

Processos de escolarização de crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani em situação de acampamento na aldeia Laranjeira Ñanderu: perspectiva dos Estudos Culturais

José Paulo Gutierrez ¹
Antonio Hilário Aguilera Urquiza ²

RESUMO

Neste artigo discutem-se os processos de escolarização desenvolvidos na rede de educação pública pelas crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani que moram no acampamento indígena Laranjeira Ñanderu no município de Rio Brillhante/MS. Apresenta-se uma discussão inicial acerca da realidade desta comunidade como parte da pesquisa de doutorado em Educação na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB, ainda em andamento, para saber quais são os processos de escolarização, a existência ou não de espaços de exclusão, preconceitos e negação do conhecimento tradicional indígena.

Palavras-chave: educação, processos de escolarização, acampamento indígena, estudos culturais, diferença.

Processes of schooling of children and teens on Kaiowá Guarani indian camp village Ñanderu: perspective of Cultural Studies

ABSTRACT

This article discusses the processes of education developed in the public education network for Guarani Kaiowá children and adolescents who live in the Indian camp Larajeira Ñanderu in the municipality of Rio Brillhante. It presents an initial discussion about the reality of this community as part of doctoral research in education at Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, still in progress, to find out what are the processes of education, the existence or not of spaces of exclusion, prejudice and denial of indigenous traditional knowledge.

Keywords: education, schooling processes, indian camp, cultural studies, difference.

¹ José Paulo Gutierrez é Doutorando em Educação pela PPGE/UCDB. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade.

² Antonio Hilário Aguilera Urquiza é doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca. É Professor Adjunto da UFMS, Professor do Programa de Pós-graduação em Antropologia (PPGAnt) da UFGD e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Educação da UCDB.

INTRODUÇÃO

Atualmente no Estado de Mato Grosso do Sul, assistimos à situação de muitas comunidades indígenas, especialmente Kaiowá e Guarani, fora de seus territórios tradicionais e vivendo à beira de rodovias, ou provisoriamente em reduzidos pedaços de terra, onde ficam aguardando até o final do processo judicial que decidirá pelo retorno ou não ao seus *tekohas* (território sagrado).

Na presente pesquisa, em andamento, proponho-me compreender a realidade de crianças e adolescentes Kaiowá e Guarani em situação de acampamento que vivenciam os processos de escolarização nas escolas municipais de Rio Brillhante/MS e sua relação com as práticas de educação formal. Busco averiguar como as crianças e adolescentes participam dos processos de educação formal, quais as imagens/representações que elas têm da escola, dos conteúdos recebidos e das relações vividas neste cotidiano. Como lidam com os próprios mecanismos de aprendizagem dentro da escola da cidade (não indígena). Na escola existem práticas etnocêntricas: preconceitos, discriminação dos/as indígenas?

Os processos de escolarização na situação de acampamento, não ocorrem dentro da aldeia, mas sim em escolas públicas do Município de Rio Brillhante, pois na verdade, trata-se de uma situação histórica precária e transitória, sem nenhuma infraestrutura: moradia, água potável, escola, lazer, entre outros. Assim, o fato da comunidade Laranjeira Ñanderu não ter sua própria escola, faz com que as crianças e adolescentes tenham que se deslocar para as escolas no município de Rio Brillhante para estudar, distante 10 quilômetros. Com isso elas não têm nenhum acompanhamento dos professores na aldeia para verificar se de fato os processos de escolarização ocorrem de forma eficiente entre as crianças e adolescentes da comunidade indígena.

Um dos objetivos da presente pesquisa é detectar como ocorrem os processos de produção e reforço de estereótipos que as crianças e adolescentes indígenas sofrem dentro das escolas na cidade, através de pesquisa de campo: entrevistas com gestores e discentes, assim como através da técnica da observação participante. Desta forma, busca-se verificar qual o impacto desses processos na sua formação educacional e na construção da identidade indígena.

O presente texto traz resultados preliminares, fruto de levantamento bibliográfico e das primeiras atividades de campo e observação destas crianças e adolescentes, ainda em seus espaços de comunidade, no acampamento

laranjeira Ñanderu: o seu cotidiano, como se dá a relação com a escola, as atividades que desempenham no contra turno , quando estão na aldeia, entre outros.

Constatamos, logo de início, que na aldeia as crianças e adolescentes não recebem nenhum tipo de assistência educacional, nem da escola e nem das suas famílias, pois a grande maioria é analfabeta e fala basicamente a língua Guarani. Esta realidade, configura-se como um flagrante desrespeito ao direito básico à educação, o qual assegura às comunidades indígenas uma *educação específica e diferenciada, comunitária e intercultural*, e também, a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem previsto nos art. 6, 205, 206 e 210, parágrafo segundo da CF/88 (e LDB, Lei nº 9394/96), no art. 4 e 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente, no art. 50 da Lei 6001/73 e no art. 7, item 2, 26, 27, item 3, 29 e 30 da Convenção n.169 da Organização Internacional do Trabalho - OIT.

Esta realidade de desrespeito aos direitos básicos de crianças e adolescentes indígenas não ocorre apenas na comunidade Laranjeira Ñanderu, mas em todos os demais acampamentos do sul de Mato Grosso do Sul, assim como em algumas pequenas aldeias do Estado.

Constatamos que Mato Grosso do Sul, assim como em outros estados da federação, apresenta-se como um espaço multicultural, onde vivem sociedades humanas de múltiplas procedências culturais e regionais. Trata-se de uma região de colonização tardia, se comparada com outras partes do país – a partir de meados do século XIX. Aqui encontram-se migrantes de outras regiões do país (especialmente sulistas e nordestinos), assim como de outros países: japoneses, sírio-libaneses, bolivianos e paraguaios, como os grupos mais significativos. Neste contexto de diversidade encontram-se os povos indígenas, os quais apresentam características culturais diferentes dos padrões culturais da sociedade brasileira, pois são sociedades provenientes de outra matriz cultural, distinta daquela que denominamos “eurodescendente”.

Apenas muito recentemente o Brasil reconhece de maneira oficial a riqueza desta diversidade sócio cultural, ao considerar o país como sendo multicultural. Neste sentido, em relação aos povos indígenas, são reconhecidas e respeitadas sua cultura, bem como a sua organização social, conforme o art. 231 da Constituição Federal de 1988, o qual diz: “Art. 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à

União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1998).

Este reconhecimento constitucional foi fruto de longo processo de luta do movimento indígena e seus aliados, no país, movimento que tem como um de seus núcleos, exatamente a educação indígena. A educação que há quinhentos anos inicia-se como estratégia de “domesticar” os índios, na atualidade, ela transforma-se em instrumento ressignificado pelos próprios indígenas, como ferramenta útil na relação com os não índios. Para Vieira (2013) “o conhecimento que temos sobre os nativos da terra foi possível graças aos registros produzidos por missionários e viajantes de várias nacionalidades que aqui aportaram, desde o século XVI, particularmente os portugueses”.

Durante todo o período colonial e, posteriormente, o período da monarquia, o estado delegava às ordens missionárias as políticas para os povos indígenas. Somente em 1910, com a criação do Serviço de Proteção aos Índios – SPI, o Estado estabelece uma política para proteger e atender a demanda destes povos. Durante o período de 1915 a 1928, o Serviço de Proteção ao Índio – SPI - demarcou pequenos pedaços de terra para a população Kaiowá e Guaraní, no sul do então estado de Mato Grosso. Segundo Brand e Nascimento (2004, p. 05) essa demarcação tinha o “objetivo de confinar os inúmeros núcleos populacionais dispersos em amplo território no atual Estado de Mato Grosso do Sul”. Foi uma estratégia de demarcar pequenas ilhas de terra, as quais se transformariam em “aldeias”, e liberar o restante do território para a ocupação agropastoril, uma estratégia geopolítica de assegurar esta região de fronteira, de população rarefeita até inícios do século XX.

Até fins do século XX, grande parte dos estudos sobre os Kaiowá e Guaraní tendia a considerar as reservas indígenas como a única consequência – e único destino – do *esparramo* promovido pelas frentes de expansão, termo este usado amiúde pelos próprios indígenas. No entanto, conforme explica Lutti (2009, p. 35-36), nos últimos anos têm sido encontradas novas realidades históricas e sociais entre os indígenas. Isso demonstra a capacidade criativa de se posicionarem diante de situações históricas das mais adversas. Entre estas novas realidades estão os grupos que passaram a viver nas periferias das cidades, em acampamentos em margens de estradas e rodovias, além daqueles que ocupam pequenas áreas de antigos *tekoha*, geralmente ainda não regularizadas como terra indígena.

A intolerância dos proprietários de terras, preocupados com a possibilidade de demarcação de mais áreas indígenas, resulta na proibição da permanência dessas famílias nas fazendas da região. A partir de então, muitas famílias que recusaram a deslocar-se para as reservas permaneceram em áreas próximas a seus antigos territórios, ocupando margens de rodovias ou propriedades privadas. Outras famílias chegaram a ir para as reservas, mas não se adaptaram ao novo modo de vida, ou seja, ao processo de territorialização ali imposto, retornando para as proximidades de seus *tekoha*, fortalecendo o vínculo que possuem com a terra tradicional (LUTTI, 2009, p. 39-40).

Pode-se afirmar, ainda com base nos estudos de Lutti (2009, p. 40), que a intolerância em relação à presença dos indígenas nas propriedades rurais e a subsequente mudança para as margens de estradas e rodovias ocorrem, pois, no mesmo momento em que outros grupos Kaiowá e Guarani começaram a se mobilizar para a retomada de seus territórios. Este é o caso de Rancho Jacaré, Guaimbé e Jarará, que tiveram suas terras demarcadas na década de 1980.

O etno-historiador Antônio Brand apresenta dados importantes para a compreensão da luta e retomada de territórios a partir de 1978. Em suas palavras:

[...] As primeiras ações de recuperação de espaço dos quais haviam sido expulsos, que obtiveram êxito, iniciam-se a partir de 1978, na aldeia Takuaraty-Yvyvkuarusu, localizada no município de Paranhos. Os índios dessa área foram, por diversas vezes, expulsos e transferidos para áreas próximas, porém, mantendo-se articulados, sempre retornavam. Quase simultaneamente a população das aldeias de Rancho Jacaré e Guaimbé, localizadas no município de laguna Carapã, é transferida, arbitrariamente, para área indígena dos Kadiwéu, município de Porto Murtinho. Lograram retornar as suas terras, dois anos após. Essas duas áreas foram em 1984, as primeiras a serem reconhecidas, como de posse indígena pelo governo, após 1928. (BRAND, 2004, p. 141)

Dessa forma, pode-se reafirmar a importância da década 1980 como o período de fortalecimento das mobilizações indígenas para reaver áreas de ocupação tradicional. Uma das estratégias deste período é a retomada do que os próprios indígenas denominam de *Aty Guasu*, a “grande assembleia”. Trata-se da articulação política de várias lideranças Kaiowá e Guarani nesses grandes encontros periódicos e, também, o fortalecimento de alianças com pessoas e organismos da sociedade civil (ONGs, Universidades, pesquisadores etc.). Estas ações indígenas são fortalecidas por meio, sobretudo, do Artigo

231 da Constituição Federal de 1988, o qual reconhece aos indígenas os direitos de terem costumes, línguas, religiões e organizações sociais distintas daquelas válidas à sociedade nacional. No mesmo dispositivo constitucional consta ainda aos índios “os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (Art. 231, § 1º, CF 1988).

Com essas demarcações a população indígena, nesse período fica refém de dois conceitos ideologicamente construídos e impostos à realidade histórica e social do estado: a do índio *aldeado* e do índio *desaldeado*, conforme explicitado por Brand (1997, p. 06):

A demarcação dessas porções de terra dentro do território kaiowá/guarani, algumas delas a partir de critérios aleatórios à ocupação tradicional, com a função de serem polos de concentração indígena, gerou dois conceitos que perpassam e condicionam as análises da problemática kaiowá/guarani: o de índio *aldeado* e de índio *desaldeado*. A expressão *aldeado* é utilizada para caracterizar e distinguir, historicamente, aquelas comunidades ou famílias que já foram submetidas ao processo de confinamento, em oposição àquelas que ainda resistiam a este processo, ou seja, os *desaldeados*. Estes eram, portanto, consideradas *desaldeadas* em oposição às *aldeadas*, ou seja, em oposição às já confinadas.

Com esta situação de *confinamento*³ os índios Kaiowá e Guarani tiveram a perda de suas terras, a destruição de suas aldeias tradicionais (*tekoha*) e o desarranjo de suas famílias e organização social. Devido à chegada desses novos colonizadores, sobretudo a partir da criação da CAND (Colônia Agrícola Nacional de Dourados) e devido à expulsão das comunidades indígenas de seu *tekoha* é que se temeu pelo futuro desse povo, da sua cultura,

³ Este termo foi criado pelo historiador Antonio Brand para designar a transferência sistemática e forçada da população das diversas aldeias Kaiowá/Guarani do sul do então estado de Mato Grosso, para dentro de oito reservas demarcadas pelo Governo entre 1915 e 1928 (BRAND, 1993, p. 05). Por confinamento entende-se aqui o processo histórico de ocupação do território Kaiowá e Guarani por frentes não-indígenas, que se seguiu à demarcação das reservas indígenas pelo SPI (a partir da década de 1910), forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como posse indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a viabilização de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos tendo como perspectiva a integração dessa população, prevendo-se sua progressiva transformação em pequenos produtores ou assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais (BRAND, 1997).

a começar pela própria aldeia, seus mitos e ritos, seus costumes, sua religião e por fim sua memória.

Para o povo Guarani, a aldeia é o espaço para a continuidade do seu modo de ser: *teko porã*. Segundo Brand (1997, p. 24) cada aldeia “era composta por um complexo de casa, roças e matas, mantém historicamente características muito semelhantes especialmente no que se refere à distribuição e à quantidade de famílias, organização sócio-econômica-política-religiosa. Uma aldeia podia estar composta por uma ou várias famílias extensas”.

Com o avanço do processo de colonização e a perda quase completa dos antigos territórios, os Kaiowá e Guarani vêm comprometidas suas práticas culturais, em especial suas formas de organização social e política. Muitas famílias decidem migrar para o interior das reservas demarcadas pelo SPI, entretanto outras permanecem em fundos de fazenda até meados dos anos de 1970 e 1980. Ao mesmo tempo em que as reservas aumentavam consideravelmente sua população e problemas de convivência, inicia-se o movimento indígena com o objetivo de retomada de parte dos territórios tradicionais.

Em novembro de 2013 celebramos 30 anos do assassinato do líder Maçal de Souza, um ícone do movimento indígena e da luta pela retomada dos territórios tradicionais dos Kaiowá e Guarani no sul de Mato Grosso do Sul. Como estratégia para retomar seus territórios, muitas famílias voltam a ocupar seus antigos *tekohas* e, muitas vezes, são despejados pelos proprietários, com ações de reintegração de posse. Neste caso, provisoriamente, passam a ocupar áreas à beira das estradas, ou após várias tentativas, conseguem na justiça, através de liminar, permanecer em pequenas parcelas (ao redor de 50 há), até que termine o processo judicial de disputa fundiária.

Nesse contexto de acampamento, para se entender o que é o processo de escolarização na comunidade indígena Laranjeira Ñanderu faz-se necessário saber como as crianças e adolescentes vivem a educação formal: o acesso, dificuldades, relações, o cotidiano, etc. Assim como discutir as percepções que as crianças e adolescentes têm dos conteúdos recebidos na escola formal.

Antes de entrarmos no foco do presente texto e da própria pesquisa em desenvolvimento, aproveitamos para rápida contextualização da comunidade estudada.

COMUNIDADE INDÍGENA LARANJEIRA ÑANDERU

A comunidade indígena Laranjeira Ñanderu é composta de famílias oriundas das aldeias de Panambi e da Reserva de Douradas, a qual, desde 2008, começou o processo de organização para a retomada de seu *tekoha*, no município de Rio Brillhante, Mato Grosso do Sul, inicialmente às margens da BR 163, e nos últimos tempos, em uma parcela da terra em disputa.

Neste local estão acampadas aproximadamente 170 pessoas, totalizando ao redor de 35 famílias indígenas. Atualmente, enquanto desenrola-se o processo judicial, conseguiram na justiça o direito de ficarem na área de reserva legal da Fazenda Santo Antônio da Nova Esperança, às margens do Rio Brillhante.

Como afirmado anteriormente, este grupo que veio a constituir-se com o nome de Laranjeira Ñanderu nasceu do processo de colonização predatória e consequente perda dos territórios tradicionais (*tekoha*) dos indígenas Kaiowá e Guarani. Neste período ocorreram muitas expulsões e assassinatos de indígenas. O *tekoha* de Laranjeira Ñanderu foi contemplado no TAC – termo de ajustamento de conduta - promovido pelo Ministério Público Federal com a FUNAI - Fundação Nacional do Índio e os Guarani/Kaiowá, assinado em 2008, o qual deveria ter assegurado a identificação e delimitação das terras reivindicadas; processo ainda em andamento.

Segundo o cacique Farid Mariano, líder do *tekoha* Laranjeira Ñanderu, os índios reivindicam que a União reconheça como território tradicional indígena, ou solo sagrado (*tekoha*), a área que pertenceu aos seus antepassados. A área pleiteada é uma das 39 (trinta e nove) que constam de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC), que previu a criação de grupos técnicos para identificar e delimitar as eventuais áreas indígenas.

Segundo a mesma liderança, estima-se que, se reconhecida, a nova reserva pode chegar a 11 mil hectares (um hectare corresponde a 10 mil metros quadrados, o equivalente a um campo de futebol oficial), mas a Funai informa ser impossível precisar o tamanho de qualquer nova área indígena antes de concluídos os estudos antropológicos necessários à demarcação.

Na comunidade vivem cerca de 100 crianças e adolescentes. Aquelas em idade escolar estudam nas escolas municipais no município de Rio Brillhante.

Pela manhã e a tarde passa na comunidade um ônibus (transporte municipal doado pelo Governo Federal – programa Caminho da Escola) que os levam para as escolas no período matutino e vespertino. No final das aulas eles regressam para a comunidade com o mesmo transporte. Nos dias chuvosos, o ônibus não entra na fazenda, no local onde estão os indígenas (cerca de 3 a 4 km da BR 163). Nesses dias as crianças e adolescentes devem caminhar e percorrer este percurso até o ônibus que os espera na BR 163, chegando nas escolas com muita lama nos precários calçados.

Para abordar a chamada *situação de acampamento*, utilizaremos o conceito de *situação histórica e de território* formulados por Pacheco de Oliveira (1988; 2012). Para a situação de escolarização das crianças e adolescentes neste contexto, apresentamos algumas questões sobre o assunto: a) quais os elementos constitutivos dos processos de escolarização na situação de acampamento, a saber, quais são os processos de estereótipos que as crianças e adolescentes sofrem dentro da escola? b) qual o impacto disso na sua formação educacional e na construção da identidade indígena? c) quais as consequências para a comunidade indígena de Laranjeira Nanderu que não tem educação escolar formal dentro da comunidade? d) quais as consequências para as crianças e adolescentes que têm que se deslocar para a escola municipal de Rio Brilhante para estudar e não têm nenhum acompanhamento dos professores na aldeia para verificar se de fato os processos de escolarização ocorrem de forma eficiente entre as crianças e adolescentes da comunidade?

Na escola municipal o processo educativo de crianças e adolescentes engloba a escolarização de forma homogeneizadora. Todos os seus aspectos teóricos e práticos, como o processo de aprendizagem, os métodos de ensino, o sistema de avaliação da aprendizagem e o sistema educacional como um todo precisam ser repensados como forma de se respeitar a cultura da diferença; o que não acontece, na realidade, por tratar-se de escola com tendência monocultural, como ocorre com as escolas públicas da região.

Como sabemos, o processo educativo é determinado por fatores sociais, políticos e pedagógicos, e como tal precisa ser definido de acordo com seu contexto histórico-social, partindo de projetos educativos centrados nas relações que a criança trava antes mesmo de iniciar sua escolarização, passando pelo modo como a educação escolar se inicia e, finalmente, como ela se processa.

Boa parte das crianças acima de seis anos faz seu deslocamento do acampamento até as escolas da cidade de Rio Brilhante, todos os dias. Dentre estes, há 53 jovens indígenas que estudam no município de Rio Brilhante, nas escolas públicas. Eles têm entre 11 a 20 anos e cursam do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Atualmente existe na comunidade indígena Laranjeira Ñanderu 170 membros, sendo 100 crianças, 30 idosos e 40 adultos.

A SITUAÇÃO DE ACAMPAMENTO E A PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais tem a sua origem no século XX, especificamente em 1964 na Universidade de Birmingham. Seus teorizadores entendiam que a “cultura deveria ser entendida como o modo de vida global de uma sociedade, como a experiência vivida de qualquer agrupamento humano” (SILVA, 2005, p. 131). Concentram-se na análise da cultura compreendida pelo entendimento de Raymond Williams como forma global de vida ou como experiência vivida de um grupo social. Segundo Silva (2005), a “cultura é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes”.

Os Estudos Culturais concebem a cultura como campo de luta em torno da significação social. Como na aldeia não tem escola as crianças e adolescentes não recebem educação de acordo com as suas formas tradicionais, o que caracteriza num flagrante desrespeito ao Direito básico à educação de acordo com suas tradições, ou pelo menos, em diálogo com sua cultura tradicional, o que denominamos *educação intercultural*.

Ao estudar estes processos de escolarização assumimos que a criança e o adolescente indígena é um ser ativo na construção das relações em que se engaja, sendo parte integrante da sociedade, participante e construtora de cultura. Por isso, buscamos inserir efetivamente as crianças como sujeitos ativos na “construção e determinação de sua própria vida social, na dos que as rodeiam, e na da sociedade na qual vivem”, conforme pontuam Lopes da Silva; Nunes; Macedo (2002, p.11).

Pelos Estudos Culturais verifica-se que a “cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em

posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla”. (SILVA, 2005, p. 134). Assim, constatamos que os significados de terra, território, do ser índio, entre outros conceitos e concepções, foram impostos ideologicamente pela sociedade mais ampla, através de estratégias ideológicas, sendo a imprensa e a escola ferramentas a serviço destas estratégias.

A partir dos Estudos Culturais, no entanto, pretendemos dar um passo além do posicionamento masoquista, entre apenas dois lados antagônicos, como afirma Laplantine (2010), os “Bons selvagens e os maus civilizados, ou os bons civilizados e os maus selvagens”. Trata-se, nestes casos, de ambivalências e variações de realidades complexas e sobrepostas, acerca dos direitos indígenas, garantidos pela Constituição Federal, e os direitos de proprietários que, em alguns casos, tiveram seus títulos vendidos pelo próprio governo. A ambivalência, no entanto, não elimina a dura realidade de conflito, com perdas especialmente para o lado indígena.

Entretanto, se por um lado o movimento indígena passou a obter alguns resultados com as retomadas de seus antigos territórios, por outro lado os proprietários intensificam o processo de organização em defesa de suas propriedades. Dessa forma, como resposta ao processo de *confinamento* nas reservas e ao grande aumento populacional nessas áreas, os indígenas intensificam a busca de possibilidades de organização alternativas a esta situação. Este é o caso dos acampamentos em margens de estradas e rodovias e as tentativas de reocupação de seus antigos territórios – *tekoha*.

Neste estudo acerca dos acampamentos e retomada de seus antigos territórios, reportamo-nos ao termo *territorialização* criado por João Pacheco de Oliveira, o qual nos ajuda a entender a realidade atual deste povo.

[...] a noção de territorialização é definida como um processo de reorganização social que implica: 1) a criação de uma nova unidade sociocultural mediante o estabelecimento de uma identidade étnica diferenciadora; 2) a constituição de mecanismos políticos especializados; 3) a redefinição do controle social sobre os recursos ambientais; 4) a reelaboração da cultura e da relação com o passado. (PACHECO DE OLIVEIRA, 1998, p. 55)

Este movimento de retomada de antigos territórios é, na verdade, um processo de territorialização, onde criam-se novas unidades socioculturais, mediante novas identidades étnicas, com novos traços diferenciadores e com

novos mecanismos políticos e de relação com o meio ambiente – recursos ambientais.

Neste momento, para compreender melhor os tipos de ocupação destes grupos indígenas, pode-se pensá-los como sendo uma forma alternativa de “modalidade de assentamento”, conforme proposto por Pereira (2007, p.03). Este conceito serve para analisarmos as diferenças entre a ocupação tradicional e as novas formas de ocupação do território, desenvolvidas a partir da chegada das frentes de exploração econômica na região. Por isso, essas novas maneiras de ocupar o espaço geográfico podem ser tratadas como diferentes “modalidades de assentamentos” (LUTTI, 2009, p. 43-44). Entre as modalidades de assentamento estão, com efeito, tanto a territorialização em reservas quanto à ocupação dos espaços alternativos a essas áreas, como é o caso dos acampamentos às margens de estrada e outras ocupações. Assim, a ideia de *assentamento* se refere à maneira como indígenas ocupam o espaço geográfico.

No texto abaixo, Pereira (2007) trata destas novas modalidades de assentamento:

Como a população kaiowá não se conformou em sua totalidade à situação de reserva, identifiquei algumas modalidades de assentamento que não estão diretamente associadas a esses espaços físicos, reconhecidos como terras indígenas. Assim, além das reservas, descrevo: a) os espaços sociais dos acampamentos mobilizados para a retomada de terras consideradas pelos Kaiowá como de ocupação tradicional; b) as populações que vivem em periferias de cidades; e c) as populações de “corredor”, caracterizadas por famílias isoladas e mesmo comunidades que nos últimos anos passaram a residir em caráter relativamente permanente nas margens de rodovias e estradas vicinais. (PEREIRA, 2007, p. 3)

Estes modelos de compreensão das formas de assentamento, ou de ocupação territorial atual dos Kaiowá e Guarani não esgotam todas as formas encontradas por estes grupos, haja vista a criatividade ante tantos desafios pela sobrevivência e reconquista de seus territórios tradicionais. Mesmo assim, estes estudos auxiliam na tentativa de entendimento destes fenômenos.

Assim, percebe-se, a partir desta breve situação histórica aqui apresentada, como ocorre a decisão de acampar em margens de estradas e rodovias, ou reocupar áreas que consideram seus *tekoha*. Na realidade, existem muitas formas de assentamentos Kaiowá e Guarani, dentre os quais estão os

chamados aqui de *situação de acampamento*, localizados em margens de estradas e rodovias e com pouca visibilidade política. Talvez por isso ainda sejam menos considerados por certos órgãos oficiais, em especial a FUNAI.

A partir deste contexto é que neste artigo se descreve as condições em que vivem os indígenas e suas crianças, as quais se encontram nos acampamentos e ocupações, bem como compreender os processos de escolarização na escola municipal e quais as consequências para os grupos de crianças e adolescentes que vivem nesta situação de acampamento.

PERDA DA AUTONOMIA CULTURAL?

Como essas crianças e a adolescentes estudam em escolas municipais em Rio Brilhante/MS elas participam dos processos de escolarização de forma quase passiva, ou seja, como moram numa comunidade de acampamento, afastados da cidade, as crianças e adolescentes e seus pais não participam da discussão dos conteúdos que são repassados de forma homogeneizadora para eles e de outras discussões no interior da escola. Sua participação na “escola não indígena” resume-se em enviar seus filhos para a escola, os quais tentam aprender os conteúdos repassados pelos professores de forma tradicional. Muitos deles – crianças e adolescentes – mal conhecem a língua portuguesa e muitos nem foram alfabetizados.

Chegam à escola e ficam num canto da sala de aula e muitas vezes ficam quietos, invisibilizados sem lhes ser oportunizada a palavra e sem condições de tirar as dúvidas referentes aos conteúdos que recebem na escola.

É desafiador e frustrante saber que os processos de construção de estereótipos que as crianças e adolescentes indígenas presenciam dentro da escola são potencializados pela falta de sensibilidade do corpo docente e discente que discriminam seus colegas indígenas. Principalmente por falta de formação multicultural tanto para docentes quanto para gestores; estes os mandam retornar ao “mato” e lhe impingem, não raro, apelidos como “bundas-sujas” ou “bugres”. É preciso perceber o quanto é negativo esse impacto cultural na formação educacional das crianças e adolescentes indígenas da comunidade indígena Laranjeira Ñanderu.

Percebe-se que a construção da identidade indígena nas escolas municipais de Rio Brilhante/MS passa por uma discussão mais aprofundada

acerca dos currículos que são trabalhados nas salas de aula desde o ensino fundamental até o ensino médio. É necessário segundo Silva (2005) entender que “o currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade” [...] e que “o currículo transmite a ideologia dominante”. A escola municipal precisará provocar um debate acerca das diferenças étnicas que existem na escola para proporcionar uma construção de um currículo multicultural.

Outra realidade constatada é o fato destas não terem acompanhamento escolar dentro da comunidade. Eles vão para a escola e depois levam para casa as mesmas tarefas e atividades como se morassem na cidade e como se já tivessem um grau maior de conhecimento que lhes possibilitassem se virar sozinhos na resolução dos problemas e tarefas. Verificaremos, proximamente com esta pesquisa, as consequências para estas crianças e adolescentes os muitos tipos de preconceitos e discriminação que recebem, assim como o fato de não terem nenhum tipo de acompanhamento dos professores na aldeia para verificar se de fato os processos de escolarização estão ocorrendo de forma eficiente entre as crianças e adolescentes da comunidade.

Verifica-se que estamos nos confrontando uma cultura diversa e diferente da nossa, a qual se denomina de cultura oral. Empiricamente entendemos cultura como um padrão de comportamento de pessoas num mundo globalizado e que é transmitido e reproduzido historicamente (BRAND, 1993). Neste sentido, Sahlins (1990, p. 192), diz que cultura é a “organização da situação atual em termos do passado”. É a síntese entre estabilidade e mudança, entre estrutura e evento, entre passado e presente, entre diacronia e sincronia. É, portanto, uma forma própria e única de entender a realidade e atribuir-lhe significados (BRAND, 1993).

Assim, conforme Brand (1997) é nos relatos orais sobre o modo de ser dos antigos, que emergem com destaque aspectos hoje mais contestados e crescentemente inviabilizados pela interferência do entorno regional, tais como o papel das lideranças religiosas, a relação com a terra e a economia, a importância da religião, em especial, dos ritos de iniciação e a reza no dia a dia dos Kaiowá (1997, p. 24). Elementos estes que não fazem parte dos conteúdos escolares, do diálogo intercultural, conforme veremos a seguir.

NEGANDO A IDENTIDADE INDÍGENA

Outro objetivo da pesquisa em andamento será desenvolver a compreensão das reais situações de aprendizagem e dos processos de escolarização das crianças e adolescentes indígenas na cultura formal escolar, em especial, nas consequências destes processos de escolarização na construção das identidades. Neste sentido podemos fazer uma reflexão à luz das lições de Vera Maria Candau que escreveu um artigo sobre *Interculturalidade e Educação Escolar*⁴ e que nos ajudará a perceber que a cultura Kaiowá/Guarani tem muito a ser ensinada, pois toda cultura tem um processo intenso de construção e de *hibridização cultural* (CANCLINI, 1990).

Segundo Candau (2013) “a reflexão sobre o papel da educação em uma sociedade cada vez mais de caráter multicultural, é recente e crescente no nível internacional e, de modo particular na América Latina”. Será que no século XXI podemos viver seguros numa comunidade que prima pelo descartável e não tolera vivenciar com as diferenças? Bauman (2003) em sua obra *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual* vai tratar do novo distanciamento, indiferença, desengajamento e, em verdade, à extraterritorialidade mental e moral daqueles que não se importam de ficar sós, desde que os outros, que pensam diferente, não insistam em que se ocupem e muito menos partilhem sua vida por conta própria (BAUMAN, 2003, p. 49). O gosto pessoal é elevado a um *ethos* completo; você é aquilo de que gosta e, portanto, aquilo que você compra (BAUMAN, 2003, p. 51).

Quem são as crianças e adolescentes que vivem na comunidade escolar de Rio Brilhante na atualidade? E a sociedade ao redor, de não índios? Será que eles exercitam seu *ego* buscando no consumismo a satisfação de seu mundo e que possuem certo poder aquisitivo para se manterem afastados da confusa realidade do lado de fora. São pessoas que se ocupam de um espaço extraterritorial, são globalizados e não pertencem a um único local. Estão em uma *bolha sociocultural* (BAUMAN, 2003) isolados das diferenças ásperas entre as diferentes culturas.

Verifica-se que é na comunidade escolar que há espaço para uma educação intercultural, pois é ali que podemos disseminar entre os alunos e professores a ideia de uma sociedade nova e preocupada com a interação de todos os elementos para uma educação voltada para as diferenças ali presentes. Afirma Candau (2006, p. 35): “a educação intercultural, no que diz respeito à

⁴ Este artigo de Vera Maria Candau está disponível no link: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html

escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclases, o papel do professor, a relação com a comunidade etc.”.

Por isso, é que na escola formal para que haja um bom desempenho na aprendizagem dos alunos das comunidades indígenas em situação de acampamento e os professores são necessárias medidas e recursos diferentes daqueles atualmente oferecidos pela escola à maioria. Ressalte-se que um ambiente escolar baseado em relações de aceitação, respeito e valorização das diferenças, entre professores, alunos e pais, é condição necessária para atingir o objetivo de uma educação intercultural no contexto dos acampamentos indígenas que contemple essa diversidade.

Segundo Candau (2006), o grande objetivo é ter uma escola que aceite as diferenças e as tensões, que seja pluralista, democrática, não excludente, capaz de acomodar toda a população escolar, independentemente de raça, etnias, sexo ou qualquer diferença. Para ela a

Promoção de uma educação intercultural é uma questão complexa, que exige problematizar diferentes elementos de modo como hoje, em geral, concebemos nossas práticas educativas e sociais. As relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos colocam no horizonte da afirmação da dignidade humana em um mundo que parece não ter mais esta convicção como referência radical (CANDAU, 2006, p. 35).

Portanto, para que ocorra de fato a interação entre a escola e a aprendizagem das crianças e adolescentes que vivem em situação de acampamento é importante ressaltar que a formação do professor deve atender às peculiaridades da diferença cultural e a atuação do professor passa, também, a ser uma questão central para a efetivação de um novo paradigma de educação. Verifica-se que a base para uma educação voltada para a interculturalidade requer um olhar para as políticas públicas de atendimento com uma nova postura dos educadores e também algumas mudanças nos padrões escolares e nas políticas curriculares.

Dessa forma, haverá uma predisposição para reconhecer e valorizar as diferenças entre a cultura dos alunos – crianças e adolescentes das comunidades indígenas – que vivem em situação de acampamento que é um importante avanço no processo de desenvolvimento desses alunos. Com isso haverá uma interação entre discentes e docentes que deverão responsabilizar-

se pelas mudanças que precisam evoluir no processo educacional e se traduzem como uma urgente questão a ser enfrentada nesse processo intercultural na transformação da realidade cultural, social e escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise inicial dos processos de escolarização nas escolas municipais de Rio Brillhante/MS das crianças e adolescentes indígenas da comunidade Laranjeira Ñanderu que vivem em situação de acampamento, muitas reflexões e estudos ainda serão realizados uma vez que este artigo foi apenas um ensaio com dados iniciais de pesquisa ainda em andamento.

O artigo nos aponta que alguns paradigmas da educação formal encontram-se superados e que existe muito preconceito para com as diferenças dentro do processo educacional na escola municipal que precisa ser revisto ou até mesmo adequado à realidade dos alunos e professores em relação à comunidade indígena Laranjeira Ñanderu. Verifica-se que a sociedade produz conceitos que podem ser ressignificados e também atribui valores a determinados modos e estilos de vida que é apresentado na relação intercultural escolar.

O que ocorre é que nós formadores e educadores deveríamos ter mais atuação dentro do espaço escolar que favorecesse a integração das diferenças e que valorizassem as culturas. O discurso da homogeneidade dos sujeitos e também dos conceitos universais podem ser melhor avaliados dentro de uma sociedade pluricultural. Uma sociedade passível de mudanças com a perspectiva de uma educação intercultural deve abrir-se para novas abordagens de ensino- aprendizagem e que devem se pautar nas vivências e experiências dos alunos de todos os ambientes e classes sociais. Assim, uma vez entendida as peculiaridades de cada cultura poderemos valorizar, reelaborar e ressignificar as práticas pedagógicas na sala de aula e nas comunidades indígenas que vivem em situação de acampamento.

Uma possível discussão quanto a valorização dos processos de escolarização na escola municipal possibilitará entender as diferenças culturais no âmbito da escola e das comunidades indígenas que vivem em situação de acampamento, o que pode significar um avanço no campo de uma educação intercultural e na valorização da cultura e da história. Stuart Hall (2003) nos diz que:

A escola e o sistema educacional são exemplos de instituições que distinguem a parte valorizada da cultura, a herança cultural, a história a ser transmitida da parte 'sem valor'. O aparato acadêmico e literário é outro que distingue certos tipos valorizados de conhecimento de outros (HALL, 2003, p. 257).

A realidade da sociedade Sul-mato-grossense, especialmente aquela vivenciada onde habitam as comunidades indígenas em situação de acampamento, nos mostra que métodos pautados nas discussões das diferenças culturais representam um novo olhar onde alunos e professores podem construir uma nova realidade e uma situação cultural enriquecedora.

No entanto, para que ocorra o desenvolvimento da educação intercultural, via processos de escolarização, é preciso que haja formações continuadas, vontade de mudança na interpretação das diferentes realidades sociais, culturais e investimento na gestão pública para que se projete uma sociedade múltipla e diferente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade a busca por segurança no mundo atual**. São Paulo: Jorge Zahar, 2003.

BRAND, Antonio. **O confinamento e seu impacto sobre os Pãi/Kaiowá**. Dissertação de Mestrado em História. Porto Alegre, PUCRS, 1993.

_____. **O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da palavra**. Tese de Doutorado em História, Porto Alegre, PUCRS, 1997.

_____. **Os complexos caminhos da luta pela terra entre os Kaiowá e Guarani no MS**. Tellus, Campo Grande, 3(4): 137-145. 2004.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo, 1990.

CANDAUI, Vera Maria. Interculturalidade e educação escolar. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html>. Acesso em: 05 jun. 2013.

_____. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2006.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: HALL, Stuart. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2003.

LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Angela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (Org.). **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global, 2002.

LUTTI, Aline Castilho Crespe. **Acampamentos indígenas e ocupações: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados - MS: (1990-2009)**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em História da UFGD. 2009.

PACHECO DE OLIVEIRA, João. “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais”. **Mana**, Rio de Janeiro, 4(1): 47-77, 1998.

PEREIRA, Levi Marques. Mobilidade de processo e processo de territorialização entre os Guarani atuais. **História em Reflexão**, Dourados, 1(1): 1-33, 2007.

SAHLINS, Marshall. **Ilha de história**. Tradução Bárbara Sette. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. Conhecendo os povos indígenas no Brasil contemporâneo. AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilário (Org.) **Culturas e Histórias dos Povos Indígenas de Mato Grosso do Sul** – Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013.