

GT: EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM SITUAÇÕES DE RESERVA, DE ACAMPAMENTO E RETOMADA

Educação Escolar Indígena: entre a busca do Bem Viver e a realidade de luta pela terra.

Sandra Procópio da Silva

Maristela Aquino Isfran

Anastácio Peralta

Introdução

Segundo o censo do IBGE de 2010, o Brasil possui 896,9 mil indígenas pertencentes à 305 etnias, falantes de 274 línguas. Mato Grosso do Sul mantém os dados de ser o estado com a segunda maior população indígena do país. No Brasil, representam menos de 1% da população. Na América do Sul, representam 0,4% da população total (IBGE 2012).

No estado de Mato Grosso do Sul os povos indígenas são aproximadamente 61.737¹ pessoas. A etnia Guarani-kaiowá possui cerca de 43 mil índios, dos quais 35 mil estão na terra indígena e 8,1 mil vivem fora de seus territórios.

E ainda a pesquisa do IBGE 2012 aponta que a Reserva Indígena de Dourados, concentra 18% da população indígena do Estado, com uma população de 12 mil indígenas segundo a FUNASA (2015) em uma área de cerca de 3,6 hectares, é considerada uma das mais populosas do Brasil. Além disso, convivem no mesmo espaço as etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Na reserva estão as aldeias Jaguapiru e Bororó. Essa reserva já foi mundialmente conhecida pelos graves problemas de desnutrição infantil e altos índices de suicídio.

Nosso objetivo aqui é refletir sobre a Escola da Aldeia Bororó, e a educação Escolar Indígena, que na maioria das vezes é tratada como concessão e privilégio, e não como direito fruto de conquista e lutas. Neste sentido problematizamos a educação ofertada na aldeia Bororó, refletindo sobre a tensão entre a busca do Bem Viver e a luta pela terra.

A Escola e a luta pela terra

¹ <http://www.campograndenews.com.br/cidades/-ms-tem-populacao-indigena-de-61-mil-indios-18-deles-em-1-unica-aldeia>

Este trabalho é fruto de uma experiência iniciada no corrente ano, na Escola Municipal Indígena Lacuí Roque Snard. A Escola foi resultado de uma luta da comunidade na gestão do Prefeito José Laerte Tetila, que na época atendeu a uma reivindicação da comunidade para manter suas crianças estudando dentro da aldeia. Esse período de escola dentro da aldeia, não sem tensionamentos, houveram projetos, e disputas.

A nossa atuação junto à comunidade, localizada na Reserva Indígena de Dourados- MS, parte dos pressupostos teóricos-metodológicos construídos pelo legado da Educação Popular, enquanto um conjunto de ações que requerem rigor e cuidado no jeito de agir junto com a comunidade, a partir de suas necessidades. Ou seja, “(...) é preciso também saber ouvir. Na medida em que eu parto do reconhecimento do seu direito de dizer a palavra, quando eu falo por que te ouvi, eu faço mais do que falar a ti, eu falo contigo. Mas, falar a ti só se converte no falar contigo se eu te escuto” (CEPIS, 2005).

A concepção do Bem Viver, para esta comunidade, vem sendo expressada em vários momentos de nossos encontros, como reuniões, dias de estudos, mutirão de trabalho. Nesses momentos, aprende-se a importância pela busca da alegria de viver. Mas viver carrega uma dimensão de coletividade, onde se é feliz como ser humano quando todos são felizes juntos. Em entrevista com uma liderança kaiowá guarani:

Segundo as informações coletadas com os anciões e anciãs Kaiowa de Panambizinho a nossa alimentação era baseada somente nos produtos advindo do nosso hipermercado que era nossas matas, nossos rios e campos, era daqui que, vinha os peixes, as frutas as raízes, e remédios para suprir as necessidades, tudo isso criado por Deus. Quando Deus fez o mundo e toda a criação, percebeu que não tinha ninguém para admirar o seu trabalho, então ele fez os kaiowas e disse, criei-vos e denominarei vos e vossa descendência de Yvy Poty que quer dizer flores da terra e a vossa missão é contemplar a natureza e dela cuidar, pois esta é a vossa Mãe Terra. Neste tempo ainda não existia os alimentos que temos então o povo com sua fé, rezava enquanto Deus caminhava, e assim ia brotando todas as espécies, milho branco, milho amarelo, mandioca e tudo ia nascendo enquanto cantavam, rezavam era uma eterna alegria enquanto buscavam suprir, as necessidades que surgiam. E nesse sentido que nos Kaiowa mais velhos acreditamos que a roça não é um lugar de sofrimento, mas sim um lugar de alegria, onde os pais levam seus filhos e filhas, para brincar, comer milho assado, mandioca, melancia, batata, melão, e tantas coisas que a Mãe terra nos dá. Na nossa concepção kaiowá, a roça é um lugar sagrado e ela tem alma, ela conversa conosco por ser assim; e que precisamos dela como se fosse ainda criança, a qual precisa de afagos e muita

atenção no qual se refere aos cuidados e manejos apropriados para que se complete o ciclo de vida de todos os seres que nela habita e os alimenta (Anastácio Peralta).

O uso do tempo é medido baseado em outras dimensões, do cuidado com a delicadeza da reprodução da vida, o cuidado com as crianças, o zelo e respeito pelos idosos, o tempo que se dedica a espiritualidade, o cultivo das práticas das orações, danças, cantos. O cuidado e cultivo da dimensão da espiritualidade ancestral, e a qualidade e cuidado com os alimentos que se consome, são dimensões fundamentais para continuidade da vida. Neste sentido, o tema da agroecologia, é um conceito criado pelos movimentos sociais, e é o conceito que mais se aproxima desta forma de organização. Movimentos sociais do campo, em um encontro de “Formação de Formadores em Agroecologia”, realizado em 2009, na Venezuela, redigiram a carta do Encontro, na qual reafirmaram que a agroecologia é uma “construção política, popular, social, cultural, ancestral, científica, econômica, estratégica e de classe” e

[...] é necessária para que os povos garantam a soberania alimentar e energética para a emancipação humana, e também, a agroecologia é vital para o avanço das lutas dos povos para a construção de uma sociedade onde não haja propriedade privada dos meios de produção e dos bens naturais, sem nenhum tipo de opressão e exploração (p. 2).

O elemento mobilizador para o trabalho na escola foi o tema da fome. A escola fica localizada na Reserva Indígena Bororó, no município de Dourados-MS, e atende 200 crianças entre 06 a 15 anos. Uma das razões pelas quais parte considerável vai para a escola é para ter oportunidade de realizar a única refeição do dia. A situação chega a níveis de gravidade tão elevadas que encontramos o seguinte depoimento de uma das professoras:

A criança de dez anos não conseguia ficar bem. Fui chamada pelos colegas dele para socorrê-lo. Ele vomitava somente água, uma água quente. Aí eu o levei para a sala da coordenação. Lá fui dando água pra ele, e aos poucos fui perguntando o que estava acontecendo. Ele me disse que estava muito mal. Perguntei se ele havia se alimentado, e ele me disse que não, que fazia dois dias que não comia. Que havia acabado tudo o que tinha para comer na sua casa. Ele veio para a escola também para comer (Professora da escola, junho, 2016).

Nesse sentido, a escola torna-se também um lugar importante onde se pode experimentar para muitos, a única refeição do dia.

Estudos (LÍCIO JSA et al, 2016) comprovam que a deficiência de ferro no organismo, a anemia ferropriva, é considerada a deficiência que mais prevalece no

mundo, com índices mais altos em populações empobrecidas, como indígenas. Segundo os estudos,

Nas crianças e adolescentes a anemia interfere no aproveitamento escolar, no desenvolvimento psicomotor, no crescimento e na imunidade celular, enquanto que em adultos está associada principalmente à queda de produtividade, sendo as mulheres em idade reprodutiva as mais vulneráveis. A ocorrência de anemia durante a gestação representa aumento de risco de mortalidade materna e perinatal(p. 2).

Partindo da realidade

A percepção da grande maioria dos professores da escola é de que é preciso trabalhar o tema da alimentação na escola, embora não tenham clareza de como fazer isso. Este desafio colocou-se para nossa equipe de maneira que ao fazermos o levantamento de problemas, o tema da fome foi o tema eleito como prioridade para a busca de soluções em nossas ações.

Outras questões-reflexões que fizemos, foram as seguintes: “O que devemos fazer aqui na escola para melhorar a alimentação e ajudar a mudar a realidade?”. As questões que surgiram: a importância de Conscientizar os pais sobre a importância do trabalho na escola - ECA; Trazer os anciões para a escola: abençoar a terra, trazer sabedoria; Plantar as frutíferas oficinas com alunos; Estudantes de graduação retornarem e ajudarem a comunidade; Plantas nativas, frutíferas; Troca de sementes; Visitas as nascentes; Diminuir a poluição; Começar com a horta e depois a roça; Doações e trocas; Conscientizar os demais professores que não estão no projeto; Arborizar a escola; Explicar a diferença entre alimentos sem veneno e com veneno; Produção de alimentos dentro do currículo escolar indígena (a fome está presente); Agroecologia dentro da escola; Trabalhar com mutirão; Plantio de mudas de árvores; Plantas nativas para reflorestar o lago.

O diagnóstico é de que uma parte passa fome porque não tem produção de alimentos, perdeu a tradição e a terra. E a outra parte não tem cesta básica suficiente.

Houve um diálogo, e levantou-se a necessidade de implementar uma horta, embora sabendo que a hortaliça não faça parte da cultura alimentar dos guarani kaiowá., não impede de ser trabalhado com as crianças como a interculturalidade, pois esta inserida na escola como melhoria de condições alimentares, contribuindo com a

merenda escolar e hábitos alimentares saudáveis. Além disso, a preocupação é também com a melhoria da parte nutricional dos alimentos oferecidos pela escola, que contenham fonte de ferro.

O momento seguinte, procuramos analisar a área do entorno do prédio escolar, e verificar o que a escola já possuía. Havia um bananal e um espaço cercado onde fora uma horta tempos antes. Tratamos então de dialogar com a comunidade para organizar o trabalho em forma de mutirão. Pois em uma das reuniões, o mutirão havia sido lembrado como um método de trabalho que funcionava muito bem, especialmente em tempos antigos, onde a comunidade era mais agregada. Os mutirões serviam para reunir as pessoas para rezar e depois plantar, rezar e depois colher, ou simplesmente reunir todos para comerem juntos nas festas. Sendo que a maioria recorda da festa do milho, “Jeromy Puku”, como sendo considerada a festa mais importante.

Um ritual realizado nas comunidades indígenas e no entendimento dos Kaiowás, este ritual é de grande importância para a continuidade da produção do milho saboró e de todos os produtos agrícolas por eles cultivados tradicionalmente. Por meio deste ritual, o milho se torna apto para ser consumido socialmente, também servindo como forma de reafirmação do modo de ser kaiowá e para o fortalecimento das relações sociais (JOÃO, 2011, p. 10).

Realizamos o primeiro mutirão. No dia, haviam lideranças religiosas locais, voluntários da comunidade, professores, e estudantes de graduação que vieram para ajudar o trabalho do dia, além de conhecer a realidade. O dia teve início com Jerovasá (reza) para abençoar o dia de trabalho e as plantações.

No mutirão, o bananal foi desbastado de acordo com a orientação, procurando referenciais na linha agroecológica, de sempre deixar 3 mudas na mesma cova. A horta foi remexida, reorganizados os canteiros, colocado adubos, e um pequeno pedaço com sombrite. Além disso, também foram plantadas cerca de 40 mudas frutíferas em torno da escola, para alimentação e sombra para as crianças.

Nesse processo fomos estudando a realidade da escola, e fazendo diálogos com o diretor sobre a importância da roça como um espaço de experimento, um pequeno laboratório ao ar livre, onde as crianças pudessem mexer com a terra, trocar experiência sobre a arte de cultivar a mandioca, milho, batatas... revitalizar os saberes que tinham no passado e ao longo do tempo foram se perdendo. Contribuir para conscientizar sobre a importância da roça, como um elemento importante para ajudar no combate à fome.

Esta escola tem uma parceria com um programa chamado “Saberes Indígenas”, que é um processo de formação continuada. Os dois projetos estão em sintonia, na linha da filosofia indígena.

Outra atividade importante foi a participação de professores e lideranças na Feira de Juty, uma feira anual de troca de sementes, estudos e comercialização de produtos da agroecologia. Houve várias experiências de trocas importantes nessa feira. Após articulação e troca de experiência com o projeto “Multiplica -Guardiões da Sementes”, realizamos a implantação de uma pequena área experimental de SAF (Sistema Agroflorestal) na casa de uma das lideranças do local, Sr. Pedro Arce. A partir das visitas as famílias do entorno da casa do Seu Pedro, diálogo sobre como plantavam antes. Houve roda de conversa sobre as histórias antigas de como eram as roças, como eram os mutirões, como se organizavam através dos mutirões, diálogo sobre a recuperação das sementes tradicionais, sobre como cuidavam das sementes, os cuidados com os recursos naturais, o lixo, a monocultura, as florestas, as águas, a terra como elemento central. O SAF como um banco de sementes tradicionais e crioulas. Esta experiência aconteceu durante 5 dias, entre visitas, roda de conversa, diálogos, experimentos na mata, plantio em forma de mutirão, coleta de resíduos orgânicos da natureza, conscientização sobre alimentos e a saúde, filmes educativos para crianças e jovens. Também houve momentos da troca de sementes com a comunidade. Relação alimento e cultura.

No mês de agosto do corrente ano, foi lançado na Universidade de Brasília, um resumo executivo de uma pesquisa que deverá ser concluída no final do corrente ano, trazendo dados estarrecedores sobre o tema da fome entre as comunidades guarani kaiowá de Mato Grosso do Sul. O estudo, embora tenha se concentrado nos acampamentos de retomada, indicam o que se passa de maneira geral com estas populações em todo o território onde se encontram. A pesquisa, realizada pela FIAN em parceria com o CIMI, utilizou como método um conjunto de questões que ajuda a mensurar o que é fome, e quais são os elementos que indicam o estado de fome e nutricional em que uma pessoa se encontra. Estes critérios estão baseados na chamada EBIA (Escala Brasileira de Insegurança Alimentar), criada pelo grupo de pesquisa na Unicamp sob a condução da médica e pesquisadora Dra. Ana Segall Correa. Para isso, as crianças foram pesadas, nos adultos foram medidos os índices de gordura abdominal, por exemplo. E quanto as perguntas, verifica-se que nem mesmo as cestas básicas

chegam para todas as famílias, e quando chegam não são suficientes. Além disso, a qualidade dos produtos que chegam também está em questionamento. Enfim, o estudo aponta que o grau de insegurança alimentar é de 100% enquanto o índice nacional é de 23%. Ainda o estudo aponta que 42% das crianças menores que cinco anos sofrem de desnutrição crônica e possuem baixa estatura, contrastando com a média nacional de 6,8% entre as crianças não indígenas. Para Valéria Burity

A gente identifica duas causas estruturantes que acabam impactando no direito humano à alimentação adequada. Uma é de fato o direito ao território e tudo que decorre da falta de acesso ao território. Outra é a questão da identidade cultural dos povos indígenas.

No caso do território da Aldeia Bororó, a situação não chega a ser tão diferente. Acuados, cercados, presos em seus pequenos pedaços de terra, que parecem ilhas em meio as monoculturas de soja, milho, canavial e pasto, ainda convivem com o uso intensivo de agrotóxico. O problema da falta de água é outro fator gravíssimo. Para a produção da monocultura, o avanço sobre as terras da região, tem acontecido de maneira violenta, sem considerar as perdas da biodiversidade e das nascentes, por exemplo.

Na aldeia as famílias reclamam que não há água. Há algum tempo, representantes da prefeitura passaram orientando que as famílias fechassem seus poços de água, que eram sua maneira de resolver o problema da água em cada família. A prefeitura prometeu água encanada, atualmente estão sem água, até para beber precisando percorrer quilômetros até conseguir chegar em uma mina nascente, quando se tem. As nascentes no entorno na escola e das casas, morreram. E conseqüentemente também as pequenas porções de água em suas “ilhas” onde vivem. Caminham longas distancias para buscar água para fazer comida, mamadeiras, tudo. Nos lugares onde existe água, ouve-se muitas relatos de que os venenos são jogados nos rios, e que tem que buscar água escondidos. À esta situação, Brand (2001) nomeia de confinamento, e explica que

O confinamento e a crescente imposição do trabalho assalariado atingiu as bases de sua economia tradicional. A superpopulação, que reduziu o espaço vital disponível, inviabilizou o sistema agrícola tradicional, provocou o esgotamento de recursos naturais importantes para a qualidade de vida numa aldeia Kaiowá/Guarani, com o conseqüente impacto deste esgotamento sobre economia tradicional (p. 69).

Também há um controle do território, por parte dos donos das fazendas, dos latifúndios. Sabe-se que para entrar lá, quem é de fora, é preciso saber que poderá ser constrangido inclusive com os funcionários da fazenda ostentando armas de dentro das caminhonetes para demonstrar de “quem é” o território. Além disso, teme-se, por parte destes, que hajam novos processos de retomada. Desta forma, as pessoas que chegam para realizar algum trabalho na comunidade poderá ser vista como “incitadores”, como o caso do CIMI.

Tudo isso perpassa pelo conjunto da escola. De acordo com o censo de 2.014, a escola possui um grande índice de evasão e repetência escolar, devido aos sérios problemas que a Aldeia Bororó enfrenta, passando a refletir diretamente na escola como: desestrutura familiar, problemas com o álcool, drogas e violências, exploração do trabalho, dependência da cesta básica, reprodução do preconceito, desvalorização da identidade indígena, grande migração em busca de vida melhor (de uma aldeia para outra), e muitas vezes vão para retomadas de outros Tekohas. Há também crianças que vão com os pais para o trabalho nas fazendas com objetivo suprir a renda da família, pois são dependentes de cestas básicas do governo, porém a cesta supre as necessidades de alimentação os trinta dias do mês.

Lembrando que o Tekoha é o lugar sagrado onde é possível concretizar o modo de ser dos guarani kaiowa, somos levados a pensar no segundo ponto: eles não tem, sem suas terras, como manter viva suas tradições e seu modo próprio de ser e de viver. É contrariado, assim, o princípio constitucional de respeito a diversidade etno – cultural (BRAND, 2001, p. 10).

O passo seguinte foi acompanhar para verificar os tratos culturais das mudas plantadas. Além disso, o desafio de dialogar com os professores para que os mesmos colocassem o aprendizado em forma de conteúdo na sala de aula. Como afirma o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, o ensino deve ser diferenciado e desenvolver um trabalho voltado para realidade social dos educandos. Desta forma, o projeto em andamento veio contribuir para valorização e resgate cultural da produção de alimentos, conhecimentos tradicionais, concepção de terra, vivência comunitária. Os trabalhos que vem sendo desenvolvidos juntamente com os alunos, professores e colaboradores partem da concepção da Terra como mãe que gera alimentos e vida, e com a relação dos alimentos e a cultura. As roças e os plantios significam muito para os Guarani Kaiowá. As técnicas antigas de plantio, mutirão, manejos diferenciados que guardam os segredos dos povos. Existe uma luta permanente porque sabemos que

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e as artes dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que os estudantes indígenas desaperdessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas (FREIRE, 2004, p. 23).

Na escola estamos procurando trazer para a sala de aula esses saberes tradicionais, que contribui com o processo de ensino e aprendizado dos educandos. Tem contribuído para trabalhar com a especificidade indígena sobre seu modelos de aprendizagens, suas formas específicas de entender o mundo. Os saberes tradicionais estão sendo resgatados dia a dia com a metodologia que os professores vem desenvolvendo na escola, juntamente com momentos de pesquisas com os anciões da comunidade e família. E também os momentos de cuidado e aprendizagem com as plantas frutíferas e nativas e a horta escolar, tem sido momentos especiais das crianças aprenderem e ensinarem umas às outras.

Nesse sentido a comunidade possui sua sabedoria, que deve ser comunicada, transmitida e distribuída para os seus membros, que são os seus valores, o mecanismo da educação tradicional dos povos indígenas. Para ser diferenciado, não basta ser somente o ensino na língua materna, é necessário ir além adotar uma pedagogia diferenciada com conteúdos intercultural. Conforme RCNEI (1.998 p.24):

Os alunos guaranis-kaiowa tem seus processos próprios de aprendizagens e visão de mundo, que por séculos foram obrigados a negar sua identidade, devido a imposição do modelo do processo escolar, pois foram vítimas de muito preconceito e tratamento violento. Esses modelos próprios de aprendizagens e filosofia foram construídos através de milênios e vem sendo passado de geração em geração.

A Escola acompanhada por nós, guarda ainda em suas crianças, muitos conhecimentos tradicionais de gerações passadas. Por isso, temos nas crianças mitos e crenças, conhecimentos sobre cada planta nativa, cada erva medicinal. Os mais velhos sabem as rezas, o tempo dos plantios. Mantém sua capacidade de preservar a língua e cultura. Ou seja, a comunidade mantém sua cosmovisão de mundo, embora pressionada pela situação do entorno. Para Meliá (1999), “Os ataques à alternidade e à diferença deram-se de forma múltipla, mas talvez possamos resumí-los em imposição de uma língua geral ou nacional, currículo também nacional e professores para os povos indígenas” (p. 14).

Hoje com o reconhecimento da valorização da cultura indígena na Constituição de 1988, as escolas indígenas devem desenvolver suas práticas pedagógicas utilizando os processos tradicionais de transmissão e aprendizagens de conhecimento com objetivo de afirmação da identidade. Portanto a escola precisa partir desse pressuposto.

É importante ressaltar que ir além do conhecimento teórico é de fundamental importância, pois para o desenvolvimento de um bom trabalho é preciso percepção e sensibilidade para identificar as necessidades dos alunos. Para que os educando pudessem ter melhores rendimentos na aprendizagem foi necessário oportunizar a eles a leitura do mundo que está inserido em seu contexto social diariamente, assim sendo é necessário além dos códigos da escrita, a história de vida e seu contexto social que vem sendo firmado na teoria e prática. Embora,

Os povos indígenas tem afirmado que assumir a educação escolar é um grande desafio. E a razão principal não é o desconhecimento de procedimentos didáticos ou de conteúdos curriculares, mas o fato de serem lógicas distintas as que fundamentam a organização da escola e a vida das comunidades. (...) que reproduz relações capitalistas e produz a individualização, a competição, a hierarquização, a seleção dos melhores. Como, então, tornar esse modelo compatível com os valores e práticas da vida em comunidade? (Porantim, 2015, p. 1).

Educação Indígena nasce na família, na comunidade, no dia a dia, na oralidade, no diálogo, na roda de conversa, são os valores, os saberes tradicionais, os conhecimentos indígenas, os rituais, os mitos, a reza que vem acompanhada do canto e da dança, a arte a música, a forma de ser e de viver do povo indígena, a sua maneira de organização social. Esses saberes tradicionais foram construídos ao longo dos milênios e são passados de geração para geração.

É sempre importante lembrar que ela é um processo amplo, contínuo, que acontece ao longo da vida de cada pessoa e não se restringe às experiências de escolarização. A escola é uma instituição que adquiriu grande relevância na era moderna, especialmente nas sociedades ocidentais, e nelas se consagrou como espaço central de socialização da pessoa, bem como de aquisição de conhecimentos e de inserção da pessoa no mundo social (Porantim, 2015, p. 1).

Analisando a questão da Educação Escolar Indígena, observa-se que a mesma, precisa caminhar juntamente com a educação indígena, pois as práticas pedagógicas são ensinadas de acordo com essa concepção, e os alunos guarani kaiowa tem seus processos próprios de aprendizagem e visão de mundo, que por séculos foram obrigados a negar sua identidade, devido a imposição do modelo escolar ocidental.

Desde muito antes da introdução da escola, os povos indígenas vem elaborando, ao longo de sua história, complexos sistemas de pensamentos e modos próprios de produzir, armazenar, expressar, transmitir, avaliar e reelaborar seus conhecimentos e suas concepções sobre o mundo, o homem e o sobre natural. O resultado são valores, concepção sobre o mundo científico e filosófico próprios, elaborados em condições únicas e formulados a partir de pesquisas e reflexões originais (RCNEI, 1998, p.22)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola indígena é uma conquista dentro dos marcos dos direitos de políticas públicas, ao mesmo tempo que é o conflito pela construção da contra hegemonia. Ou seja, “a escola que temos” e a “a escola que queremos”.

Quando a Constituição Federal de 1988, no artigo 231, reconhece aos indígenas “sua organização social, costumes, crenças, línguas e tradições”, deverá reconhecer também que não deveria existir somente um modelo de escola, mas uma multiplicidade de escolas, tal qual há uma multiplicidade de crianças e povos. Que a começar pela arquitetura, a continuar pela abertura à comunidade para elaboração dos projetos políticos pedagógicos, currículos adequados com as necessidades, tempos especiais de acordo com os períodos da cultura local, também pela escolha dos materiais didáticos, pela oportunidade que a escola deveria ser um espaço de valorizar o que vem de cada indivíduo e difundir de conhecimentos coletivos

A imposição desse processo de educação para as comunidades indígenas, que permaneceu mais de quatro séculos, destruiu os conhecimentos milenares que estava guardado na memória de cada povo. Por isso muitos povos foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte importante de sua identidade como a língua, o território a cultura, pois foram obrigados a negar sua identidade indígena para serem tratados como brasileiros.

A Agroecologia, o Bem viver, os Saberes Tradicionais, vem de encontro com nossa realidade social, histórica e contribui com os processos de ensino e aprendizagem dos educandos, revitalizando e valorizando os saberes tradicionais que foram construídos através de milênios e foram passados de geração a geração, apesar de muita tortura, opressão e resistência a Escola Lacui ainda possui muitos saberes indígenas. Porém é necessário que a própria escola valorize esse conhecimento.

Nesse contexto a Agroecologia, as Práticas pedagógicas do Bem Viver pautado na concepção do que é Terra para os povos indígenas - Terra mãe, quem gera alimentos e vida, uma agricultura relacionadas a cultura guarani-kaiowa , as técnicas rústicas de plantio, mutirão, manejos diferenciados que guardam os segredos dos povos. As roças, os plantios significam muito para cada povo.

Uma questão importante que o tema Agroecologia na Escola, aponta e que foi bastante discutida a perda das sementes dos grupos indígenas e geralmente essa perda se dá pela substituição por sementes híbridas, fornecidas por projetos do governo. A perda das sementes tradicionais diz respeito não só a auto sustentação do grupo indígena, mas também a riqueza genética do planeta.

Trabalhar na escola e comunidade sobre esse tema com a necessidade de preservar as sementes tradicionais, esta sendo muito importante. Realizamos pesquisa de várias espécies e variedades que o grupo ainda possui, quais as que já perderam e se há possibilidades de recupera-las. E discutimos também sobre o como a consequência da perda dessas sementes que vem ocasionando a fome.

Enfim, mais do que nunca, é fundamental a luta pela Demarcação das Terras Indígenas, e a garantia dos direitos sociais como educação e saúde. A educação sozinha não resolve todos os problemas, contudo, ela fundamental para contribuir para pensar criticamente as soluções para os graves problemas que perpassam a realidade sócio histórica do povo Guarani Kaiowá, e sua busca pelo Bem Viver.

BIBLIOGRAFIA:

BRAND, Antonio. **“O bom mesmo é ficar sem capitão”**: o problema da administração das reservas Kaiowá/Guarani, MS. Revista Tellus, ano 1, n. 1, p. 67-88, out. 2001. Campo Grande-MS.

BRASIL. **Referencial Curricular para as Escolas Indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto-Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

CIMI, **Conflitos de direitos sobre as terras Guarani Kaiowá nas Terras do Mato Grosso do Sul**. São Paulo: Palas Athena, 2000.

CIMI. Jornal Porantim – **Encarte Pedagógico VI “Educação Escolar Indígena”**. Agosto, 2015.

Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. Brasília.

FIAN/CIMI. **O Direito Humano à alimentação adequada e à nutrição do povo Guarani e Kaiowá** – Um enfoque holístico / Resumo executivo. Brasília: 2016.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação Escolar Indígena em Terra Brasilis – tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: Ibase, 2004. P. 11-31.

JOÃO, Isaque. **Jakaira Reko Nheypyru Marangatu Mborahéi**: Origem e fundamentos do canto ritual Jerosy Puku entre os kaiowá de Panambi, Panambizinho e Sucuri'y, Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em História. Dourados: UFGD, 2011.

LÍCIO, Juliana Souza Andrade; FÁVARO, Thatiana Regina; CHAVES, Célia Regina Moutinho de Miranda. **Anemia em crianças e mulheres indígenas no Brasil**: revisão sistemática. Revista Ciência & Saúde. P. 2571-2581.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação Indígena na escola**. Cadernos Cedes, Ano XIX, n. 49, Dez. 1999.