

O MOVIMENTO INDÍGENA E OS PROFESSORES: OS PROFESSORES INDÍGENAS E O MOVIMENTO

ROSSATO, Veronice Lovato¹

SOUZA, Teodora²

SOUSA, Neimar Machado³

RESUMO: O artigo analisa a trajetória histórica dos movimentos de professores indígenas, com ênfase em Mato Grosso do Sul, em conexão com o movimento indígena em suas múltiplas expressões. As reflexões resultam da análise documental sobre a história do movimento indígena, além da observação participante nas assembleias indígenas em aldeias e maiores, como por exemplo o Acampamento Terra Livre, Aty Guasu, Assembleia Terena, Fóruns de Educação Escolar Indígena e Encontros de Professores. Fundamenta-se também no diálogo com protagonistas da Educação Escolar Indígena no âmbito da formação de professores indígenas. O objetivo do artigo é esclarecer a relação de continuidade e alianças entre o movimento indígena e o movimento de professores indígenas, identificando linhas de ação de médio e longo prazos do movimento. A fundamentação teórica e metodológica constitui-se na pesquisa histórica e documental analisada na perspectiva multidisciplinar das ciências humanas, além de entrevistas com lideranças indígenas, registradas em caderno de campo. Como resultado da pesquisa, destaca-se a interconexão entre o movimento indígena e o movimento de professores indígenas, além da inseparabilidade entre a demanda territorial, direito fundamental, sem o qual os demais, saúde e educação, não se viabilizam.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais; Movimento indígena; Movimento de professores indígenas; Guarani e Kaiowá; Terena.

¹ Professora no Curso Normal Médio Intercultural Ará Verá, magistério para professores indígenas, na Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS). E-mail: veronicerossato@yahoo.com.br

² Professora da etnia guarani na rede municipal, coordenadora da Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) em Dourados, MS. Atua na Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: teodora.guarani@gmail.com

³ Professor na Universidade Federal da Grande Dourados, UFGD. E-mail: neimarsousa@ufgd.edu.br

THE SOCIAL MOVEMENT OF INDIGENOUS TEACHERS FOR EDUCATION IN THE STATE OF MATO GROSSO DO SUL, BRAZIL

ABSTRACT: This article analyzes the historical trajectory of the indigenous teachers' movement in the Mato Grosso do Sul state and the relationship with the indigenous movement in Brazil. The reflections result from the documentary analysis of the history of the indigenous movement, as well as participation in the indigenous assemblies: Terra Livre Camp, Aty Guasu, Terena Assembly and Indigenous School Education Forum. The rationale is the dialogue with the protagonists of Indigenous Education in the scope of the training of indigenous teachers. Objective: to clarify the relationship of continuity and alliances between the indigenous movement and the indigenous teachers movement, identifying lines of action and goals of the indigenous movement. The theoretical and methodological foundation is constituted in the historical and documental research analyzed in the multidisciplinary perspective of the human sciences, in addition to interviews with indigenous leaders, recorded in a field notebook. As a result of the research, the connection between the indigenous movement and the indigenous teachers movement is highlighted, as well as the inseparability between the fundamental right to land and water, without which health and education are not possible.

KEYWORDS: Social movement; Indigenous movement; Indigenous teachers; Kaiowá; Guarani; Terena.

1. INTRODUÇÃO

A europeização da América em 1492, sistema abalado pela descoberta de Machupicchu (1911) e pela Revolução Mexicana (1917), representou o fim do mundo para os povos indígenas, considerando que mundo é uma condição linguística e cosmológica. Este encontro escatológico representou o encontro com o Estado Nacional Absolutista e a economia mercantilista.

Os habitantes da mata, nativos, povos indígenas, não eram homogêneos, como pontificou Cristóvão Colombo (1451-1506), e tinham instituições de produção e reprodução de saberes complexas e em rede, com mais de quarenta mil anos, todas desqualificadas pela caneta de Pero Magalhães de Gândavo. Eram e continuam sendo sociedades complexas heterogêneas, mas não eram índias, embora fossem indígenas, um desafio teológico para o velho continente.

As implicações apocalípticas deste encontro podem ser observadas pelos princípios régios que guiaram as políticas indigenistas estatais para os povos

indígenas no Brasil e América Latina. Aos índios foram oferecidos unilateralmente múltiplas escolhas ao longo do tempo pós-apocalítico: a Bíblia à Atahualpa (1532); a escravidão justa ou a redução missionária regulamentada pela Lei de Liberdade dos Gentios (1570) após o deslize antropofágico com o Bispo Sardinha (1556); o posto de trabalhador nacional pelo Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais (SPI), em 1910; a integração subalterna ou a tutela estatal pelo Estatuto do Índio (1973); e a possibilidade de autonomia pela Constituição de 1988. A escola sempre foi vista ao lado destas ofertas ‘generosas’ na qualidade de instituição salvífica, mas ainda vista com grande desconfiança pelos indígenas devido ao seu passado alienista.

Mais recentemente, a sociologia política tem analisado os movimentos sociais e, dentro deles, o movimento indígena e sua desdobramento mais jovem, o movimento de professores indígenas, num modelo trinitário composto pelo Estado, mercado e sociedade civil.

Os movimentos sociais indígenas seriam, nesta perspectiva, um segmento da sociedade brasileira, múltiplo e diverso, associado pelos cientistas sociais à defesa da cidadania e organização em defesa dos interesses coletivos, pautado em valores como altruísmo (*jopói*), em oposição aos outros dois segmentos que buscam assegurar a racionalidade do poder, o controle social e a (des)ordem econômica (*sãmbyhyha*).

A proposta hermenêutica para a mudança paradigmática é de que o surgimento dos movimentos sociais, como categoria analítica, indica o protagonismo crescente dos povos indígenas e sua intensa movimentação nos embates com a burguesia agrária. Os movimentos analisados neste artigo são: Movimento de Professores Indígenas Kaiowá e Guarani (MPGK), Fórum de Educação Escolar Indígena da Amazônia (FOREEIA), Fórum de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (FOREEIMS) e Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI); organizações de jovens indígenas como a RAJ/Aty Guasu Jovem; movimento de mulheres indígenas, entre eles a AMARN (Associação das Mulheres do Rio Negro - AM), a Aty Kunhã Guasu; e muitos outros que resistem devido ao uso intenso das redes sociais, reformatando-se para além de si e posicionando-se contra seus antagonistas.

2. YMÁGUARE: O TEMPO ANTIGO

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 e Raoni.

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 às 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 da Constituição de 1988, sendo posteriormente substituída pela APIB, Articulação dos 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).

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 objetivo desta introdução sobre o movimento indígena no Brasil é contextualizar o surgimento das organizações indígenas e sua conexão cronológica e temática aos movimentos de professores indígenas.

3. TEKOMBO'E: O MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO

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. Em muitos locais, a ideologia colonial ainda permanece, refletindo-se nas práticas escolares e nas relações institucionais com as comunidades indígenas. 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.

A negação da diversidade cultural indígena resulta da colonização, versão de modernidade imposta à América pelos conquistadores. Uma das expressões deste projeto foi a escola jesuítica para catequização dos povos indígenas, oferecendo-lhes a educação em troca da conversão religiosa e o abandono dos seus costumes, começando pela língua. Este modelo consistiu na introdução de um bilinguismo de transição, ponte entre o monolinguismo na língua indígena e o monolinguismo em língua portuguesa. Este projeto de nação era constituído pela negação da identidade ameríndia e transformação da América em um simulacro da cristandade europeia.

O projeto de redução dos territórios, da cultura e da língua dos povos indígenas teve várias etapas na América e na sociedade colonial portuguesa, embora não tenha ficado restrito ao período colonial cronológico, sobrevivendo em muitas práticas até o presente. Uma das medidas legais de homogeneização cultural foram as normas sistematizadas no *Diretório que se deve observar nas*

povoações dos índios do Pará e do Maranhão enquanto sua majestade não mandar o contrário, publicado durante o governo do Marques de Pombal, em 3 de maio de 1757, e transformado em lei por meio do alvará de 17 de agosto de 1758.

Estas medidas almejavam a completa integração dos índios à sociedade portuguesa e a dissolução, por lei, de sua diferença, extinguindo, em muitos casos, o direito que possuíam às terras que habitavam nos aldeamentos e missões. O propósito, embora fosse laico o Estado, era quase religioso: o fim das discriminações, resultado da diferença entre índios e brancos. Para diminuir a diferença, ao passar do tempo, era preciso removê-los também de suas terras e línguas. Esta estreita relação entre língua, cultura e identidade étnica, como estratégia usada pelo poder econômico, é explicada por Melià (1979): “A perda da identidade étnica geralmente vem 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”. (Apud ROSSATO, 2002, p. 63).

FOTO 01 – PROFESSORES TERENA APRESENTAM DEMANDAS AO PRESIDENTE DA FUNAI



FONTE: SOUSA, 2017.

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.

4. 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 e 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).

FOTO 02 – TURMA ÁRA VERÁ

FONTE: Isaque de Souza, 2017.

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.

5. OS ENCONTROS DO MOVIMENTO DOS PROFESSORES GUARANI E KAIOWÁ

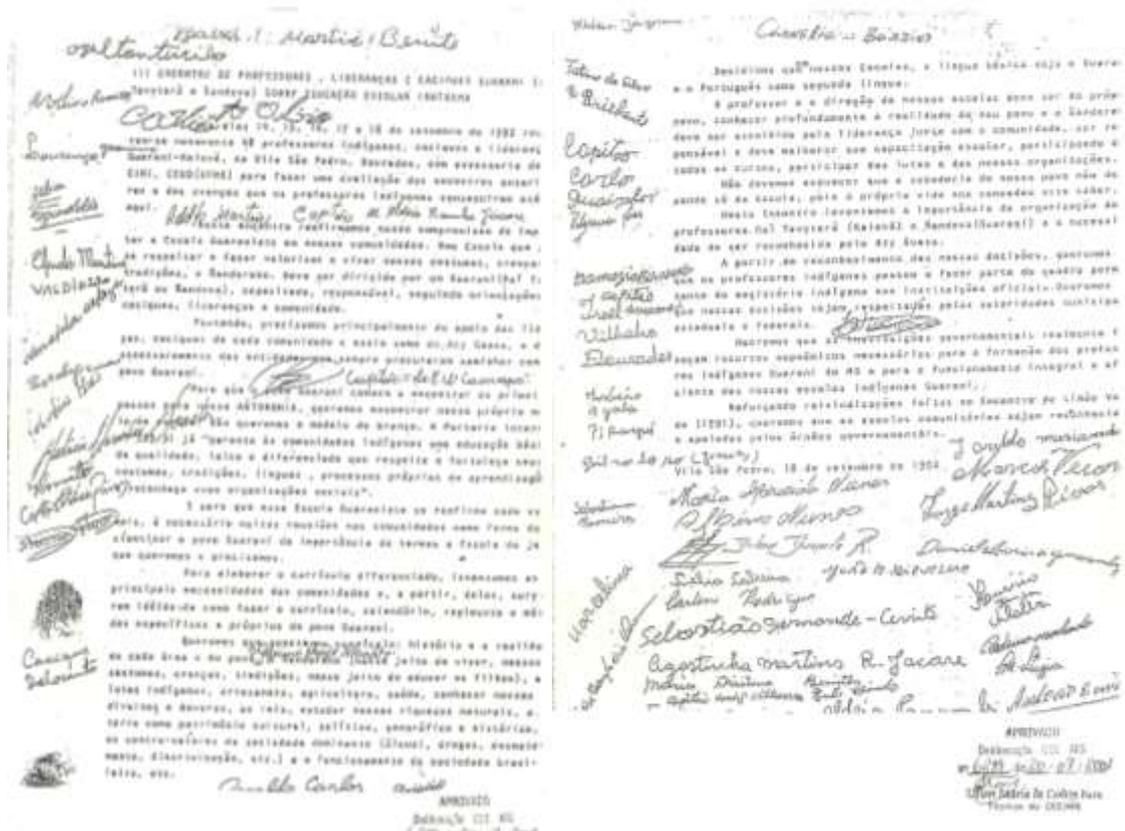
As conquistas só foram possíveis graças à organização dos próprios índios. Os Encontros do Movimento de Professores, juntamente com suas lideranças, aconteceram quase todos os anos, em áreas indígenas diferentes. Em 2017 aconteceu a 23ª edição do Encontro. Neles são discutidas as concepções, as demandas 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 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 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”.

IMAGEM 01 – ATA DO TERCEIRO ENCONTRO DE PROFESSORES



FONTE: Veronice Lovato Rossato, 1992.

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 fortalecê-los 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 *teko marangatu-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 Sassoró, 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 teko mbo’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 caminho Indígenas da Educação Escolar e a participação de cerca de 500 professores e estudantes indígenas.

6. ATUAÇÃO E CONQUISTAS DO MOVIMENTO

Entre as ações importantes do Movimento, destaca-se a elaboração de uma proposta de Regimento escolar (1995), específico para o povo guarani e kaiowá, que tem servido de base para inúmeros documentos oficiais das escolas indígenas, inclusive para elaborar os PPPs dos cursos Ara Vera e Teko Arandu.

Em 1995, o Movimento levantou a necessidade de se criar um Centro de Formação Específico para os Guarani e Kaiowá, com objetivo de facilitar os encontros e abrigar os cursos necessários às suas demandas, principalmente de nível médio. O tempo passou e esta ideia foi apropriada pelo governo do Estado que criou, em 2006, uma escola virtual chamada Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, que não incorporou o significado almejado pelo Movimento e tampouco a autonomia das ações de formação de professores.

O Movimento atua em várias instâncias estaduais, nacionais e internacionais, tanto indígenas quanto governamentais ou da sociedade civil, não só na área da educação, mas também na atuação política. A participação na gestão das escolas indígenas e em outras instâncias de poder e de formação tem sido conquistada graças ao Movimento dos professores. A maioria das escolas hoje tem direção e coordenação indígenas e também ocupam postos nas secretarias municipais e nos cursos de formação inicial de professores.

A participação no movimento indígena em geral abre as portas para a compreensão da sua situação interna e das conjunturas externas que afetam as comunidades guarani e kaiowá e também os demais povos indígenas, fazendo os professores se envolverem mais nas lutas do povo, como aconteceu com os professores guarani Rolindo Vera e Genivaldo Vera, assassinados por lutar pela sua terra, quando tentavam retomá-la.

Como se vê, a luta do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá tem sido árdua, com altos e baixos, mas sem tréguas, sempre com o apoio das lideranças, rezadores e também de apoiadores externos, como ONGs, universidades, Funai (nos últimos anos) e MPF, e tem contribuído para a elaboração de normas reguladoras locais sobre a educação escolar indígena no Estado e garantido a atuação governamental em algumas ações e em práticas escolares. Aliás, cabe dizer que, como no resto do país, em todo esse processo de construção da escola indígena em Mato Grosso do Sul, os órgãos oficiais só começaram a participar depois de muito trabalho e pressão dos índios e dos setores não-governamentais.

Em Mato Grosso do Sul, a legislação estadual que normatiza a educação escolar indígena, seguindo os anseios manifestados pelos índios e já garantidos em nível federal, começou com a Constituição Estadual, de 1989, incluindo um capítulo especial “Do Índio” (Cap.XII), com os artigos 248 a 251. Reconhece as terras, tradições, usos e costumes dos índios como patrimônio indígena e se propõe a protegê-los; reconhece as nações indígenas do Estado, assegurando-lhes modos de vida próprios e o respeito às suas culturas e línguas; propõe projetos especiais para valorizar e preservar as formas tradicionais de expressão indígena; e repete o mesmo artigo da Constituição Federal, assegurando às

comunidades indígenas, além do Português, o uso da língua materna e de processos próprios de aprendizagem no ensino fundamental.

Logo em seguida, em 1990, com o Seminário Estadual de Alfabetização, durante o Ano Internacional de Alfabetização - “AIA 90”⁴, começou-se a discutir nos meios educacionais também a educação escolar no contexto indígena, juntamente com entidades interessadas no assunto. No mesmo ano, a Secretaria Estadual de Educação (SED) promoveu o 1º Seminário *A educação para comunidades indígenas*.

A partir de 1991, quando a educação escolar indígena deixou de ser responsabilidade da Funai e passa a ser encargo do MEC, por força do Decreto 26/91, a Secretaria de Educação começou a se envolver mais na questão, apoiando e promovendo eventos específicos para os índios, em parceria com ONGs. Entre as ações destaca-se um curso, iniciado em 1994, para 40 alunos/professores kaiowá e guarani não possuidores de primeiro grau completo, em nível de ensino fundamental, coordenado pela UFMS, numa parceria com o CIMI, mas não reconhecido pelos órgãos competentes. Além disso, havia um programa de formação continuada estadual bem estruturado e regular.

Importante iniciativa do Estado foi a elaboração e divulgação do documento *Diretrizes da Educação Escolar Indígena no Mato Grosso do Sul*, em 1992, com ampla participação das entidades indígenas e indigenistas, o qual incorporou as reflexões e reivindicações que vinham sendo feitas pelos índios, ONGs e Universidades. Além deste documento, o Conselho Estadual de Educação elaborou e aprovou, também, o Parecer CEE/MS nº 167/95, contrário à proposta de um único regimento escolar para todas as escolas indígenas do Estado, como queriam alguns setores, e a Deliberação CEE/MS nº 4324/95, normatizou e regulamentou a educação escolar indígena no Estado. Em abril de 2002, obedecendo à Deliberação 03/99 do MEC, o governo estadual assinou o Decreto nº 10.734, criando a categoria de “escola indígena” no Sistema Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

Em 1995, por deliberação da Portaria Interministerial 559/91, o governo estadual criou o *Grupo de Trabalho de Educação Escolar Indígena - GTEEI*,

⁴ Evento organizado pela UNESCO.

como instância consultiva, vinculado ao *Núcleo de Educação Escolar Indígena* – NUEI - da Secretaria Estadual de Educação, extinto em 2007. Depois de três anos desativado, o GTEEI foi extinto e criado o *Comitê de Educação Escolar Indígena*, em 1999, com algumas alterações substanciais em relação ao anterior, tais como a diminuição da representação indígena e o aumento da representação da FUNAI, que só funcionou até 2010, por falta de articulação da própria SED.

Com a criação da categoria de escola indígena, em 2002, ficou estabelecido que, até 2005, todas as escolas em áreas indígenas no Estado fossem tipificadas como escolas indígenas. Assim, a primeira escola indígena estadual de MS foi criada em 2006, por solicitação das comunidades indígenas. No entanto, a implementação, enquanto escolas diferenciadas de fato, tem sido dificultada pela exigência de seguir os parâmetros curriculares e a estrutura padrão do sistema comum.

Por outro lado, na Lei nº 2.787, de 2003, que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, estão previstos dispositivos sobre a educação escolar indígena que, dentre outros, estabelece que a escola indígena disporá de normas e ordenamento jurídico próprios.

Em 2009, ainda buscando a consolidação e o aperfeiçoamento do processo de implantação deste direito específico dos povos indígenas a uma educação escolar própria, os movimentos de professores do Estado participaram da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI) que, após as etapas locais e regionais, aprovou documento final em que são apresentadas propostas para as políticas de educação escolar indígena. Neste ano (2018) acontece a II CONEEI, seguindo a mesma dinâmica da anterior. Sua realização está sendo efetivada graças ao empenho dos professores indígenas, do Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena/MS (FEEIMS) e do Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena (FNEEI), entre outros.

O Conselho de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul (CEEI), órgão consultivo vinculado à Secretaria de Estado de Educação (SED), foi instituído em 2008, com a competência de opinar sobre políticas, programas e ações referentes à educação escolar indígena, discutir e propor mecanismos

que contribuam para a melhoria da qualidade da educação escolar indígena, entre outras. Entretanto, desde 2010 está inativo.

Com o Decreto nº 6.861/MEC, de 2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais, foram criados no MS, também em 2009, o TEE Cone Sul e o TEE Povos do Pantanal. Esta iniciativa tem por objetivo “inserir o princípio da autodeterminação dos povos indígenas na organização da Educação Escolar Indígena em todos os níveis e dimensões” (BRASIL, s/d), implementando um sistema educacional que dê conta da especificidade das diversas realidades indígenas e efetive os direitos garantidos nos instrumentos legais aos povos indígenas brasileiros. Foram feitos os pactos de participação com os municípios e outras instituições, mas não decolou em seu funcionamento e em ações efetivas, por falta de viabilização do próprio Estado, apesar das tentativas de articulação do MPGK.

Reconhecido pelo Estado de MS, o documento Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, publicadas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), alicerça uma concepção e prática em direitos humanos que ajuda a eliminar toda forma de preconceito e discriminação, promovendo a dignidade humana, a laicidade do Estado, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças.

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

Com a intensa participação dos movimentos de professores indígenas, foram elaboradas e, em 2015, aprovadas pelo CEE/MS, as “Diretrizes para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica dos Territórios Etnoeducacionais Povos do Pantanal e Cone Sul”.

Quanto à instalação de escolas indígenas, em 2001, a Secretaria Estadual de Educação iniciou, a partir de solicitação das comunidades indígenas, a instalação do Ensino Médio nas comunidades kaiowá e guarani, com o objetivo de facilitar a escolaridade dos índios, sem necessidade de sair da

aldeia. A proposta era que fosse um programa diferenciado, voltado para a realidade dessas comunidades, com professores sendo preparados para isso. Na reserva de Amambai, o curso funcionou durante o ano de 2001, regularmente, mas foi suspenso por falta de sala de aula. Em Dourados, no primeiro ano era semanal, mas, no segundo ano, optou-se por aulas diárias. Hoje há escolas de Ensino Médio em três reservas e mais duas extensões de escolas urbanas. O Movimento, por outro lado, está preocupado com a instalação de escolas nas retomadas e acampamentos, mas, mesmo com a intervenção do MPF, os governos não permitem, por se tratar de terras não regularizadas.

Há ainda diversas áreas indígenas sem os anos finais do Ensino Fundamental. Apesar de os professores mostrarem-se empenhados em instalar esta fase da Educação Básica, governos municipais omitem-se, dizendo que não têm estrutura e recursos para isso, oferecendo parcialmente o transporte escolar, configurando remoção em troca de educação, um direito humano fundamental. A opção pelo transporte dos alunos, desde a pré-escola até o ensino médio para escolas de vilas ou da cidade de municípios pequenos, é do interesse dos governos locais, considerando que, além de aumentar seus índices de produtividade, assegura a continuidade de muitas dessas escolas que, sem os indígenas, poderiam fechar. Por outro lado, pelo mesmo motivo, os prefeitos convencem as comunidades a instalar Educação Infantil nas aldeias, sem a devida discussão com os indígenas e sob a equivocada informação de que há obrigatoriedade legal de assim proceder. Mas a legislação sobre o assunto diz que é opcional para comunidades indígenas. Por outro lado, o Movimento não tem feito essa discussão no coletivo, nem nas comunidades, a não ser nos dois encontros já mencionados.

A instalação, em 1999, do Curso Normal Médio Intercultural Ára Verá, inicialmente como projeto, foi muito questionada – como até hoje –, pois muitos entendem que, por ser voltado para o contexto sociocultural do povo guarani e kaiowá, daria uma qualificação inferior se comparado a outros cursos não específicos, o que reflete o preconceito contra a diferença. Este curso, assim como a Licenciatura Teko Arandu, não foram, simplesmente, ofertas do poder público, mas uma conquista do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá,

contando com sua participação efetiva em todas as fases do processo e com o apoio e pressão de ONGs e universidades. Como diz Paula (1998, s/p),

hoje não se concebe mais um curso de formação pensado numa mão única, ou seja, nós é que vamos formá-los. A perspectiva de que os professores pensem a educação a partir de seus referenciais culturais faz com que os professores não-índios se coloquem na posição de aprendizes também.

O potencial de uma educação que se propõe a discutir cultura, território e língua – *teko*, *tekoha* e *ñe'ë* - constitui-se, inerentemente, enquanto prática política de contestação de hegemonias, na medida em que não só é propósito da educação oferecida pelo Estado, mas combatido por ele. Nessa proposta criam-se mecanismos para aumentar a autonomia dos Guarani e Kaiowá a partir do processo educativo, na busca por intervir no processo de expropriação que o povo vem sofrendo. Embora os cursos de formação Ára Verá e Teko Arandu sejam oferecidos pelos governos, a prática política que neles se configura é fomentada pela ação do movimento social. (SILVESTRE, 2011).

O Ára Verá deixou de ser projeto e passou a ser um curso regular com a criação do Centro Estadual de Formação de Professores Indígenas, em 2007. Entretanto, atualmente, os dois cursos (Ára Verá e Teko Arandu) correm risco em sua continuidade, tendo em vista o corte de recursos pelo governo federal e a negligência do governo estadual, que não conclui a licitação para liberar recursos já empenhados pelo MEC desde 2014.

Essas e outras ações fazem parte do processo coletivo de reflexão e de construção da educação escolar indígena e da reconstrução da autonomia dos Kaiowá e Guarani. Uma coisa é “oferecer”, outra é construir junto. Historicamente sempre se “ofertou” algo aos índios, inclusive sua própria destruição cultural e étnica, camuflada, muitas vezes, em bonitos pacotes de interesse social e educacional. Mas, hoje, não se admite mais empreender qualquer ação sem a parceria intelectual e política, em todas as fases do processo, das comunidades e organizações indígenas, inclusive se considerarmos o estabelecido na Convenção 169 da OIT. (ROSSATO, 2002).

Não podemos esquecer que, durante o período da Ditadura, os direitos das populações indígenas foram constantemente violados. O combate à diversidade física e cultural eram política de Estado, que ainda não foi totalmente superado. Tanto é que, ainda hoje, a maioria das escolas indígenas não alfabetiza nas línguas indígenas, ou por receio de retalhações e perda de emprego, ou porque o município desqualifica o trabalho com o idioma próprio das comunidades, sob a alegação de que não vai servir para nada. Entende-se este “nada” como empecilho à qualificação para o mercado de trabalho, desde a mais tenra idade.

Analisando todo esse processo oriundo de uma visão mais pluralista da sociedade, que foi incorporada na Constituição de 1988, percebe-se que os professores continuam participando da reconstrução de sua autonomia como sujeitos históricos, ao inserir-se politicamente nos movimentos indígenas, seja de luta pela terra, seja em encontros de lideranças locais ou nacionais, e/ou, principalmente, do Movimento dos Professores Guarani e Kaiova. Essa inserção possibilitou que se colocassem, desde o início, numa posição de revisão de suas concepções, não só escolares, mas, sobretudo, político-culturais, voltando a posicionar-se de acordo com os preceitos tradicionais e com mais consciência de seus direitos. (ROSSATO, 2002)

Apesar de admitirem que a escola seja corresponsável pelo abandono do *sistema kaiowá* e guarani, assim como muitos outros elementos exógenos que são reelaborados culturalmente e apropriados pelos povos indígenas, também a escola, ao ser apropriada pelos índios, busca ser ressignificada segundo seus próprios interesses e parâmetros e suas lógicas diferenciadas e específicas. Assim, apesar das dificuldades, os professores reconhecem um outro papel da escola no sentido de compor um novo espaço-tempo educativo, através da valorização de seu modo de ser tradicional, vinculando-o à realidade em que vivem hoje, e percebendo também o que eles próprios, enquanto cultura diferenciada, têm a oferecer para a sociedade não-índia. Esta utopia para os Kaiowá e Guarani é revelada nos discursos atuais de grande parte dos professores indígenas, embora ainda pouco nas práticas das escolas indígenas. (ROSSATO, 2002)

A implementação desses princípios e suas formulações legais, em todos os âmbitos, ainda é tarefa em construção na maioria das experiências escolares indígenas, quando não de difícil efetivação. Há uma defasagem entre o avanço do discurso e da legislação sobre a educação escolar indígena e a realidade de grande parte das escolas e programas educacionais oficiais oferecidos aos índios. Monte (1997, s/p) alerta que,

ao se oficializarem como política pública e discurso oficial, as idéias e práticas inovadoras (...) correm o risco de se transformar como algo padronizado e estandardizado, fortalecido na dimensão nacional e global e esmaecido nas suas características de diversidade, especificidade e liberdade próprias das práticas dos projetos locais que os originaram.

Esta avaliação é muito cautelosa, se comparada com a opinião de Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p.4), que afirmam:

o projeto dominante ‘concede’ aos povos indígenas a expressão de sua cultura nas escolas indígenas. No entanto, reserva essas manifestações somente para o campo das peculiaridades, das particularidades culturais. O étnico é destituído, pelo Governo, de seu caráter político, que mantém sob seu poder a gestão e o controle de todos os processos.

Segundo essas autoras, os termos adotados, até hoje pelos órgãos oficiais, são “todos eles despolitizados e ressignificados. E desse modo, o discurso oficial torna-se um ‘canto de sereia’, que atrai por sua forma e beleza, mas que, ao seduzir, aprisiona”. (idem, *ibidem*). Neste sentido entende-se que, apesar do quadro jurídico que garante uma escola indígena específica e intercultural, o projeto estabelecido pelos “donos” da economia, para a sociedade como um todo, poderia inviabilizar as propostas de uma educação escolar diferenciada voltada aos projetos de autonomia de cada povo indígena. Talvez por isso mesmo esteja sendo difícil acontecerem as mudanças efetivas nas ações já previstas pela legislação oficial, já que o governo é o legitimador da política de globalização, a qual é frontalmente contra as demais políticas que defendem o respeito à alteridade⁵ e à autonomia. (ROSSATO, 2002)

⁵ Para Meliá (1997, p.2), alteridade “*é a liberdade de ser ele próprio*”.

Ainda que as conquistas no campo jurídico sejam emblemáticas das possibilidades de mudança, os fazeres políticos tradicionalistas, arraigados nas práticas dos agentes, continuam reproduzindo as mesmas relações de poder historicamente instauradas. E é sob este viés que, especialmente nos últimos 10 anos, o governo estadual, conhecidamente anti-indígena, tem ignorado sistematicamente as reivindicações indígenas, sem diálogo, sem consulta aos índios. A ideia existe, os recursos colocados à disposição existem, mas as ações não se efetivam e requerem uma mobilização constante por parte dos Guarani e Kaiowá e, muitas vezes, só com a intervenção do Ministério Público Federal os indígenas conseguem, atualmente, viabilizar alguma coisa.

A compreensão por parte do Estado, a respeito desse contexto político pedagógico, se evidencia nas estratégias não explícitas de desmobilização do movimento, como o afastamento de determinados sujeitos que dão assessoria e participam do enfrentamento; cooptação de pessoas que não representam o povo de forma geral e não promovem estratégias de articulação de forma mais ampla. Uma postura autoritária que recusa o diálogo. (SILVESTRE, 2011).

Neste sentido, de acordo com Bonin e Paula (ANE/CIMI, 1999, p.3, Apud ROSSATO, 2002), embora reconheça o pluralismo cultural e étnico, o governo “inviabiliza os projetos indígenas de futuro, principalmente quando nega-lhes o direito inalienável a seus territórios”, sendo que “a terra é condição para a existência plena destes povos”. Isso indica que “os planos oficiais continuam a ser integracionistas, (...) [pois] aposta na ‘ausência de proteção e de demarcação’ como estopim para que os povos indígenas, encurralados, desistam de sua teimosia histórica em continuar vivendo”.

A crença na força da alteridade indígena leva Melià (1997, p.4) a afirmar que, ao contrário do que se diz, “*não há um problema de educação indígena, há sim uma solução indígena no problema da educação*”. Segundo ele,

por diversos motivos a educação indígena teve momentos de excessivo acanhamento, quase sem coragem para reclamar sua autonomia e seus direitos. A educação indígena não é a mão estendida à espera de uma esmola. É a mão cheia que oferece às nossas sociedades uma alteridade e uma diferença, que nós já perdemos. Educar indigenamente é uma fonte de inspiração, não uma simples condescendência para povos minoritários. A alteridade indígena como fruto da ação pedagógica não só

manterá sua diferença, mas também poderá contribuir para que haja um mundo mais humano de pessoas livres na sua alteridade.

Os Kaiowá e Guarani, notadamente os que participam dos movimentos indígenas, também já se dão conta deste potencial e começam a se posicionar, não mais como “pedintes”, mas como alguém que tem algo a oferecer. É o que já expressava o professor guarani Valentim Pires, em 1998: *“Achamos que temos muito para ensinar do nosso jeito de viver para aqueles que têm sede de amor, de fraternidade, de um mundo melhor”*.

É possível entender que a luta do movimento se configura, atualmente, em outras esferas, além do *teko* e *tekoha*. Sem dúvida, as contradições e a complexidade dos fatores colocados levam, muitas vezes, à perplexidade, aos retrocessos e, também, a avanços (SILVESTRE e ROSSATO, 2010). Mas, cientes de que “autonomia é conquista e ação”, assim expressam os professores e lideranças guarani e kaiowá:

Exigimos participar das decisões que nos afetam, respeito do poder público à nossa voz e às nossas organizações e lideranças, e que atendam nossas reivindicações. Queremos ser tratados como sujeitos de nossa vida e de nossa história e ser respeitados como cidadãos, numa sociedade que se diz democrática. Tudo isso está garantido nas leis. (16º Encontro, 2010).

Muitos desafios o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá tem pela frente, que já foram levantados nas reuniões e nos encontros. Entre eles, podemos citar: envolver e comprometer todos os professores e gestores indígenas nas lutas, especialmente de educação e terra; articular mais com lideranças, caciques e comunidades; refletir novamente sobre o papel da escola, hoje, a partir de uma avaliação sobre os resultados para a comunidade e, principalmente, para os jovens; pensar estratégias para que as questões partidárias não interfiram nas decisões internas, tirando a autonomia das comunidades e, principalmente, da escola; ocupar mais os espaços institucionais, de forma qualificada; atuar mais no sentido de fazer funcionar os espaços institucionais de EEI; ampliar o Ensino Fundamental e Médio em todas as áreas indígenas; criar escolas nas ocupações e acampamentos; discutir,

elaborar e pôr em prática programas escolares inovadores que realmente atendam às necessidades e demandas das comunidades e sugestões do MPGK; dar à língua indígena o valor e o lugar que ela deve ter e alfabetizar em língua indígena; articular de fato os conhecimentos de fora com os conhecimentos tradicionais na escola; discutir com profundidade a implantação de Educação Infantil nas terras indígenas; publicar materiais específicos nas línguas indígenas; ampliar a formação dos professores, tanto no nível como nas vagas; recuperar o financiamento público para o funcionamento regular dos cursos Ára Verá e Teko Arandu; participar da elaboração dos projetos de outros cursos necessários às demandas; resolver a falta de acompanhamento e assessoria às escolas indígenas; retomar a ideia de construir um Centro de Formação para os Guarani e Kaiowá, no Cone Sul, com alojamento, que possa abrigar os cursos específicos e a formação continuada; ampliar as parcerias; resolver o problema dos concursos para professores, principalmente no Estado, e das provas nacionais aplicadas nas escolas; encontrar estratégias para restabelecer e/ou ampliar o diálogo com os gestores públicos, especialmente com o Estado, no sentido de garantir o cumprimento dos direitos e reivindicações e o respeito às decisões indígenas; exercer efetivamente o controle social sobre as instituições governamentais, quanto às ações e recursos financeiros destinados aos indígenas; angariar recursos para a manutenção do Movimento.

7. FOREEIMS

Entre as organizações de professores indígenas, o Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul, FOREEIMS, reúne professores indígenas, caciques, mestres tradicionais e indigenistas, estando, atualmente em sua oitava edição.

O Fórum foi fundado em 2007, na aldeia de Limão Verde, município de Aquidauana, MS. O fórum estadual foi reunido pelos representantes dos dois territórios etnoeducacionais no Mato Grosso do Sul, Povos do Pantanal e Cone Sul. A configuração da organização dos professores terena é diferente da organização do cone sul, pois a reunião regular do professorado terena ocorre nas assembleias do Fórum.

Mais recentemente, há um ensaio de aproximação com os agentes de saúde indígenas, como tem acontecido na rede FOREEIA, no estado do Amazonas. Os dois fóruns têm páginas no facebook e grupos no WhatsApp, comunicador instantâneo; utilizam estas mídias para veiculação de informações de interesse da educação escolar indígena e do movimento indígena, no caso, da APIB.

Há também intersecção de comunicação do FOREEIMS com a Assembleia Terena. A observação permite constar esta relação nas reuniões presenciais e virtuais mediante as redes sociais. Da mesma forma estabelece relação de interconexão com a Aty Guasu, organização indígena do povo Guarani e Kaiowá, pois há professores que participam dos dois movimentos, além de serem acadêmicos indígenas, inserindo-se em outras redes como, por exemplo, o encontro nacional de estudantes indígenas (ENEI).

ILUSTRAÇÃO 02 – LOGOMARCA DO FOREEIMS



FONTE: FOREEIMS, 2017

As duas últimas reuniões do FOREEIMS ocorreram em Dourados, MS (2016) Aquidauana, MS (2017), estando marcada a próxima para Paranhos, MS, em 2018. O VII Fórum Estadual de Educação Escolar Indígena, realizado nos dias 26 a 28 de maio de 2016, na Terra Indígena Dourados, Aldeia Jaguapiru, Mato Grosso do Sul, posicionou-se do seguinte modo no documento final:

Cientes da dignidade humana e em defesa do bem viver, manifestamos ao Estado e à sociedade brasileira nossas preocupações, reafirmando, em primeiro lugar a necessidade de demarcar os territórios tradicionais indígenas, conforme prometido na Constituição Federal de 1988.

Repudiamos toda forma de exclusão e as ameaças aos direitos já conquistados e garantidos nas legislações deste País, pois são uma violência que atinge os fundamentos da dignidade humana (Carta de Dourados, 2016).

Percebe-se no documento os fundamentos políticos da ação do professorado indígena como, por exemplo, o bem viver, a demarcação dos territórios e defesa da dignidade humana, incluído aí o direito à educação, já previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Os fóruns estaduais de educação resultaram das organizações locais e estaduais, que, por sua vez, criaram o Fórum Nacional, FNEEI, em 2015. Este movimento é análogo ao que ocorreu com o movimento indígena nacional na década de 1970, quando a multiplicação das assembleias tribais levaram à fundação de organizações indígenas de abrangência nacional. Esta composição pode ser observada claramente pela cronologia dos movimentos de professores no Mato Grosso do Sul e em outros Estados. No MS, em 1991, teve início o Movimento de Professores Guarani e Kaiowá; depois, em 2007, foi criado o FOREEIMS e, deste, em diálogo com outros Estados, surgiu o Fórum Nacional (FNEEI), em 2015.

**FOTO 03 – CERIMÔNIA DE ABERTURA DO VII FOREEIMS,
DOURADOS, MS**



FONTE: SOUSA, 2017.

A Carta de Brasília (2016), documento final do FNEEI, nominada de *yvyrasape*⁶, pelos mestres tradicionais, xamãs, presentes na segunda reunião em Brasília, DF, na UnB, lista as instituições presentes: AAIUNB, APIB, ASSOCIAÇÃO DOS MORADORES INDÍGENAS KOKAMA DE TABATINGA-ALTO RIO SOLIMÕES, ASSOCIAÇÃO GUAPYPINDO, ASSOCIAÇÃO TUPINIKIN E GUARANI-ES, ATUPIAPABRA, CETEP-SEMINÁRIO DO NORDESTE II, CIMI, COIAB, COMISSÃO DE ARTICULAÇÃO DA JUVENTUDE INDÍGENA – CAJI, CONSELHO EEI-AM, COPICE, COPIME, CPT, DSEI-AL/SE, ESCOLA COMUNITÁRIA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA RIBEIRA DO POMBAL-BA, FACULDADE DO SERTÃO BAIANO, FOCCIT, FOREEIA, FOREEIMS, FUNAI, GERÊNCIA DE EEI-AM, IFRN, OGCCI, OPIM, OPIRR, OPRINCE, UNEB, PROGRAMA DE SUSTENTABILIDADE TUPINIKIN E GUARANI-PSTG, AÇÃO SABERES INDÍGENAS NA ESCOLA, SECADI-MEC, UEA, UFAM, UFGD-FAIND, UFS, UNB, UNEB-OPARÁ, UNIÃO DA JUVENTUDE PANKARARU – UJP, UPITTA.

8. FNEEI

O Fórum Nacional de Educação Indígena (FNEEI) foi fundado em 2015 em Luziânia, GO, tendo duas edições até o momento, com uma média de 400 participantes. É a primeira organização de professores indígenas com abrangência nacional; e o fato de alguns Estados ainda não terem organizações ou associações de professores indígenas não significa que não tenham professores indígenas atuantes. Tal é o caso, por exemplo, do Estado do Paraná. Os professores Guarani-Nhandeva daquele Estado estiveram presentes com uma delegação no segundo FNEEI e protocolaram documentos junto ao Ministério da Educação com suas demandas.

O pronunciamento final do I Fórum foi destinado às autoridades do governo brasileiro, parentes indígenas e representantes das organizações internacionais. O II Fórum Nacional de Educação Escolar Indígena reuniu-se

⁶ Árvore que dá luz, na língua guarani. Nome atribuído pela *nhandesy* Floriza de Souza, da etnia kaiowá, durante cerimônia de encerramento do II Fórum e entrega às autoridades.

em Brasília – DF de 24 a 28 de outubro de 2016. Conforme o documento final do Fórum era necessário levar

ao conhecimento da sociedade brasileira nossa preocupação com as ameaças ao presente e ao futuro de nossos estudantes indígenas e nossa desaprovação para com as reformas antidemocráticas que atingem diretamente os direitos constitucionais conquistados pelos povos indígenas no Brasil. O cenário que percebemos é de insegurança e precarização crescente dos direitos, efeito de decretos e práticas administrativas do Estado brasileiro, à educação escolar indígena diferenciada, direito ao bem estar físico, social e cultural, além da retirada de nossos territórios pelo poder judiciário (Carta de Brasília, 2016).

A reunião dos professores indígenas no Fórum Nacional, embora seja independente do Estado, contou com apoio da SECADI/MEC, da FUNAI e Universidades nas primeiras edições, além do CIMI. A coordenação executiva do Fórum é exercida pela professora indígena Teodora de Souza Guarani, de Dourados, MS, e pelo professor Gersem Luciano Baniwa, de Manaus, AM. Em 2017 foi realizada uma viagem da coordenação do fórum à Viena, Londres e Genebra. Durante a viagem foram apresentadas demandas da educação escolar indígena no país e contatados novos parceiros como a DKA, Horizont3000, Universidade de Sussex e Universidade de Viena.

A coordenação do FNEEI é composta pelos representantes das organizações estaduais e a coordenação executiva é exercida por dois educadores indígenas escolhidos nas assembleias anuais. O fórum propõe-se como uma organização autofinanciada, e o maior desafio, segundo seus coordenadores, é construir uma rede com capilaridade nas mais de 3 mil escolas indígenas e 33 mil professores indígenas do país. Foi construída uma ferramenta eletrônica de comunicação para que todo professor possa postar, no *site* do FNEEI, cartas de sua escola ou comunidade, denunciando, por exemplo, omissões e violação de direitos. Um movimento social com esta amplitude é novidade ainda no país, embora os coordenadores do Fórum tenham este horizonte por meta, sendo desejável que a edição anual do fórum consiga reunir ao menos dois mil educadores indígenas.

A realização das assembleias anuais do Fórum tem possibilitado a manutenção permanente do diálogo entre os educadores e lideranças indígenas

e o Estado brasileiro, colocando na pauta do Ministério da Educação as demandas apresentadas pelos diferentes povos e regiões no que tange à violação de direitos educacionais e racismo institucional.

A presença permanente do Fórum junto ao Estado tem possibilitado algumas conquistas importantes no âmbito nacional junto à União: fortalecimento e manutenção da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI); manutenção de projetos importantes como o licenciatura indígena (PROLIND) e a formação continuada Saberes Indígenas na Escola (SIE); manutenção de bolsa para o acesso e permanência dos acadêmicos indígenas nas universidades; realização da II Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena – CONEEI. Entre outras atividades, destaca-se a conexão do FNEEI, realizada em março deste ano, com DKA; Conectas, Sussex, apresentando denúncia das violações de direitos educacionais à relatoria das questões indígenas do Brasil na ONU, principalmente sobre as crianças guarani e kaiowá que vivem em áreas de retomadas ou na beira de estradas, forçadas pela não demarcação dos territórios tradicionais, no caso de Mato Grosso do Sul e, pelas dificuldades geográficas, do Estado do Amazonas.

O objetivo do FNEEI é denunciar e visibilizar a situação de risco e violações impostas aos povos indígenas nos organismos internacionais, como uma ação política no que tange à defesa dos direitos dos povos indígenas de cada Estado e do país, em todos os aspectos “do bem viver”.

O FNEEI contribuiu para levantar e apurar o quadro real da educação escolar indígena no Brasil nos últimos anos, pautado no senso e nas denúncias apresentadas nas reuniões dos fóruns estaduais e no Acampamento Terra livre – ATL, realizados em 2016 e 2017 em Brasília.

Sintetizando, o movimento indígena e dos professores, articulados com a sociedade civil, garantiram na Constituição Federal de 1988, os artigos 231 e 232, que reconhecem aos povos indígenas o direito aos territórios e suas manifestações culturais. Neste contexto, os movimentos de professores indígenas do Brasil têm exercido seu papel social de intermediador junto ao Estado brasileiro para garantir em bases legais, no âmbito nacional, o direito a uma educação escolar indígena pautada nos princípios da diferença, especificidade, bi/multilinguismo e interculturalidade.

Entre as conquistas, podemos citar: as Diretrizes Curriculares Nacionais, Constituição de 1988, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB diferenciado, parecer nº 14/99, resolução nº 3/99 e, no Estado de Mato Grosso do Sul, o Decreto que cria a categoria de escola indígena na Educação Básica, a Deliberação nº 6767/2002, as diretrizes para o funcionamento da escola indígena na Educação Básica, as Diretrizes Estaduais da Educação Escolar Indígena para os Povos do Pantanal e Cone Sul, a manutenção do Curso Normal Médio Ára Verá, que funciona desde 1999, a Licenciatura Intercultural Indígena Teko Arandu, desde 2006, e a criação da Faculdade Intercultural Indígena, desde 2012. Em especial, os movimentos de professores conquistaram, mesmo não tendo deputados eleitos, uma representação política na Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) e no Conselho Nacional de Educação (CNE).

9. O PROTAGONISMO AMPLIADO

Os movimentos sociais e indígenas fazem uso intenso das tecnologias gratuitas de comunicação, mediante atuação em rede com parceiros, conforme foi observado durante o XIV Acampamento Terra Livre-ATL, ocorrido em 2017, na cidade de Brasília. Entre os usos, citamos: veiculação de conteúdo on-line, via Youtube, de clipes de músicas, como “Demarcação Já”, resultado da parceria com artistas voluntários convidados pela APIB e Greenpeace; uso do Instagram, Facebook, WhatsApp e Twitter para divulgação das deliberações da assembleia anual, que, na XIV ATL, segundo seus organizadores, contou com a presença de mais de 4 mil representantes de comunidades indígenas; atuação em rede com a Mídia Ninja e outros coletivos de comunicação (AJI, ASCURI) para produção de conteúdo áudio-visual; uso intenso de e-mail (fneeibr@gmail.com, foreims@gmail.com, entre outros), SMS e outros comunicadores instantâneos; atuação com redes de profissionais e coletivos como, por exemplo, o Jornalistas Livres, além de muitas outras que certamente escaparam ao registro destes observadores.

Durante a grande assembleia que foi o XIV Acampamento Terra Livre, além do assédio de ONG's, pesquisadores e políticos, destacamos a presença de

coletivos organizados: FOREEIA, FOREEIMS, Kunha Aty Guasu, AMARN, ATIX, RAJ/Aty Guasu, AJI e Aty Guasu, o que indica a interconexão entre movimentos. Registramos, também, a presença e atuação intensa de parceiros como o ISA, CTI e CIMI.

No nível da captação de recursos materiais para sustentação organizacional, registram-se os apoios financeiros, especialmente de agências não-governamentais nacionais e internacionais e, frequentemente, governamentais. Mas, há também contribuições individuais advindas do campo da solidariedade cidadã.

Há ainda as organizações de mulheres indígenas e de jovens indígenas. Entre as organizações de mulheres indígenas, destacamos a organização guarani e kaiowá *Aty Kuña*, cujo primeiro encontro aconteceu em 2006, na aldeia *Nhanderu Marangatu*, município de Antonio João-MS. Hoje, com 11 anos de organização, já aconteceu a 4ª Aty Kuña - Grande Assembleia das Mulheres Guarani Kaiowá - nos dias 18 a 22 de setembro de 2017, em Kurusu Amba, município de Coronel Sapucaia, no Estado de Mato Grosso do Sul.

Este encontro teve como principal objetivo discutir os Direitos das Mulheres Indígenas do Cone Sul de Mato Grosso do Sul, sendo o principal espaço de voz e diagnóstico da realidade que as mulheres Kaiowá e Guarani vivem em seu cotidiano. No convite afirmaram que foram expulsas dos territórios tradicionais desde a década de 1920, sendo colocadas em Reservas Indígenas, com espaço limitado e em confinamento. Isto gerou conflitos intensos com o latifúndio em Mato Grosso do Sul e com o governo federal, que vem privando os índios de seus direitos, principalmente às terras tradicionais.

10. TENONDERÃ: O FUTURO - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para onde vai o movimento dos indígenas? Queremos ter a esperança de que caminha na direção dos direitos, e o modo como anda caracteriza-se pela organização coletiva, constantemente, e não à toa chamado de LUTA pelos próprios índios. O fato de se autodenominarem, no movimento indígena, de guerreiros e guerreiras nos dá uma dimensão dos desafios que enfrentam para deslocar-se de suas terras e levarem suas demandas aos centros do poder,

acompanhando seus pleitos em tribunais. É muito comum dormirem na rua, em barracas e pedirem doações para arcar com a alimentação para reivindicarem direitos já concedidos formalmente, mas ameaçados em diversas frentes, especialmente no Congresso Nacional e no STF.

O movimento indígena não é composto somente por índios. A pergunta que se insinua é por que tantos não-índios se engajam na causa indígena? Uma proposta de sentido para estas ações seria a hipótese de que os índios representam a insatisfação de parte da sociedade brasileira que não se sente representada, mas oprimida por seus representantes. Assim, a movimentação dos índios pelos seus direitos, agregando lideranças, e, mais recentemente dos professores, agentes de saúde, rezadores, mulheres, jovens indígenas, indica o despertar do sono analítico e a atuação política de líderes em defesa dos direitos, como, por exemplo, Sonia Guajajara, Lindomar Terena, Luis Henrique Eloy Terena, Paulino Montejo, Cretã Kaigang, Babau, Gerssem Baniwa, Teodora de Souza, Eliseu Lopes, Anastácio Peralta, entre muitos outros guerreiros e guerreiras.

O maior desafio aos direitos indígenas não atendidos é o fato de lideranças que continuam morrendo, considerando apenas a partir do século XX, com Marçal de Souza, no MS: Oziel Gabriel, Simeao Vilhalva, e Xurite Lopes, entre outros. O esbulho continua. Entre as lideranças mortas, não podemos deixar de registrar os professores indígenas que, no dia 29 de outubro de 2009, tentaram reocupar a aldeia Ypo'i e, dois dias depois, foram assassinados por pistoleiros da fazenda, durante um ataque para expulsá-los. Os professores Rolindo Vera e Genivaldo Vera foram mortos e seus cadáveres escondidos, sendo que o corpo de Rolindo Vera não foi encontrado até hoje e, segundo a família, o Estado não faz questão de investigar. Mais recentemente, foram encontrados dois corpos de índios Guarani próximo à sede de uma fazenda, no município de Iguatemi, desaparecidos há um ano. A memória dos desaparecidos é uma memória silenciada e impune, pois os fatos não são apurados.

A impunidade recorrente, o atraso nas investigações de violências sofridas pelos índios e os múltiplos recursos possíveis no judiciário contra a demarcação das terras indígenas, atestam que o Estado e o mercado são surdos

aos clamores indígenas, restando, como alternativa ao movimento indígena e seus apoiadores, recorrer às instituições internacionais pela defesa de sua dignidade.

O Estado ainda lê movimento indígena como baderna, mas os “baderneiros” são, de fato, a vacina contra a virose endêmica que acompanhou o Estado desde seu nascimento, quando todo o poder estava concentrado nas mãos de um tirano só, doença esta que pode levar à sua morte no leito do absolutismo e da monótona monocultura.

REFERÊNCIAS

ANE/CIMI . **Relatório do VI Encontro Nacional de Educação: Subsídio de estudo.** Luziânia/GO, dez.1999, [datil.].

BRASIL. **Territórios Etnoeducacionais.** MEC/SECADI, s/d.

FNEEI. **Carta de Brasília.** Brasília, 2017.

FOREEIMS. **Carta de Dourados.** Dourados, 2016.

LORENÇO, Renata. **A política Indigenista do Estado republicano junto aos índios da Reserva Indígena de Dourados e Panambizinho na área da educação Escolar (1929 a 1968) – Dourados, MS.** Dourados: UEMS, 2008.

MELIÁ, Bartomeu. **El Paraguay inventado.** Asunción: CEPAG, 1997, p. 49.

MONTE, Nietta Lindenberg. **Referenciais Curriculares Pedagógicos Indígenas – RCI. I Encontro Nacional de Coordenadores de Projetos na área de Educação Escolar Indígena.** Brasília, 1997 [datil.].

MPGK. Documentos finais, relatórios e folhetos dos **Encontros de Professores e Lideranças Guarani e Kaiowá.** 1991, 1992, 1995, 1997, 2001, 2005, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PAULA, Eunice Dias de. **1º Encontro de Educação Escolar Indígena da América Latina/MS.** Dourados, 1998, [datil.].

PREZIA, Benedito. **História da Resistência Indígena**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Os resultados da escolarização entre os Kaiowá e Guarani no Mato Grosso do Sul**. “Será o letrado ainda um dos nossos?” Campo Grande, 2002. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

ROSSATO, Veronice Lovato. **Histórico do Movimento dos Professores Guarani e Kaiowa**. 2014. (não publicado)

SILVESTRE, Célia M. Foster e ROSSATO, Veronice L. **Formação de Professores Guarani e Kaiowá: Ára Verá** (mais de) uma década de experiência. 2010.

SILVESTRE, Celia M. Foster. **Entretempos: experiências de vida e resistência entre os Kaiowá e Guarani a partir de seus jovens**. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2011.

SOUSA, Neimar Machado de. **A catequese colonial jesuítica na região do Itatim no século XVII**. São Carlos: UFSCar, 2010. Tese (Doutorado).

SOUZA, Teodora de. **Educação Escolar Indígena e as políticas públicas no município de Dourados**. Campo Grande, 2013. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco.

TROQUEZ, Marta Coelho de Castro. **Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005)**. Dourados, 2006. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Grande Dourados.