

A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE EDUCADORES INDÍGENAS NO BRASIL

La formación intercultural de Educadores indígenas del Brasil

Neimar Machado de Sousa¹, Teodora de Sousa², Alfa Oumar Diallo³

Recibido: 02/06/2020

Aprobado: 19/08/2020

RESUMO

O artigo contextualizará historicamente as ações do movimento indígena no âmbito da violação de direitos perpetrada pelo Estado brasileiro ao não reconhecer as contribuições dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira e não respeitar seus direitos fundamentais, incluindo o direito à educação e os meios de sua efetivação como, por exemplo, a formação inicial e continuada de professores indígenas em nível superior, prevista na constituição de 1988 e legislação subsequente, além do direito ao território. A análise funda-se empiricamente sobre duas experiências para formação inicial de professores indígenas, o Núcleo Insikiran e a Faculdade Intercultural Indígena, vistas contextualmente no âmbito das políticas públicas para os povos indígenas em nível superior, como também, as tentativas administrativas do governo brasileiro em extinguir estes direitos conquistados pelos povos indígenas como, por exemplo a PEC do Teto dos Gastos, a reestruturação da FUNAI pela bancada ruralista no Congresso Nacional Brasileiro, o resultado das eleições majoritárias ocorridas no país no ano de 2018 e os primeiros atos administrativos do novo governo.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil; Formação de professores indígenas; Interculturalidade; Movimento Indígena;

ABSTRACT

The article will historically contextualize the actions of the indigenous movement within the scope of the violation of rights perpetrated by the Brazilian State by failing to recognize the contributions of indigenous peoples in the constitution of Brazilian society and by not respecting their fundamental rights, including the right to education and the means of its implementation such as, for example, the initial and continuing training of indigenous teachers at a higher level, provided for in the 1988 constitution and subsequent legislation, in addition to the right to territory. The analysis is empirically based on two experiences for the initial training of indigenous teachers, the Insikiran Nucleus and the Indigenous Intercultural Faculty, seen contextually within the scope of public policies for indigenous peoples at a higher level, as well as the administrative attempts of the Brazilian government in extinguish these rights conquered by indigenous peoples, such as the PEC of the Ceiling of Spending, the restructuring of FUNAI by the ruralist bench in the Brazilian National Congress, the result of the majority elections held in the country in 2018 and the first administrative acts of the new government .

KEYWORDS: Brazil; Training of indigenous teachers; Interculturality; Indigenous Movement;

INTRODUÇÃO

O Brasil foi constituído e colonizado ao longo de cinco séculos de história como uma sociedade multicultural dentro da qual os remanescentes que se declararam indígenas somam 817.963 numa população total de 190.755.799 de brasileiros, segundo o último censo demográfico, realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE). Este censo é realizado com periodicidade decenal e o próximo, previsto para 2020, foi adiado para 2021 em função da epidemia de COVID-19. Os índios, designados inapropriadamente por este termo genérico oriundo do período colonial (1500-1822), constituem 0,43% da população brasileira, são compostos por 305 povos etnicamente distintos

¹ Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFMG). neimar.machado.sousa@gmail.com

² Educadora y Gestora de Educación Escolar Indígena, Municipio de Dourados,. teodora.guarani@gmail.com

³ Faculdade Direito e Relações Internacionais/FADIR/UFMG. alfa_diallo@hotmail.com

e falantes de 190 línguas, estando a maioria delas ameaçadas de desaparecerem, razão pela qual a UNESCO declarou 2019 o Ano Internacional das Línguas Indígenas.

Esta concepção multicultural da sociedade brasileira indica que o processo histórico de caldeamento da sociedade brasileira ocorreu sem violência e genocídio, o que não é verdade, se apenas considerarmos a resistência crescente do Estado brasileiro em reconhecer os direitos dos povos indígenas, em especial o direito aos territórios e as condições de igualdade aos negros e às mulheres. Somos uma sociedade violenta e um dos indicativos sociológicos desta condição é o modo como tratamos as populações sob guerras justas na colônia, expropriando-as de seus territórios coletivos no império, liberando as terras para negociatas na república e confiando-as em pequenas áreas, as reservas, insuficiente para sua sobrevivência e, como se não fosse o suficiente, estimulando o preconceito contra os sobreviventes nos últimos dois anos, além das tentativas de reverter a demarcação dos poucos territórios que lhes foram reservados com o objetivos de favorecer interesses comerciais de grandes mineradoras, plantadores de grãos em larga escala, multinacionais fornecedoras de sementes e agrotóxicos e pecuaristas extensivos nas últimas décadas.

No que se refere especificamente à parte dos povos indígenas brasileiros, podemos considerá-los como resistentes ou sobreviventes, pois observa-se a não aceitação passiva da opressão colonial e sistemática do Estado nacional, pode ser analisada pela quantidade de revoltas e, mais recentemente, na constituição do Movimento Indígena e seus desdobramentos. As estatísticas mais conservadoras da depopulação e genocídio dos índios brasileiros dão notícias que apenas um em cada dez indígenas sobreviveu proporcionalmente aos cinco séculos da conquista colonial externa e interna.

O abandono dos povos indígenas brasileiros, uma das facetas de genocídio, foi objeto no final de 2018 de uma ação na qual a Justiça Federal, por meio da juíza Jaiza Fraxe, acolheu denúncia do procurador da república Fernando Soave contra o governo brasileiro determinando que o órgão indigenista oficial, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) reestruture as Frentes de Proteção Etnoambientais no Amazonas. A ação registra que a Funai não oferece estrutura física ou recursos humanos suficientes para assegurar a proteção e o respeito da autonomia aos índios isolados ou de recente contato, perpetuando uma relação de extermínio seja pela ação direta ou pela omissão.

Um esboço de reversão desde paradigma foi a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu aos povos indígenas o direito à sua organização social e cultura. Assim, o ano de 2018 é bastante significativo pela ausência de motivos para comemorar os 30 anos da Constituição (1988) e os 70 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) pela inobservância de direitos e tentativas sistemáticas do Estado brasileiro em violar aqueles já reconhecidos mediante vias legais e discursivas.

Este artigo tratará dos direitos dos povos indígenas à educação dentro do cenário do ensino superior, com ênfase na análise de caso de duas unidades acadêmicas constituídas em universidades públicas brasileiras: a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), estado de Mato Grosso do Sul, e o Núcleo Insikiran, da Universidade Federal da Roraima (UFRR), estado de Roraima.

CONQUISTA, INTEGRAÇÃO E RESISTÊNCIA

Os paradigmas de políticas indigenistas para os povos indígenas nos últimos séculos de colonização oscilaram dentro do espectro da conquista, pacificação, integração e autonomia. Estes modelos não se sucederam cronologicamente, havendo interpenetração entre as fases que vão se somando, de modo anacrônico e recambiante, até o presente, conforme apontam registros da I Conferência Nacional de Política Indigenista, etapa regional de Dourados – MS, ocorrida no ano de 2015.

Em fins dos anos 1960, lideranças indígenas de várias regiões do País, com o apoio de organizações indigenistas como a Operação Amazônia Nativa (OPAN) e o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), começaram a realizar Assembleias Indígenas Intertribais para a discussão de seus problemas. À medida que aumentava o número destas assembleias, crescia no cenário nacional a presença de líderes indígenas como Mário Juruna, os Kretan, Xangrí, Raoni e Marçal Guarani.

As assembleias procuravam levantar os problemas específicos de cada grupo e aldeia indígena. A partir deste quadro, os índios identificavam as questões urgentes, voltadas para a garantia da terra, assistência sanitária e educacional. Era o começo do movimento indígena ou da movimentação dos povos indígenas em organizações indígenas.

Uma proposta governamental de emancipação dos índios, divulgada em 1978 e rejeitada por Universidades, Igrejas, Ordem dos Advogados, ONGs, etc., motivou os índios a superarem a esfera local, para debater e agir sobre seus problemas em âmbito nacional.

Os fatos de 1978 contribuíram para que os índios criassem, em 1979, uma organização nacional, a UNI - União das Nações Indígenas. Esta procurou representar um papel simbólico de unificar as reivindicações indígenas, adotando nas suas atividades uma política de alianças com os movimentos de apoio aos índios espalhados pelo Brasil.

Ao falar de movimento indígena no Brasil, consideramos como marco cronológico a entrada da União das Nações Indígenas (UNI) no campo dos conflitos, a partir de sua criação no Seminário de Estudos Indígenas de Mato Grosso do Sul, entre 17 e 20 de abril de 1980.

Este seminário ocorreu a partir de proposta da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e contou com a presença de 15 etnias. Como era de se esperar, apesar do empenho do poder público para que as reuniões não ocorressem, as lideranças indígenas e o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) movimentaram-se para divulgar o encontro na imprensa, o que atraiu a presença de representantes da ABA (Associação Brasileira de Antropologia): Darcy Ribeiro e Carmem Junqueira.

Quais foram as pautas do movimento indígena, observado desde a UNI? Denúncia do abandono das comunidades, ineficácia do indigenismo estatal e demarcação das terras. Assim, o movimento de professores indígenas, dos jovens indígenas e das mulheres indígenas traz como pauta histórica a demarcação das terras como direito fundamental, mas amplia as pautas reivindicatórias a partir da ausência de direitos. Mário Juruna e Marçal de Souza foram os coordenadores deste seminário fundador da UNI. O relatório final registrou discurso de Marçal Guarani: “condenem este seminário se quiserem, mas nós queremos reunir todo o povo indígena do Brasil. É o encarregado que vai falar por nós? Ele mexe na papelada, mas jamais vai entender de índio” (DEPARIS, 2007, p. 86).

A UNI não foi oficializada até 1985, assistiu muitas disputas pela presidência da entidade, tinha forte concentração de Terena na diretoria e contou com o apoio da ABA e do CIMI. Em diversos momentos Marcos Terena, Álvaro Tukano e Ailton Krenak apresentaram-se como representantes oficiais da entidade. As disputas internas também são comuns nos movimentos da sociedade civil, além do Estado e mercado. No contexto indígena, é preciso considerar que povos, anteriormente inimigos entre si, passariam a ser representados pela mesma entidade, no âmbito da Constituinte e em diversas reuniões internacionais no período de 1981 - 1987, para termos uma ideia dos desafios do movimento indígena para constituir-se.

Consideramos que a UNI existiu até a conquista dos artigos 231 e 232 da Constituição de 1988, sendo posteriormente substituída pela APIB, Articulação do Povos Indígenas no Brasil. A UNI enfrentou problemas de institucionalização, pois era difícil representar, regularmente, interesses e povos dispersos pelo território brasileiro. Entretanto, sua atuação foi fundamental na Constituinte, pois influenciou a elaboração do capítulo sobre os direitos indígenas da Constituição de 1988.

Essa representação nacional, diante de eventos de caráter continental ou mundial, levou a uma indianidade genérica, uma ação política e ideológica voltada para os problemas gerais dos índios e distante do dia-a-dia das aldeias. Nos anos 1990, a UNI enfraqueceu-se e deixou de operar, enquanto havia um fortalecimento das organizações de âmbito local e regional. A própria Constituição de 1988 valorizou o poder político das aldeias, pois há necessidade de consulta às comunidades para a aprovação de grandes projetos desenvolvimentistas, especialmente no setor mineral.

Assim, na década de 1990, surgiram organizações regionais como a FOIRN - Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro e a COIAB - Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira. Novamente com o apoio do CIMI, algumas lideranças começaram a construir uma nova organização nacional, o CAPOIB - Conselho de Articulação dos Povos e Organizações

Indígenas do Brasil. Por todo o território nacional, as diversas organizações indígenas contavam com o apoio de ONGs em suas atividades. Entre as organizações, as diferenças são grandes, envolvendo formas de representação, duração do mandato, tipos de alianças, etc. Em sua maior parte já estão registradas em cartório, pois procuram captar recursos externos à comunidade. Um levantamento realizado, em 1995, pelo Instituto Socioambiental (ISA) revelou a existência de 109 organizações indígenas no Brasil.

Uma forma de organização indígena são os fóruns. Dentre estes, destacamos o Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas (FDDI), criado no dia 23 de junho de 2004, em Brasília, por organizações indígenas e indigenistas de longa tradição no processo de debate e construção de uma política indigenista pública brasileira. Busca afirmar publicamente o reconhecimento aos direitos indígenas firmados na Constituição Federal de 1988 e em normas internacionais, como a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), assinada pelo governo brasileiro em 2004. O CTI (Centro de Trabalho Indigenista), fundado em 1979, participou desde o início da fundação do FDDI.

O FDDI foi uma organização que deu início à mobilização dos Acampamentos Terra Livre (ATL). Em um destes acampamentos foi fundada a APIB, Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, uma associação nacional de entidades que representam os povos indígenas do Brasil. A APIB nasceu em 2005, num momento em que as lideranças indígenas regionais começavam a se tornar notórias nacionalmente, mas se encontravam ainda bastante dispersas e isoladas. Os propósitos declarados na fundação eram: fortalecer a união dos povos indígenas, a articulação entre as diferentes regiões e organizações indígenas do país; unificar as lutas dos povos indígenas, a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena; e mobilizar os povos e organizações indígenas do país contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas.

Fazem parte da APIB a Articulação dos Povos e Organizações Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), a Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (ARPIPAN), a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), a Grande Assembleia do Povo Guarani (ATY GUASU) e a Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e várias outras organizações de jovens e mulheres indígenas.

Sua instância deliberativa superior é o Acampamento Terra Livre, uma reunião de lideranças indígenas realizada anualmente na Esplanada dos Ministérios, em Brasília. Possui uma Comissão Nacional Permanente, responsável pela aplicação dos planos da APIB. A partir de 2017, observamos que a coordenação da APIB passou a ser exercida em caráter rotativo, permitindo a presença em Brasília de lideranças indígenas dos diferentes Estados, que conseguem, deste modo, encaminhar as pautas nacionais, mas também as de suas comunidades.

O movimento de professores indígenas sucedeu cronologicamente o movimento indígena e a conquista do direito à educação diferenciada, reconhecida na Constituição de 1988. Antes deste marco temporal, a educação escolar foi o instrumento de integração dos povos indígenas à sociedade colonial/nacional através do processo da colonização, dominação e assimilação. Assim, a escola, para os índios, foi o antimovimento indígena, até sua indianização no papel, com a Constituição Federal, paradigma ainda minoritário e em vias de desconstrução no atual governo brasileiro. Em muitos locais contemporâneos, a ideologia colonial ainda permanece, refletindo-se nas práticas escolares e nas relações institucionais com as comunidades indígenas. A novidade lógica da persistência da ideologia colonial é negar-se enquanto ideologia acusando sua desconstrução de doutrinação ideológica num verdadeiro culto da ignorância. Por outro lado, percebe-se nas assembleias indígenas que a pauta da criação de um sistema próprio de educação escolar indígena segue muito forte, conforme as propostas da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (2009) e que voltaram a ser reafirmadas na II Conferência, realizada em março de 2018.

PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

Os paradigmas que orientaram a relação do Estado brasileiro no contato com os povos indígenas ao longo da história nacional foram a conquista militar, baseada na pacificação militar e escravização, a integração sempre subalterna com vistas ao desaparecimento e a tutela exercida nos princípios positivistas da República, a partir de 1889, que instituíram o sistema de confinamento em áreas de reservas até que os índios fossem totalmente dissolvidos e invisibilizados numa sociedade nacional genérica. Estes paradigmas estiveram presentes na legislação e consequentemente orientaram a educação para os índios, inicialmente catequética religiosa e depois laica, mas ainda com resquícios de conversão civil num movimento pendular.

O paradigma da integração, qualificado aqui como Educação para Indígenas, e o paradigma da interculturalidade, nominado como Educação Escolar Indígena, são concorrentes na gestão das políticas públicas em educação no cenário atual brasileiro, sendo que em nossa análise, ainda predomina na formação de professores e gestores em educação escolar indígena o paradigma da integração, havendo algumas iniciativas divergentes e resistentes na formação de professores como, por exemplo, o núcleo Insikiran e a Faculdade Intercultural Indígena.

O modelo intercultural, por sua vez, fortalece a educação indígena ao valorizar a identidade e estimular a emancipação e autonomia. Um dos seus efeitos é a potencialização do empoderamento, mediante a valorização dos saberes e conhecimentos, contextualização do conhecimento científico e reconhecimento dos saberes sociais (CANDAUI, 2011).

O modelo da integração, fundamento da Educação para Indígenas, embora com resquícios muito antigos e coloniais, está melhor expresso no estatuto do índio (Lei n. 6001/1973) que, logo em seu primeiro artigo, anuncia seu objetivo: “integrá-los progressivamente e harmoniosamente, à comunhão nacional”. Àqueles que não estiverem integrados à vida nacional resta à sujeição ao regime tutelar e a incapacidade civil plena. O paradoxo reside no fato de que uma vez integrado, objetivo para o qual se lhes ofereceu a educação escolar, cessa a proteção e a assistência por parte do Estado, inclusive sendo questionado o direito ao território, condição da sua sobrevivência econômica e cultural.

Acreditamos, com base nas declarações do presidente Jair Bolsonaro, ser esta a orientação que seu governo tentará impor ao Estado brasileiro como política para os povos indígenas: a integração nas camadas mais subalternas da sociedade brasileira como mão-de-obra barata, a paralisação dos processos para demarcação das terras indígenas e a reversão daquelas já demarcadas. Durante a campanha eleitoral, quando esteve na cidade de Dourados, MS, onde está localizada a Faculdade Intercultural Indígena (FAIND/UFGD), o então candidato à presidência, de olho no futuro apoio da bancada ruralista no congresso nacional, prometeu aos produtores rurais em discurso no Parque de Exposições João Humberto de Carvalho: “se eu assumir, índios não terá mais 1 cm de terra” (MORETTO, 2018). Após eleito, ampliou a extensão de seu discurso anti-indígena contra as áreas já demarcadas, especialmente a Raposa Serra do Sol, no estado de Roraima. Sobre esta reserva, o presidente confirmou que sua equipe de transição prepara um decreto para rever a demarcação, mesmo ciente de sua inconstitucionalidade (GRILLO, 2018).

Os dados mais recentes da educação escolar indígena no país apontam para 3.307 escolas indígenas no país e 19.786 professores indígenas, conforme o Censo Escolar INEP/MEC/2017 apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE) em 2018. A formação inicial dos professores indígenas no Brasil é ofertada por 16 instituições universitárias públicas e gratuitas com 2743 cursistas matriculados. Destas, serão destacadas neste artigo duas experiências em virtude da constituição de faculdades ou unidades acadêmicas na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

NÚCLEO INSIKIRAN

O Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), foi criado no ano de 2001, após reivindicações de organizações políticas indígenas, em

especial da Organização dos professores Indígenas de Roraima (OPIR). Seu objetivo primeiro foi a implementação do Curso de Licenciatura Intercultural com duração de 5 anos. Os dois primeiros anos são de formação comum, cuja abordagem passa por uma orientação pedagógica específica articulada com as três áreas de concentração, a serem cursadas nos três últimos anos: 1) Ciências Sociais, 2) Comunicação e Artes e 3) Ciências da Natureza.

O núcleo de estudos possui uma instância de controle social externo responsável pela tomada de decisões, o “Conselho do Núcleo”. Este órgão é composto por representantes da coordenação do Núcleo, da OPIR, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), da Associação dos Povos Indígenas de Roraima (APIRR), do Conselho Indígena de Roraima (CIR), da Organização das Mulheres Indígenas de Roraima (OMIR), do Núcleo de Educação indígena da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Desportos (NEI-SECD) e da Pró-Reitoria de Graduação da UFRR.

No âmbito do núcleo se realizam diferentes tipos de ações afirmativas voltadas a estudantes indígenas: o programa E’ma Piá que objetiva o apoio à permanência de estudantes indígenas e que é realizado em parceria com a Fundação Forde o programa Trilhas de Conhecimentos; o curso de Licenciatura Intercultural Indígena para formação de professores, cuja demanda é formulada pela OPIR juntamente com a da criação do Núcleo; o Projeto de Educação Cidadão Intercultural para Povos Indígenas da América Latina em contextos de pobreza, em parceria com a RIDEI; reserva de vagas e vestibular específico para estudantes indígenas, dentre outras.

O Curso de Licenciatura Intercultural, parte do Núcleo, habilita o professor indígena a trabalhar na Educação Básica, tendo como princípio metodológico a aprendizagem pela pesquisa, o que será feito através de projetos pedagógicos.

O estado de Roraima faz fronteira com a Venezuela e a República Cooperativista da Guiana, sendo habitado por um total estimado em 40.000 indígenas. Dentre esses encontram-se os grupos que se distribuem da seguinte maneira: Makuxi, 15.000 pessoas; Taurepang, 200; Ingarikó, 1.000; Y’ekwana, 400; Patamona, 50; Wai-Wai, 1.366 e Waimiri-Atroari, 611. Do grupo Aruak habitam nesse Estado 5.000 pessoas, todos Wapichana. Os dois grupos pertencem à família linguística Karib e Aruak, respectivamente. Além desses, existem aproximadamente 12.000 indígenas morando na cidade de Boa Vista e cerca de 10.000 Yanomami, conforme dados do ISA. A educação oferecida a estas comunidades foi compatível com o processo histórico de conquista e instalação de infraestrutura para facilitar a invasão de suas terras durante os séculos XIX e XX.

Neste cenário, a educação foi estruturada para formar trabalhadores comprometidos com a pátria, com o progresso, enfim, com um Estado Nação que necessitava fortalecer e ampliar sua hegemonia, por meio da língua, dos símbolos nacionais, do território e da religião. Este modelo buscava formar homens cristãos e patriotas a serem integrados à sociedade invasora, pecuarista e mineradora. Assim foram concebidas e construídas as escolas para índios.

A partir de 1920, missionários religiosos e o Estado, através da agência indigenista estatal, o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), implantaram um modelo pedagógico que privilegiou o ensino da língua portuguesa, a catequização e a profissionalização dos índios. Ampliou-se, desse modo, o processo civilizatório, no qual aprender a ler e a escrever a língua portuguesa foi a meta.

Na missão católica São José, localizada na região do Surumu, fundada na década de 20 do século passado, funciona desde 1948 um internato, que iniciou suas práticas pedagógicas com crianças órfãs e que, mais tarde, acabou transformado em escola e centro de formação indígena. Em 1972, a escola habilitou a primeira turma de professores indígenas para o exercício do trabalho de 1ª a 4ª séries; em 1975, uma outra turma foi habilitada, desta vez, para lecionar até a 8ª série.

A partir de 1970, ocorreram diversas assembleias indígenas em Roraima e no Brasil como um todo, o que resultou no fortalecimento da ação conjunta dos tuxauas e de seus aliados, que passaram a reivindicar uma educação escolar na qual fosse contemplada a cultura indígena e, mais especificamente, fosse garantido ao índio falar a sua própria língua.

O processo de escolarização foi se constituindo num tema de interesse para as lideranças indígenas, professores e para as comunidades em geral. Os encontros e debates ocorridos a partir daí

foram elaborando ideias voltadas para a garantia de uma educação condizente com a realidade indígena.

FACULDADE INTERCULTURAL INDÍGENA – FAIND

No Mato Grosso do Sul, o ano de 2012 foi um marco para a Universidade Federal da Grande Dourados e para o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, pois se conquistou a instalação da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), com a publicação da Portaria nº 435 de 21 de maio de 2012, publicado no Diário Oficial da União em 29/05/2012.

A primeira ação educacional formal em favor da comunidade indígena foi a criação do curso de formação superior específica para professores Guarani e Kaiowá em 2002, através da iniciativa do Movimento de Professores da primeira turma do Curso Normal em Nível Médio "Formação de Professores Guarani e Kaiowá – Ára Verá" (espaço/tempo iluminado), realizado pela Secretaria de Estado de Educação e Mato Grosso do Sul e pelas comunidades indígenas dessas etnias.

Outros profissionais da área da Educação, Universidades (UFMS, UCDB, UEMS, UFRR, UFMT), Secretarias Municipais de Educação, FUNAI, MEC e políticos locais, juntamente com os professores Guarani e Kaiowá, participaram da elaboração da proposta e dos entendimentos para a criação do "Curso de Licenciatura Indígena", articulando professores e lideranças indígenas com profissionais da área da educação e do indigenismo para uma proposta coletiva, democrática e consistente, e que correspondesse às expectativas e às necessidades de suas comunidades. A UFGD acatou a proposta e aceitou a missão de instalar o curso em suas dependências e no ano seguinte, em outubro de 2006, o curso já estava em sua primeira etapa de aulas.

As organizações Guarani e Kaiowá, juntamente com essas instituições, vêm orientando o perfil do curso e construindo um diálogo de respeito na definição de novos conhecimentos e de novas áreas de estudo. Além dessa Licenciatura, a FAIND também abriga o curso de Licenciatura em Educação do Campo, e vem reforçando sua missão de promover uma educação inclusiva abrindo oportunidades para jovens indígenas e moradores de assentamentos e comunidades rurais, contribuindo também para a o desenvolvimento social dessa população.

Essa noção integracionista perpassava também todo o processo escolar, no período anterior à atual Constituição, com a ideia de assimilar os indígenas à cultura nacional. Essa política, em um contexto mais amplo, estava ligada à previsão da extinção dos povos indígenas em médio prazo. A escola desconsiderava os saberes indígenas, impunha a língua portuguesa e provocava o afastamento dos educandos de suas práticas culturais tradicionais. Enquanto estratégia didática, entretanto, não alcançava o sucesso pretendido, sequer na alfabetização.

Em MS, a escola entre os Guarani e Kaiowá começou a funcionar em 1928, através da Missão Evangélica Caiuá, em Dourados, que seguia a mesma política de integração dos índios com evangelização, tendo o objetivo de estabelecer “escolas de alfabetização, instrução cristã, instrução de higiene e agricultura, oferecendo-se às populações indígenas toda a assistência física, intelectual, social, moral e espiritual que for possível” (Livro de Atas da Missão nº 1, *apud* Bernardes, 1999, p. 4). A partir daí, a Missão instalou escola ao lado de seis reservas demarcadas, e algumas tinham escolas mantidas pela Funai e depois pelos municípios, onde todos os professores eram não-indígenas.

Esta situação só começou a mudar no bojo das lutas indígenas pré e pós-Constituição Federal, que preconizam políticas de pluralidade cultural, autonomia e protagonismo indígenas. Neste sentido, o movimento indígena participou ativamente na construção da educação escolar indígena, buscando a valorização da língua e cultura próprias e a criação de escolas específicas e diferenciadas, com professores indígenas.

O MOVIMENTO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ DE MS

A atuação do movimento indígena em Mato Grosso do Sul foi descrita por Rossato (2002, 2014), que acompanha este histórico e a formação dos professores desde 1985. Na esteira do

movimento indígena que se fortalecia em todo país, também em Mato Grosso do Sul, entre os Kaiowá e Guarani começava a organizar-se, em 1989, um movimento para discutir as questões de educação escolar, com apoio do CIMI. Os primeiros alfabetizadores indígenas, junto com as lideranças, organizaram, então, o primeiro *Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá*, que aconteceu em 1991. Nesse encontro foi criado o *Movimento de Professores Kaiowá e Guarani de MS*, hoje reconhecido em âmbito regional e nacional, para congregar todos os professores e gestores indígenas na luta por uma educação escolar que realmente possa contribuir para as demandas do povo.

Para articular este movimento, foi criada a *Comissão de Professores Kaiowá e Guarani*, que se faz presente em todas as frentes de luta do povo. Esta Comissão é formada por uma equipe composta por um ou dois representantes de cada área indígena, que se articulam para encaminhar as questões do Movimento da educação escolar. Nesta Comissão não há um coordenador, nem presidente, ninguém “briga” pelo cargo e, talvez por isso, o Movimento exista até hoje, sempre atuante.

Desde aquela época, já exigiam respeito às decisões tomadas e à lei: “queremos o respeito da sociedade que se diz democrática, e do governo que deve cumprir a lei que ele mesmo criou”. (Comissão dos Professores Guarani e Kaiowá, 1995).

Nas reflexões que fazem ao longo de sua história, os professores kaiowá e guarani manifestam a consciência do papel da escola e dos diferentes modelos que ela tem seguido a serviço da sociedade dominante:

A escola serve para desestruturar nossa cultura e nosso jeito de viver, e passa para nossas crianças a ideia de que somos inferiores e que, por isso, precisamos seguir o modelo dos brancos para sermos respeitados. (...) Os professores brancos não entendem nada de nossa cultura, não falam a nossa língua e só querem saber de mudar o nosso jeito de ser e de viver, botando na cabeça de nossas crianças a ideia de individualismo e de que a nossa cultura não presta, que só a dos brancos traz sucesso e progresso na vida. Não é esse o futuro que queremos para nossas crianças, para nosso povo.” (Comissão dos Professores Guarani/Kaiowá, 1995).

Essa consciência se expressa na formulação de alguns objetivos da escola: “Queremos, com a ajuda da escola, com uma educação que responda às nossas necessidades, conquistar a autonomia sócio-econômica e cultural e sermos reconhecidos como cidadãos etnicamente diferentes. Neste processo, a escola tem um papel fundamental” (Comissão, 1995).

Durante o 1º Encontro Latino-Americano de Educação Escolar Indígena (1998), em Dourados, um professor guarani ponderava que

A escola pode ser uma forma de combater alguns problemas, ajudando a formar um índio forte, capaz de convencer pela sua palavra, pela sua expressão... O objetivo da escola formal é fazer uma pessoa não se distanciar de si mesma, saber expressar isso. (Valentim Pires)

Uma das principais lutas dos índios sempre foi no sentido de assumirem os postos de magistério nas áreas kaiowá e guarani do Estado, juntamente com as demais lutas do povo. Até 1985 ano havia apenas três professores kaiowá e guarani, na reserva de Dourados. Quando não havia professor “branco” para dar aula nas reservas, não havia escola. Do mesmo jeito que no resto do país, organizações não governamentais (OPAN e CIMI) começaram, então, a formação docente de índios, a partir da demanda do movimento indígena, para assumirem as escolas em suas terras. A filosofia política-pedagógica adotada para a formação dos professores se pautava em Paulo Freire, seguindo um movimento nacional que orientava os projetos populares e indígenas de educação escolar.

Em 1985 eram dois indígenas kaiowá se preparando para serem professores. Em 1987 já estavam em formação cerca de 10 professores, alfabetizando em escolas “alternativas” de iniciativa das próprias comunidades. Estes primeiros professores começaram a atuar como alfabetizadores em língua indígena Guarani, principalmente nas áreas retomadas ou em litígio, pois, no entender das

lideranças, era uma forma de institucionalizar o espaço territorial que eles reivindicavam. Em 1991, quando da realização das duas primeiras assembleias para discutir a educação escolar, já eram cerca de 35 professores desta etnia dando aula nas escolas comunitárias, ou contratados pelas prefeituras.

Em 1998, o total de professores kaiowá e guarani ainda era de apenas 79 contratados pelo poder público. Em 2002 já eram, aproximadamente, 150 professores indígenas em salas de aula e cargos de direção e secretaria. Esse número vem aumentando sempre, tanto no interior das áreas, como nas escolas de Missão, mas até hoje não é suficiente para suprir toda demanda. Todas as escolas nas áreas kaiowá e guarani já têm, em seus quadros, professores da mesma etnia pelo menos nos anos iniciais, embora muitos ainda trabalhando do “jeito do branco”. Hoje já são mais de 500 professores atuando na docência, na gestão e em outros setores públicos, embora alguns ainda como “leigos”.

Quanto ao nível de escolaridade, em 1998, do total de 79 professores kaiowá e guarani, 37 não haviam completado o Ensino Fundamental, 18 tinham concluído este nível escolar, três tinham o Magistério completo de nível médio regular ou na modalidade LOGUS (programa de magistério, do tipo “supletivo”, hoje extinto) e quatro o curso superior completo ou por completar, em Dourados. A necessidade de habilitação formal em cursos oficiais começou a se efetivar em 1999, com a formação de 30 indígenas através do Proformação, um programa do MEC para habilitar professores leigos. A formação específica e diferenciada passou a se concretizar com a criação do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá/SED/MS, em 1999, e a Licenciatura Intercultural Teko Arandu UFGD/FAIND, em 2006, ambos na modalidade de alternância. Em 2011, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) atendeu a reivindicação indígena e criou a Faculdade Intercultural Indígena/FAIND/UFGD que abriga o Curso Teko Arandu.

É relevante destacar que as propostas pedagógicas de ambos os cursos foram elaboradas com a participação intensa dos professores guarani e kaiowá, tendo como parâmetro, as necessidades de suas comunidades. A partir desta articulação, os eixos epistemológicos definidos para os cursos são cultura, terra e língua - *teko, tekoha* e *ñe'ẽ*. Os professores guarani e kaiowá reforçam a importância destes eixos e seus significados no contexto étnico. Neste sentido, remetem à importância das lideranças tradicionais, da terra ancestral e do significado da fala para os Guarani e Kaiowá. (FOSTER e ROSSATO, 2010).

Formaram-se no Ára Verá 230 professores guarani e kaiowá, para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e, no curso Teko Arandu, mais 280 para anos finais do EF e Ensino Médio, além dos formados em outros cursos das universidades locais, através de cotas específicas para indígenas. Estão em formação, na 5ª turma do Ára Verá, 46 alunos e 240 no Teko Arandu. Um indígena kaiowá já cursou pós-doutorado e outro professor, concursado pela FAIND, está cursando doutorado, além de vários cursando ou formados em mestrado. O Movimento está discutindo com a UFGD a criação de outros cursos específicos.

Atualmente, em todas as áreas guarani e kaiowá oficialmente demarcadas há escola com anos iniciais, inclusive em algumas terras retomadas. Em 15 áreas funcionam os anos finais do ensino fundamental e 5 áreas tem ensino médio, num total de, aproximadamente, 20 mil alunos. Em uma reserva funciona uma faculdade de pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil.

OS ENCONTROS DO MOVIMENTO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ

As conquistas só foram possíveis graças à organização dos próprios índios. Os Encontros do Movimento de Professores, juntamente com suas lideranças, aconteceram quase todos os anos, em áreas indígenas diferentes. Em 2017 aconteceu a 23ª edição do Encontro. Neles são discutidas as concepções, as demandas e os problemas em educação escolar e encaminhadas as propostas de solução, além de tomar posição sobre a criação de escolas, formação de professores, regimentos, currículos, línguas, cultura tradicional, estrutura e funcionamento das escolas, luta pela terra e conjuntura política.

Já no I Encontro, em 1991, em Dourados foram definidas pelos participantes as linhas principais sobre a educação escolar indígena. O II Encontro aconteceu no mesmo ano,

na aldeia Limão Verde, apoiado pela OPAM (na época era OPAN – Operação Anchieta).

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 ÑandeReko (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 guarani/kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores guarani/kaiowá [...] devem ter uma capacitação específica. As escolas guarani/kaiowá devem ter seus próprios regimentos [...] Que as iniciativas escolares próprias das comunidades guarani/kaiowá sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união [...]. (Doc. Final, 1991).

No 3º Encontro do MPGK, em 1992, na reserva de Dourados, professores e lideranças reiteraram as ideias dos dois primeiros e apresentaram outras para compor os currículos das escolas. Segundo eles, devem constar no currículo da escola temas como as lutas indígenas, agricultura, saúde, leis, riquezas naturais, terra como patrimônio cultural, político, geográfico e histórico, funcionamento da sociedade brasileira e seus contra-valores, como álcool, drogas, desmatamento, discriminação, etc., e a língua básica será o Guarani e o Português como segunda língua. E alertam: “Não devemos esquecer que a sabedoria do nosso povo não depende só da escola, pois a própria vida nos concedeu este saber”.

No 8º Encontro dos Professores e Lideranças Kaiowá e Guarani, em 1997, na terra indígena de Caarapó, um professor kaiowá dizia:

Queremos um ensino que atenda aos nossos anseios e busque soluções para os problemas da comunidade (...) Queremos um tipo de ensino que nos respeite como povo, que nos construa para a vida, que nos faça um povo forte. Se continuarmos assim como estamos agora, o que será de nós no futuro? (Pedro Franco).

Também um professor guarani, naquela ocasião, afirmava a importância da escola para fortalecer os enquanto um povo que não aceita mais a submissão.

Através da educação nós todos vamos reafirmar nossa identidade e nos fortalecer como povo, como nação. Não podemos mais aceitar a forma de pensar do branco e sim fazer com que eles valorizem nosso jeito de encarar e o jeito de pensar como índio (Valentim Pires).

O tema do 10º Encontro do MPGK, no ano 2001, na aldeia Te'yikue, foi “A educação escolar nas comunidades kaiowá/guarani no contexto dos 10 anos do Movimento de Professores Guarani Kaiova, tendo em vista Outros 500”. Seus objetivos foram assim explicitados: avaliar e comemorar os 10 anos do Movimento dos Professores Guarani Kaiova do Mato Grosso do Sul; partilhar experiências; fortalecer a organização dos professores guarani e kaiowá; avaliar o processo de construção da escola indígena nas comunidades kaiowá/guarani no contexto pós Constituição/88; analisar as implicações da educação escolar na vida dos Kaiowá e Guarani do MS e as perspectivas para “*outros 500*”. “Depois de 10 anos precisamos comemorar nossa luta, nossas conquistas e renovar nossas forças. Precisamos analisar em que a escola está ou poderá contribuir para a construção de nossas vidas e de **outros 500**prá frente, já que dos 500 anos até agora só temos que comemorar a nossa resistência.”(Folheto do Encontro, 2001)

O 11º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá só foi acontecer em 2005, na reserva de Amambai. Naquela ocasião, a temática central foi sobre educação infantil escolar e a educação infantil tradicional. Reconheceram que apenas aceitavam a instalação de salas de pré-escolar, sem questionar nem refletir, porque estavam copiando o sistema dos não-índios. Ficou

decidido que pesquisariam mais junto às comunidades e especialistas tradicionais, fazendo seminários e reuniões por aldeias e regiões, para depois reunir as reflexões num grande fórum geral, onde seriam definidas as diretrizes para a educação infantil escolar no contexto dos Guarani e Kaiowá. (Carta de Amambai, 2005). Também voltaram a reivindicar a criação da Escola Ára Verá e a construção do Centro de Formação específico para os Guarani e Kaiowa, além de pedir que a UFGD assumisse a coordenação do Curso Superior de Licenciaturas Interculturais, em parceria com as outras instituições, com a garantia de não serem excluídos em nenhum momento do processo. (idem).

No 12º Encontro, em 2006, na TI Dourados, o Movimento voltou a discutir o tema da educação infantil: - Avaliação sobre a situação da educação tradicional indígena de cada comunidade e seus desafios; - Como e o quê cada comunidade está fazendo ou poderá fazer para manter ou fortalecer a educação tradicional indígena; - Como e o quê cada escola está fazendo em educação infantil escolar; - De acordo com a visão das comunidades indígenas e respeitando a educação tradicional indígena, colocar as crianças muito novas na escola é bom ou não e por quê; - Apresentar as alternativas que estão sendo feitas ou que poderão ser feitas para que a educação infantil escolar esteja de acordo com a educação tradicional do povo.

Em 2008, na TI Porto Lindo, o 14º Encontro teve como temática geral a “avaliação das práticas escolares dos Guarani e Kaiowá frente aos desafios vivenciados pelas comunidades (terra, educação, saúde, sustentabilidade), além de propor políticas para a educação escolar indígena em MS, tendo em vista o futuro almejado”. As questões norteadoras foram as seguintes: Será que tudo o que conquistamos e aprendemos estamos colocando na nossa prática escolar? Será que a nossa prática escolar responde às necessidades de nossas comunidades? O que a comunidade pensa da escola? O que você pensa dos professores que atuam na sua comunidade? O que o Movimento dos Professores GK está fazendo para avançar nas políticas da educação escolar indígena?

O tema principal do 15º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul, em 2009, na TI Pirajui, foi “Língua Guarani, seus contextos e políticas linguísticas”. No sentido de valorizar e aumentar o *corpus* da língua indígena, reivindicaram: ampliação de políticas públicas para publicação de material didático em Guarani; meios de comunicação que se utilize dessa língua; ampliação da formação de professores na língua guarani; que a alfabetização e o ensino sejam ministrados na língua guarani, em toda a extensão da vida escolar, tendo a língua portuguesa como segunda língua; criação de uma Comissão para discutir a unificação da escrita na língua guarani, ensino de história e língua guarani e kaiowá nas escolas dos municípios onde existem aldeias dessas etnias. O evento foi profundamente marcado pela cerimônia fúnebre do professor Guarani Jenivaldo Vera, que foi morto por pistoleiros ao tentar retornar ao seu antigo *tekoha* e pela esperança da volta do outro professor, Rolindo Vera, que desapareceu durante o conflito.

O 16º Encontro, em 2010, na aldeia Cerrito, além dos professores, teve a intensa participação de lideranças e rezadores, que fizeram propostas concretas de currículo para as escolas indígenas, com conteúdos, forma de administrar, formação de profissionais indígenas, e o que cada instância interna e externa pode fazer para que a educação escolar indígena realmente funcione. Segundo o documento final, “ainda falta muito para que a educação escolar seja para a vida, que fortaleça a cultura e a identidade guarani e kaiowá, no presente e no futuro, para mais de 40 mil Kaiowá e Guarani”. Reconhecem que houve retrocessos neste processo, decorrentes da luta pela terra, em que há políticos, governantes, fazendeiros e empresários das usinas que são contra os povos indígenas: “não podemos construir escola em área de litígio; nossos aliados são perseguidos ou ameaçados; muitos se calam; muitos de nós têm medo”. Também apontaram como dificuldade “a forma como as instituições acadêmicas, educacionais e organismos governamentais têm atropelado e desrespeitado os processos coletivos, próprios das comunidades, ouvindo apenas os representantes, sem que haja condições de articulações prévias e posteriores às ações programadas”. Sentem necessidade de criar estratégias de articulações, para que os representantes realmente apresentem as decisões dos grupos específicos ou do povo em geral.

Durante o 17º Encontro, em 2011, na aldeia Pirakuá, foi concluído que pouca coisa foi implementada ao longo dos últimos anos, tanto pelos órgãos públicos, como por professores e

comunidades. A maior parte das situações, problemas e reivindicações se repetem sistematicamente, sem que haja uma solução. Este encontro teve como dinâmica analisar o que ainda não foi encaminhado e propor como resolver os problemas e necessidades já elencadas pelo Movimento e pelas comunidades guarani e kaiowá do cone sul do MS. Os itens analisados foram: movimento dos professores guarani e kaiowá; avaliação das escolas indígenas; órgãos públicos e outras instituições; controle social e institucional; formação de professores – continuada e inicial; assessoria às escolas; criação do Centro de formação específico em nível médio; ampliação dos níveis de ensino nas aldeias; estrutura física das escolas, inclusive nas retomadas; criação da categoria de professor indígena; concurso público; valorizar e fortalecer a cultura tradicional e divulgar a história do povo; currículo, regimento e calendário; conteúdos e metodologia de acordo com a pedagogia indígena; línguas, alfabetização e cooficialização da língua indígena; terra e seus mártires; produção de materiais didáticos, literários e científicos na língua indígena; papel dos professores, gestores, lideranças políticas e religiosas; gestão escolar, participativa e transparente.

O 18º Encontro, em 2012, na aldeia Campestre, foi basicamente para estudar. Os temas foram: Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Escola Indígena e Currículo diferenciado; CNEEI; CNPI; Territórios Etnoeducacionais e TEE Cone Sul. Estava prevista, também, a elaboração de um esboço da matriz curricular das Escolas Indígenas Guarani e Kaiowá, mas o relatório final não foi encontrado. Neste Encontro foi elaborada uma minuta para apresentar à SED sobre os critérios que deveriam constar nos editais para a contratação de local para o Ára Verá, no sentido de sair de Campo Grande e voltar para a região do Cone Sul de MS.

O lema do 19º Encontro, em 2013, na TI Takuaperi, foi “*Sem tekoha não há teko e sem tekoha não há escola indígena*” e o objetivo foi discutir “o Bem-Viver das comunidades, que começa pela recuperação dos *tekoha*”. Em sua análise, Eliel Benites Kaiowá sintetiza as concepções dos participantes: “Muitos que foram formados e capacitados não estão lutando pela sua comunidade, não estão fazendo diferença, e muitos professores não sabem mais como valorizar e levar adiante toda essa luta. Também as práticas culturais tradicionais estão ficando cada vez mais fracas. A formação de professores precisa dar retorno para as comunidades, precisa que os novos conhecimentos estejam ligados ao nosso costume tradicional e atual ligado à recuperação da terra tradicional e precisamos formar os nossos alunos com essa mentalidade”. Ele falou também que é necessário colocar o *tekoha* como referência maior no currículo da escola, posicionando a concepção e a importância desses elementos como fundamentais para a existência de outras gerações. Segundo ele, “os que se transformam ou têm mais costumes dos não índios têm mais fraqueza para lutar”. Enoque Batista refletiu sobre a diferença entre ser professor e ser educador. Para ele, ser educador é “amar a nossa identidade, gostar de sua comunidade, gostar daquilo que faz, tem que conhecer tudo, mas tem que saber o que educar, quem educar e quando educar”.

Como, naquele ano, era o aniversário da morte de Marçal Guarani, que lutou até o fim para recuperar sua terra, houve uma cerimônia para lembrar dele e de todos os que morreram na luta pela terra.

O 20º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá, em 2014, na aldeia Guaimbé, manteve o mesmo lema do anterior: “*sem tekoha não há escola indígena*”, mas a dinâmica foi o estudo sobre os fatores que interferem na efetivação da escola indígena. Os temas foram: colonialidade e descolonialidade na educação escolar indígena; sistema educacional brasileiro e direitos específicos dos povos indígenas; como utilizar os meios do próprio sistema educacional brasileiro para retomar os princípios guarani e kaiowá e sair da colonialidade; a escola como um dos espaços para a “revitalização” do *tekomarangatu-araguyje* no contexto da democracia participativa e não só representativa, nas comunidades indígenas; qual é o papel social das lideranças, professores, gestores, pastores, agentes de saúde, motoristas, pais e mães, rezadores, acadêmicos, estudantes, parlamentares e outros, no processo da descolonização; qual é o currículo e a metodologia que pode dar conta de contemplar os interesses coletivos e autonomia do povo Guarani e Kaiowá; quais são hoje os interesses coletivos; quais as estratégias políticas e espirituais para realmente exercer a autonomia na implementação do currículo e metodologias propostas; qual seria, hoje, a motivação/estratégias que

poderia despertar novamente o encantamento/interesse dos professores indígenas para participar do movimento político indígena nas lutas coletivas.

Em 2015, na TI Sessoró, o 21º Encontro dos Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul teve como tema geral: terra e território etnoeducacional (TEE). Este tema foi escolhido tendo em vista que, com a criação dos etnoterritórios, essa política propõe “construir um novo modelo de planejamento e gestão da EEI tendo como principal referência a forma como os povos indígenas se organizam e as suas especificidades e cujo pressuposto é o protagonismo dos povos indígenas” num trabalho articulado e organizado em rede, para o desenvolvimento da Educação Escolar Indígena em torno de ações prioritárias definidas conjuntamente (MEC, 2014). Assim sendo, esse modelo de gestão qualifica os movimentos políticos indígenas e, especificamente, os encontros de professores como legítimas e oficiais instâncias para discutir e definir os rumos da educação escolar indígena no âmbito do TEE, em articulação com as demais instâncias. Desta forma, o Movimento entendeu que já era hora de retomar as ações e articulações do Etnoterritório, paradas desde sua criação em 2009.

No 22º Encontro, em 2016, em Porto Lindo, o tema foi: “Sem lutas não há tekoha (território), sem tekoha não há teko (vida). Sem lutas não haverá tekombo’ehaópe (ensino e aprendizagem escolar de qualidade) do nosso jeito guarani e kaiowá”. Assim, pesquisadores indígenas e não indígenas apresentaram suas pesquisas sobre processos próprios de ensino e aprendizagem dos Guarani e Kaiowá de MS, discutiram as práticas e também o que falta para que a educação escolar seja diferenciada e de qualidade, considerando que as escolas ainda mantêm uma estrutura e modelo curricular colonial ocidental. Para entender melhor o fenômeno colonial, aprofundou-se o tema do encontro anterior sobre colonialismo, território e territorialidade em MS.

Realizado em 2017, na Aldeia Pirajui, o 23º Encontro de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá de MS teve como tema Os caminhos Indígenas da Educação Escolar e a participação de cerca de 500 professores e estudantes indígenas.

AS ESTATÍSTICAS ATUALIZADAS

A demógrafa Marta Azevedo alerta sobre a dificuldade de estudar as populações indígenas sobre o ponto de vistademográfico devido a falta de dados confiáveis e estatísticas divergentes entre a SESAI, FUNAI e IBGE (INSIKIRAN, 2002). Com relação à educação escolar indígena, não há um censo específico, mas os dados são compilados pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI/MEC).

A última compilação apresentada pelo MEC foi apresentada na Conferência Nacional de Educação (CONAE 2018) trouxe a cifra de 3.307 escolas indígenas, 19.786 professores indígenas, sendo que 1.538 são escolas estaduais, 1.759 municipais e 10 privadas. Da totalidade destas escolas, 40% não estão regularizadas no sistema de ensino e 1.022 não têm sequer um prédio onde funcionam e apenas 1.748 possuem materiais didáticos específicos.

CONCLUSÃO

A maior parte das escolas indígenas brasileiras ainda não está regularizada pelo sistema de ensino, não possuem prédio próprio, nem materiais didáticos específicos, como garante a legislação. A educação infantil é uma demanda crescente das comunidades indígenas, além de garantida como direito fundamental no Estatuto da Criança e do Adolescente, são raras as comunidades que a oferecem e ainda padecem de condições didáticas inadequadas. A formação diferenciada dos professores indígenas, um dos mecanismos que podem contribuir para evitar o desaparecimento das línguas indígenas existentes, diminuiu em relação às Instituições Universitárias que a ofertam no Brasil nos últimos dois anos em função do desinvestimento causado pela Emenda Constitucional n. 95 que limitou os gastos sociais do governo comprometendo as metas do Plano Nacional de Educação – PNE (Lei 13.005/2014), além da única secretaria que cuidava especificamente desta pauta no

Ministério da Educação pelo atual governo eleito. Esta preocupação com a educação escolar indígena e a formação de professores é legítima, tendo em vista que a perda da identidade étnica é precedida da perda da cultura e da língua. E a perda da identidade étnica é causa de perda de meios de subsistência como a terra.

Além destes desafios citados, há ainda um longo caminho a percorrer pra manter os direitos adquiridos, impedindo os retrocessos nas políticas públicas inclusivas. O combate ao racismo institucional mediante campanhas informativas é uma necessidade urgente de longa duração. Ademais, num contexto desfavorável de crise internacional que se anuncia e discursos intolerantes por parte das autoridades eleitas no legislativo e executivo garantir a continuidade das políticas de inclusão educacional dos povos indígenas no contexto da redução dos gastos sociais do governo de Jair Bolsonaro.

Outro ponto mais estrutural preocupante na garantia do direito à educação escolar indígena é a garantia dos territórios, pois sem terra indígena, a educação escolar indígena torna-se uma utopia. O governo Michel Temer (2016-2018) teve o pior índice de demarcação as terras indígenas desde 1985. Em sua gestão, no dia 21/8, o governo, através do ministro da Justiça Torquato Jardim, anulou a Portaria nº 581 de 2015, que declarava 532 hectares de ocupação tradicional guarani na Terra Indígena Jaraguá, no estado de São Paulo. A única terra indígena demarcada durante seu governo, para o Povo Guató, no pantanal sul-matogrossense, foi revogada pela justiça.

A única perspectiva possível que observamos é a reorganização do movimento indígena em torno das antigas pautas, aproximando-se dos temas que tinha na década de 70 e durante a Constituinte, apelo à justiça e às organizações internacionais como condição para o exercício da autonomia e luta para sobreviver num cenário de genocídio contínuo.

REFERÊNCIAS

- Candau, Vera Maria Ferrao (org.). *Diferenças Culturais e Educação: construindo caminhos*. 1ª. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011. v. 1. 214p.
- Carvalho, Fabíola & Carvalho, Fábio de Almeida. (2008), “A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima”. In: Mato, Daniel (coord.) *Diversidad Cultural e interculturalidad em educacón superior. Experiencias em America Latina y el Caribe (IESALC)*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), pp. 157-166.
- Deparis, Sidiclei Roque. *União das Nações indígenas (UNI): Contribuição ao Movimento Indígena no Brasil (1980-1988)*. Dissertação de Mestrado. UFGD: Dourados, 2007.
- FAIND. *Projeto Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu*. UFGD: Dourados, 2012.
- Grillo, Marco. *Bolsonaro confirma intenção de rever reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima*. Rio de Janeiro: O Globo, 2018. Disponível em <https://glo.bo/2PJU4sX> Acesso em 17/12/2018.
- IBGE. *Censo Demográfico*. 2010.
- Moretto, Adriano e Almeida, Gizele. *Bolsonaro: “Se eu assumir, índio não terá mais 1cm de terra”*. Dourados: Douradosnews, 2018. Disponível em www.douradosnews.com.br Acesso em 08/02/2018.
- NÚCLEO INSIKIRAN. *Projeto Pedagógico do Núcleo Insikiran*. UFRR: Boa Vista, 2002.
- Prezia, Benedito. *História da Resistência Indígena: 500 anos de luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.