidade Estadual de Mato Grosso, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Língua e Cultura Terena.

Área de concentração: Linguística

Orientador: Marlon Rodrigues Leal

COMISSÃO EXAMINADORA

Marlon Rodrigues Leal

Prof. Dr. Presidente - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – Campo Grande/MS

Rosimar Regina Rodrigues de Oliveira

Prof. Dra. - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – Campo Grande/MS

Celso Abraão

Prof.Me. Titular UNEMAT –MT

Francisco Grisai Leite da Rosa

Prof. Me. Suplente - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS – Campo Grande/MS

Prof. Dr. D
Suplente

Campo Grande/MS, 30 de novembro de 2018.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos povos indígenas do Brasil, em especial a etnia TERENA que nos deu a oportunidade de aprender mais sobre essa diversidade que por muito tempo foi invisibilizados e esquecidos.

Espero que todo este aprendizado possa contribuir para que sejam reconhecidos e valorizados, tal como merecem.

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que este curso se concretizasse. Principalmente aos indígenas da etnia terena que através da sua historia de lutas nos estimulou a estudar e encarar novos desafios, a toda a comunidade indígena pela possibilidade que ofereceram de aprender sobre e com eles.

Agradeço as minhas companheiras de especialização Inezia Belizário da Etnia terena pela parceria na luta pela educação indígena e Maria Nazaré que me acolheu e apoiou em todos os desafios e trabalhos desenvolvidos nesta especialização, que além de minhas amigas foram grande estimuladoras nesta desafiante etapa de formação, por partilharem esta caminhada comigo.

Um enorme agradecimento a toda equipe do programa de pós graduação em educação da UEMS, principalmente professores que não mediram esforços e fizeram seu trabalho com muita gentileza e delicadeza, todos com excelentes trabalhos possibilitaram, facilitaram e contribuíram para que tudo fosse concretizado e os objetivos alcançados.

Agradeço por fim a toda a minha família, por sempre me apoiar a estudar e encarar novos desafios.

MARIA DE FÁTIMA RODRIGUES DIAS GONZALEZ

GONZALES, Maria de Fátima Rodrigues Dias. Alfabetização bilíngue terena: para além de uma leitura funcional. 29 f. Monografia (Especialização em Língua e Cultura Terena) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2018.

RESUMO

Resumo

A Educação Escolar Indígena nos últimos anos uma série de incrementos legais garantindo um avanço nas políticas públicas educacionais para esta população. Neste Trabalho de Conclusão de Curso - TCC para obtenção do título de Especialista em Língua e Cultura Terena, vinculada ao Núcleo de Estudos em Análise do Discurso – NEAD, apresentaremos um estudo sobre o desenvolvimento desta política na prática, destacando a política que garante a alfabetização na língua materna das diversas etnias existentes.

Palavras Chaves: Educação Indígena Terena; Língua Materna Terena; Escolas Públicas Estadual; Educação Bilíngue Terena.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| Introdução | 10 |
| Objeto..... | 11 |
| Objetivos..... | 11 |
| <i>Corpus</i> | 12 |
| Metodologia..... | 12 |
| Suporte Teórico | 12 |
| | |
| I – Capítulo I - Estado da Arte | 12 |
| Um panorama da educação nas escolas indígenas..... | 12 |
| Alfabetização bilíngue: para além da funcionalidade | 16 |
| | |
| II – Capítulo II | 19 |
| Situação escolar indígena no Mato Grosso do Sul..... | 19 |
| | |
| Considerações Finais | 25 |
| | |
| Referências | 26 |

Introdução

Para o IBGE-2000 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), são 701.462 brasileiros que se auto identificam indígenas, constituindo povos etnicamente diferenciados, com histórias, saberes e línguas próprias. Esta diversidade forma 216 nações quem falam mais de 180 línguas diferentes. Nossa Constituição promulgada em 1988 incentivou alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN em 1996, produzindo também, transformações na educação oferecidas a essas populações.

Mas, para chegarmos ao conjunto de direitos e garantias disponíveis ao indígena da contemporaneidade, não podemos esquecer que existiram esforços empreendidos durante séculos, para tentar educar o índio no sentido de que se incorporasse e assimilasse os valores e comportamentos do colonizador, utilizando-se de uma educação assimilacionista e excludente. No entanto, por sorte, não houve êxito efetivo em desconstruir o sentimento de pertencimento dos indígenas quanto povos-nações, nas suas origens indenitárias, haja vista o protagonismo contemporâneo em prol do direito à educação e reconhecimento e valorização de seus saberes indígenas.

A educação colonizadora a fórceps acontece desde a tomada do Brasil pelos europeus, sendo que, nos primeiros 250 anos de colonização (1549 – 1750), acontecia através da catequização jesuítica (missões jesuíticas). Brasil adentram, catequizavam os indígenas para o vaticano, tentando transformar índios em fieis da igreja católica e ao papado, desrespeitando suas crenças e cultura tradicional.

No segundo momento, ainda no período colonial brasileiro (período Pombalino 1750 - 1777), fora marcado pelo não reconhecimento dos índios como povos autônomos, aldeias são transformadas em vilas da coroa; índios são forçados a casar com brancos; os diversos povos, suas línguas e culturas não eram reconhecidas; a educação imposta pelo branco europeu era composta de português e matemática, uma colonização linguística, cujo objetivo principal era transformar indígenas em surditos da coroa de Portugal (DIRECTORIO, parágrafo 7, p. 4).

Posteriormente, com o Estado nacional, a escola para indígenas acontecia de diferentes formas e cumprindo diferentes funções, sem perder a intenção do branco conquistador, qual seja suprimir a identidade dos povos indígenas, tentando fazer sua integração à comunhão nacional.

Inclusive em períodos mais recentes, quando na ditadura criaram o Serviço Proteção aos Índios (SPI), onde por sorte, os programas não lograram êxito pela resistência das

comunidades indígenas. Resistência inclusive para lutar e garantir sua territorialização, que Brand (2001, p. 37) definia como a “constante luta pela garantia dos territórios e de seus recursos naturais, ocultou e segue ocultando um problema mais profundo, que é o da negação do outro, do diferente, como alguém plenamente humano e com os mesmos direitos”.

Foram quase 500 anos de uma prática escolar que procurava transformar índios em não índios, através da civilização e integração à sociedade (PREZIA, 2003). Tentativas de rasurar uma história de povo que sem eles o brasileiro contemporâneo não existiria.

Somente na década de 1970, sob iniciativa de Organizações não governamentais (movimento indigenista) e das comunidades eclesiais de base (CEB), fora produzido os primeiros encontros de povos indígenas para discutir e reivindicar seus direitos, dando início a um movimento que culmina na Constituição de 1988 e na LDBEN 1996, marcos de uma educação emancipatória e que começa a atender às especificidades dos povos autóctones.

Aos pouco a escola foi sendo conquistada pelos índios e hoje esta incorporada às diversas etnias como instrumento para alavancar o sentimento de pertencimento étnico, resgate dos valores e das práticas socioculturais próprias de cada povo, que foram ao longo desse processo de dominação, enfraquecidas através da imposição de outros valores e padrões sociais.

Com o sentido de fazer uma análise da educação que acontece, este trabalho científico tem a intenção de a partir das legislações nacional e estadual entender a obrigatoriedade do ensino bilíngue nas escolas públicas, com aulas e alfabetização em português e língua materna de cada povo.

Num segundo momento discutiremos a situação das escolas indígenas no Mato Grosso do Sul, apresentaremos as condições da práxis pedagógica da educação indígena que acontece no Estado de Mato Grosso do Sul e sua execução nas escolas indígenas.

Objeto

Alfabetização bilíngue terena: para além de uma leitura funcional. O esta pesquisa trata da temática relacionada à alfabetização bilíngue dos alunos terenas.

Objetivos

- Analisar a práxis pedagógica da educação indígena terena no Mato Grosso do Sul.
- Examinar a educação ofertada aos alunos terenas a partir das legislações nacional e estadual.

Corpus

A constituição do *corpus* da pesquisa compreende fontes documentais decretos, leis, livros e artigos que tratam do tema.

Metodologia

A metodologia será orientada pelos objetivos, de modo que obedecerá às seguintes etapas.

Leitura dirigida dos textos, livros e demais bibliografias que se articulem com os objetivos da pesquisa.

Suporte Teórico

Apontam-se aqui alguns autores que poderão servir de base teórica para a abordagem da pesquisa Brand (2001), Prezia (2003), Urquiza (2013), Veiga Neto (2003).

CAPÍTULO I – ESTADO DA ARTE

Um panorama da educação nas escolas indígenas

Embora a Constituição de 1988 e a LDBEN de 1996 apresentem aportes para acontecer uma educação indígena e, suas deliberações foram, posteriormente, através de detalhamentos em legislações, normas e diretrizes, emanadas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, bem como, programas nacionais específicos para a oferta da educação escolar nas comunidades indígenas, ainda apresentam problemas.

Mangolin (1999), afirma que a escola indígena foi ou é gerida ainda fora do contexto, com fazeres impostos e estranhos ao índio. Ocorre que, mesmo com nos seus eixos meio tortos, ela (a escola indígena) tornou-se, em lugar de articulação, de informação, de tensões, de práticas pedagógicas e de reflexões dos indígenas sobre seu passado e futuro, orientação para o seu lugar no mundo globalizado. Neste sentido, Veiga Neto (2003, p. 7), defende que “a Pedagogia moderna parece não poder se esquivar do compromisso de combinar e conciliar o passado com o futuro”.

Os paradigmas da educação indígena ainda carece ser melhor desenvolvido no interior da educação escolar, ser potencializado, para abrir possibilidades de um processo de

construção da educação intercultural, propiciando o diálogo com duas vias, entre a educação indígena e a educação escolar.

Como exemplo, a letra da lei propõe preceitos legais ao direito dos povos indígenas no Brasil a uma educação diferenciada, bilíngue, de qualidade, que lhes garanta a promoção de suas línguas e culturas e acesso ao saber escolar oferecido aos demais alunos do país. Para que isso ocorra está previsto que é necessário que a escola indígena conte com materiais didáticos específicos, próprios, construídos a partir de referências daquela cultura.

Da letra da lei a realidade de fato, muita mudança precisa acontecer. Dados recentes do Ministério da Educação (Censo Escolar 2015) apontam uma situação ainda caótica para a educação escolar indígena. Os números levantados apontem que existem no Brasil 3.085 escolas indígenas. Sendo que, 29,3% não contam com prédios próprios, funcionando em galpões, ao ar livre, na casa de professores ou outra forma improvisada. 7,1% das escolas contam com abastecimento de água da rede pública e 10,3% não dispõem de abastecimento de água e 48,5% não contam com esgotamento sanitário. 39,4% não dispõem de qualquer fonte de energia. Quanto a equipamentos, Somente 15,27% contam com acesso à internet e apenas 11,12% possuem laboratórios de informática. Ínfimas 1,23% das escolas possuem laboratórios de ciências. 10,86% têm biblioteca. De modo geral, as condições de infraestrutura e de equipamentos de apoio ao ensino das escolas indígenas no país são precárias e deficientes, para dar conta de um ensino que deveria ser pautado pela interculturalidade e pela especificidade.

Ainda sobre o Censo Escolar (2015), aproximadamente metade das escolas indígenas do país (46,4%), não possuem materiais didáticos próprios e diferenciados, a partir das línguas e culturas indígenas. Em 33,1% das escolas o ensino é ministrado apenas na língua nacional (português).

De todas essas escolas, apenas 72 ofereciam Ensino Médio, sendo que na grande maioria os princípios da educação escolar indígena específica e diferenciada não eram trabalhados no seu currículo, conteúdo ou projeto político pedagógico escolar.

Do total de 262.013 mil estudantes indígenas (Censo Escolar – MEC 2015) do Ensino Fundamental e Médio, a maior parte dos estudantes está concentrada nos primeiros anos do ensino fundamental (1º a 5º ano - 43,5%) e nos anos finais (6º a 9º ano - 25,2%) e, no ensino médio estão apenas 10,4% dos estudantes. Existe um afunilamento no acesso ao ensino superior ao aluno indígena. E, mesmo que tenha havido progressos através das políticas afirmativas e de inclusão por meio do acesso de alunos indígenas nas universidades, o quadro ainda é de iniciativas pontuais, descontínuas e sem avaliação.

O Censo do MEC aponta que atuam nas escolas das aldeias em 2015, 20.238 professores, na sua grande maioria indígena. Porém, existem professores não índios trabalhando nessas escolas. Do total de professores que lá atuam 46% desses professores possuem formação superior, 46,5% tem o nível médio e 4,5% o ensino fundamental, completo ou não.

Outra informação importante é com relação à situação funcional desses professores: apenas 21,3% dos professores em atuação nas escolas das aldeias são concursados, a grande maioria (71%), tem contrato de trabalho temporário ou provisório prorrogado semestralmente ou anualmente. Para o Comitê Nacional de Educação Indígena do Ministério da Educação a situação funcional desses professores é precária. Existem casos em que o professor está sendo recontratado e demitido há anos, não ocorrendo o pagamento de seus direitos trabalhistas. Não existe uma equidade salarial com o professor branco e efetivo dos estados ou municípios urbanos. Clara situação de ilegalidade trabalhista, de desrespeito à legislação educacional indígena que trata sobre o tema e, sem observância dos preceitos legais pelo próprio Estado, quando não realizam concursos públicos diferenciados.

Esta ilegalidade administrativa tem viés de preconceito, de discriminação, de negação de direitos e contribui para a baixa qualidade da educação nas aldeias, situação de precariedade das formas de contratação e remuneração por meio de contratos sazonais, temporários, com restrição de direitos trabalhistas e sem isonomia salarial. Os professores indígenas são vítimas de uma discriminação estatal.

Alfabetização bilíngue: para além da funcionalidade

Seguir sendo o que são deve ser consideramos a principal luta das populações indígenas nesses 500 anos de colonização no Brasil, possibilitando a existência de uma sociedade etnicamente diferenciada e, recebendo as condições necessárias para tal. O contexto histórico de resistência desses sujeitos deve situar as estratégias indígenas para superar as dificuldades por eles enfrentadas na construção de uma escola diferenciada, presente no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI (BRASIL, 1998), centrada numa educação intercultural.

Para Fleury (2003, p. 31), “a educação intercultural se preocupa com as relações entre seres humanos culturalmente diferentes uns dos outros”, representada no respeito entre os grupos socioculturais diferentes, acontecendo processos democráticos e dialógicos. Aproximação e autoconhecimento recíproco e de interação, capazes de produzir mudanças

nos indivíduos e seu aprendizado do conhecimento acumulado de seu povo, reforçando sua identidade coletiva.

Pode-se afirmar que construímos bases conceituais e legais para acontecer uma educação condizente e de qualidade para os povos indígenas e, para facilitar a execução dessas propostas, o Ministério da Educação, com o Decreto Presidencial 6.861, de 27 de maio de 2009, articulou a criação dos Territórios Etna educacionais, um novo arranjo administrativo para a execução da política nacional de educação escolar indígena. Definido como “as terras indígenas, mesmo que descontínuas, mas ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados”.

Os territórios Etna educacionais, definidos pelo MEC, compreendem, independente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados.

O referido Decreto reafirma, ainda, a garantia das normas próprias e diretrizes curriculares específicas para as escolas indígenas que, dessa forma, gozam de prerrogativas especiais na organização de suas atividades escolares com calendários próprios, independentes do ano civil, que respeitem as atividades econômicas, sociais, culturais e religiosas de cada comunidade.

Os Territórios Etnas educacionais possuiriam um plano de ação para a educação escolar indígena, exigia a existência de uma comissão, com reuniões semestrais, para produzir e um plano de desenvolvimento e submetê-lo, via consulta, às comunidades indígenas envolvidas. O plano estaria, no final, sua implantação, acompanhamento e avaliação do Ministério da Educação, mas, mantida as responsabilidades dos outros entes federados.

Desde o início os territórios sofreram muitas críticas e, a principal delas, se referia ao desenvolvimento de uma política fragmentada das demais, pois não se articula nem dialoga com outras políticas públicas destinadas aquelas populações, como as unidades administrativas da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, com os territórios da cidadania. Espaços onde se desenvolvem políticas indigenistas setoriais, fracionando e desarticulando políticas que deveriam se unas, envolvendo todos os ministérios.

Os territórios Etnas educacionais, por exemplo, não conseguem dar conta de alguns problemas elementares, como o letramento das crianças indígenas que deveria ser realizado

por professores indígenas da comunidade, devido às lacunas existentes nos programas de formação de educadores em licenciaturas interculturais.

A ausência de professores dificulta no aprendizado dos alunos indígenas na língua materna, a língua falada pela criança, como primeira alfabetização, para depois aprenderem a língua nacional. A execução do preceito principal de uma educação bilíngue sofre baixa e não acontece conforme preceito legal.

Nesse sentido e nessas condições a educação oferecida nas aldeias não tem se pautado pela perspectiva da educação intercultural, previsto na legislação, e que nem as culturas, saberes, práticas, conhecimentos e línguas indígenas são valorizadas pela educação escolar, nem vem seguindo os padrões exigidos pela lei, produzindo um prejuízo ao direito à identidade, à autonomia e à participação social dos povos indígenas.

A educação indígena nas comunidades necessita de ser deixado o amadorismo e o “jeitinho” na organização do sistema escolar indígena no que se refere às condições oferecidas para se acontecer aulas. Portanto levar em consideração a existência de escolas construídas e com prédios próprios, com bibliotecas ou acervos de livros, acesso à internet, em condições para práticas pedagógicas em contexto de diversidade cultural.

Toda a parafernália montada, coordenada pelo Ministério da Educação, incube-se os sistemas estaduais e municipais de ensino de executar e gerenciar a oferta da educação nas aldeias. A autonomia dos sistemas de ensino, em função do pacto federativo, torna-se entrave ao desenvolvimento da educação, verificada na prática e no cotidiano da grande maioria das escolas.

Por fim, queremos destacar as legislações que amparam uma educação diferenciada para a educação indígena:

A Constituição Federal (CF) de 1988 delinea um novo quadro jurídico a regulamentar as relações entre o Estado e a sociedade nacional e os povos indígenas. Reconhecendo o direito à diferença cultural, isto é, o direito de serem índios, reconhecendo-lhes “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições”.

No seu artigo 210, § 2º, assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. No art. 231 é reconhecido o direito a uma organização social, costumes, línguas e tradições e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Assegura-se, então, a partir da Constituição de 1988, aos indígenas o respeito às suas especificidades étnico-culturais, cabendo à União o dever de protegê-las, respeitá-las e

promovê-las. Essa mudança de perspectiva e de entendimento do lugar dos grupos indígenas na sociedade brasileira propiciou a superação de concepções jurídicas há muito tempo estabelecidas, fazendo com que a antiga prática da assimilação cedesse lugar à proposição da afirmação da convivência e respeito na diferença. No âmbito da proposição desse novo marco jurídico, a educação diferenciada encontra amparo legal.

O Decreto Federal n.º 26, de 1991, transfere a coordenação das ações educacionais em terras indígenas da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), para o MEC e a execução das ações passou à responsabilidade dos estados e municípios.

Já o direito a uma educação diferenciada encontra-se respaldado na Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece uma série de princípios gerais para o ensino: o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a valorização do profissional de educação escolar; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, dentre outros. Na verdade, a LDB regulamenta as formulações contidas na Constituição de 1988, determinando, em seu art. 78, que a União, em colaboração com as agências de fomento à cultura e de assistência aos índios, deverá desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para a oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas. O art. 79 define como competência da União apoiar técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação escolar indígena, por meio de programas integrados de ensino e pesquisa.

Também queremos destacar a Declaração das Nações Unidas sobre o Direito dos Povos Indígenas, de 13 de setembro de 2007, da qual o Brasil é signatário, que reconhece a urgente necessidade de respeitar e promover os direitos intrínsecos dos povos indígenas, que derivam de suas próprias estruturas políticas, econômicas e sociais e de suas culturas, de suas tradições espirituais, de sua história e concepção de vida, especialmente os direitos às terras, aos territórios e recursos, assegurados em tratados, acordos e outros pactos construtivos com os estados.

O direito diferenciado a uma educação escolar voltada para os interesses e necessidades das comunidades indígenas também é assegurado pelo Decreto n. 6.861/2009, que define a organização da educação escolar indígena em territórios Etna educacionais e é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da educação escolar indígena pelos sistemas de ensino. Em seu art. 1º determina que a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitadas suas necessidades e especificidades.

Em 2012, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, por meio do Parecer CNE/CP n.º 8/2012 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2012, alicerçadas numa concepção e prática em direitos humanos que ajudam a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças.

Nesse contexto de busca de fortalecimento dos diálogos interculturais, foram definidas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 e da Resolução CNE/CEB n.º 5/2012. De acordo com essa Resolução, “as atribuições dos estados com a oferta da educação escolar indígena poderão ser realizadas em regime de colaboração com os municípios, ouvidas as comunidades indígenas, desde que estes tenham se constituído em sistemas de educação próprios e disponham de condições técnicas e financeiras adequadas” (§1º do art. 25). Dessa forma, as Diretrizes sinalizam ser atribuição do Estado a responsabilidade pela oferta da educação básica e suas modalidades. Quando houver o regime de colaboração, o município poderá atuar na oferta, desde que tenha sistema próprio de ensino e, ainda, ouvido a comunidade. Ressalta-se que a mencionada Resolução não dispõe sobre as atribuições dos municípios, e destaca apenas aquelas da União e dos Estados.

Na operacionalização da educação escolar indígena deve-se também considerar o disposto nas: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – Parecer CNE/CEB n.º 20/2009 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2009; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – Parecer CNE/CEB n.º 7/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 4/2010; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – Parecer CNE/CEB n.º 11/2010 e Resolução CNE/CEB n.º 7/2010; e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 e Resolução CNE/CEB n.º 2/2012, bem como nas diretrizes referentes às modalidades de ensino.

Em 2014, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em Cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, pelo Parecer CNE/CP n.º 6/2014 e pela Resolução CNE/CP n.º 1/2015. O direito à educação escolar indígena, contemplado na Lei n.º 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2001-2011, também está garantido nas metas e estratégias na Lei n.º 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

CAPÍTULO II – ANÁLISE DOS DADOS

Situação escolar indígena no Mato Grosso do Sul

Mato Grosso do Sul abriga a segunda maior população indígena do Brasil, estimada em 77.025 pessoas, das quais 73.295 mil vivem em terras indígenas (IBGE/2010) e, a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul desenvolve desde o ano de 2015 uma política que atenda aos preceitos Etna educacionais, através das *Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dos Territórios Etna educacionais Povos do Pantanal e Cone Sul*. Para elaboração dessas diretrizes foram realizados quatro encontros estaduais, promovidos pela Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação, da SED/MS, com apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação (MEC), recebendo também, durante o processo de consulta pública, inúmeras contribuições de pessoas e instituições e, com a participação de representantes das diversas etnias do estado.

Já os instrumentos para a política de gestão e financiamento da educação escolar indígena, foram criados por meio do Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, os Territórios Etna educacionais (TEEs), espaços sociogeográficos que visam clarificar as relações intersocietárias construídas no processo histórico de lutas e de reafirmação indenitárias dos povos indígenas para a garantia de seus territórios, bem como, desenvolver políticas específicas nas áreas de saúde, educação e etnodesenvolvimento, na perspectiva de cooperação entre os entes pertencentes aos sistemas federal, estadual e municipais de ensino.

Para atender esta política nacional, foram criados no MS dois Territórios Etna educacionais: TEE Cone Sul, ao qual estão diretamente ligadas as etnias Guarani e Kaiowá, e TEE Povos do Pantanal, com as etnias Atikum, Guató, Kadiwéu, Kinikinau, Ofaié e Terena.

A situação das escolas destinadas aos indígenas, seus vínculos administrativos e suas orientações pedagógicas, constata-se uma pluralidade de situações, o que para a SED-MS dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade de educação intercultural e bilíngue/multilíngue às comunidades indígenas. Ainda segundo a secretaria, no MS existem escolas localizadas em áreas indígenas pertencentes às redes estadual e municipais de ensino e, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada. Sendo que é oferecido às comunidades indígenas o direito de optar pela educação escolar específica, além de definir a qual sistema de ensino suas escolas deverão estar vinculadas.

Queremos apresentar às comunidades existentes no estado, bem como, algumas características inerentes a cada etnia:

1 – Atikum

Com uma população de aproximadamente 55 pessoas, com características seminômades, são encontrados entre os Terena, na aldeia Brejão, no município de Nioaque, Mato Grosso do Sul. Oriundos de Pernambuco, os primeiros Atikum passaram pelos estados de São Paulo e Paraná até chegarem a Nioaque, em meados da década de 1980. Atualmente encontram-se em processo de articulação para o retorno ao seu território tradicional. Faziam questão de dançar e cantar o *Tore* e "mostrar-se indígenas" diante dos Terena e dos não indígenas. A organização política dos Atikum é composta por um cacique, um pajé e representantes das aldeias que formam o conselho tribal.

2 – Guarani e Kaiowá

Pertencentes ao tronco linguístico Tupi, nos estado existe os Kaiowá e Ñandeva. Com população de aproximadamente 51.000 pessoas, espalhadas por mais de 20 Terras Indígenas, das quais algumas regulamentadas e outras em litígio, havendo, ainda, indígenas vivendo em acampamentos às margens das rodovias. Os integrantes do subgrupo Ñandeva autodenominam-se Guarani.

O território tradicional dos Guarani e Kaiowá correspondia a uma ampla área que se estendia ao norte até os Rios Apa e Dourados e, rumo ao sul, até a Serra de Maracaju e afluentes do Rio Jejuí, chegando a uma extensão leste-oeste de cerca de 100 quilômetros em ambos os lados da Serra de Amambai.

No processo de expansão do ciclo da erva-mate aos Guarani e Kaiowá restou a acomodação em pequenos territórios, localizados no sul do estado, representam menos de 1% das terras do estado de Mato Grosso do Sul.

Sua organização sociopolítica tem como núcleo fundamental de família extensa, cuja chefia baseia-se no prestígio e na religiosidade. A etnia tem suas lideranças centradas no *Ñande Ru* (Nosso Pai) e, quando do sexo feminino, *Ñande Sy* (Nossa Mãe), reconhecidamente uma liderança religiosa e sua principal forma de organização coletiva quanto nação acontece através do *Aty Guasu* (Grande Assembleia) de importância significativa para tomadas de decisões.

Os Guarani e Kaiowá são essencialmente mítico-religioso (a busca da “terra sem males”), promovendo a manutenção de seus instrumentos de luta e de seus valores tradicionais.

3 - Guató

A população desta etnia é de aproximadamente 650 pessoas, sendo que 150 indígenas habitam na aldeia e aproximadamente 500 vivem nas morrarias do Pantanal e na periferia das cidades dos estados de Mato Grosso e de Mato Grosso do Sul, principalmente Corumbá, Cáceres e Poconé.

Índios canoieiros, pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê e se autodenominam *Maguató* (frango d’água). Vivem nas cercanias das grandes lagoas e, no passado, dominaram, por longo tempo, extenso trecho do Rio Paraguai e parte do antigo curso do Rio São Lourenço. Em 1996, conquistaram o direito de ocupar parte do seu território tradicional, a aldeia Uberaba, localizada na Ilha Ínsua, também conhecida como Bela Vista do Norte ou Porto Índio, no extremo noroeste de Mato Grosso do Sul, no município de Corumbá, fronteira com a Bolívia e divisa com o Estado de Mato Grosso.

São hábeis caçadores, atacavam as onças; quando abatidas, cada uma conferia-lhes o direito à posse de uma companheira, possuindo hábitos bigames, alguns chegaram a possuir mais de uma dezena de mulheres.

A base de sua alimentação é o peixe e o jacaré, além de plantar mandioca, milho e cereais de outras espécies e colhem nas matas o que mais lhes é necessário à subsistência, como frutos e mel.

4 – Kadiwéu

População de aproximadamente 1.629 indígenas, os Kadiwéu pertencem à família linguística Guaikuru. Os Kadiwéu são os últimos remanescentes da grande família Mbyá-Guaikuru que já habitou o território compreendido desde o Rio Apa até o Rio Paraguai.

São os indígenas que possuí no estado a maior quantidade de terra demarcada, 538.536 hectares, situada no município de Porto Murtinho, entre a Serra da Bodoquena e o Rio Paraguai. Se autodenominam de *Ejiwajegi* (Nós Índios) e têm as seguintes características: os homens são criadores de gado e as mulheres, excelentes ceramistas, cujos desenhos com motivos geométricos inspiram grandes obras arquitetônicas na Europa.

A partir do século XVI, domina a técnica de domar cavalos, utilizando-os no seu cotidiano, o que permitiu sua expansão e domínio sobre outros povos indígenas. Hábeis

cavaleiros e exímios guerreiros, não permitiram a expansão europeia na região, então representada pelas expedições portuguesas e espanholas. Um fato importante foi a participação dos indígenas na guerra do Brasil contra o Paraguai.

5 – Kinikinau

Os Kinikinau são um subgrupo da nação Guaná, pertencente à família linguística Aruak, e se autodenominam *Chané* (pessoa/gente) e sua população é de aproximadamente 250 indígenas. Residem na aldeia São João, no município de Porto Murtinho, próxima à cidade de Bonito, na Terra Indígena Kadiwéu, e também na aldeia Terena Mãe Terra, no município de Miranda. Antes, eram residentes em uma aldeia na localidade de Agachi, região que compreende uma área entre os municípios de Miranda e Aquidauana.

Ressalta-se o fato de que, durante muitos anos após a guerra do Brasil contra o Paraguai, os Kinikinau foram registrados como Terena, o que acabou por levar os órgãos governamentais a, equivocadamente, declará-los extintos por muitas décadas. Essa etnia “ressurgiu” oficialmente em meados da década de 1990, e vem, nos últimos anos, tentando retomar seu antigo território.

6 – Ofaié

Pertencente ao Tronco Macro-Jê, os Ofaié, que se autodenominam *Opaié*, são também conhecidos como “O Povo do Mel”, por terem sido grandes coletores deste produto. Os Ofaié são uma das etnias mais antigas que habitam o estado.

Legítimos donos de um grande território, os Ofaié construíram seus acampamentos à beira dos rios, ocupando uma grande área que ia do Rio Sucuriú até as nascentes dos Rios Vacaria e Ivinhema. No final do século XIX, a população Ofaié era estimada em mais de 2.000 pessoas, sendo reduzida ao longo do processo de colonização das regiões que habitavam, contando, hoje, com aproximadamente 100 habitantes.

Os Ofaié atualmente residem em uma área de 484 hectares no município de Brasilândia, recebidos da Companhia Energética de São Paulo-CESP como indenização pela terra tradicional inundada pelo lago da Usina de Porto Primavera, atualmente denominada Usina Hidrelétrica Sérgio Mota. Aguardam, ainda, a demarcação e a ocupação efetiva de 1.937 hectares do seu antigo território, contíguo à área adquirida pela CESP, e lutam pela revitalização do idioma e da cultura tradicional.

7 – Terena

Com população atual de aproximadamente 29 mil habitantes, o povo Terena pertence à família linguística Aruak. Ocupam áreas indígenas localizadas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Campo Grande, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Rochedo, Dourados e Sidrolândia. A área onde vivem é insuficiente para o seu crescimento demográfico e cultural. Muitos se encontram, também, residindo em áreas urbanas. Têm como características serem agricultores e se autodenominarem *Chané* (pessoa, gente).

Um dos elementos da cultura Terena é a existência de estruturas dualistas (*Xumonoé* e *Sukurikionoé*), que preservam o sistema de metades sobre sua criação mitológica, contado de geração em geração.

Os Terenas preservam sua língua na maioria de suas comunidades, mesmo com a concorrência desigual da língua portuguesa compartilhada nos ambientes domésticos, por meio da televisão, do rádio e da internet.

São hábeis agricultores e participam ativamente da vida econômica nas cidades desde o século XIX, comercializando o que produzem no entorno de suas comunidades rural e urbana. Outra forma de garantir o seu sustento é o trabalho fora das áreas indígenas, principalmente no corte da cana, nas fazendas, no comércio, na construção civil, no funcionalismo público, dentre outras atividades.

A historiografia indígena registra que os primeiros momentos de escolarização iniciaram-se, para os Terena, com a demarcação das terras pelo SPI em 1905 e a construção das linhas telegráficas pelo governo brasileiro tendo a frente o Marechal Rondon, cuja genitora era dessa etnia.

Além das etnias citadas, há em Mato Grosso do Sul, povos oriundos da Bolívia, como os Kamba, que residem na periferia de Corumbá, ainda não oficialmente reconhecidos pela FUNAI; do Paraguai, os Adwreus, que atravessam a fronteira em busca de escolarização; e do Estado de Mato Grosso, os Bororo e os Xavante.

Com a promulgação da Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1989, o atendimento educacional à população indígena em Mato Grosso do Sul passa a receber tratamento diferenciado no Sistema Estadual de Ensino, sendo garantidos processos próprios de aprendizagem na organização da educação escolar estadual.

Com o avanço da legislação estadual, em 2002, foi criada, pelo Decreto estadual n.º 10.734, a categoria de Escola Indígena, no âmbito da educação básica no Sistema de Ensino de Mato Grosso do Sul. Conforme o art. 2º do Decreto: “A Escola Indígena terá normas jurídicas próprias fundamentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas normas do

Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, proporcionando a educação escolar intercultural e bilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas, assim como afirmação de sua diversidade étnica”. A primeira escola indígena da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul foi criada em 2006, por solicitação das comunidades indígenas.

Na Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, estão previstos dispositivos sobre a educação escolar indígena que, dentre outros, estabelece que a escola indígena disporá de normas e ordenamento jurídico próprios, respeitada a legislação vigente, possibilitando o oferecimento do ensino intercultural e multilíngue, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

No Plano Estadual de Educação 2003-2013 (Lei n.º 2.791/2003), a educação escolar indígena constituiu uma dimensão específica, com definição de diretrizes, objetivos e metas. No atual Plano Estadual de Educação 2014-2024 (Lei n.º 4.621/2014), está previsto o direito à educação escolar, com qualidade sociocultural, às comunidades indígenas, em 26 estratégias distribuídas nas metas aprovadas.

Também foi criado o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso do Sul (CEEI), órgão consultivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED) em 2008. Tem a competência de opinar sobre políticas, programas e ações referentes à educação escolar indígena, discutir e propor mecanismos que contribuam para a melhoria da qualidade da educação escolar indígena, entre outras.

Todo este aparato legal impulsiona e dá sustentação ao direito à diferença, fenômeno ligado aos direitos humanos, entendidos como direitos universais relacionados à promoção de um conjunto de direitos fundamentais, dentre eles a educação. Alicerçado em uma política linguística que assegure o princípio do multilinguismo, e em uma política de territorialidade, ligada à garantia do direito à terra, à auto sustentabilidade das comunidades e à efetivação de projetos escolares que expressem os projetos societários e visões de mundo e de futuro dos diferentes povos indígenas.

Segundo a SED-MS, está previsto na organização da escola indígena a participação de representantes da comunidade na definição do modelo de organização e gestão, considerando suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino e de aprendizagem, a utilização de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena, bem como a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades

usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas.

Como também escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos alunos e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Dados da Secretaria Estadual de Educação do ano de 2014 apontam, nos quadros 1 e 2 as matrículas realizadas na educação escolar indígena nas redes estadual e municipais de ensino de Mato Grosso do Sul.

Quadro 1 - Matrícula na educação escolar indígena - rede estadual de ensino - Mato Grosso do Sul – 2014

| Munic./escola | Total alunos | Educação infantil | Ensino fundamental | Ensino médio | Educ. especial | Educ. de jov. e adultos | Educ. profissional |
|-------------------------|--------------|-------------------|--------------------|--------------|----------------|-------------------------|--------------------|
| 11 munic. 16 escolas | 2.899 | 0 | 479 | 1.616 | 0 | 804 | 0 |

Fonte: INEP/MEC/Censo da Educação Básica - Censo Escolar (2014)

Org.: Gonzáles 2018

Quadro 2 - Matrícula na educação escolar indígena - rede municipal de ensino - Mato Grosso do Sul - 2014 Município/Escola

| Munic./escola | Total alunos | Educação infantil | Ensino fundamental | Ensino médio | Educ. especial | Educ. de jov. e adultos | Educ. profissional |
|-------------------------|--------------|-------------------|--------------------|--------------|----------------|-------------------------|--------------------|
| 23 munic. 42 escolas | 17.720 | 1.819 | 15.524 | 0 | 0 | 429 | 0 |

Fonte: INEP/MEC/Censo da Educação Básica - Censo Escolar (2014)

Org.: Gonzáles 2018

Os dados obtidos e catalogados não nos permite afirmar a acessão escolar dos alunos indígenas, mas percebe-se também um afunilamento do acesso aos níveis escolares mais altos, mesmo em se tratando de ensino médio, sugerindo a necessidade políticas específicas que possam garantir a permanência da juventude nesta modalidade de ensino.

Considerações Finais

Podemos evidenciar a existência legislação que garanta o direito à educação escolar indígena, como direito humano fundamental, alicerçado nos princípios comunitário, de interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e da especificidade, é assegurado por dispositivos legais que passaram a orientar a construção e a implementação de políticas públicas promotoras de justiça e equidade social e respeito à diferença.

Nessa perspectiva, a ação colaborativa entre os entes federados constitui-se condição basilar para a garantia da qualidade social da educação escolar indígena e requer destes o compromisso com o desenvolvimento de ações planejadas, elaboradas e avaliadas com as comunidades indígenas.

Os números levantados apontam a necessidade de instrumentos que possam garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas, como também, possibilitar que indígenas com baixa escolaridade ou, que nunca frequentou escola tenha acesso a programas de alfabetização, dentre outros.

Os dados também evidencia a situação precária em que se encontram as escolas indígenas no país e da baixa qualidade do ensino ofertado nas aldeias, demonstrando que persistem impasses para a efetivação do direito á educação diferenciada. Nesse cenário, a situação dos professores indígenas configura-se como altamente preocupante, pois evidencia a violação de direitos trabalhistas e tratamento discriminatório e desigual.

Nesta conjuntura pode-se supor que as comunidades indígenas são insatisfeitas com a qualidade da educação oferecida nas escolas das aldeias, em sua grande maioria, desprovidas de qualquer infraestrutura condizente com a perspectiva de ofertarem uma educação diferenciada; professores indígenas continuam almejando o início ou a continuidade de processos de formação profissional que os habilitem a uma prática intercultural e alunos indígenas persistem num ensino deficiente em responder ao desafio de prepará-los para um futuro cada vez mais incerto.

Por fim, para resolver a ausência do bilinguismo, da língua materna nas escolas de aldeias, o governo deve investir maciçamente na formação de professores indígenas, abrindo-se as universidades públicas para a formação de professores índios, como também, na especialização de educadores aptos a lecionar a língua materna de cada etnia.

Referências

BRAND, Antonio Jacó. Educação escolar indígena: o desafio da interculturalidade e da equidade. **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. Campo Grande-MS, n.12, p. 35-43, jul./dez. 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL.. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado, 1996.

BRASIL.. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Senado, 2014.

BRASIL.. **Decreto n.º 5.051, de 19 de abril de 2004.** Promulga a Convenção no 169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT sobre Povos Indígenas e Tribais. Brasília, DF, 2004.

BRASIL.. **Decreto n.º 6.861, de 27 de maio de 2009.** Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios Etna educacionais, e dá outras providências. Brasília, DF, 2009.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 14, de 14 de setembro de 1999, e Resolução CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, e **Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 3 de junho de 2009, e Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 7, de 7 de abril de 2010, e Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 11, de 7 de julho de 2010, e Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, DF, 2010.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 5, de 4 de maio de 2011, e Resolução CNE/CEB n.º de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2012.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 8, de 6 de março de 2012, e Resolução CNE/CP 1, de 30 de maio de 2012.** Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, 2012.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 13, de 15 de maio de 2012, e Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica. Brasília, DF, 2012.

BRASIL.. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 6, de 2 de abril de 2014, e Resolução CNE/CP n.º 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo demográfico brasileiro.** 2000.

BRASIL. Ministério da Justiça - **Fundação Nacional do Índio** - FUNAI. 2006.

BRASIL. Ministério de Educação. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar Indígena**. 2015.

COMITE NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. Ministério da educação. **A situação do direito à educação diferenciada entre os povos indígenas do Brasil**. Brasília. 2017.

DECLARAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS. Centro de Informações das Nações Unidas. Rio de Janeiro, 2008.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia, 1990.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, maio/ago. 2003.

MANGOLIM, O. **Da escola que o branco faz à escola que o índio necessita e quer**: uma educação indígena de qualidade. Campo Grande: UCDB, 1999.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Promulgada em 5 de outubro de 1989, Campo Grande, MS, 1989.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto n.º 10.734, de 18 de abril de 2002**. Cria a categoria de Escola Indígena, no âmbito da Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2003.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei n.º 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2014.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE/MS n.º 038/2002 e Deliberação CEE/MS n.º 6767, de 25 de outubro de 2002**. Fixa normas para a organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta de educação escolar indígena e dá outras providências.

PORTUGAL. **Directorio**: que se deve observar nas povoações dos índios do Para, e ExMaranhão. Enquanto sua Magefrade não mandar o contrario. Lisboa, na officina de Miguel Rodrigues - impleflor do Eminemtiffimo Senhor Cardial Patriarca. M.DCC.LVII.

PREZIA, Benedito. **Indigenas Em Sao Paulo Ontem e Hoje**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2003.

URQUIZA. Antonio H. Aguilera (org.). **Culturas e História dos Povos Indígenas em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Edit. UFMS, 2013.

VEIGA NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n.23, p. 5-15, 2003.