

A atuação dos egressos da licenciatura intercultural indígena Teko Arandu no cone sul de Mato Grosso do Sul

Noêmia dos Santos Pereira Moura
Andréia Nunes Militão

Resumo

A educação escolar indígena delinea a política educacional de formação específica para professores indígenas no Brasil. Estes se habilitam para construir, com suas comunidades e parceiros, a identidade específica de suas escolas indígenas. Objetiva-se mapear os/as professores/as Guarani/Kaiowá, egressos da Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu (Viver com Sabedoria), das cinco turmas diplomadas entre 2011 e 2018 pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Com pesquisa empírica do tipo etnográfico e documental, produziram-se dados quanti e qualitativos sobre os concluintes, analisados a partir da perspectiva da interculturalidade crítica. Efetuou-se a identificação dos egressos nos arquivos da secretaria acadêmica da UFGD e do curso; completou-se a pesquisa documental por meio de diálogo com professoras do curso para se verificar municípios/terras indígenas/comunidades de onde vieram tais egressos para a UFGD. A segunda fase priorizou o trabalho de campo nas secretarias municipais e nas escolas indígenas, espaços de recolha de dados de lotação. Depreende-se que, dos 225 diplomados, 90,6% estavam atuando nas escolas indígenas do Território Etnoeducacional Cone Sul no ano de 2018; destes, 38,2% eram concursados e 61,8% contratados.

Palavras-chave: Formação de professores; Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu; Educação Escolar Indígena.

Noêmia dos Santos Pereira Moura
Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD
E-mail: noemiamoura@ufgd.edu.br
 <http://orcid.org/0000-0003-1443-5569>

Andréia Nunes Militão
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS
E-mail: andreianunesmilitao@gmail.com
 <http://orcid.org/0000-0002-1494-8375>

Recebido em: 06/05/2019
Aprovado em: 05/01/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2020.e65028>

Abstract

The performance of egress students from the Teko Arandu indigenous intercultural graduation course in the south cone of Mato Grosso do Sul

The indigenous school education outlines the educational policy of specific training for indigenous teachers in Brazil. Indigenous teachers are qualified to build, with their communities and partners, the particular identity of their indigenous schools. The objective is to map the Guarani/Kaiowá teachers, graduates of the Teko Arandu Intercultural Indigenous graduation course - (Living with Wisdom), from the five classes graduated between 2011 and 2018 by the Federal University of Grande Dourados (UFGD). With empirical research of ethnographic and documentary type, were produced quantitative and qualitative data on the students, analyzed from the perspective of critical interculturality. The egress students were identified in the archives of the academic secretariat of the UFGD and the course; the documentary research was completed through a dialogue with teachers of the graduation course, to verify municipalities/indigenous lands/communities from where these graduates came to the UFGD. The second phase prioritized the fieldwork in the municipal secretariats and the indigenous schools' spaces of collection of stocking data. It appears that, from the 225 graduates, 90.6% were working in the indigenous schools in the South Cone Ethno-educational Territory in 2018; 38.2% were public servants, and 61.8% were hired through contract.

Keywords:

Teacher training;
Teko Arandu
Indigenous
Intercultural
Graduation
Course;
Indigenous
School
Education.

Resumen

La actuación de los egresados de la licenciatura intercultural indígena Teko Arandu en el cono sur de Mato Grosso del Sur

La educación escolar indígena delinea la política educativa de formación específica para profesores indígenas en Brasil. Ellos se habilitan para construir, con sus comunidades y socios, la identidad específica de sus escuelas indígenas. Se pretende asignar a los profesores / as Guaraníes / Kaiowá, egresados de la Licenciatura Intercultural Indígena - Teko Arandu (Vivir con Sabiduría), de las cinco clases diplomadas entre 2011 y 2018 por la Universidad Federal de la Grande Dourados (UFGD). Con investigación empírica del tipo etnográfico y documental, se produjeron datos cuantitativos y cualitativos sobre los concluyentes, analizados a partir de la perspectiva de la interculturalidad crítica. Se realizó la identificación de los egresados en los archivos de la secretaría académica de la UFGD y del curso; se completó la investigación documental por medio de diálogo con profesoras del curso, para verificar municipios / tierras indígenas / comunidades de dónde vinieron tales egresados a la UFGD. La segunda fase priorizó el trabajo de campo en las secretarías municipales y en las escuelas indígenas, espacios de recogida de datos de ocupación. Se desprende que, de los 225 diplomados, el 90,6% estaban actuando en las escuelas indígenas del Territorio Etnoeducacional Cono Sur en el año 2018; de ellos, el 38,2% eran funcionarios y el 61,8% contratados.

Mots-clés:

Formación de
profesores;
Licenciatura
Intercultural
Indígena Teko
Arandu;
Educación
Escolar Indígena.

Introdução

A emergência de políticas educacionais específicas e diferenciadas destinadas aos povos indígenas data da década de 1990. Dentre tais políticas, destaca-se a proposição da educação escolar indígena como modalidade de educação – específica, diferenciada, bilíngue e comunitária –, tal como assegurada na Constituição Federal de 1988. Sublinhe-se que essas ações resultam da pressão da sociedade civil organizada, por meio dos movimentos sociais indígenas e indigenistas, que vêm se organizando desde 1970 (ROSSATO, 2002; AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010; BENITES, 2014).

Para atender às prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), por meio da Resolução CEB/CNE n.º 03/1999, instituiu as Diretrizes Nacionais para o Funcionamento das Escolas Indígenas, que reafirmam os princípios garantidos em lei – educação específica, diferenciada, bilíngue e comunitária – e oficializam suas categorias basilares – escola indígena e professor indígena. O documento estabelece, ainda, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, bem como a responsabilidade de execução pelos estados em parceria com os municípios:

[...] cria a categoria oficial de escola indígena, estabelecendo sua estrutura e funcionamento, bem como sua estadualização, salvo se o município tiver seu próprio sistema de ensino. Também regulamenta a categoria de professor indígena, como carreira específica do magistério, com concurso diferenciado, garantindo a preferência ao professor da mesma etnia de seus alunos. Garante a formação diferenciada em cursos específicos, bem como “sua formação em serviço e, quando for o caso, concomitantemente com a sua própria escolarização” (ROSSATO, 2002, p. 71).

O normativo atende às especificidades dos povos indígenas, que demandam formação específica para os membros de suas comunidades, particularmente, no que se refere ao domínio da língua materna e à cultura.

Posteriormente, em 2002, o governo federal lançou o documento “Referenciais para a Formação de Professores Indígenas”, objetivando orientar os estados responsáveis pelo funcionamento das escolas indígenas e pela formação dos professores indígenas na criação e desenvolvimento de um Programa de Educação Escolar Indígena. No Programa seriam desenvolvidas ações e iniciativas com a participação ativa de representantes das comunidades indígenas, de organizações e demais atores institucionais relacionados (universidades, organizações não governamentais, órgãos e setores da administração pública). Citem-se, por exemplo: a criação, a implantação, a implementação, o funcionamento e a regularização das escolas indígenas no estado; o plano de atendimento às escolas indígenas; a formulação e a implantação de um programa de formação de professores indígenas; e a regularização da situação profissional dos professores indígenas (BRASIL, 2002).

A proposição de programas de formação de professores indígenas deveria contemplar a formação inicial e continuada nos níveis médio, superior e de pós-graduação. As secretarias estaduais, em articulação com as universidades e os municípios, com apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação (MEC), desenvolveriam os cursos de ensino médio e de licenciatura intercultural. Dessa forma, o quadro de professores das escolas indígenas seria composto por membros de suas próprias comunidades, formados na concepção bilíngue, específica, intercultural, interdisciplinar e comunitária.

[...] os professores indígenas são os mediadores, por excelência, das relações sociais que se estabelecem dentro e fora da aldeia, por meio também da escola. Assim, eles ou elas têm uma função social distinta dos professores não-índios, pois assumem, muitas vezes, o papel de intérpretes entre culturas e sociedades distintas. Tal condição também lhes confere direitos e responsabilidades nem sempre simples e fáceis de vivenciar e conciliar (BRASIL, 2002, p. 20).

Além de mediadores, os professores indígenas se tornam investigadores e orientadores de pesquisas em suas comunidades, levando os estudantes a realizar, junto a pessoas mais velhas e a mestres tradicionais, pesquisas sobre os conhecimentos de suas culturas, o que vem sendo recorrentemente negado pelo ensino escolar.

Outros dispositivos legais vão adensar a legislação educacional no tocante à formação de professores indígenas até o tempo presente. Destacamos o Decreto n.º 6.861/2009, que dispõe sobre a Educação Escolar Indígena e define sua organização em territórios etnoeducacionais¹; as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, definidas no Parecer CNE/CP n.º 8/2012; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer CNE/CEB n.º 13/2012 e Resolução CNE/CEB n.º 5/2012); e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas, que regulamentam programas e cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas no âmbito dos respectivos sistemas de ensino, suas instituições formadoras e órgãos normativos (Parecer CEB/CNE n.º 6/2014 e Resolução n.º 1/2015).

As Diretrizes para a formação de professores englobam os normativos produzidos entre 2002 e 2015, sistematizando a política nacional de formação de professores indígenas, estabelecendo a estrutura, a organização da rede formadora e os princípios e objetivos da formação de professores indígenas. Orientam as instituições formadoras em nível médio (secretarias estaduais e institutos federais) e em nível superior (as secretarias estaduais e as universidades) na organização dos cursos de formação, atendendo a princípios e objetivos constituídos; incluem a política de formação específica nos planos de ação dos territórios etnoeducacionais e, conseqüentemente, no Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais (2013);

¹ Os Territórios Etnoeducacionais (TEE), criados pelo Decreto n.º 6.861/2009, encontram-se respaldados pela Portaria n. 1062/2013 que instituiu o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais. Contudo, o TEE Cone Sul é um dos poucos, dentre os 25 TEE constituídos, que tem efetivamente se movimentado no sentido de demandar o MEC e as secretarias de estado e municipais de Mato Grosso do Sul no cumprimento do Plano de Trabalho produzido pela Comissão Gestora.

reiteram as parcerias entre os entes federados e entre estes e as instituições e as entidades envolvidas no processamento da educação escolar indígena e na formação de professores indígenas; norteiam os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, no sentido de inserirem a política de formação de professores em seus planejamentos e estratégias; estabelecem a necessidade da formação continuada dos formadores e a da participação de membros das comunidades indígenas como formadores dos cursos em nível médio e superior; reforçam as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios para com a política de formação de professores indígenas, inclusive em relação ao apoio técnico e financeiro da União para com os outros entes e instituições. Por fim, responsabilizam as secretarias estaduais de ensino por estabelecer uma política de formação de professores indígenas no âmbito da gestão etnoterritorializada, conforme o apontado a seguir.

Art. 31. Dada a atual configuração da gestão etnoterritorializada da Educação Escolar Indígena, definida por meio dos Territórios Etnoeducacionais, recomenda-se que a promoção e a oferta da formação inicial e continuada de professores indígenas ocorram no âmbito deste processo de planejamento e gestão.

Parágrafo único. A formação inicial e continuada de professores indígenas e demais profissionais que atuam na Educação Escolar Indígena deve ser um dos eixos centrais dos Planos de Ação dos Territórios Etnoeducacionais (BRASIL, 2013).

Cumprir lembrar que as Diretrizes ratificam o Decreto n.º 6861/2009 e a Portaria n.º 1062/2013, e são também reafirmadas no âmbito das Conferências Nacionais de Educação Escolar Indígena (2009, 2018).

Objetiva-se, dessa forma, analisar o processo de formação específica dos professores pertencentes aos povos Guarani e Kaiowá no Mato Grosso do Sul, egressos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu (Viver com Sabedoria), e acompanhar sua inserção profissional no Território Etnoeducacional Cone Sul. Tem-se como pressuposto que a formação específica para professores indígenas dá suporte e materializa a política de educação escolar indígena. Nos cursos específicos, os professores indígenas se habilitam para construir, com suas comunidades e parceiros, a identidade característica de suas escolas indígenas com currículos específicos, materiais didáticos na língua materna ou bilíngues e com processos próprios de aprendizagens (RAMIRES, 2016; CARVALHO, 2018).

A partir de pesquisa empírica do tipo etnográfico e documental, produziram-se dados quanti e qualitativos sobre os concluintes, avaliados sob a perspectiva dos estudos culturais e decoloniais. Assumiu-se que os professores, como sujeitos interculturais, oriundos de formações específicas e inseridos nas escolas indígenas, podem produzir o diálogo entre os saberes dos povos Guarani e Kaiowá e os saberes acadêmicos produzidos na sociedade brasileira.

Destarte, a interculturalidade é então concebida como um novo projeto de sociedade. Na acepção da interculturalidade crítica, questiona-se:

[...] as diferenças e desigualdades construídas ao longo da História entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros. Parte-se da afirmação de que a interculturalidade aponta a construção de sociedades que assumam as diferenças como

constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAUI, 2012, p. 244).

Como novo paradigma, a interculturalidade crítica, que aqui é considerada sinônimo de decolonialidade, coloca os sujeitos indígenas na condição política, ética e estratégica de construir novas situações e demandas a partir da tomada de consciência de seu lugar de assujeitamento na sociedade brasileira. Segundo Elias Nazareno (2017, p. 46), “[...] mesmo tendo em conta as relações assimétricas estabelecidas pelo colonizador em termos políticos, sociais e epistêmicos, não há como negar a influência recíproca exercida por parte daqueles que foram historicamente subalternizados”. Nesse sentido, os subalternizados produzem estratégias de resistência com fins de se apropriarem e de ressignificarem as escolas indígenas.

O mapeamento dos professores indígenas, egressos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, partiu de dados documentais produzidos pela secretaria acadêmica da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), complementados com informações oferecidas pelo curso de Licenciatura Intercultural. De posse dos fatos preliminares, aperfeiçoou-se o levantamento, por meio de diálogo com algumas professoras formadoras da licenciatura investigada. Com isso, identificaram-se os municípios/terras indígenas/comunidades de onde os referidos egressos vieram, ao se matricularem na UFGD, e as áreas de formação nas quais se inseriram. Em seguida, realizou-se, com trabalho de campo nas secretarias municipais e nas escolas indígenas, a coleta dos dados de lotação (escola/nível/função/situação) referentes ao ano de 2018. Foram visitadas 15 secretarias e 30 escolas indígenas; encontrou-se número considerável de concluintes da licenciatura intercultural e de outras licenciaturas, os quais também atuam nas escolas indígenas.

A exposição dos resultados foi efetuada em duas sessões: na primeira, contextualizou-se a formação de professores indígenas, por intermédio de legislações, de dissertações dos professores mestres Guarani/Kaiowá e de artigos de professores pesquisadores – alguns diretamente envolvidos com a formação dos egressos, por serem professores formadores. Na segunda seção, fez-se exposição e comentários acerca das informações da pesquisa empírica. A intenção é dar visibilidade à política de formação específica da UFGD, que busca atender às demandas dos povos Guarani/Kaiowá e do MEC.

Experiências de formação de professores no Mato Grosso do Sul

O Mato Grosso do Sul (MS) é o segundo estado em densidade populacional indígena no país, ficando atrás apenas do estado do Amazonas. São 83.241 pessoas de vários povos indígenas – 55.130 identificam-se como Guarani, Kaiowá ou como Guarani/Kaiowá. O município de Dourados abrange nove acampamentos, além da TI/Reserva de Dourados e da TI Panambizinho; e concentra a maior população de

Guarani e Kaiowá, que perfaz um total de 12.860 pessoas. A TI/Reserva² de Dourados, com 11.950 Guarani e Kaiowá, é a maior em concentração populacional. É seguida pela TI/Reserva de Amambai, situada no município de mesmo nome, que apresenta população de 11.238 Guarani e Kaiowá. A terceira maior é a TI/Reserva de Caarapó, com 5.501 Guarani e Kaiowá (BRASIL, 2017b). As demais terras indígenas, principalmente as que foram criadas a partir da década de 1980, possuem índice populacional menor, porém, estão envoltas nas mesmas problemáticas das mais populosas (disputas de terras, questionamentos de direitos constitucionais e ausência de atendimento de políticas públicas, entre outras).

Assim, o estado é marcado por violenta disputa agrária, com muitos acampamentos, com pessoas indígenas em situação de vulnerabilidade social, política, cultural e econômica. As políticas públicas quase não chegam às terras em litígio e as que chegam estão distantes das demandas das comunidades. As reservas estão superlotadas, com pouco espaço para cultivo; por isso, tornam-se reduto de mão de obra para os empreendimentos regionais – usinas sucroalcooleiras, fazendas de pastagem ou de cultivo, extrativismo vegetal e outras (CRESPE, 2015). É nesse contexto, que é mais amplo do que o que esboçamos aqui, que se desenvolve a política de educação escolar indígena e a formação dos professores indígenas.

Em levantamento sobre as escolas indígenas em comunidades Guarani/Kaiowá do Território Etnoeducacional Cone Sul (TEE Cone Sul), no ano de 2018, constatou-se que sete terras indígenas (Dourados/Dourados, Caarapó/Caarapó, Taquaperi/Coronel Sapucaia, Panambizinho/Dourados, Porto Lindo/Japorã, Amambai/Amambai e Sessoró/Tacuru) ofertam todos os níveis da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Dezoito terras indígenas, assim como a Terra Indígena/Reserva Pirajuí/Paranhos, fornecem o ensino fundamental completo. As demais oferecem a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, fica patente a importância da formação de professores indígenas para impulsionar a ampliação dos níveis de ensino nas escolas indígenas.

De acordo com o Censo Escolar (BRASIL, 2017a), o total de matrículas em escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul é de 19.570 estudantes em todos os níveis e modalidades da educação básica. Dessas matrículas, 585 se encontram em escolas indígenas urbanas³ e 18.985 em escolas indígenas rurais. O ensino fundamental (1º ao 5º ano) é o nível com maior índice de matrículas, 9.537 estudantes. É seguido pelo segundo ciclo (6º ao 9º ano), cujas matrículas caem quase pela metade, 5.446 estudantes. Afunila ainda mais no ensino médio, ficando abaixo dos 50% do total de matriculados no ensino fundamental II, 2.310 estudantes. O menor número de matrículas é na educação infantil.

² Reserva é uma categoria jurídica acionada politicamente pelos Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul para marcar o processo violento de agrupamento de diferentes povos em pequenas áreas na primeira metade do século XX, de acordo com a política indigenista do estado brasileiro. No estado do MS são oito TI/Reservas Guarani e Kaiowá (Caarapó, Dourados, Amambai, Limão Verde, Taquaperi, Sessoró, Pirajuí e Porto Lindo).

³ O estado de MS contempla aldeias rurais e aldeias urbanas (municípios de Campo Grande, Anastácio, Sidrolândia e outros), nos quais se encontram as escolas indígenas.

Ainda não se tem um censo oficial acerca de professores indígenas de todos os povos no estado. O Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena (FOREEIMS) estima que somam mais ou menos 1.200 professores indígenas. Destes, 18,75% são egressos da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu. Entretanto, há professores formados em cursos de licenciatura que não são específicos. Mesmo assim, a formação específica em nível superior ficaria abaixo de 40% do quadro de professores habilitados. Não obstante, evidencia-se, na tabela 2, que, mesmo em número menor, 16,4% dos egressos da Licenciatura Intercultural do TEE Cone Sul estão ocupando cargos de gestão – 31 em coordenações pedagógicas e 6 em direções nas escolas indígenas. Dois egressos exercem mandatos parlamentares em câmaras municipais (Caarapó e Japorã) e dois ocupam cargos em outras secretarias municipais (Japorã). Um é concursado na Faculdade Intercultural Indígena/UFGD (Caarapó) e outro é contratado para lecionar no Magistério Intercultural Indígena – Ára Verá (Laguna Carapã). Depreende-se que, aos poucos, tais egressos vão assumindo funções estratégicas no campo da educação escolar indígena no Mato Grosso do Sul.

Na década de 1990, de acordo com Aguilera Urquiza e Nascimento (2010, p. 48), havia um clima de intensa mobilização e estudo no Mato Grosso do Sul sobre o processo de construção de autonomia para as escolas indígenas nas aldeias. Nas experiências de diálogo, os sujeitos educacionais “[...] faziam a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abriam espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a escola com as próprias mãos”. Seus cursos específicos, de acordo com as narrativas dos egressos/as do Teko Arandu, adequaram-se ao desenho da escola indígena apresentado pelo Movimento de Professores Guarani e Kaiowá (MPGK), no I Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá (1991):

Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...]. A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Kaiowá e Guarani e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com a lideranças e comunidades. Os professores Kaiowá e Guarani devem ter capacitação específica. As escolas devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades Kaiowá e Guarani sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união (ROSSATO, 2002, p. 88).

Rossato (2002, p. 34) considera ainda que “[...] alguns professores e lideranças Kaiowá/Guarani começam a assumir sua identidade étnica perante a sociedade mais ampla, também como um elemento de prestígio e de orgulho étnico [...]”. Isso é evidente nas observações que os pesquisadores fazem em suas análises, pois as políticas de formação alcançam não só os professores indígenas, mas também formam e conscientizam, por exemplo, lideranças e segmentos das comunidades indígenas.

O professor indígena passa a ocupar papel de “tradutor” (BHABHA, 1998), que transita entre a sociedade brasileira e sua comunidade, preparando as crianças, os jovens adultos e os adultos para ir e vir

entre esses mundos com menos dificuldade de (com)vivência. Nesse novo modelo, o professor indígena “[...] passa a ocupar um lugar central, levando em consideração as especificidades de cada povo, nos processos de repensar a realidade das comunidades indígenas na convivência nem sempre harmônica com a chamada ‘sociedade nacional’” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2010, p. 46). Já o processo de formação não específica e intercultural tem outra concepção.

Os Egressos nas Escolas Indígenas do Território Etnoeducacional Cone Sul

A Licenciatura Indígena é desenvolvida na modalidade da alternância e acontece nos espaços da universidade (tempo universidade) e nos espaços das comunidades e das escolas indígenas de origem dos licenciandos (tempo comunidade). A proposta de alternância está ligada inicialmente aos movimentos camponeses europeus e chega ao Brasil com as escolas do campo. É adotada pelos cursos de formação de professores assentados e indígenas, tais como as licenciaturas do campo e interculturais. De acordo com Santos (2006, p. 4), caracteriza um “projeto de formação integral e sustentável dimensionado, política e pedagogicamente. [...] é importante revelarem as identidades sociais forjadas das ruralidades e territorialidades, porque é uma forma de marcar as diferenças culturais e políticas”. Os professores em formação desenvolvem atividades de pesquisa e intervenção nas suas comunidades, com acompanhamento dos professores formadores, que são avaliadas e problematizadas na universidade.

No caso da Licenciatura Intercultural Teko Arandu, nasce como curso de formação em serviço, mas, na atualidade, seu quadro de estudantes é diversificado. Alguns dos licenciandos são professores em suas comunidades, embora esse critério de seleção esteja flexibilizado. “O Curso atende indígenas Guarani e Kaiowá, preferencialmente professores em exercício de docência ou de gestão nas escolas de suas comunidades no Mato Grosso do Sul, respeitando o Território Etnoeducacional Cone Sul” (PPC, 2012, p. 14). Sua abrangência é restrita ao estado.

Ao se matricular, a turma cumpre o bloco de disciplinas comuns a todas as áreas de habilitação, com duração de um ano e meio. O objetivo é “construir a base para a formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá fundamentada nos aspectos centrais de uma educação escolar indígena diferenciada, específica, bilíngue, autônoma e intercultural” (PPC, 2012, p. 26). Ao concluir todos os componentes do bloco I, os licenciandos escolhem a área de formação na qual vão se habilitar. São quatro: Educação Intercultural e Ciências Humanas (CH); Educação Intercultural e Linguagens (L); Educação Intercultural e Matemática (Mat.); Educação Intercultural e Ciências da Natureza (CN). Cada uma delas tem objetivos e currículo específico (bloco II). A opção pelas áreas de formação pode ser coletiva, levando em consideração as necessidades da comunidade de origem dos professores em formação ou individual.

Esse modelo de currículo foi herdado do Magistério Intercultural Ára Verá (Tempo/Espaço Iluminado), curso do qual vieram muitos dos alunos da Licenciatura Intercultural. Segundo o Projeto

Pedagógico Curricular (2012), é uma educação considerada específica, pois direcionada ao povo Guarani/Kaiowá; diferente, porque leva em consideração a cultura desse povo; bilíngue, já que pode ser realizada na língua portuguesa e na língua guarani; comunitária, por atender o alunado de um agrupamento específico, possibilitando a participação de seus membros; interdisciplinar, porquanto os conhecimentos indígenas não se compartimentalizam como os conhecimentos acadêmicos; e intercultural, visto que se propõe a criar situações de diálogos e intersecções, ou não, entre os conhecimentos indígenas e os não indígenas (PPC, 2012).

Essa gama de interlocuções, ambientes e reflexões não são experimentadas em cursos de outras naturezas, tais como as licenciaturas tidas como universais. Talvez seja disso que resulte a tensão silenciosa entre os professores de formação específica e os demais indígenas de formação universal. Eliel Benites (2014, p. 26) reflete que falta na prática dos professores indígenas sem formação específica “[...] o diálogo entre os diversos campos das ciências ocidentais e os conhecimentos Guarani e Kaiowá, porque as lógicas são diferentes”. O mestre Guarani/Kaiowá traz essa tensão, mas não a desdobra. Afirma que “os professores indígenas egressos de cursos universais, muitas vezes dão aula como os professores brancos” (BENITES, 2014, p. 26) Estes se encontram lotados nas classes do 6º ao 9º ano, em detrimento daqueles que têm formação específica completa (nível médio e superior).

Pode-se apontar vários elementos que compõe a identidade dos professores Guarani/Kaiowá egressos dos cursos específicos, os quais buscam, por exemplo: apropriar-se do processo próprio de aprendizagem de seu povo no diálogo intenso com os segmentos da comunidade e com os mais velhos; reencontrar-se com suas subjetividades Guarani/Kaiowá, fortalecendo-as; apoderar-se dos conhecimentos não indígenas nos cursos para transitar no espaço de fronteira, no qual se constitui a escola indígena; fortalecer os conhecimentos Guarani/Kaiowá que têm proeminência no diálogo intercultural com os chamados “conhecimentos universais”; dar vida à língua materna, que se torna a principal na educação infantil e no ensino fundamental, especialmente nos anos iniciais; agregar outros temas caros à comunidade – terra, geração de renda, sustentabilidade cultural, linguística, ambiental, produção de alimentos e outros – ao lado do tema educação.

O professor pesquisador Kaiowá, Eliel Benites (2014, p. 18), considera o MPGK, a *Aty Guasu* (Assembleia dos Guarani e Kaiowá) e outros movimentos indígenas como outros espaços de formação de novas lideranças. Neles, os professores indígenas adquirem conhecimentos sobre a conjuntura política geral e a educação escolar indígena.

O Movimento dos Professores Indígenas Kaiowá e Guarani é um espaço de formação contínua, de atuação política, tendo em vista os direitos indígenas, mas essa formação é diferente, porque os professores indígenas, que se envolviam, redescobriam os valores e conhecimentos tradicionais, ouvindo as pessoas mais velhas. Ao mesmo tempo, o movimento é espaço de conhecimentos sobre a conjuntura política que envolvia a educação escolar indígena. Este espaço possibilitou, com o tempo, o surgimento de novas lideranças e os professores indígenas atuais, ou seja, uma nova

identidade kaiowá e guarani, tendo em vista a retomada dos valores culturais tradicionais e o conhecimento sobre as outras culturas, de forma crítica e reflexiva (BENITES, 2014, p. 18).

Benites (2014, p. 20) evidencia o processo de implementação da educação escolar indígena na Aldeia Te'yikue e salienta ter sido necessário, no curso *Ára Verá* e nas reuniões da comunidade, desconstruir a escola civilizadora e construir a escola indígena Kaiowá e Guarani. Para isso, foi importante o apoio dos mestres tradicionais e a vivência no movimento indígena. Foi também um processo de construção da identidade de professor indígena, pois sua subjetividade era fruto da política indigenista.

O Curso de Formação de Professores Guarani e Kaiowá em nível Médio – Magistério *Ára Verá* contribuiu para sedimentar uma nova filosofia para a educação escolar indígena, pautada nas lutas dos professores, nos movimentos e nos direitos conquistados através da Constituição Federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outras leis. A discussão e reflexão nos momentos de formação desconstruíam toda a “verdade” que, anteriormente, havia aprendido e, ao mesmo tempo, possibilitavam outro olhar sobre mim mesmo, um olhar que valorizava e enxergava a minha cultura como resultado de processos históricos, e a minha subjetividade como fruto da política indigenista, que tinha como objetivo a integração na sociedade envolvente, ao manipular nossas consciências para que deixássemos de ser indígenas kaiowá e guarani (BENITES, 2014, p. 20).

Com postura semelhante, o professor pesquisador Lídio Ramires (2016, p. 31) se refere à formação na Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* (Viver com Sabedoria) e no movimento indígena como potencializadoras da interculturalidade.

Por eu estar lutando por um curso de licenciatura intercultural específico para professores Kaiowá e Guarani, desde o início, como membro do movimento de professores indígenas e participando como cursista na primeira etapa de 2006, pude perceber, cada vez mais claramente, o processo da interculturalidade. [...] Percebi claramente que é possível transitar os nossos saberes tradicionais nas práticas pedagógicas da educação escolar indígena, através do processo próprio de ensino-aprendizagem, potencializando-o como ciência (RAMIRES, 2016, p. 31).

Katiana Carvalho (2018, p. 25) destaca sua trajetória de formação enquanto sujeito intercultural, constituída em lutas, reivindicações e manifestações pelas comunidades guarani e kaiowá, nas quais foi definindo sua identidade profissional. As experiências ajudaram-na a refletir e compreender os processos de mudança em sua pessoa, na profissão e na escola.

Nessa caminhada, participei de muitas lutas, reivindicações e manifestações em prol das comunidades dos Guarani e Kaiowá. [...] O curso oferece quatro terminalidades e eu escolhi Matemática [...] cada duas pessoas tinham que escolher uma área, de acordo com a necessidade da comunidade. Desde o *Ára Vera* [...] tinha certeza da importância de compartilhar os saberes do meu povo com os outros conhecimentos, para poder ajudar no processo da educação escolar diferenciada da minha aldeia. [...] E cada dia, as riquíssimas discussões me fortaleciam cada vez mais. [...] Aprendi muito com os outros professores que estavam há muito tempo na luta pela educação diferenciada em nossa comunidade, na jornada de luta pelo direito dos povos Guarani e Kaiowá [...] me ajudaram a refletir, a caminhar e querer buscar o melhor nas minhas práticas pedagógicas e a entender os processos de mudança na minha formação como pessoa, pois venho de uma formação onde tudo é engavetado. [...] não foi fácil desconstruir para poder construir novos caminhos, com novos olhares, para pôr em prática saberes que permeiam no nosso cotidiano, para fazer parte da educação escolar indígena, para mudar a forma de agir e de pensar com os outros (CARVALHO, 2018, p. 25).

Os excertos, destacados de suas dissertações de mestrado em Educação, denotam o envolvimento dos pesquisadores nos espaços de formação de professores indígenas Guarani/Kaiowá; sendo todos necessários e importantes.

Para conceituar a categoria identidade profissional docente, ancorou-se em Moita (2000), que toma o educador como a principal ferramenta do seu trabalho e o principal agente da sua formação. Tal como a autora, pressupõe-se que é algo processual e que ninguém se constitui no vazio. Portanto, formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Isso demonstra que esse processo pode ser conhecido a partir da dinâmica em que vai se construindo a identidade de uma pessoa. Ou seja, cada pessoa se forma e se transforma na interação com o contexto e com outras pessoas. A identidade pessoal, de acordo com a autora, “resulta de ‘relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objectivo e o subjectivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal” (MOITA, 2000, p. 115). E, no interior dessa identidade, situa-se a identidade profissional que:

[...] atravessa a vida profissional desde a fase de opção pela profissão [...] passando pelo tempo concreto da formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola. É construída sobre saberes científicos e pedagógicos como sobre referências de ordem ética e deontológica. É uma construção que tem as marcas das experiências feitas, das opções tomadas, das práticas desenvolvidas, das continuidades e descontinuidades, quer a nível das representações quer ao nível do trabalho concreto (MOITA, 2000, p. 115).

Os professores indígenas Kaiowá/Guarani, egressos da licenciatura específica da UFGD, formam-se no campo da educação escolar indígena, que é uma modalidade de educação, ao mesmo tempo, nacional e local. No processo de formação, muitos dos licenciandos vão assumindo as vagas “puras”⁴ nas escolas de suas comunidades, o que reforça a categoria de professores leigos. Nesses casos, as secretarias municipais atendem às comunidades, que optam pelos seus membros como professores, ainda que não tenham formação completa.

Outras secretarias negociam com os professores, priorizando os egressos do Magistério Ára Verá na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; e depois os que vão lecionar nos anos finais. Carvalho (2018) informa que, até o quinto ano, os professores de sua escola trabalham de forma integrada e interdisciplinar. Sendo assim, alguns, mesmo com formação específica completa, continuam nos anos iniciais por serem concursados ou por escolha. O processo de lotação vai sendo negociado, ainda que não satisfaça a todos.

Os pesquisadores indígenas defendem a formação específica e continuada em nível médio, superior e de pós-graduação. Os cursos específicos são espaços para se aprofundar a reflexão sobre como fazer com

⁴ “Vagas puras” referem-se àquelas que não foram objeto de concurso de efetivação de professores e que são ocupadas por professores contratados em caráter temporário.

que conhecimentos embasados em lógicas completamente diferentes possam dialogar. O investimento na formação continuada resultou em sete egressos da Licenciatura Intercultural, que se tornaram mestres até 2018; destes, três estão cursando o doutorado em 2019. Verifica-se um aumento do número de pesquisadores Kaiowá/Guarani no âmbito da pós-graduação, em conformidade com o quantitativo de concluintes do nível superior específico.

Vejam-se os dados nas tabelas 1, 2 e 3, em que se visualiza a situação dos egressos em 2018.

Tabela 1 – Egressos/as Turma/Sexo/Áreas de formação (Ciências Humanas/CH; Ciências da Natureza/CN; Linguagens/L; Matemática/Mat.)

Turma	Sexo Biológico	CH	CN	L	Mat	Total
2006-2011	F	3	4	7	1	15
	M	9	5	7	9	30
2008-2012	F	7	7	3	2	19
	M	4	2	6	7	19
2011-2015	F	3	4	4	3	14
	M	10	6	7	9	32
2012-2016	F	5	6	11	5	27
	M	7	2	12	5	26
2013-2017	F	1	7	12	3	23
	M	11	3	2	4	20
Total		60	46	71	48	225

Fonte: elaboração própria com base em trabalho de campo (2018).

Os dados revelam o número de egressos por turmas, o sexo declarado na matrícula e as áreas de formação. Conclui-se que foram diplomadas cinco turmas: 2006 (45 egressos); 2008 (38 egressos); 2011 (46 egressos); 2012 (53 egressos); 2013 (43 egressos). Ao todo são 225 egressos – 71 (Linguagens), 60 (Ciências Humanas ou Ciências Sociais), 48 (Matemática) e 46 (Ciências da Natureza). Quanto à composição das turmas: 98 mulheres e 127 homens.

É visível que as mulheres indígenas estão ocupando espaço na formação específica em nível superior. Contudo, essa é uma situação complexa para elas. A antropóloga Nívia dos Santos (2018, p. 17) evidencia a trajetória de quatro professoras Guarani e Kaiowá, egressas da Licenciatura Teko Arandu, demonstrando o protagonismo delas na construção e na formação docente: “[...] ao mesmo tempo que desenhavam um currículo específico para o normal médio Ára Verá e para a Licenciatura Teko Arandu, os/as protagonistas desses projetos se (re)desenhavam enquanto Guarani e Kaiowá”.

Segundo Santos (2018), duas interlocutoras levavam consigo os filhos. Vanoíria narra que estudavam ela e o marido: “Ia a família toda [...] Mas era muito difícil também deixar a casa, deixar as coisas para cá. Mas o que era mais precioso a gente levava. A nossa filha”. A professora destaca que se dividia entre o estudo e os cuidados com a filha de dois anos: “Tinha que fazer as duas coisas ao mesmo

tempo, né?! Mas foi legal até. A gente sofreu muito com ela, teve vez que ficou doente lá e a gente teve que ir para o hospital, comprar remédio” (VANOÍRIA FERNANDES, 2018 apud SANTOS, 2018, p. 48).

A professora Rosely também levava seu filho para a UFGD: “[...] A criança não tem como você deixar em casa, não, principalmente se for filho pequeno. Então eu levava ele para a faculdade. Tinha hora que ele chorava, passava frio, calor, mas eu não desisti!” (QUEVEDO, 2017 apud SANTOS, 2018, p. 48). Sair para estudar implica o deslocar para outra cidade e enfrentar jornadas de três turnos de estudos. Tal como exposto por Moita (2000), os entrelaçamentos entre o pessoal e o profissional são recorrentes na formação das identidades dos professores e das professoras.

Para Benites (2014, p. 92), destacam-se dois movimentos no interior dos sujeitos indígenas em formação: “[...] vivenciam uma grande ruptura – a morte da corrente que produziu estes sujeitos a partir do modelo escolar anterior alienígena e o nascimento de um novo sujeito a partir da nova proposta curricular de educação escolar própria, ou seja, kaiowá e guarani”.

Conforme a tabela 2, mulheres e homens Guarani/Kaiowá vieram de 27 aldeias localizadas em terras indígenas e em reservas de quinze municípios. As aldeias/comunidades, que se destacam por origem de matrícula, são as seguintes: Te’yikue/Caarapó (36), Porto Lindo/Japorã (28), Pirajuí/Paranhos (22), Taquaperi/Coronel Sapucaia (20), Sessoró/Tacuru (20), Amambai/Amambai (13) e Jaguapiru/Dourados (12). Pode-se identificar a origem dos egressos no momento da matrícula, por aldeia e áreas de habilitação. É perceptível que em alguns municípios têm mais de uma aldeia, das quais os concluintes vieram para a formação específica.

Tabela 2 – De onde vieram na matrícula do curso-TI/Município

Município	Aldeia de Origem	Número de Matrículas por Habilitação				Total
		CH	CN	L	Mat	
Amambai	Amambai	3	2	4	4	13
	Jaguari				1	1
	Limão Verde	3	1	1	1	6
Antônio João	Campestre	2	2	3	1	8
Bela Vista	Pirakua	1	1	2	1	5
Caarapó	Tei’ykuê	8	9	10	9	36
Coronel Sapucaia	Taquaperi	5	6	5	4	20
Douradina	Panambi	1	2	3		6
Dourados	Bororo	1		3	1	5
	Falecimento		1			1
	Cidade	1		1		2
	Jaguapiru	4	3	3	2	12
	Missão Caiuá	1	1			2
	Panambizinho	1	2	3	1	7
Eldorado	Cerrito	2	1	2	1	6
Japorã	Porto Lindo	6	5	11	6	28

Juti	Takuara	2			1	3
Laguna Carapã	Guaimbé	1		1		2
	Rancho Jacaré	1				1
Maracaju	Sucuri'y	1	1			2
Paranhos	Acamp. Y'poy	1	1		1	3
	Arroio Corá			1	2	3
	Paraguassu	1	1	1		3
	Pirajuí	6	7	6	3	22
	Potrero Guaçu	1		2	2	5
Ponta Porã	Lima Campo	1				1
Tacuru	Jaguapiré	1		1	1	3
	Sassoró	5	1	8	6	20
Total Resultado		60	46	71	48	225

Fonte: elaboração própria com base em trabalho de campo (2018).

É interessante ressaltar que as aldeias com maior número de matrículas ficam localizadas nas TI/Reservas (MOURA; MILITÃO, 2019), ou seja, as reservas são resultados da política indigenista do SPI, que criou a situação de territorialização para os indígenas no Brasil, sem a anuência dessas populações. O número de egressos, sua inserção nas funções de professores e gestores e a mobilização de suas comunidades possibilitaram que, nessas reservas, fossem ampliados os níveis de ensino nas escolas indígenas.

Embora as demais terras indígenas, criadas na situação das retomadas organizadas pelos povos Guarani e Kaiowá, tenham número reduzido de egressos da Licenciatura Intercultural, é significativo destacar as aldeias/comunidades que oferecem o ensino fundamental completo com atuação de professores indígenas. É o caso de Guaimbé e Rancho Jacaré, no município de Laguna Carapã; Limão Verde/Amambai; Cerrito/Eldorado; Bororo e Panambizinho, município de Dourados; Panambi/Lagoa Rica, em Douradina; Campestre/Antônio João; Pirakuá/Bela Vista. Nessas aldeias/comunidades são recorrentes as disputas no momento da lotação anual de professores.

Laguna Carapã é o município característico da ampliação de níveis, mesmo com reduzido número de egressos da Licenciatura Intercultural. Sublinhamos que, nas duas aldeias, os gestores à frente desse processo são ou foram egressos. Em Guaimbé, os coordenadores pedagógicos são egressos, e em Rancho Jacaré, por alguns anos, o coordenador pedagógico, responsável pelo processo de elaboração do Projeto Pedagógico para o 6º ao 9º ano, era egresso. Em 2018, havia quatro egressos em Guaimbé e nenhum em Rancho Jacaré.

Ao confrontar as tabelas 1 (número de matrículas por município de cada turma) e 2 (número por lotação em 2018), observa-se que alguns municípios não têm egressos atuando nas escolas indígenas no ano da pesquisa de campo (2018): Ponta Porã fechou a escola indígena e o egresso ficou desempregado;

Juti, que teria três egressos, só tem um; Maracaju, onde há dois egressos, um está na escola indígena e outro na escola urbana não indígena. Embora a mobilidade seja diminuta, não pode ser negada. Contudo, suas motivações não foram levantadas nesta pesquisa.

Observe-se a seguir, na tabela 3, que se evidencia a lotação dos egressos nas escolas indígenas do Território Etnoeducacional Cone Sul no ano de 2018, quando foi realizada a pesquisa empírica.

Tabela 3 – Lotação dos egressos em 2018 por município/Terra Indígena

Município	Ano/Nível	Áreas de Atuação dos Egressos				Total
		CH	CN	L	Mat	
Amambai	1º a 5º	3	1		1	5
	6º a 9º	1	1	4	3	9
	Coordenação		1	1	1	3
	Direção	1				1
	E. infantil		1			1
	Fora da Escola	1				1
Antônio João	6º a 9º	1	1	1	2	5
	Coordenação	1		1		2
	E. infantil	1	1			2
	Falecimento			1		1
Aral Moreira	1º a 5º				1	1
Bela Vista	6º a 9º		1	1	1	3
	Coordenação			1		1
	Direção	1				1
Caarapó	1º a 5º		1	2	2	5
	6º a 9º	2	4	2	1	9
	Aj. Geral	1				1
	A. Pedagógico			1		1
	Coordenação	2	1	3	2	8
	Direção				1	1
	E. Superior					
	E.M.	1	1		2	4
	Falecido	1				1
	Fora Escola	1		1		2
	Licenciada pós-graduação M/D			1		1
	Secretaria				1	1
Canelinha	6º a 9º				1	1
Coronel Sapucaia	1º a 5º	3	4	3	1	11
	6º a 9º			2	1	3
	Coordenação	1			1	2
	Direção	1			1	2
Douradina	1º a 5º		1			1
	6º a 9º	1	1	1		3
	Estágio remunerado			1		1

Município	Ano/Nível	CH	CN	L	Mat	Total
Dourados	1º a 5º	4	3	6	1	14
	6º a 9º	2	2	3	1	8
	Coordenação				1	1
	E.M.	2				2
	ES Teko Arandu		1			1
	Fora da Escola	3				3
Dourados	Merendeira			1	1	2
	Falecimento		1			1
Eldorado	1º a 5º	1		1		2
	6º a 9º	1		1		2
	Coordenação				1	1
	Direção		1			1
Japorã	1º a 5º	1	1	3	2	7
	6º a 9º	2	1	4	2	9
	Coordenação	2	1	3	1	7
	Fora da Escola		2	1	1	4
	Licença maternidade	1				1
Juti	1º a 5º				1	1
	Fora da Escola	1				1
Laguna Carapã	6º a 9º		2			2
	Coordenação	1		1		2
Maracaju	1º a 5º	1	1			2
Paranhos	1º a 5º	6	5	7	3	21
	6º a 9º		2	2	6	10
	Coordenação	1	1	1		3
	E. infantil		1			1
Ponta Porã	Fora da Escola	1				1
Rio Brillhante	Fora da Escola	1		1		2
Tacuru	1º a 5º	3	1	2	2	8
	6º a 9º	1		2	1	4
	Coordenação			1		1
	E. infantil			1		1
	E.M.	1			1	2
	Fora da Escola			2		2
	Merendeira			1		1
Total		60	46	71	48	225

Fonte: elaboração própria com base em trabalho de campo (2018).

Com relação à situação de trabalho na qual se encontram os egressos inseridos nas escolas indígenas, observa-se a seguinte situação de trabalho, de acordo com o mapa de lotação: 1) 5 Professores de Educação Infantil (5 contratados); 2) 78 Professores de 1º ao 5º ano/EF (31 concursados e 47 contratados); 3) 68 Professores do 6º ao 9º ano/EF (16 concursados e 52 contratados); 4) 8 Professores do Ensino Médio (8 contratados); 5) 6 Diretores (5 concursados e 1 contratado); 6) 31 Coordenadores Pedagógicos (20

concursados e 11 contratados) 7) 1 Professor de Ensino Superior FAIND/UFMG (1 concursado); 8) 3 Merendeiras (3 concursadas); 9) 1 Funcionário administrativo (1 concursado); 10) 1 Estagiária remunerada (1 contratada); 11) 1 Apoio Pedagógico (1 professora concursada e readaptada); 12) 1 Ajudante geral (1 contratado). Nota-se que os 204 egressos lotados nas escolas perfazem 90,6% dos concluintes, dos quais 38,2% são concursados e 61,8% são contratados. Dos 225 concluintes, entre 2011-2018, faleceram três pessoas e 16 estão fora da escola. Há 202 concluintes atuando nas escolas indígenas e dois em escolas urbanas. Dessa forma, 204 estão na carreira docente.

Considera-se relevante o quantitativo inserido nas escolas indígenas em 2018, apesar de uma parcela significativa estar em situação de contrato temporário, regido por seletivo anual. A maioria das vagas dos concursos públicos municipais foram destinadas aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Poucos são os efetivos do 6º ao 9º ano. Para as escolas estaduais ainda não foi aberto nenhum concurso para efetivação.

Há muitas vagas “puras”, ou seja, não há concursados, mas há vagas abertas para contratação temporária. Os municípios abrem o processo seletivo anualmente, embora os contratos sejam semestrais, podendo ser renovados ou não, o que fica a cargo da secretaria contratante. A contratação temporária, segundo os egressos contatados, dificulta o desenvolvimento de um planejamento em médio e longo prazo – quem é contratado em determinado ano, pode não ser aprovado no seletivo do ano subsequente. Vale frisar que o controle sobre o professor é maior. Por isso, há uma reivindicação do Movimento de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá (MPGK), no sentido de que as secretarias municipal e estadual de educação respeitem a legislação da educação escolar indígena e promovam concursos de efetivação para todos os níveis e funções nas escolas indígenas do TEE Cone Sul.

Paulatinamente, os professores e professoras indígenas Guarani/Kaiowá vão ocupando os espaços das classes, da gestão, da secretaria, entre outros. A tomada de consciência do papel da escola e do professor indígenas foi imprescindível para a formação da subjetividade Guarani/Kaiowá e para a formação da identidade de professor/a Guarani/Kaiowá. Benites (2014, p. 124) reitera, com base em sua experiência na Escola Nãdejara Pólo, no município de Caarapó, que a “[...] construção da escola indígena, com a participação do todo, é um processo de subjetivação do sujeito Kaiowá e Guarani, híbrido, fruto da modernidade, que está num espaço de encontro entre saberes e culturas diferentes”.

A escola indígena é espaço de fronteira e de encontros interculturais. Portanto, configura-se como instituição intercultural, mesmo que nem todos os encontros sejam desejados. Fecha-se o mapeamento de egressos concluindo-se que a formação desses intelectuais indígenas tem produzido resultados importantes.

Considerações finais

Compreende-se, tal como Souza Lima (2015, p. 450), que está em curso a formação de uma intelectualidade indígena, forjada no conjunto de vivências e práticas nas aldeias, nas escolas, nas universidades, mas também no desenvolvimento, nas comunidades de origem, de pesquisas e diálogos com seus povos e suas autoridades, com o objetivo de qualificar-se para participar efetivamente nas instâncias de planejamento, implementação e acompanhamento das políticas específicas para os povos indígenas no Brasil e nas demais atividades propostas.

Pretendeu-se acompanhar nas escolas indígenas representantes dessa intelectualidade, que se formaram na relação entre a tradição de seu povo e os conhecimentos da sociedade brasileira, seja na universidade ou fora dela, seja nos movimentos sociais ou em outros espaços. O professor indígena atua como mediador entre dois mundos de saberes distintos, complementares ou adversos, que vem para a universidade se apropriar do conhecimento acadêmico e, ao mesmo tempo, refletir sobre os conhecimentos tradicionais de seu povo, e que se propõe a reelaborar esses conhecimentos para depois abordá-los, quando couberem, em suas salas de aula.

Evidencia-se que os cursos de formação de professores, em parceria com as lideranças Guarani e Kaiowá, como trazido por Moita (2000), têm natureza política emergente, tal qual os movimentos indígenas. Dessa forma, as interações entre a identidade pessoal, a social e a profissional foram compondo e formando os professores indígenas Guarani/Kaiowá e, conseqüentemente, as escolas indígenas. Os professores indígenas vêm, paulatinamente, ocupando novos espaços como interlocutores entre a comunidade e as agências externas (universidades, ONGs, órgãos públicos, entre outros) e levam para suas comunidades novas parcerias.

O envolvimento dos professores em exercício e em formação, nos cursos específicos e nos movimentos indígenas, foi fundamental para estreitar as relações entre as lideranças locais e os professores em formação escolar e cidadã. Conhecer a conjuntura política dos povos Guarani e Kaiowá e o campo da educação escolar indígena fez com que os egressos ocupassem os espaços em suas escolas e comunidades.

A inserção de 204 concluintes da Licenciatura Intercultural Indígena nas escolas do Território Etnoeducacional Cone Sul do estado de Mato Grosso do Sul, além de ser significativa quantitativamente, demonstra qualitativamente a eficácia da política educacional de formação específica para professores indígenas, que caminha no processo de implementação da educação escolar indígena.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Hilário; NASCIMENTO, Adir C. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. *Espaço Ameríndio*, Porto alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, jan./jun. 2010.

BENITES, Eliel. *Oguata Pyahu (Uma Nova Caminhada) no Processo de Desconstrução e Construção da Educação Escolar Indígena da Aldeia Te'yikue*. 2014. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica

Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

BHABHA, Homi K. *O Local da cultura*. Tradução de Miryan Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Saraiva.1988.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar*. Elaborado pelo Comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional; 2).

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n.º 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CEB n.º 14*, de 19 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/CEB, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10204-13-parecer-cne-ceb-14-99-diretrizes-curriculares-nacionais-da-educacao-escolar-indigena/file>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares para a Formação de Professores*. Brasília: MEC/ SEF, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n.º 6.861*, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 fev. 2009. n. 100, Seção 1, p. 23.

BRASIL. Ministério da Educação. *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: MEC/CNE/CEB 25 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 1.062*, de 30 de outubro de 2013. Institui o Programa Nacional de Territórios Etnoeducacionais – PNTEE. Brasília: MEC 2013. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/31176478/do1-2013-10-31-portaria-n-1-062-de-30-de-outubro-de-2013-31176474. Acesso em: 13 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica (Escolas Indígenas Municipais, Estaduais e Privadas) – Censo Escolar/Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED)*. Brasília: Campo Grande: MEC/INEP/SED-MS, 2017a.

BRASIL. Ministério da Saúde. *DSEI Mato Grosso do Sul*. Brasília: Ministério da Saúde/SESAI, 2017b. Disponível em: <http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2017/dezembro/08/Anexo-1659355-dsei-ms.pdf>. Acesso em: 11 abr.2019.

CANAU, Vera Maria F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012

CARVALHO, Katiana B. *A matemática da cultura Guarani/Kaiowa e o processo de ensino/aprendizagem: diálogo de saberes*. 2018. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2018.

CRESPE, Aline C. *Mobilidade e Temporalidade Kaiowá: Do Tekoha à Reserva, do Tekoharã ao Tekoha*. 2015. 428 f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-Formação. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000. p. 111-140.

MOURA, Noêmia S. P.; MILITÃO, Andréia N. Implementação da educação escolar indígena Guarani/Kaiowá no território etnoeducacional Cone Sul. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, MG, v. 10, p. 1-15, 2019.

NAZARENO, Elias. Revisitando o debate acerca da modernidade a partir da colonialidade do poder e da decolonialidade. *Revista Nós: Cultura, Estética e Linguagens*, Goiás, v. 2, n. 2, p. 32-49, 2017.

PPC. *Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – Teko Arandu*. Dourados: [s.n.], 2012. 172 p. Disponível em: http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/COGRAD/PPC_TEKO_REESTRUTURADO__25abril2013.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

RAMIRES, Lidio C. *Processo próprio de ensino-aprendizagem Kaiowá e Guarani na Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo da Reserva Indígena Te'yikue: saberes Kaiowá e Guarani, territorialidade e sustentabilidade*. 2016. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

ROSSATO, Veronice L. *Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani em Mato Grosso do Sul – “Será o Letrão ainda um dos nossos?”*. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2002.

SANTOS, Neila R. *Educação no Campo e alternância: reflexões sobre uma experiência na transamazônica/Pará*. 401 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.

SANTOS, Nívia T. *As trajetórias das mulheres intelectuais indígenas no ensino superior: experiências das Kaiowá e Guarani na Licenciatura Intercultural - Teko Arandu*. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

SOUZA LIMA, Antônio Carlos. Sobre Tutela e Participação: Povos Indígenas e Formas de Governo no Brasil, Séculos XX/XXI. *MANA*, n. 21, v. 2, p. 425-457, 2015.