

**A Educação do Campo em uma comunidade indígena  
guarani no município de Erebangó/RS**

***Rural Educations in a Guarani indigenous community  
in the municipality of Erebangó/RS***

Maiara Aparecida Ferreira<sup>1</sup>

**Resumo:** O objetivo desta pesquisa é identificar e analisar as relações entre a Educação do Campo e a Educação Escolar Indígena, que ocorrem na comunidade indígena Guarani Mato Preto, no município de Erebangó-RS, assim como a luta pela terra, neste território que ainda hoje é palco de conflitos e disputas. A pesquisa tem abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso, que utilizou como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi estruturada, contando com a participação de duas pessoas ligadas à realidade da escola e também a realidade da comunidade indígena em questão.

**Palavras chave:** Educação Escolar indígena, Educação do Campo, Educação Indígena.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação, pelo Programa de Pós Graduação Profissional em Educação- PPGPE, pela Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus de Erechim, RS (2022-2). Possui Graduação em Ciências da Natureza, pelo curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza- Licenciatura, pela Universidade Federal da Fronteira Sul- Campus Erechim, RS (2019-1). Com habilitação para ministrar docência nas disciplinas de Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia. Agora também, acadêmica do curso de licenciatura em Matemática pela Unopar, Universidade Norte do Paraná. E-mail: [maiaraaaferreira@gmail.com](mailto:maiaraaaferreira@gmail.com) / <https://orcid.org/0000-0002-8175-3279>

**Abstract:** The objective of this research is to identify and analyze the relationships between Rural Education and Indigenous School Education, which occur in the Guarani Mato Preto indigenous community, in the municipality of Erebang-RS, as well the struggle for land, in this territory. which is still the scene of conflicts and disputes. The research has a qualitative approach, being a case study, which used as a data collection instrument, the semi-structured interview, with the participation of two people connected to the reality of the school and also the reality of the indigenous community in question.

**Keywords:** Indigenous School Education, Rural Education, Indigenous Education.

## 1. Introdução

Antes de falarmos sobre a Educação do Campo, precisamos analisar ao menos superficialmente, a realidade do campo brasileiro nos dias atuais, e as contradições que existem no que envolve este espaço territorial, pois a Educação do campo não está desvinculada da realidade rural.

Por um lado, temos o agronegócio, fortemente preparado para produzir para o capital, onde a produção agrícola preza-se principalmente sobre a alta rentabilidade, utilizando de uma mecanização altamente avançada tecnologicamente, o uso de grandes quantidades de agrotóxicos, além do predomínio da monocultura. Nesta realidade, se percebe grandes concentrações de propriedades de terra, em domínio de poucos donos, o que acaba por auxiliar muito na questão do êxodo rural, influenciando também, sobre a grande concentração de pessoas, residentes nos espaços urbanos. Pois a divisão das terras é muito desigual, entre a população brasileira, quando o espaço de terra não possibilita a subsistência humana no campo, a alternativa, muitas vezes é mudar para o espaço urbano, a fim de encontrar outros meios para viver com dignidade.

Mas é preciso salientar que este modelo, cada vez mais apoiado, só funciona em larga escala, por utilizar grandes quantidades de agrotóxicos, o que interfere diretamente na vida das pessoas, que consomem altos níveis de veneno por ano, diretamente através da alimentação, e indiretamente, em contato com o ar, e com a água. Sem contar com os impactos de destruição causados no meio ambiente em geral, o que inclui fauna, flora, o ar, a água e o solo.

De outro lado, temos a lógica camponesa, não tão famosa, e apoiada por grandes nomes, mas que surge a partir dos agricultores familiares, ribeirinhos, dos quilombolas, dos indígenas, e de todas as comunidades que sempre existiram no campo, que vão construindo uma outra forma de organizar a vida e a produção, além de resgatar fortes aprendizados tradicionais passados de geração em geração, por seus grupos étnicos, (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002), esse modelo, se junta fortemente com a luta pelo acesso à terra de forma igualitária, na diversificação do

cultivo, produção de alimentos orgânicos e mais saudáveis, voltada para a agricultura familiar, na vida em comunidade, nas relações com as pessoas e com o ambiente.

Ao percebermos essas duas realidades contraditórias, partimos para o debate sobre a Educação do Campo, que se inicia com a busca pelo acesso à terra, como um bem social, que em tese, deveria ser um bem fracionado com igualdade, entre agricultores brasileiros, para que pudessem dela retirar seu sustento, e nela viver de maneira íntegra.

Já no início dos acampamentos dos movimentos sem-terra, onde percebeu-se a necessidade do acesso à educação, aos próprios assentados analfabetos, e posteriormente, aos filhos dos assentados, que tinham como principal objetivo a luta pela terra, ou seja, para a questão do campo, a educação sempre foi prioridade, desde os primeiros passos de luta, “A preocupação do MST com a escola está presente desde o início do movimento, em seus primeiros acampamentos e depois assentamentos por meio de uma necessidade objetiva: o acesso à escola por parte de crianças em idade escolar e de adultos analfabetos” (DALMAGRO, 2011, p.44).

Conforme Dalmagro (2011), o MST luta por políticas públicas que almejam uma “escola superior a atual” onde não se busca apenas por uma Educação no campo, mas com a proposta de ensino e aprendizagem pautada no modelo urbano, mas sim, uma Educação no e do Campo, com uma proposta diretamente relacionada com a realidade, o modo de vida e com as pessoas do campo, uma educação como forma de enfrentamento ao modelo de Educação Rural, o qual foi imposta ao povo camponês pela classe dominante, em meados dos anos 1930, conforme Ribeiro (2013), esse modelo educacional, ofertado ao espaço rural nesta época, veio com o intuito de preparar a população do campo para o início do processo de industrialização no país, e formar mão de obra barata e subordinada para o setor industrial que se instalava no Brasil, neste período, tinha como principal objetivo, educar para gerar a utilização e a dependência dos produtos produzidos por empresas estrangeiras, no setor agrícola brasileiro.

Caldart (2009) salienta que uma Educação no campo, refere-se ao direito por uma educação no lugar de vivência dos sujeitos, e ao mencionar a Educação do Campo, têm por referência uma educação articulada à vida no campo, vinculada à cultura do povo camponês, a sua realidade, a sua identidade, o seu trabalho, e a suas necessidades humanas e sociais. A proposta de uma Educação do Campo visa a formação humana em todos os aspectos.

Na perspectiva de uma Educação para o campo, Soares (2001, p.8) enfatiza o campo como sendo “mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as relações da sociedade humana”. O campo é visto pelo autor como um lugar completo, lugar de moradia, lazer, trabalho, vivência em

sociedade, troca de saberes, plantio, colheita e também lugar de educação. Para Caldart (2009) o campo é um lugar que:

Combina luta pela terra.[...]Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de vida (CALDART, 2009, p. 261-262).

As políticas públicas, são um dos meios mais efetivos para garantir o acesso, ou dar continuidade à direitos que representem às diferentes necessidades da população de modo geral. Em tese, uma política pública deve assegurar o direito de cidadania para todos os cidadãos. Seja para uma comunidade, um segmento cultural, social, étnico ou econômico, sem exclusões. Para Espinoza (2009) as políticas são um conjunto de opções/ações coletivas que se associam a decisões governamentais, que resultam na garantia de direitos como segurança, saúde, educação, bem-estar, previsão social, entre outros.

No Brasil, programas voltados à classe trabalhadora, com o intuito de buscar por políticas públicas, que ampliem e garantam o acesso a direitos básicos à camada popular, têm sido, em sua maioria, buscados pela própria população, que de alguma maneira se sente excluída no campo dos direitos sociais, a exemplo disso, no decorrer da história, temos os grupos de mulheres, os povos indígenas, os afrodescendentes, os homossexuais, os agricultores familiares, entre outros.

Infelizmente, a luta pelos direitos sociais, assim como a Educação do Campo, vai nesta mesma perspectiva, é resultado de lutas sociais, momentos de enfrentamento e de resistência, com iniciativas da própria população camponesa, a fim de se fazer garantir direitos fundamentais para uma vida digna no meio rural.

Não podemos deixar de citar esses grupos, pois se hoje possuem uma legislação que os protege, uma lei que lhes têm alcançado, é por mérito de seus próprios esforços, enquanto grupo social, porém, sabemos que ainda temos um longo caminho no que diz respeito a luta contra o preconceito, a discriminação e a violência.

No entanto, o principal foco desta pesquisa, é a população indígena, que assim como o movimento sem-terra, têm se organizado frente às retomadas de seus territórios originários, tendo como objetivo, a garantia do direito ao acesso à terra, e com isso, contribuir na construção de sociedades mais democráticas, buscando por políticas públicas que garantam seus direitos básicos.

Além disso, a prioridade elitista, desde a “descoberta” do território nacional, foram os programas de colonização, o que ocasionou uma distribuição desigual de parte das terras públicas, que foram destinadas a grandes fazendeiros estrangeiros, empresas capitalistas, e para alguns poucos camponeses sem terra.

A questão da Reforma Agrária (principal bandeira do MST) ganha força, a partir de 1984-1985, pós ditadura militar, com a retomada do regime democrático, juntamente

com os movimentos sociais camponeses, assim como outros movimentos sociais em prol da ampliação do campo dos direitos populacionais e trabalhistas.

A partir da busca pela Reforma Agrária, pelos movimentos sociais, principalmente com a organização do MST, (Movimento dos Trabalhadores sem Terra), outros aspectos também ganham força, como a valorização da identidade do homem/mulher do campo, a agricultura familiar, e também a educação com enfoque na população que vive e trabalha no campo, inicialmente contemplando os pequenos camponeses, os assentados e acampados da reforma agrária, incluindo mais tarde, todos os povos que dependem do campo para produzir a sua subsistência, entre eles os povos indígenas. Nessa proposta de educação, os próprios sujeitos do campo tornam-se os protagonistas de suas histórias

Segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.16) os sujeitos considerados do campo, no Brasil, hoje são: os “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros”. Kolling, Nery e Molina (1999) salientam que a Educação do Campo se trata de uma educação voltada para um público específico, o público que integra, vive e trabalha no espaço rural, do nosso país.

Nessa perspectiva de educação diferenciada, que vise a totalidade da população camponesa, além de valorizar a sua identidade, desmistificando a imagem esquecida, mal vestida e caipira, veiculada e reforçada no Brasil, por muitos anos, emerge com força, luta e resistência, a Educação do Campo.

Este estudo, buscou investigar, partir da Educação do Campo, conceitos e a própria atividade concreta da Educação do Campo, bem como a Educação Indígena, na prática, através de uma comunidade Indígena Guarani, e como essa educação, vem sendo trabalhada, em um município da região norte do Rio Grande do Sul, além disso, compreender um pouco mais sobre a Educação Escolar Indígena, diferenciando-o da Educação Indígena.

A pesquisa tem como tema principal descrever a luta do povo indígena guarani, da Aldeia Mato Preto, no município de Erebangó -RS, para garantir o acesso a terra e a educação para sua comunidade no seu lugar de vivência, além de ofertar um ensino e aprendizagem contextualizado com a sua realidade.

Saliento que, por delimitar-se a uma única comunidade indígena, não é possível generalizar os resultados obtidos neste estudo, a todas as realidades do campo e indígenas nacionais, mesmo que passem por realidades parecidas entre si. Porém, isso não altera em nenhum momento, a credibilidade da pesquisa, pois retrata uma realidade específica, além de se basear em diversos autores, para a análise e reflexão dos temas envolvidos, além do mais, esta pesquisa visa contar um pouco da história, percurso e tradição deste povo nativo brasileiro.

## **2. A Educação do Campo e a Educação Indígena**

A Educação do Campo, é uma conquista vinda do resultado da luta e da organização do povo camponês<sup>2</sup>, que busca cada vez mais por políticas públicas que garantam o acesso à terra, e também à educação no lugar de vivência e de produção de subsistência dos sujeitos camponeses, que valorize cada vez mais, a identidade e a figura do homem/mulher do campo, além de defender um modo de vida preocupado com o meio ambiente.

Partindo disso, buscamos compreender, por que os documentos e textos constitucionais demoraram tanto tempo para reconhecer este direito, e até mesmo reconhecer a riqueza cultural, e a população camponesa, que eram a maioria, desde o início da colonização do país, e se tratando dos povos indígenas, mesmo antes da “descoberta” do Brasil, já eram os donos desta terra, mas que também demoraram muito tempo para serem contemplados até mesmo como cidadãos brasileiros mediante os textos constitucionais.

Conforme Santos (2001, p.10), percebe-se, que aspectos como a educação para o meio rural, sequer foram mencionadas nos textos constitucionais de 1824 e 1891, partindo do pressuposto que o Brasil neste período, era de origem eminentemente agrária, o que evidencia “de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo”. Mesmo com o decorrer do tempo, as cartas constituintes pouco olham as necessidades educacionais para a população do campo, tão pouco para as populações indígenas, os quais são os povos originários do território brasileiro. Além disso, mesmo com o avanço da Educação do Campo, ainda hoje, temos enfrentado vários desafios, entre eles, o aumento do número de escolas do campo sendo fechadas.

Mesmo com todos os debates mediante a Educação do Campo, e sobre os reflexos resultantes do fechamento dessas escolas, tanto para os estudantes, ou para a comunidade camponesa em geral, Peripolli e Zoia (2011), nos trazem números referentes ao fechamento das escolas no meio rural, nos últimos anos. Os autores destacam que entre os anos de 2002 e 2011, cerca de 24 mil escolas encerraram suas atividades, “em menos de 10 anos, o número de escolas do campo que eram 107.432 (2002), foi reduzido para 83.036” (p. 194). Sanceverino e Mohr (2016), trazem um número ainda menor, de escolas em funcionamento, sendo 79.388 escolas.

---

<sup>2</sup> Ao mencionar “o povo camponês”, ou aos “povos do campo”, nesta pesquisa refere-se a realidade do campo brasileiro, onde Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.16) consideram como povos do campo: os “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóia-fria, entre outros”.

Salienta-se que o fechamento das escolas do campo seja um dos grandes fatores que influenciam na migração dos camponeses, principalmente para o setor urbano, porém, Peripolli e Zoia (2011) confirmam que a escola, por si só, não é responsável por fixar, ou garantir a permanência dos povos no campo, mas há todo um cenário que precisa possibilitar e permitir uma vivência e subsistência de forma plena no campo.

Cabe-nos refletir não apenas sobre o fechamento das escolas do campo, mas sim qual seria o real motivo o qual tem levado ao fechamento dessas escolas, seria uma jogada do agronegócio, sob influências neoliberais, para obter o esvaziamento do campo sem maiores resistências? Há ainda hoje, um cenário de possibilidades que permita realmente uma vida e cultivo no campo, sem a utilização de produtos como fertilizantes, agrotóxicos, sementes modificadas, monocultura, entre outras condições?

Para Albuquerque (2011) “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo”.

O fechamento das escolas do campo, hoje, não pode ser tratado como um fenômeno isolado da realidade e/ou das discussões outras que envolvem o campo. Se não houver este entendimento, seremos levados, mais uma vez, a ver os problemas da escola como sendo da escola, ou seja, como partindo dela mesma, sem olhar para um conjunto de condicionantes que se colocam como verdadeiras “cercas” nesse novo cenário que vem se produzindo no campo, o do campo sem gente, sem escola; o campo do vazio camponês. Faz-se urgente nos perguntarmos: que projeto de campo queremos? O que defende e propõe políticas voltadas a atender os interesses da classe burguesa (latifundiários, monoculturas, campo sem gente, sem escolas); ou um projeto que interessa aos trabalhadores do campo (terra de trabalho, multicultivos, mão-obra, renda, gente, escola. (PERIPOLLI, ZOIA, 2011 p.199).

É nessa realidade, de total abandono, do espaço rural brasileiro, da agricultura familiar empobrecida, escolas sendo fechadas, o povo camponês deixando suas terras e migrando para os espaços urbanos, “o que implica em dizer que o controle do espaço agrário fica nas mãos das grandes empresas agropecuárias nacionais e internacionais, ou seja, dos grandes grupos econômicos” (p.199).

A nucleação escolar tem sido uma alternativa apresentada pelo governo, nacionalmente, mesmo entre muitos fatores negativos ligados à aprendizagem e a interação dos alunos no novo ambiente, temos também, o longo tempo de trajeto percorrido pelos alunos, de suas casas até as escolas, além do transporte utilizado, que em algumas situações não se encontra em boas condições, temos ainda, muitas estradas precárias, tornando o trajeto ainda mais perigoso.

O cenário mais comum nos dias de hoje, têm sido comunidades do campo abandonadas, casas fechadas, com pouquíssimos moradores, e as escolas fechadas. Para Peripolli e Zoia (2011, p. 200) “experiências das nossas pesquisas demonstram que o fechamento das escolas do campo é apenas o princípio do fim. O fechamento das escolas

é seguido pelo fechamento da igreja, do campo de futebol, do clube recreativo, dos encontros de famílias, enfim, torna-se de fato um espaço sem gente”.

Não podemos deixar de citar que muitos são os obstáculos percorridos ainda nos últimos anos, no que se refere a Educação do Campo, a exemplo disso: “o Ministério Público gaúcho e a Secretaria Estadual de Educação assinaram um Termo de Ajustamento de Conduta, em dezembro de 2008, determinando o fechamento das escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (BREITENBACH, 2011, p.117). Desde então, muitas escolas do campo, foram fechando suas portas, porém algumas delas continuam de portas abertas, realizando suas atividades com resistência e luta, pelo direito de garantir o estudo do campo e no campo, contemplando as pessoas que lá residem.

Porém, segundo o site da CPERS, em Abril de 2020, o governador gaúcho Eduardo Leite, propõe a redução e em alguns casos até extingue o adicional de Dificil Acesso, que é um benefício que servia como incentivo aos educadores que trabalham em locais como escolas periféricas, localizadas em regiões violentas ou situadas em lugares distantes, que é o caso das escolas do campo e escolas indígenas. Esse adicional objetiva auxiliar os professores com o custo de gastos como combustível ou passagens utilizadas para se locomover até estes lugares. Com isso, estima-se que mais escolas do campo possam fechar suas portas, pois sem este auxílio, fica muitas vezes inviável a locomoção dos professores até o ambiente escolar.

Sabe-se que a escola é ponto de referência na comunidade onde está inserida, principalmente quando falamos em escolas localizadas no espaço do campo, partindo desse pressuposto, existe a preocupação de compreender quais os reflexos sentidos na vida dos educandos e na sua trajetória escolar, assim como também para a própria comunidade em geral, quando uma escola do campo sofre pelo processo de encerramento de suas atividades.

Por abranger diversos grupos de culturas, identidades e modos de viver diferentes, a Educação do Campo, acaba por se tornar muitas vezes complexa, o que requer conhecimentos mais profundos sobre os diferentes contextos que a integram, bem como dos seus diferentes sujeitos, entre eles contempla-se o grupo dos povos indígenas. A Educação Indígena hoje é uma modalidade de educação regulamentada pelos artigos 78 e 79 da LDB, e que faz parte da Educação do Campo.

E é perante esta realidade, de abandono e descaso com o campo e a própria Educação do Campo, que enfatizamos a importância da resistência e da luta, que alguns povos ainda têm mantido perante o espaço rural, entre esses povos, destacamos a comunidade Guarani do Mato Preto, no município de Erebango-RS, noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.



### **3. A comunidade indígena Guarani do Mato Preto, Erebang-RS**

A aldeia Indígena Guarani Mato Preto, começou a ser retomada entre os anos de 2003 e 2004, com início dos acampamentos feitos pelos indígenas Kaingangs, logo após, aos poucos, famílias da etnia Guarani foram se instalando no local. De início as casas eram todas improvisadas, com lonas, pedaços de madeira, de compensado, e em sua maioria eram de chão batido, sem água e luz instaladas, mas o fogo de chão, não faltava em cada casa da comunidade. Esta situação de acampamento improvisado durou aproximadamente 14 anos.

A comunidade Guarani, do Mato Preto, fica no noroeste do estado do Rio Grande do Sul, abrangendo perímetros dos municípios de, Erebang (12,03%), Getúlio Vargas (87,40%) e uma pequena parte do município de Erechim (0,97%), na antiga Floresta Mato Preto, às margens da ERS 135.

Estima-se que o povo Guarani tenha sido expulso desta localidade por volta dos anos 1930, logo após, grande parte da floresta tenha sido devastada por colonos plantadores de soja, assentados pelo estado, na época.

A pesquisa tem como objetivo geral, analisar e descrever a luta do povo indígena guarani, da Aldeia Mato Preto, no município de Erebang -RS, para garantir o acesso a terra e a educação para sua comunidade no seu lugar de vivência, além de ofertar um ensino e aprendizagem contextualizado com a sua realidade, a fim de fortalecer a cultura e a identidade indígena, tendo como campo de pesquisa a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karáí Okendá. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, limitando-se a um estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista semi estruturada, que contou com a participação de dois entrevistados diretamente ligados à realidade observada.

Primeiramente, foi preciso compreender um pouco mais sobre o território onde hoje se localiza a comunidade Mato Preto, como já mencionado no início deste estudo, existem várias contradições que envolvem a realidade do campo brasileiro nos dias atuais, e a modalidade da Educação do campo não está desvinculada da realidade rural.

Enfatizo que a região norte do Estado do Rio Grande do Sul, sempre foi uma área palco de disputas e conflitos, e o cenário deste estudo está fortemente relacionado a esta situação. De um lado temos o agronegócio, fortemente preparado para produzir para o capital, como uma forma de produção da agricultura que visa principalmente a lucratividade, contando com uma mecanização pesada e avançada tecnologicamente e o cultivo da monocultura, como já mencionado anteriormente, esse modelo, só funciona com a utilização de grandes quantidades de agrotóxicos, o que interfere diretamente na vida das pessoas, que consomem altos níveis de produtos tóxicos, além dos impactos de destruição causados no meio ambiente em geral, o que inclui fauna, flora, o ar, a água e o solo.

Além disso, temos os colonos moradores da região e arredores, que não aceitam a retomada do território pelos indígenas e entraram na justiça contra o caso, o que acaba dificultando muito a regulamentação da aldeia pelo Ministério da Justiça.

De outro lado, temos a lógica camponesa, em destaque, neste estudo, os povos indígenas da etnia Guarani, que tem um outro modo de produção e cultivo, além de uma outra forma de organizar a vida em comunidade, e principalmente o contato com a terra muito relacionado à sua tradição, na diversificação do cultivo, na produção de alimentos orgânicos e saudáveis.

Atualmente, a aldeia não está totalmente regularizada, porém conta com a Portaria de nº 2.222 de 2012, do Ministério da Justiça, onde declara a área como ocupação tradicional. Por questões jurídicas, a maioria do território delimitado pela FUNAI e pelo Ministério da Justiça, como aldeia indígena Mato Preto, ainda se encontra na posse dos agricultores. Segundo a antropóloga, responsável pelos dados da demarcação, há uma grande extensão de terras ocupadas irregularmente por colonos em áreas reservadas à etnia Guarani em todo o estado do Rio Grande do Sul, e cerca de 4000 hectares pertencem a esta localidade em questão, porém, apenas 4,09 hectares estão sendo ocupados pela etnia Guarani atualmente.

Após o reconhecimento do local como área de ocupação tradicional, em 2012, grande parte dos agricultores da redondeza se organizaram e entraram na justiça, com pedido de recurso, para anular a Portaria 2.222, porém, o processo acabou parando na 4ª região, em Porto Alegre. O que acabou atrasando alguns projetos que a comunidade vinha desenvolvendo, entre eles, a construção da escola local.

Apesar de ser reconhecida como terra de ocupação indígena no ano de 2012, a aldeia só iniciou as atividades escolares em 2018, mas a solicitação para que houvesse uma escola na aldeia foi feita logo após o reconhecimento da Portaria 2.222, pois os alunos guaranis, apresentaram muitas dificuldades para adaptação, tanto na escola indígena Kaingang, próxima à aldeia, onde frequentaram por um período, como também na escola Estadual, não indígena, localizada na área urbana do município de Erebangó, onde também frequentaram, nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

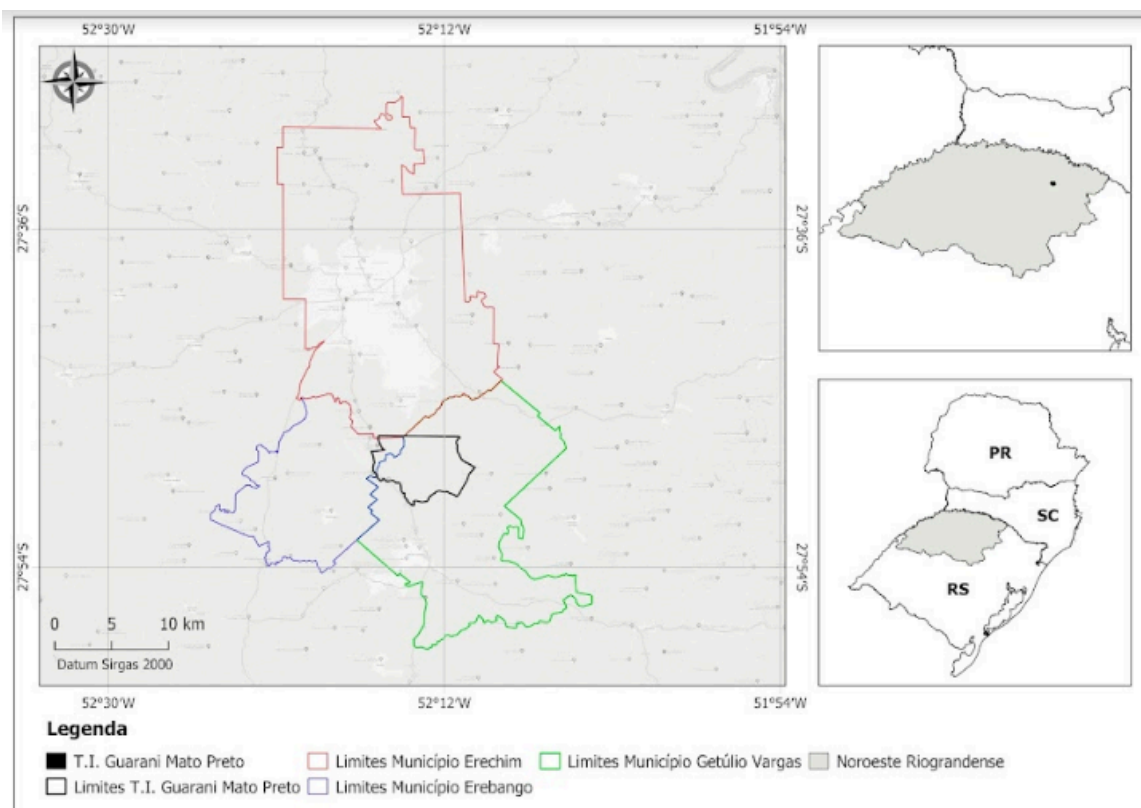


Figura 1: Localidade demarcada como aldeia Indígena Guarani Mato Preto.

Na figura 1, temos a representatividade da área reconhecida pelo Ministério da Justiça e pela FUNAI, como território de ocupação tradicional, porém, grande parte desse território ainda se encontra em posse dos agricultores locais.

Na aldeia indígena Guarani Mato Preto, atualmente vivem 27 famílias, o que resulta em torno de 104 pessoas, destas, 20 são alunos da escola da aldeia, que estudam ali do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em uma turma multisseriada, atendidos por apenas um professor de magistério, que atualmente cursa licenciatura em Educação do Campo: Ciências da natureza, pela Universidade Federal da Fronteira Sul-Campus de Erechim/RS.

#### 4. A educação na aldeia: Aspectos que se relacionam com a Educação do Campo e MST.

Na tarde do dia 29 de Setembro de 2022, foi realizada uma visita à escola da comunidade indígena Guarani, do Mato Preto, Erebangó/RS, onde as dependências da escola da comunidade foram conhecidas, e mais tarde, organizou-se um momento de conversa e troca de idéias com membros da comunidade Mato Preto.

Neste momento, foram ouvidas duas pessoas ligadas à reserva indígena e também à escola da comunidade, com o intuito de saber um pouco mais sobre a

trajetória da busca pela terra, e também, posteriormente à busca pela educação, no lugar de vivência desse povo.

Conforme relatos, a retomada do território teve muito a ver com a questão da expulsão dos indígenas, pelo estado, já na década de 1930. Neste período, o SPI (Serviço de Proteção ao Índio), criou algumas reservas "núcleo" para abrigar indígenas de todas as regiões, como forma de desocupar as áreas onde viviam povos indígenas, para realizar o cultivo da agricultura, sob fortes influências neoliberais. Uma das aldeias criadas neste período foi a aldeia de Cacique Doble, onde foram concentrados indígenas Kaingangs, (a maioria), Guaranis, Guaranis Mbya e Guaranis Nãndera, que viviam próximos à região. Para Taffarel e Júnior (2011):

A ocupação colonialista e agora a dominação imperialista continuam impondo a destruição dos povos indígenas, principalmente no que diz respeito à apropriação, expropriação das fontes energéticas, a biodiversidade e os polos aquíferos; ou seja, a destruição dos "obstáculos" no caminho da privatização de tudo que é essencial a vida humana, para transformar isto em fontes de lucro para os capitalistas (p. 190).

Nesta perspectiva, temos a luta e a resistência de vários povos, no espaço do campo, entre eles, os povos indígenas, que vão exatamente contra a correnteza capitalista, exemplo disso, são as retomadas de seus territórios, onde fixam suas raízes, e em comum com as lutas do MST, também investem na busca pela educação no seu lugar de vivência, porém, uma educação que os represente.

Ao interferir no habitat de cada etnia indígena, para dar espaço ao agronegócio, na época, o estado acaba por não respeitar as diferenças individuais existentes entre cada uma das etnias indígenas. O movimento de desocupação territorial, não ocorreu apenas no norte do Rio Grande do Sul, mas em todo o território nacional onde se tinha o projeto de ampliação do cultivo do agronegócio. Soligo e Mohr (2016), salientam que:

A política de nucleação, além de interferir no processo de aprendizagem dos alunos que enfrentam dificuldades de deslocamento, causa também o desenraizamento cultural por oferecer um modelo educacional urbano diferente da vivência diária, desprezando a vida camponesa (p. 175).

Ao mesmo tempo em que aldeias indígenas eram evacuadas, e muitas vezes até exterminadas violentamente, famílias de pequenos agricultores, ligados à agricultura familiar, também eram cada vez mais abandonados pelo estado, e assim, acabaram por se enfraquecer, o que aumentou ainda mais os números do êxodo rural na época.

Conforme Taffarel e Júnior (2011) estima-se que cerca de 1300 línguas indígenas diferentes eram faladas no Brasil há 500 anos, hoje seriam faladas cerca de 180 línguas indígenas diferentes entre os povos, porém, os autores não incorporaram a este número, as populações indígenas que, ainda hoje, vivem isoladas, e não tiveram contato com os não indígenas. Por este motivo suas linguagens e culturas, ainda não

puderam ser estudadas ou classificadas. Os autores, ainda mencionam que, uma única língua indígena, de determinado grupo/etnia pode se subdividir em diferentes dialetos, conforme a região do país onde esses povos residem, o que acaba diferenciando ainda mais, cada grupo étnico.

"Há sociedades indígenas que, por viverem em contato com a sociedade brasileira há muito tempo, acabaram por perder sua língua original e por falar somente o português" (Extraído de [Funai.gov](http://Funai.gov)).

Na realidade "nucleada", onde viviam os indígenas Guaranis, essas diferenças de linguagem eram percebidas, e a questão de hierarquia entre os grupos também era algo que acabava interferindo na vida deste povo. Como menciona o entrevistado 1, ao relatar sobre a época vivida com outras etnias na aldeia de Cacique Doble:

*"Vivíamos na mesma comunidade, mas em um espaço separado dos Kaingangs, mas que muitas coisas que eram feitas pelo povo Guarani tinha que ser autorizado por eles, por exemplo, pra fazer uma roça lá, pra derrubar uma capoeira, fazer um roçado lá, tinha que ser autorizado por eles, mas mesmo assim, os Guaranis viveram durante muitos anos lá, mas com a esperança de arrumar um lugar só pra nós".*

Durante este período, os Guaranis, começaram a procurar um lugar para a aldeia, própria para sua etnia, entre pesquisas, mapas e informações, encontrou-se um mapeamento do ano de 1930, do território da antiga floresta do Mato Preto, quando os indígenas foram retirados deste lugar, de uma pequena área de 223 hectares reservados pelo estado ao povo Guarani na época, porém, que não estavam sendo utilizados. O que então levou os Guaranis a retornarem para este lugar no ano de 2003, onde vieram acampar cerca de 12 famílias.

Para Paulo Freire (1975), as situações que causam dano a alguém ou a um grupo social, que em geral são os menos favorecidos, seria como uma espécie de bumerangue, "a violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação - a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos" (p. 30,31). Para o autor, este movimento seria uma forma de recuperação da humanidade roubada pelos opressores.

Na teoria, seria mais fácil conseguir reivindicar o território, tendo em vista que a área estava reservada em documentações, porém ao chegar na região, o povo guarani se deparou com o território ocupado, por colonos, e em sua maioria coberto por plantações, mesmo assim, iniciaram os acampamentos.

No início, os alunos da etnia Guarani frequentavam a escola da comunidade Kaingang, não conseguindo se adaptar, posteriormente passaram a frequentar a escola Estadual da cidade de Erebango, porém, a realidade do ensino era distinta, tanto em uma, quanto na outra escola, por ser realidades, culturas e linguagem diferentes, o que

acabou interferindo na aprendizagem inicial dos alunos. Muitas vezes o professor da reserva acabava indo até as escolas fora da aldeia, para acompanhar os alunos guaranis, auxiliando-os na aprendizagem.

De 2003 a 2022, na aldeia houve aumento de 12 famílias para cerca de 27 famílias, o que totaliza atualmente 104 pessoas. Com o aumento gradual da população indígena, na aldeia guarani, houve também, a preocupação com a educação das crianças e jovens da aldeia, dando ênfase então, há iniciativa para buscar uma educação escolar no próprio território Guarani, ao menos, para contemplar as séries iniciais do Ensino Fundamental, que é a fase onde as crianças ainda falam majoritariamente na linguagem materna, e que têm maior dificuldade ao interagir com a língua Portuguesa.

Dalmagro (2011) menciona que as experiências educacionais ligadas aos processos de luta de classes, e de transformação social, acabam por refletir-se posteriormente na organização da própria comunidade, como um todo, articulando a reflexão e a ação, sobre as vivências dos diferentes grupos sociais e seus processos formativos.

A história da escola indígena, ou da Educação Escolar Indígena, (esta em particular) se aproxima muito das escolas itinerantes do MST, pois têm em si, o mesmo objetivo, ofertar o direito à educação nos espaços de luta pela terra, além disso, valorizar a cultura, a linguagem e todos os aspectos tradicionais que formam a identidade indígena, em cada etnia. Babniuk e Camini (2012) salientam que a "escola itinerante é a denominação dada às escolas localizadas em acampamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento social que parte da reivindicação pelo acesso a terra, articulando-os ao projeto de transformação social". (p. 331) As autoras ainda destacam que as escolas itinerantes assim, são denominadas por acompanhar a luta para a Reforma Agrária, assegurando durante o período de acampamento, a escolarização aos trabalhadores do campo e seus filhos.

A estrutura física dos domicílios hoje encontrados na reserva, tanto a iluminação das casas e do campo de futebol da aldeia e até mesmo a própria Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karáí Okenda, foi um projeto de indenização, fechado com uma empresa de linha de transmissão de iluminação, em 2017. A escola, hoje, ainda funciona em uma estrutura feita primeiramente com o objetivo de moradia, pois ao entrar com recurso para a construção da escola pelo estado, em um primeiro momento, não obtiveram sucesso.

*-(Entrevistado 1) "Se tratando da estrutura da escola, tanto da estrutura da comunidade que se têm hoje, as casas todas padronizadas, feitas de madeira própria para construção, com banheiro, acesso a luz e água, em cada casa, não foi iniciativa dos órgãos de proteção dos direitos indígenas, pelo contrário, foi uma casualidade, um acordo com uma empresa de iluminação, em forma de um projeto de compensação, pelo motivo da empresa abranger as terras onde residem os indígenas, para a*

*construção de um percurso menor de energização, o que para a empresa poupou milhões de reais, e que para a aldeia resultou em forma de indenização. Foi acordado entre os responsáveis pela aldeia e pela própria empresa, que esta indenização resultasse em moradias para as famílias que se encontravam a vários anos em situação de acampados”*

No ano de 2018, as atividades na escola tiveram início, e ainda atualmente, a escola funciona em uma estrutura improvisada, tendo apenas uma sala de aula, que abriga todas as turmas, um banheiro, a secretaria e a biblioteca também estão improvisadas em um mesmo espaço, considerado pequeno, para que 20 alunos possam ter acesso a um ambiente propício à leitura. Além disso, os entrevistados mencionaram que o ambiente onde hoje é a cozinha da escola, foi feito após o reconhecimento e o funcionamento da escola, com verbas destinadas pelo estado, porém, o espaço ainda é pequeno, e no mesmo espaço é guardada a alimentação destinada a merenda escolar, e ainda, é ali que as refeições são preparadas e servidas, além do mais, os produtos de limpeza da escola são guardados neste mesmo espaço, bem à frente da mesa onde são feitas as refeições.

Porém, a escola mesmo funcionando de maneira improvisada, não perde sua importância, para Dalmagro (2011), " a escola é vista como um espaço onde crianças e adolescentes estão se formando como seres humanos integralmente" (p.46). E para a etnia guarani do Mato Preto, a escola é a ponte entre o conhecimento tradicional indígena, com o conhecimento do não indígena, desde a linguagem, os materiais didáticos, e futuramente à tecnologia, também no ambiente de aprendizagem escolar.

-O Entrevistado 2 salienta que: *“Os recursos da escola atual não foram subsidiados pelo estado, a não ser a ampliação, onde hoje é a cozinha da escola”*. Por mais que o espaço da escola seja pequeno, realmente é um espaço muito bem organizado. Na figura 2, a seguir, percebemos que a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karaí Okenda, funciona ainda em uma estrutura destinada primeiramente à moradia.





Segundo um dos entrevistados, há um novo projeto em andamento, para que seja feita a construção física da escola de acordo com a regulamentação legal, e que com um tamanho físico mais amplo, que possa atender um número de alunos maior, além de possuir espaços adequados para as refeições, biblioteca e talvez ainda, sala de informática.

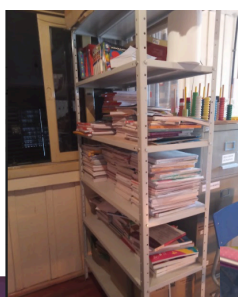
Se falando em Escolas do Campo, não é novidade que em sua maioria funcionam de forma precária, improvisada ou irregular, pois a permanência das pessoas no campo, não é um movimento apoiado pelo chamado “progresso” capitalista, pelo contrário, o que temos visto, com maior frequência na atualidade, são escolas do campo sendo fechadas, comunidades inteiras sendo extintas, e as poucas escolas que ainda temos nos espaços rurais, lutam diariamente, para continuar suas atividades. Essa situação não está posta por acaso, mas, sim, com suas intencionalidades, disfarçadas de falta orçamentária, melhor ensino no espaço urbano, do abandono e desvalorização da agricultura familiar.

Terra (2016) defende que "não é preciso destruir a cidade para o campo existir, mas que ambos consistem em espaços que possuem lógicas e tempos próprios, ambos com seus valores e saberes" (p. 162), porém, a ideia implantada, pelo sistema, é totalmente o contrário, se desvaloriza o campo, as sementes crioulas, a forma saudável de lidar com a terra e os alimentos nativos.

Na figura 3, a seguir temos as imagens tiradas do dia da conversa na comunidade. As duas primeiras retratam a sala de aula da escola, onde são percebidos nas paredes cartazes, tanto ensinando o alfabeto português, quanto a linguagem Guarani. Ao lado, temos a imagem do espaço onde são guardados os livros e alguns materiais didáticos, no mesmo espaço temos a porta que dá acesso ao banheiro da escola, é nesta sala também, que ficam os equipamentos, como impressora, e computador, (não aparecem na imagem), os quais são utilizados pela diretora da escola.



Sala de aula:



Biblioteca da escola:





**Figura 3:** A Sala de aula e a Biblioteca da escola.

Na figura 4, temos o lugar que foi destinado à cozinha da escola, neste espaço são guardados os alimentos, cozidos e servidos para os alunos. Vão para o lanche 4 alunos por vez, pois o espaço é pequeno, e há no local apenas uma mesa para que seja feita a alimentação.

Segundo o entrevistado 2, é também neste espaço que os materiais para limpeza são guardados, pois é o único lugar que os alunos não teriam livre acesso, apenas durante as refeições. Porém, salienta que: *“o ideal seria termos um lugar, uma sala, só para guardar os produtos de limpeza, por que não é bom, que fiquem próximos aos alimentos, sabemos que não é o certo, mas é o que podemos fazer no momento”*.



**Figura 4:** A cozinha da escola.

Entre dificuldades, e avanços, destacamos a aprendizagem que tem ocorrido na escola.

Na escola da aldeia, os alunos têm acesso ao conhecimento considerado universal, mas também, trazem consigo os conhecimentos tradicionais da própria cultura indígena, ou seja, a Educação Indígena, que se diferencia da Educação Escolar Indígena, mas que neste contexto ela acaba sendo trabalhada também no ambiente escolar, até mesmo para que os alunos consigam compreender melhor os conteúdos curriculares.

Além de terem a aprendizagem na língua materna, os alunos também têm a interação com a língua portuguesa, além de terem uma dualidade entre o entendimento dos conteúdos indígenas e não indígenas, isso tudo ministrado por apenas um professor, que é morador da aldeia, e pertence à etnia Guarani, o que já é algo muito importante, pois segundo Terra (2016) a maioria dos professores que atuam em escolas do campo, não são pertencentes às comunidades, nem moram no entorno delas. Essa aproximação, auxilia o professor a compreender a realidade onde seus educandos estão inseridos, e entender como interagir com eles por meio do conteúdo programado.

De acordo com MST (2006, p. 9) "A escola é um lugar próprio ao aprendizado de juntar teoria e prática, através da aproximação/ produção de conhecimento que se articula a reflexão sobre as vivências dos sujeitos nos diferentes processos sociais formadores". Como sabemos, a Educação do campo possui características próprias, entre elas a flexibilidade pedagógica, e está muito relacionada à luta de classes.

Essa flexibilidade está na forma pedagógica, mas também no calendário escolar, como na forma de alternância, o exercício da língua materna em sala de aula, além outras particularidades, que valorizam os sujeitos do campo, que acabam se sentindo parte atuante, desse processo de ensino e aprendizagem, permitindo seu enraizamento tanto no lugar onde tem voz, quanto na sua própria história, cultura e tradição, sem deixar de ter acesso aos conhecimentos universais, construídos durante a caminhada intelectual, do ser humano, também chamados de conhecimentos acumulados. Para Terra (2016), o campo caracteriza-se como "... um espaço que é, ao mesmo tempo, resultado e produtor de cultura, onde os sujeitos agem e interagem em comunidades. Nesse espaço, a escola apresenta-se como lugar de encontro, reconhecimento e identificação dos saberes e construção de novos conhecimentos" (p. 161).

Um exemplo disso é trazido ao diálogo, quando o entrevistado 1 cita sobre a dualidade no entendimento sobre as estações do ano, onde ele explica:

*"Dentro do conhecimento do não indígena existem quatro estações do ano, a primavera, o verão, o outono e o inverno, e isso é trabalhado com os alunos, mas na nossa cultura, existem apenas duas estações, o ano velho e o ano novo, o ano velho é o tempo onde tudo que existe na natureza acaba desaparecendo, por exemplo as folhas das árvores caem, os pássaros acabam sendo menos vistos, já no ano novo, tudo se renova, temos flores, novas folhas nas árvores, e os pássaros voltam a aparecer, essas duas versões são trabalhadas em sala de aula, tanto na língua guarani, como na língua portuguesa".*

A escola muitas vezes é valorizada apenas como um espaço ao conhecimento universal, conhecimento que vai se acumulando, sem muitas vezes se tornar significativo, àquela realidade, porém, neste movimento, estes conhecimentos são trazidos, e se articulam também aos conhecimentos indígenas.

Paulo Freire (1975) defende a educação como prática da liberdade, na qual os sujeitos acabam por se tornar protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, uma educação que induz a reflexão e na conscientização do mundo e da sua realidade, ou seja, diferentemente da educação capitalista, alienante, que ele chama de transmissão de conhecimento, ou depósito de informações.

Percebemos, assim, que nesse lugar há duas formas de entender as estações do ano, e que nenhuma delas está errada, são apenas óticas distintas de se ver a natureza. Taffarel e Júnior, salientam que assim como a Educação do Campo deve ser

considerada como uma particularidade do universal, a Educação Indígena também é uma particularidade do universal.

Os povos indígenas são também responsáveis pela formação do Brasil, um país de vasta extensão territorial, cuja população é formada pelos descendentes de europeus, negros, índios e, mais recentemente, de imigrantes vindos de países asiáticos, que mesclaram suas diferentes línguas, religiões e tradições culturais em geral, propiciando a formação de uma nova cultura, fortemente marcada por contrastes (p.190).

Essa diversidade que os autores mencionam realmente é bastante ampla, se tratando do elevado número de diferentes povos, culturas e tradições existentes no país, no entanto, a escola, além do papel primordial do ensino e aprendizagem, tem também o papel de despertar o interesse, manutenção e respeito dessas diferentes identidades que dão ao Brasil o título de um país multicultural.

Para Dalmagro (2011), este assunto é pouco mencionado no meio escolar, “fala-se da importância do estudo, dos livros, do gosto de estudar, o que é importante, mas sem maior aprofundamento. Há menor utilização de termos como ensino, vínculo da realidade local com a geral, passando a prevalecer a noção de produção do conhecimento na escola” (p. 53-54).

De acordo com Dalmagro, a realidade local, o vínculo, a vivência, a tradicionalidade, tem sua grande importância na aprendizagem, porém, estes valores devem estar entrelaçados também ao conhecimento geral. O MST (1991), também menciona sobre isso, “a escola não deve ensinar apenas a realidade local, mas também a geral”, ou seja o ensino deve partir sim, da prática, da realidade de cada comunidade local, mas abraçar também os conhecimentos mais amplos e científicos, articulando-os, na construção do conhecimento, sem deixar de valorizar nem o conhecimento tradicional de cada grupo, nem o conhecimento científico, o qual é pedagogicamente indispensável.

Essa articulação de conteúdo, trazida pelo entrevistado 1, não seria possível ser contemplada de maneira tão rica, na escola fora da aldeia, ou até mesmo com um professor distante da realidade desse povo. Além disso, essa metodologia auxilia para que não haja conflito cognitivo relacionado aos estudantes indígenas ao interagir com o conhecimento, a cultura e a linguagem não indígena.

Além disso, segundo Terra (2016) :

O que perpassa os currículos, nas escolas do campo, é a terra e, com ela, as relações, a democracia, a resistência e as lutas, os espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas e de poder, a ciência, a tecnologia, as questões sociais, culturais e econômicas e a concepção da terra como função social e não como objeto de exploração e de mercado (p.164).

Terra (2016) defende essa metodologia, mencionando que esse modo de aprendizado faz com que os educandos se sintam pertencentes à comunidade. Para a

autora " pertencer significa se reconhecer como integrante da comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender suas ideias e recriar formas de convivência e valores" (p.162).

Pistrak<sup>3</sup> (2000) salienta que, ao contrário do conceito de escola no sistema capitalista, a escola não prepara para a vida, para o futuro, mas que as crianças e adolescentes já vivem uma vida verdadeira, então a escola deve preparar para o aqui, e o agora, dentro da realidade e da condição de cada um. Neste mesmo conceito, defendemos que a educação é um processo social, é desenvolvimento, e não apenas a preparação para a vida, ou para o mercado de trabalho, mas é a própria vida.

Salientando que a educação já faz parte da própria vida dos educandos, como educadores, precisamos nos preocupar com a qualidade e a intencionalidade da educação e do ensino que chegam aos nossos educandos, Freire (1975, p.31) afirma que " a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" ou seja, uma educação problematizadora, crítica e reflexiva é algo de requer um esforço permanente, pois é gradativamente que os grupos oprimidos vão se percebendo, nesta situação, para posteriormente encontrar maneiras de libertar a si, e também aos opressores, que para o autor é "a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos"(p.31).

Ao falarmos sobre materiais didáticos, na escola, os entrevistados comentam que o estado fornece para a escola os mesmos materiais que fornece a uma escola não indígena, e se tratando de materiais didáticos na linguagem materna, Guarani, os participantes mencionaram ter projetos para a confecção desses materiais junto à Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus de Erechim. Além disso, existem algumas ONGs (organizações não governamentais), e vários parceiros que auxiliam no apoio à confecção desses materiais, além de incentivarem outros projetos fora do ambiente escolar, mas que incentivam a cultura indígena, como o grupo de dança, a horta comunitária e a confecção de artesanato na aldeia.

Há expectativas de ampliar o ensino na Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karaí Okendá, a fim de abranger suas atividades do ensino do 1º ao 9º anos, ou seja, ofertar na aldeia o Ensino Fundamental completo, pois se entende que a partir desta idade os alunos consigam interagir melhor com o ensino ofertado na escola não indígena, e tem condições de compreender sua identidade mediante as diferentes realidades que possam encontrar fora da aldeia, sobretudo no Ensino Médio,

---

<sup>3</sup> Pistrak, autor da obra "Fundamentos da Escola do Trabalho", retrata algumas concepções da teoria educacional pistrakiana, voltada a meados dos anos 1920, em pleno processo da revolução soviética. No texto, o autor defende possibilidades de organização pedagógica nas escolas, relacionando o trabalho como categoria central para a organização do trabalho educativo, além de apresentar propostas educacionais para a formação de uma nova geração, num cenário de uma sociedade socialista, sem exploração e sem classes sociais, onde todos seriam comandantes e produtores autônomos de suas próprias vidas.

e em ambientes de Educação Superior, sem esquecer suas raízes, sua linguagem e tradição.

## **5. Considerações Finais**

Desde o início da colonização brasileira, a cultura e os conhecimentos populares foram negados, a cultura ancestral indígena, dos negros, até mesmo o conhecimento dos povos mais humildes sempre foram desvalorizados. Contudo, esses sujeitos têm se organizado em busca de reconhecimento e de direitos, numa realidade excludente; é o caso por exemplo da Educação Popular, da Educação do Campo e da Educação Escolar Indígena.

Os povos indígenas realizam esse movimento com o intuito de conservar sua identidade, sua cultura, seus costumes, e sua história e além da própria vida. Ao longo da história, várias foram às tribos e comunidades, que sofreram com as interferências do homem branco, e a educação, de certa forma, serve de instrumento de dominação quando não leva em consideração a realidade desses sujeitos, as necessidades de cada grupo/etnia/tribo.

Como relata Thompson (1981, p. 185), sabemos que esses povos foram historicamente negados, o passado, porém, não podemos mudar, “agora o que resta fazer é interrogar os silêncios reais, através do diálogo do conhecimento”, e a partir disso, construir histórias em que os sujeitos reais, homens e mulheres de luta, de resistência em busca aos direitos sejam os protagonistas.

Para Scott (1990) a movimentação e organização do povo camponês, contra a realidade pré estabelecida pelas elites dominantes, a qual vimos até o momento, seria um “choque” exterior, a fim de perturbar a ordem existente. “Se as elites controlam a base material da produção, obtendo por essa via uma obediência prática, e se controlam também os meios de produção simbólica, que lhes asseguram a legitimação de seu poder e de seu controle, então ter-se-ia atingido um poder capaz de se autoperpetuar e que só um choque a partir do exterior poderia perturbar” (p. 122).

Na compreensão do homem branco, e no modelo econômico capitalista, regido por ele, tudo gira em torno da lucratividade, o que difere da visão do índio. Precisamos compreender que nenhuma cultura é estática, parada no tempo, e como qualquer outra cultura, a cultura indígena foi incorporando à sua cultura elementos e maneiras de viver de outras culturas, na medida em que a interação com outros povos foi se ampliando, além do mais, não existem indígenas genéricos. “(...) À medida que o mundo se modifica, devemos aprender a modificar nossa linguagem e nossos termos. Mas nunca deveríamos modificá-los sem razão” (Thompson, 1981, p. 34).

Ao contrário do que se pensa, temos indígenas distribuídos em todos os estados brasileiros, e no Distrito Federal, não necessariamente apenas concentrados

em aldeias indígenas, mas que residem em zonas urbanas e rurais. Segundo (IBGE, 2010), a população indígena no Brasil era de cerca de 817.000 indígenas, sendo pertencentes a 305 etnias, entre elas falam aproximadamente 274 línguas diferentes, ainda, tem-se o registro de 4.702 aldeias indígenas. Cada etnia, com as suas características próprias, o seu modo de vivência, sua linguagem, sua cultura, seus rituais e suas crenças.

Cabe-nos dizer, que todos somos portadores de diferentes formas de conhecimento, mas que, sem o contato com o outro, este conhecimento passa a tornar-se monótono, sem sentido, porém, com a interação com o outro este conhecimento pode libertar os indivíduos.

Talvez a chave esteja em ver em mim a ignorância, antes de julgar os outros como "ignorantes", e ter consciência de minha incompletude. Até ter consciência de que não há ignorantes absolutos, nem tampouco, sábios absolutos, mas há pessoas em comunhão, onde buscam saber mais.

Se tratando de educação formal e/ou não formal, o importante é que essa educação possa alcançar a população e todas as suas diferentes classes, pois educação não pode chamar-se conhecimento se não for uma educação popular, uma educação democrática, num contexto que envolva a todos, e que lhes dê voz ativa, seja ela, uma educação escolar, ou tradicional.

Mesmo que Scott (1990) nos informe que: "as formas cotidianas de resistência camponesa não produzem matérias de jornais", aos poucos a partir da organização popular, visamos construir novas formas de produção e de educação, que contemple a todos.

Thompson (1981) recusa tratar a experiência e a cultura apenas no terreno ideológico. Pensa que valores e expressões culturais, não devem ser impostos pelo Estado, através de aparelhos ideológicos, o que não significa negar que os valores são perpassados pela ideologia dominante, mas sim, afirmar que a ideologia passada é de caráter contraditório, e insuficiente levando em conta as necessidades materiais e culturais dos diversos povos. E por este motivo, homens e mulheres rompem com condições impostas.

Cada etnia/grupo/tribo têm o seu próprio modo de ver e interagir com a natureza, e com os outros povos a sua volta, cabe à todos respeitar suas particularidades, e organização. Além disso, é fundamental respeitar cada forma de linguagem e de ensino, pois cada uma traz consigo sua importância de ser, e é neste aspecto que a bandeira da Educação do Campo, juntamente com a Educação Popular têm sido levantadas neste trabalho, a fim de valorizar a questão indígena, e todos os povos que vivem e trabalham no campo, e que resistem no campo, buscando nele também o direito à educação.

Uma característica em comum nos grupos resistentes ao sistema posto, além da organização entre os agentes da comunidade, é sem dúvida a busca pelo acesso à

educação escolar, e não uma educação qualquer, uma educação escolar que valorize a identidade desses sujeitos, suas raízes e sua história de vida.

Estamos falando de homens e mulheres, em sua vida material, em suas relações determinadas, em sua experiência dessas relações, e em sua autoconsciência dessa experiência. Por 'relações determinadas' indicamos relações estruturadas em termos de classe, dentro de formações sociais particulares (Thompson, 1981, p. 111).

Este estudo buscou analisar aspectos sobre a Educação do Campo, num cenário onde cada vez mais, comunidades camponesas têm sofrido com os reflexos do encerramento das atividades de suas escolas. Em contrapartida, outras comunidades têm lutado para garantir o direito à educação, e pela construção de novas escolas do e no campo, que atendam as demandas de sua realidade, que valorizem a sua identidade, cultura, tradição e linguagem, no seu lugar de trabalho e vivência, uma delas é a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Vicente Karaí Okendá.

Como já mencionado no início deste estudo, sempre haverá contradições envolvendo a realidade do campo brasileiro, onde se encontram de um lado, os interesses do capitalismo e do agronegócio, e em contrapartida, existem os interesses dos grupos que ainda resistem, moram e trabalham no campo, e que possuem uma outra forma de organizar suas vidas e cultivar e produzir a terra.

Exemplo disso, temos o projeto do “Marco Temporal”, que tramita atualmente no STF (Supremo Tribunal Federal), o qual propõe reconhecer apenas as terras ocupadas por povos indígenas na/até a data de promulgação da Constituição Federal (5 de outubro de 1988). O objetivo desse projeto é limitar o acesso dos povos aos seus territórios de direito, especialmente aqueles que passaram por processos de expulsão ou remoção forçada por conta da expansão da fronteira agropecuária no país. É o caso da Aldeia Guarani Mato Preto.

O que contradiz a própria lei máxima nacional, que assiste esses povos, no art. 231, da Constituição Brasileira, que reconhece esses direitos como ‘direitos originários’, já que os povos indígenas são anteriores à própria formação do estado brasileiro, e vem sofrendo agressões, violência, preconceitos e massacres, desde a invasão do território nacional em 1500, até os dias de hoje. Isso nos remete ao fortalecimento dos grupos que ainda resistem, e cultivam as tradições, linguagens, alimentos, artesanatos, danças e crenças, os quais também fazem parte da vasta riqueza brasileira. Esses reflexos poderiam ser amenizados se tivéssemos a iniciativa pela Reforma Agrária no país, desde o início, o que em tese respeitaria o território original de cada grupo, além de amenizar a vasta desigualdade social que temos nos dias de hoje.

Na realidade observada durante o estudo, pude concluir que na escola da aldeia em questão, existe tanto a educação escolar indígena, quanto a educação indígena em si, relacionada diretamente com uma educação popular, do e no campo.

Além do mais, a comunidade tem diálogo aberto entre todos os moradores, o que se repete na questão escolar.

Se tratando de educação, de modo geral, penso que a formação tanto dos nossos educandos, como a de educadores, não pode estar desarticulada da compreensão histórica, que nos leva a emergir para reflexão, compreensão e posteriormente a superação de um modo, que organiza os meios de vida e de produção, pensado apenas na lucratividade, na dependência dos seus produtos, e que em sua raiz é excludente, divisor e que não valoriza os saberes e culturas individuais de cada grupo étnico, além disso não respeita a própria vida humana, animal e vegetal.

Cabe ressaltar também que por trás das estruturas das grandes cidades, houve o camponês no campo, e antes dele, houve e há, a existência indígena neste território, que talvez não tenha uma “civilização” do modelo Europeu, mas tem uma civilização/organização, tal e qual do modelo único e suficiente indígena, onde não se pensa o capital, tampouco o lucro, mas se pensa em viver a interação com a natureza. Dela viver, dela cuidar, e nela morrer.

## Referências

ALBUQUERQUE, Luiz, F./2011. *Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST*. Disponível em: [www.brasildefato.com.br/node/6734](http://www.brasildefato.com.br/node/6734).

BABNIUK, Caroline. CAMINHO, Isabela. Escola Itinerante, In, *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular, 2a Ed. São Paulo, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo*. 2008.

DALMAGRO, Sandra Luciana. *A escola no contexto das lutas do MST. Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. 1. ed. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

ESPINOZA, O. *Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, v.17, n.8, abril 2009 .

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12a edição. Paz e Terra, 1979.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010.

KOLLING, J. Edgar. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas*. Brasília DF. 2002.

KOLLING, J. Edgar. NÉRY, Irmão. MOLINA, Mônica C. *Por uma educação básica do campo: (memória)*, Editora: Universidade de Brasília, 3a edição, 1999.

PISTRAK, Moisey M. *Fundamentos da escola do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.



RIBEIRO, Marlene. Educação Rural/Do campo: Contradições . In: *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios da formação*. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SANCEVERINO, Adriana Regina, MOHR, Naira Estela. Trabalho e educação: mediações nas escolas do campo. In: *Campo, Educação e trabalho: Reflexões pedagógicas em construção*. Universidade Federal da Fronteira Sul, Tubarão/SC, 2016.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. MORTIMER, Eduardo Fleury. *Pesquisa em Educação em Ciências*. Vol. 2, nº 2, Revista Ensaio. Belo Horizonte, 2002.

SCOTT, James. A dominação e a arte da resistência: discursos ocultos. 1990.

SOARES, Edla de Araújo Lira. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, DF, 2001.

SOLIGO, Silas Cleiton. MOHR, Naira Estela Roesler. Os desafios da educação do campo: uma análise da região do Alto Uruguai Gaúcho. In. *Campo, Educação e Trabalho: reflexões pedagógicas em construção*. editora gráfica Copiarte , 1a ed. Tubarão, 2016.

TAFFAREL, Celi Zulke. JÚNIOR, Cláudio de Lira Santos. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In, *Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro*. 1. ed. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2011.

TERRA, Mara Teresinha Rodrigues. Desafios na construção da identidade da escola do campo: a trajetória de um processo na 15a Coordenação Regional de Educação. In. *Campo, Educação e Trabalho: reflexões pedagógicas em construção*. editora gráfica Copiarte, 1a ed. Tubarão, 2016.  
e Erechim (RS).

THOMPSON, Edward P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.