

ENTRE INDÍGENAS E CAMPONESES: A EDUCAÇÃO COMO FERRAMENTA DE UNIDADE NA CONSTRUÇÃO DE UM NOVO PROJETO DE SOCIEDADE

Renata Blini Strasser

Co autor: Tânia Mara de Bastiane

Eixo 2: América Latina e a educação dos trabalhadores (tendências conjunturais, educação comparada, políticas públicas, perspectivas)

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as potencialidades que os processos educativos aproximados entre os camponeiros das escolas do MST e os alunos indígenas da educação escolar indígena tem na construção de um novo projeto de sociedade.

Palavras-chave: educação, MST, indígena.

Introdução

Aparentemente distantes, as problemáticas que envolvem as escolas do MST e a educação Escolar Indígena no RS tem sido pensadas ao longo do tempo de maneira isolada. Encaradas como demandas específicas de cada movimento, a luta pela implementação destes espaços de educação já atravessam décadas de avanços, retrocessos, negociações e resistência frente ao Estado. Estas lutas acabam por tornar mais próximas demandas de grupos sociais completamente diferentes na medida em que buscam o horizonte comum da autodeterminação dos povos frente aos avanços do capital.

São inegáveis as diferenças étnico-sociais que separam os Grupos indígenas (divididos em três etnias no nosso estado) dos Sem Terra especialmente no Rio Grande do Sul. Essas diferenças não se manifestam apenas em seus processos de ensino e aprendizagem como na verdade estão presentes em toda a amplitude de suas organizações sociais, porém a luta tanto do movimento Indígena quanto dos Sem Terra no que se refere à educação, busca dentro de suas especificidades, em essência o mesmo objetivo, a autodeterminação e a independência de seus projetos político – educacionais voltados para a construção de valores e de um projeto de sociedade para além da lógica do mundo do consumo, do latifúndio e de seus desdobramentos no campo.

Indígenas e camponeiros: uma história não tão diferente

Para além da pauta da educação, outras semelhanças são notórias. A arquitetura tradicional Kaigang e Guarani tem dado cada vez mais lugar as improvisadas e imprecisas barracas de lona preta, velhas conhecidas dos Sem Terra. Estas palmilham os acampamentos indígenas que ficam quase sempre a beira das rodovias. Essas “moradias”, símbolos de longa resistência, evidenciam a precariedade da vida indígena, a dificuldade do acesso destes povos a suas terras tradicionais e a insuficiência das terras outrora demarcadas, sintomas, entre outras questões, do avanço da propriedade privada e da expansão das fronteiras do agronegócio.

A falta de estrutura, de condições básicas de vida, negligência total do poder público, dificuldades de manutenção de seus projetos agrícolas diferenciados, péssimo acesso a educação e a saúde e sobretudo as formas de manifestação baseadas por exemplo (no caso Kaigang) em barricadas realizadas nas rodovias, são outros fatores que para além da questão étnica trazem uma reflexão sobre a proximidade destes grupos quanto aos problemas sociais que enfrentam.

Porém o que podemos perceber na realidade é que apesar de indígenas, Sem Terra e pequenos agricultores em geral sofrerem sintomas parecidos frente a expansão do latifúndio, o efeito de assimilação desses grupos quanto “classe comum” acaba por tomar rumos contrários. Na realidade hoje no RS o conflito entre Indígenas (em especial da etnia Kaigang) e pequenos agricultores (do MST ou não) é um fato que esta virando cada vez mais comum e tornando-se uma triste realidade. O “latifúndio” avança a passos largos “despercebido” enquanto “os pequenos” se identificam quanto inimigos concretos. Este fato é na verdade um desdobramento das políticas agrícolas e da aplicação dos modelos de reforma agrária realizados até hoje no Brasil, que em essência nunca levaram em consideração a problemática das terras indígenas colocando os antigos donos das terras como empecilhos para o avanço das políticas de desenvolvimento agrícola ou simplesmente mantendo uma cortina de invisibilidade sobre estes povos.

No RS podemos citar dentro da história recente do estado, mais precisamente no período de mandato de Leonel Brizola, uma sequência de episódios que ilustram este caso em esfera regional. Com o projeto de reforma agrária realizado sobre as terras indígenas (vistas quase sempre como devolutas) desencadeou-se uma série de expropriações e disputas que levaram entre outras ações a histórica retomada por parte dos indígenas da Área de Nonoai expulsando milhares de agricultores que foram para as

beiras de rodovias e que futuramente engrossaram as fileiras do MST. Estes eventos trazem desdobramentos até o dia de hoje como explica Ligia T. Lopes Simonian:

No Rio Grande do Sul, o governador tratou os indígenas como empecilho ao desenvolvimento agrícola. Criou o instituto Gaucho de Reforma Agrária (IGRA), em 1961 (Decreto n. 12.912) (Rio.Instituto, 1961, apud SILVA, 1989), que se tornou um *guarda-chuva* para a expropriação dos toldos indígenas. E desde janeiro de 1962 foi implantado o Programa Projetos Especiais de Reforma Agrária e Desenvolvimento Econômico-social (Programa PRADE). Como posto por Silva (1987), as propostas de campanha começaram as e concretizar e em fins deste ano a produtividade agrícola aumentou e com base nos assentamentos da reforma agrária.

Nesse contexto e a partir de toda uma articulação política na região norte do estado, um despacho do governador no processo administrativo N.15.703/61 (Rio. Despacho, 1962b) foi suficiente para engendrar uma série de ações anti-indígenas. E, conforme Simonian (1995a, b, 1994a, b, 1993b, 1981, 1980, 19979), tais ações continuam tendo impacto até os dias atuais. Também, o que se levantou em campo sugere que os indígenas sempre resistiram a expropriação, mas ante o uso da força, não puderam fazer muito por anos e mesmo décadas.

Porem, em fins dos anos de 1970, as lutas indígenas pela retomada das terras expropriadas recrudesceram. Isso ocorreu, principalmente, a partir da mobilização dos indígenas do Estado do Paraná e do assassinato do líder Ângelo Kretân, e depois, da expulsão de milhares de invasores não índios pelos indígenas de Nonoai, precisamente no RS (SIMONIAN, 1995a, 1981). E com a constituição de 1988 (Brasil. Constituição, 1988; Índios, 1989), os indígenas se fortaleceram, persistiram com suas demandas e lutas, tendo sido vitoriosos em muitas delas.

Atualmente os avanços sobre os direitos agrários indígenas e camponeses tem tomado novo fôlego. O Projeto de emenda constitucional 215 que joga para o senado a responsabilidade de demarcação das áreas indígenas e a Portaria 303 que tenta retirar dos indígenas o direito a usufruto exclusivo da terra de ocupação tradicional são exemplos recentes deste avanço protagonizado pela bancada ruralista. Já os camponeses tem enfrentado tanto a ausência de políticas públicas voltadas para permanência digna de pequenos agricultores na terra, o sucateamento dos órgãos defensores dos projetos de reforma agrária e a flexibilização jurídica para o avanço do agronegócio.

Levando em consideração o processo já consolidado sobre a divisão das terras (projetos anteriores de reforma agrária) e as problemáticas atuais que envolvem a questão agrária no RS, percebe-se a necessidade de repensar a estrutura fundiária, levando em consideração sujeitos outrora esquecidos, novos conceitos para além da produtividade, e englobar novos grupos sociais como os povos indígenas, quilombolas e populações ribeirinhas buscando, desta forma, objetivar de fato a construção coletiva de um projeto de reforma agrária popular para além da lógica do capital.

É nesse sentido, baseando-se em uma educação libertadora, que tanto as escolas do MST como a educação escolar indígena podem ser vistas como ferramenta de aproximação de dois grupos distintos étnica e culturalmente, mas que dentro de sua resistência cotidiana apresentam lutas comuns. Abaixo faremos um breve levantamento tanto do processo de constituição das escolas do MST bem como da educação escolar indígena.

Escolas do MST:

A Ditadura civil-militar brasileira foi um período conturbado da nossa história, marcado por contradições internas, conflitos no campo e na cidade, negação de direitos, criminalização dos movimentos sociais, marginalização das populações mais pobres, que não possuíam acesso à escola, saúde e trabalho digno, bem como a nenhuma outra instância que lhes permitisse a construção de sua cidadania. É ao fim desse período, caracterizado por um profundo “desajuste” tanto econômico como político e social, que os movimentos sociais populares camponeses encontraram maior fôlego para se organizar, se fortalecer e colocar em pauta suas reivindicações e projetos de sociedade.

É neste contexto histórico que o MST se fortalece, avançando no debate com a sociedade e no enfrentamento com o latifúndio, tendo como reivindicações não apenas o acesso a terra, mas o acesso a todas as políticas públicas que foram historicamente negligenciados pelo Estado. As ocupações de terra são cada vez mais frequentes e a quantidade de acampamentos aumenta. Porém as lutas travadas por esses sem terra não traziam resultados imediatos, fazendo com que acampamentos vistos como temporários assumissem o caráter de “permanentes” por longos períodos. Enquanto as demandas não eram atendidas boa parte dos trabalhadores e trabalhadoras do movimento continuavam carregando o fardo de ser um acampado. De um acampamento para outro, seguiam em luta esperando para que em algum dia pudessem finalmente se assentar.

Esses longos períodos onde inúmeras famílias continuavam em baixo da lona preta, trouxeram a problemática da estrutura em relação a quantidade de crianças e adolescentes presentes que acabavam sem acesso a escola pública. Este foi o caráter emergencial da necessidade de implementação das escolas itinerantes, permitindo que as famílias continuassem organizadas e em movimento.

Lembremos que, “Escola Itinerante” foi o nome escolhido por significar uma escola que acompanha o itinerário do acampamento até o momento em que as famílias acampadas chegam a conquista da terra, ao assentamento. Então ali, é outro estágio do processo, ligado, é claro, ao anterior. É momento de tomar as providências legais para a conquista da Escola do Campo, para os filhos/as dos camponeses que, retornando ao campo, querem continuar estudando, trabalhando, vivendo. O nome “itinerante” significa também uma postura pedagógica de caminhar junto com os Sem Terra, o que sinaliza um grande avanço no sentido de afinidade entre os processos formais de escolarização e as vivências e práticas educativas de um movimento social organizado, como o MST (Movimento, 2001, p.69).

Com os avanços organizativos do movimento, sua dinâmica e trajetória e o avanço da luta pela terra em quase todas as regiões do Brasil, a educação passa a ser encarada não só mais como uma questão emergencial e sim como parte fundamental na construção e reconstrução do MST. Com o aumento significativo das escolas do MST, surge a necessidade da construção de um setor de educação que formule, a partir das demandas colocadas por cada região, uma proposta pedagógica do Movimento. A passagem a seguir evidencia a importância da criação do setor de educação do MST:

Seu nascimento oficial se deu em 1987, quando da realização do Primeiro Encontro Nacional de Educação, em São Mateus, Espírito Santo, com a participação de educadores do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo e Bahia, Estados onde o MST estava se organizando. O momento foi oportuno para discutir a implementação de escolas públicas de primeira à quarta série, a formação de professores para atendê-las junto com mais duas grandes questões: o que se queria com as escolas dos assentamentos? Como elas deveriam ser?

Muitas reflexões foram feitas com objetivo de responder estas problemáticas, a principal delas compreende a transformação e ampliação do que se denominava “proposta de educação do MST” em “Pedagogia do Movimento Sem Terra”. A Pedagogia do Movimento Sem Terra vai muito além da elaboração de propostas pedagógicas para as escolas dos assentamentos, ela corresponde “ao jeito como o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra, e que no dia-a-dia educa as pessoas que dele fazem parte. É uma prática viva, em movimento. É desta prática que vamos extraíndo as lições para as propostas pedagógicas das escolas dos assentamentos” (CALDART, 1999).

O movimento através de seu setor pedagógico acumulou, ao longo desses anos, uma enorme experiência em torno de uma educação do campo popular que tem na transformação da sociedade pelos sujeitos históricos da classe trabalhadora sua meta final.

Enfrentando problemas como ilegalidade, falta de políticas públicas e desinteresse por parte do Estado, a educação e as escolas do movimento foram construídas através da força de vontade e pelas mãos do próprio movimento, e funcionaram até os limites da força do mesmo. Este enorme esforço do movimento em manter tanto as escolas quanto o setor pedagógico vivo se deve pelo entendimento de que é a partir deste processo educativo que o acampado deixa de ser acampado e passa a ser Sem Terra. O Indivíduo passa a se enxergar como sujeito histórico, capaz de ler a realidade e entender que os problemas que o afligem fazem parte de uma construção política que serve a um projeto de sociedade excludente pautada pelo lucro e que esta realidade pode ser transformada cabendo a ele pensar quais são os próximos passos a serem dados neste processo de transformação.

Neste sentido a presença da escola no assentamento é fundamental, uma vez que é nesses espaços educativos, aliados as vivências de cada indivíduo que se formam e são cultivados sentimentos novos, de solidariedade, amor, empatia, vontade de lutar contra as injustiças, é também aonde a identidade coletiva vai se construindo e se reconstruindo, onde as palavras “sem terra” ganham novos significados, deixando de ser apenas a definição de “desprovidos de terra” e passando a corresponder ao sujeito histórico ativo e transformador.

Neste sentido também, o Movimento percebe que sozinho não consegui ir muito longe na sua luta, a escola portanto se torna não um ponto final, mas um ponto de partida. Um espaço de estudo, troca de experiências e, sobretudo de articulação com possíveis aliados nesta dura e longa luta pela terra.

Educação Escolar Indígena

Primeiramente quando falamos em povos indígenas no RS, devemos ter claro que em nosso estado ainda residem e resistem três etnias distintas com cultura e organização social totalmente diferentes entre si. Das inúmeras etnias indígenas dizimadas durante o processo de colonização do RS, restam ainda os Guarani Mbya, Os Kaigang e os Charrua. Estes últimos, reconhecidos a pouco tempo como o último grupo charrua do estado, possuem uma população reduzida, concentrada em uma única aldeia nas imediações da cidade de Porto Alegre e ainda estão fora do processo educacional dito “escolar”.

Para os Guarani Mbya e para os Kaigang, pode-se dizer que a inserção dos mesmos dentro da prática da educação escolar é proporcional a necessidade destes grupos de adentrarem os “espaços não indígenas” uma vez que não é considerado pelos mesmos possível exercer sua cultura e modo de vida sem necessariamente chocar-se com a sociedade “dos brancos”.

Grande parte das comunidades indígenas, procurando resistir ao rápido e aterrador avanço do projeto desenvolvimentista brasileiro, passaram a assumir como tática de sobrevivência a abertura de parte de seus modos de vida e cultura que há muito haviam permanecido inalterados. Desta forma, impulsionados pela necessidade, foram ocupando certos espaços dentro da “sociedade não indígena”. Espaços estes, que até pouco tempo atrás não lhes faziam o menor sentido.

Ao justo passo que estas comunidades foram forçadas a estabelecer este nível de contato e de inserção, passaram a requerer cada vez mais seus direitos, principalmente aqueles que dizem respeito à manutenção de seus costumes, modo de vida, práticas culturais e organizações sociais tradicionais. Como marco desta luta temos o conjunto de leis conquistados junto a Constituição Brasileira de 1988 que significa o findar (pelo menos teórico) dos dois principais “monstros” enfrentados pelos indígenas ao longo dos últimos séculos. A prática da tutela, que não reconhecia a autonomia e auto-organização dos povos e a política integracionista, que visava à inserção mesmo que forçada destes ao “cenário nacional”.

O Estado a partir de então tratou de assumir de maneira mais firme a dívida histórica que tem para com estes povos e com o incentivo da pressão internacional, como por exemplo a resolução 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), passou a inserir as comunidades indígenas dentro da lógica de suas políticas públicas.

É importante destacar também que os indígenas Guarani e Kaigang assumiram ao longo do tempo táticas e estratégias diferentes na luta pela sobrevivência e manutenção/recuperação de seus territórios. Isto lhes reservou processos históricos e destinos distintos. Neste artigo não iremos adentrar a história e trajetória destes dois povos de maneira mais profunda porém entender estas diferenças são necessárias para compreender os diferentes estágios de educação que se encontram os dois povos. Pode-se dizer de maneira mais superficial e a grosso modo que os Guarani assumiram por mais tempo uma tática do “não contato”, isto é, recolheram-se (boa parte deles) o quanto foi possível as profundezas das matas e viveram reclusos à suas aldeias até um passado

bastante recente. Já no caso Kaigang a política de enfrentamento direto que se deu na metade sul do país, causou-lhes danos significativos no coração de sua cultura trazendo as mazelas deste duro contato em período anterior.

Os povos indígenas possuem seus próprios processos de ensino aprendizagem. De maneira oral e passado pelos mais velhos, estes ensinamentos teóricos, práticos, empíricos resistiram ao tempo e ainda são utilizados e considerados legítimos pelos membros das comunidades indígenas. Porem o avançar da sociedade não indígena, principalmente das cercas das propriedades privadas e do agronegócio, trouxe a necessidade de criação de uma “segunda esfera educacional”. Esta, compreendida como Educação Escolar indígena, é implementada por demanda das próprias comunidades, porem é necessário respeitar uma série de direitos previstos por lei no que se refere a educação indígena.

As crianças e adolescentes indígenas, em via de regra não falam o português ou não o dominam justamente por a terem como uma segunda língua, ou como uma ferramenta necessária, usando sua língua original para exercer a comunicação dentro da aldeia ou em espaços que estiverem demais indígenas. Com a vitória dos povos indígenas em 1988, e o direitos relativos a manutenção da cultura indígena assegurados na Constituição Brasileira, caíram (pelo menos teoricamente) os dois monstros que assombravam as etnias indígenas por todo o território nacional: A política integracionista e a noção da Tutela. Desta forma toda e qualquer política em qualquer esfera tem de ser pensada e implementada com a participação efetiva da comunidade indígena.

É neste contexto, entre a pressão das comunidades indígenas e as políticas oferecidas pelo Estado que entra o debate da *Educação Indígena*. Hoje os indígenas tem direito a educação diferenciada e específica, baseada em seus costumes e práticas tradicionais através da participação direta de professores e educadores indígenas, prevista e assegura por lei, em todas as esferas, seja a da educação básica, escolar ou superior e, além disso, também prevista na legislação (lei 11.645) está o ensino da Cultura e Historia indígena nos currículos escolares municipais e estaduais nas instituições não indígenas.

No entanto podemos afirmar com segurança que o modelo de educação oferecido pelo Estado bem como as práticas pedagógicas aplicadas no que se refere à implementação da educação escolar indígena estão muito longe de garantir o direito das

comunidades a ter acesso a um modelo educacional que respeite suas organizações e especificidades. Para garantir este direito e um modelo educacional que realmente interesse aos povos indígenas, se faz necessário um esforço no sentido de conhecermos e sobretudo respeitarmos as práticas tradicionais de educação, buscando compreender a lógica educativa e pedagógica das próprias comunidades e a partir delas garantirmos uma educação que não tutele nem integre, mas sim potencialize e garanta a sobrevivência e a autonomia dos povos indígenas brasileiros.

Neste sentido a educação escolar indígena trás consigo matérias, e temáticas que não pertencem ao mundo da comunidade indígena em questão (temáticas não indígenas), porém a didática, os métodos educacionais, a criação do currículo devem respeitar e serem adequados ao sistema de ensino aprendizagem da própria comunidade. Isso garante a autonomia e a autodeterminação da implementação da política educacional indígena. É o conjunto de professores e profissionais indígenas envolvidos que devem ditar o norte que a escola assumirá. A importância do aprendizado pelos alunos e de que forma estes aprenderão os conteúdos.

Preocupados com a manutenção de sua cultura e estilo de vida, as lideranças e professores indígenas fazendo – se valer de seus direitos obtiveram uma valiosa conquista ao decretar que o espaço escolar deve ser o espaço da aldeia, ou seja, não existirão escolas indígenas fora do espaço próprio dos povos, onde estes mantém sua língua, cultura, jeito de ser, e resistem as pressões do mundo não indígena.

Pode – se dizer que os espaços de educação escolar dos indígenas são os espaços de articulação entre o saber tradicional e o conjunto de saberes não indígenas. É o ponto de partida também para que os jovens indígenas montem o seu saber crítico em relação as relações que estes (e que toda a comunidade) estabelecerão com o mundo que os cerca e como poderão manter sua resistência frente a esse processo. A escola alem de ser o ponto de interlocução entre o mundo indígena e o mundo não indígena, é um espaço onde a valorização da cultura e a auto estima são fortalecidos permitindo que o aluno indígena se enxergue enquanto sujeito histórico.

É a partir de uma espécie de “antropologia reversa” que o aluno indígena montará um panorama amplo dos projetos de sociedade que estão em contradição. Além de enxergar melhor o seu próprio meio e as relações de disputa entre a sobrevivência do modelo indígena frente ao modelo capitalista, poderá também enxergar para além da questão étnica, quem são os possíveis aliados dentro deste processo e quais os caminhos

para resistir e transformar a realidade na busca efetiva por seus direitos e autodeterminação do seu povo.

Reflexões finais:

A educação quando pensada em uma perspectiva libertária e comprometida com um projeto transformador de sociedade revela-se como uma importante ferramenta de unidade dos diferentes agentes sociais que se projetam mesmo que de maneira específica e isolada na luta contra o processo de desumanização e degradação humana causados pelo capital. Tanto as escolas do MST quanto as escolas indígenas (educação escolar indígena) dentro de seus mundos específicos acabaram por se projetar num horizonte comum. Essas escolas buscam se constituir como espaços de formação interna baseados em valores humanos, solidários, e de resistência. E externamente se abrem para a busca da compreensão ampla da luta e na identificação de aliados dentro da construção de um novo projeto de sociedade que leve em conta as especificidades de cada grupo social envolvido, mas que porém consiga enxergar um norte comum para todos.

Referências Bibliográficas:

CAMINI, Isabela. Escola itinerante na fronteira de uma nova escola. Expressão Popular, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. DOSSIÊ MST ESCOLA- Documentos e Estudos, 1990-2001. ITERRA

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. Expressão Popular, 2010.

BERGAMASCHI, M. A . Por que querem e porque não querem escola os Guarani?. Tellus (UCDB), Campo Grande, MS, n.7, 2004, p. 107-120.

MELIA, Bartomeu. Educação indígena na escola. *Cadernos CEDES , Campinas: UNICAMP*, v. 19, n. 49, 1999, p. 11-17.

DALMOLIN, Gilberto Francisco. Colonialismo, política educacional e a escola para povos indígenas. *Revista Tellus*, Campo Grande: UCDB, ano 3, n.4, 2003, p.12-24.

FAUSTINO, Rosângela Célia. A Política da Diversidade Cultural e da Inclusão das Minorias Étnicas na Sociedade Globalizada. In CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia

Mari Shima & FAUSTINO, Rosângela Célia. (Org.). Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena 2010, 2º edição, UEM, p. 07 – 11

CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima & FAUSTINO, Rosângela Célia. Leitura Escrita e bilinguismo na Educação Escolar Indígena. In CHAVES, Marta; BARROCO, Sonia Mari Shima & FAUSTINO, Rosângela Célia. (Org.). Intervenções Pedagógicas na Educação Escolar Indígena 2010, 2º edição, UEM, p. 127-149.

FERREIRA, Mariana K. Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: SILVA, A. L. & FERREIRA, M. K. L. F. (orgs.). *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001, p. 71- 111.

SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. (org.) *Antropologia, História e Educação: a questão indígena na escola*. São Paulo: Global, 2001.
KERN. A. Arno (PUC-RS), M. Cristina dos Santos (PUC-RS), GOLIN. Tau (UPF). Livro 5: Povos Indígenas-HISTÓRIA GERAL DO RIO GRANDE DO SUL.