



ReLePe



**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

**ACAMPAMENTOS INDÍGENAS x ESCOLA: O CASO DAS CRIANÇAS
KAIOWÁ DO ACAMPAMENTO TARUMÃ DE NAVIRAÍ-MS**

Bruna Santos de Andrade
Universidade Federal da Grande Dourados - Brasil
E-mail: andrade.br.cs@gmail.com

Levi Marques Pereira
Universidade Federal da Grande Dourados - Brasil
E-mail: levipereira@ibest.com.br

Mauricio José dos Santos Silva
Universidade Federal da Grande Dourados
E-mail: unespmau@gmail.com

Relato de experiência

Resumo: A presente pesquisa apresenta resultados de um trabalho etnográfico em constante construção, realizado com famílias indígenas da etnia Kaiowá residentes no Acampamento Tarumã nas margens da BR-163, em Naviraí/MS. Algumas famílias afirmam estar no local há aproximadamente treze anos. No acampamento existem vários fogos domésticos (reciprocidade na proteção e amabilidade de seus parentes sejam eles consanguíneos ou afins) distribuídos no território tradicional denominado por eles de Kurupi/Santiago Kuê. Até o momento conseguimos estabelecer diálogo em campo com três fogos da mesma família, entre elas estão presentes oito crianças. Pretendemos discutir e analisar nesta pesquisa a percepção das crianças sobre a experiência do acampamento, no sentido de analisar seus discursos sobre a realidade vivida, partindo da premissa de suas projeções de convivências sociais no acampamento e na escola. O objetivo da discussão é apresentar e ampliar o diálogo sobre os resultados obtidos nessa experiência de campo com base na efetividade das políticas educacionais, ou na falta delas, que refletem na invisibilidade social dos acampamentos indígenas em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Mato Grosso do Sul. Acampamentos indígenas. Crianças Kaiowá. Políticas Públicas.

Introdução

As famílias indígenas que habitam as margens da BR 163 do Acampamento Tarumã residentes a cerca de 13 anos, são remanescentes de um antigo *tekoha* Kaiowá, denominado chamada por eles de Kurupi/Santiago Kuê, que existiu nas proximidades até meados do século XX. Essas famílias Kaiowá optaram por viver no acampamento por não se conformarem viver em reservas, demarcadas pelo órgão indigenista oficial para a promoção do recolhimento da população indígena. Dizem se sentirem presos nas reservas, já que nelas existe uma organização centralizada, controlada por um número

restrito de lideranças, que conseguem o reconhecimento dos gestores de políticas públicas destinadas à população indígena reservada.

A opção das famílias de Kuripi/Santiago Kuê em viverem no acampamento é também uma estratégia de seguir vivendo nas imediações de sua antiga ocupação, de onde nunca se afastaram por completo, mesmo que para isso muitas vezes tivessem de assumir a condição de trabalhadores (peões) de fazenda. A vida no acampamento é precária e marcada por constante medo, pois a partir do momento em que explicitaram o desejo de retomar suas antigas terras e passaram a pressionar o Estado para que cumpra a obrigação constitucional de demarcá-las, passaram a sofrer constantes ameaças dos fazendeiros. Neste contexto, as famílias se sentem acudadas, e temem pela segurança de seus filhos, mas insistem em ficar no local.

Este trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa etnográfica em andamento no tekohaKurupi/Santiago Kuê, que tem como propósito aprofundar as estratégias desenvolvidas pelos Kaiowá e Guarani para manter seus acampamentos, como forma de dar visibilidade à demanda da demarcação de suas terras. Atenção especial será dada às formas de sociabilidade infantis aí desenvolvidas, ao modo como as crianças participam das práticas sociais cotidianas e como compreendem as demandas territoriais desses coletivos.

Metodologia

“O interesse em conhecer a problemática humana, necessita de uma forma de fazê-lo, ou seja, um método. Esse mesmo método determinaria a melhor forma para se atingir o objeto estudado (CAMPOS, 2004, p. 01)”. Assim, trata-se de um trabalho de cunho etnográfico, e para sua execução foram utilizados alguns critérios: a acessibilidade de bibliografias referenciais e também a relevância científica e social da pesquisa para que essa fosse desenvolvida satisfatoriamente. As escolhas que fazemos, no que se refere à pesquisa científica, assim como em outras esferas da vida social, descreve Guacira Lopes Louro:

[...] O modo como pesquisamos e, portanto, o modo como conhecemos e também como escrevemos é marcado por nossas escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que tivemos e temos. O modo como conhecemos é, por tudo isso, incontável, volátil. [...] (LOPES LOURO, 2007, p. 215).

Utilizando como recurso a questão da memória, individual e coletiva, a presente pesquisa procurará abordar os aspectos que foram de total importância aos fatores de constituição, impactos e vivências dessas famílias Kaiowa em situação de acampados.

Em decorrência de tal fonte metodológica (narrativas orais) estar presente a questões de subjetividade, que muitas das vezes é tida como valor negativo, há em alguns casos dificuldades em estar utilizando este procedimento.

Porém, o trabalho de pesquisa de campo, seja historiográfico ou antropológico, possui a subjetividade, já que o próprio pesquisador está atribuído a estruturar toda a pesquisa, colocando nesta sua subjetividade, seja na elaboração de questionários, seja na interpretação dos dados fornecidos pelo objeto. Para Fernandes:

[...] a subjetividade é inerente ao trabalho do historiador. Não só a narrativa oral está inserida dentro da subjetividade, como qualquer documento escrito também contém a subjetividade de quem o produziu. Mais ainda, e aqui entra o ponto fundamental: a subjetividade, que José D'Assunção Barros (2010) também chama de partidarismo (p. 74), está presente em todos os atores envolvidos no processo de elaboração historiográfica, pois o próprio historiador, com exceção dos positivistas, mergulha em sua própria subjetividade ao escrever a História (FERNANDES, 2011, p. 28).

De acordo com Thompsom, a discussão está além da veracidade ou não da oralidade, ela se pauta no uso adequado da mesma. Ele ainda ressalta a importância do pesquisador de estar próximo ao seu objeto, por meio da entrevista:



[...] o historiador vem para a entrevista para aprender: sentar-se ao pé de outros que, por provirem de uma classe social diferente, ou por serem menos instruídos, ou mais velhos, sabem mais a respeito de alguma coisa. A reconstrução da história torna-se, ela mesma, um processo de colaboração muito mais amplo, em que não-profissionais devem desempenhar papel crucial. (THOMPSON, 1992, p. 32-33).

Partindo desse ponto, temos a base empírica, a memória e a história oral, para a elaboração da descrição densa, que dará especificidade e legitimidade à pesquisa. Por fim, utilizamos para o levantamento de dados, levando em conta que os principais interlocutores desta pesquisa são crianças, entrevistas focais para dinamizar o ambiente e possibilitar o diálogo. Foram realizadas três entrevistas com as crianças do acampamento além das conversas informais que tiveram grande utilidade neste trabalho, pois através do diálogo as histórias fluem.

Resultados e discussão

Os Kaiowa e Guarani vêm demonstrando, historicamente, grande capacidade de se readequarem a novos territórios e de se adaptar as transformações decorrentes do processo de colonização sobre seus espaços de uso. Atualmente boa parte das famílias kaiowa em Mato Grosso do Sul vivem em situação de acampados, que pode ser considerada como uma situação de violação de direitos e de vulnerabilidade.

Diversas frentes de expansão já incidiram sobre o território ocupado por eles. A partir da década de 1920 as coisas começaram a mudar no panorama da organização territorial na região sul do atual Mato Grosso do Sul, pois os colonos que aqui se instalaram tiveram maneiras divergentes de se relacionarem com os povos indígenas. O contexto de *esparramo* e a expansão de fazendas para agropecuária através da derrubada das matas (locais onde os Kaiowa e Guarani se refugiavam), causou o *afunilamento* dos índios em reservas através da ação do SPI. Com os violentos despejos sofridos, o inchaço das reservas, as estratégias de readaptação e o conseqüente surgimento do movimento de luta em busca da demarcação da terra, foi e ainda é a metamorfose constante dos Kaiowa e Guarani, processo que



representa significativos momentos da história vivenciada por eles. A perda do território trouxe consigo impactos sobre o modo tradicional de viver desses povos.

Acampamento Tarumã: invisibilidade e violações de direitos

O principal sentido da garantia territorial é assegurar a reprodução física e cultural de um determinado povo, portanto, uma vez que famílias Kaiowa foram deslocadas de seus territórios tradicionais, resultando em grande dispersão geográfica e fragmentação política, suas condições necessárias básicas de reprodução física e cultural foram violadas. Diante deste contexto, surgem estratégias de mobilização e organização em busca da retomada e da demarcação do *tekoha* perdidos durante o processo de colonização. Uma das estratégias recorridas por estes povos, foram os acampamentos na beira das rodovias - *Índios de Corredor* (PEREIRA, 2004). A escolha do acampamento não acontece por acaso, pois são questões específicas, onde há um forte sentimento de identificação com o espaço ocupado e requerido pelo grupo. Essa maneira de se auto organizar e a mobilização em busca da demarcação de seu território tradicional, evidencia a capacidade dos Kaiowa de estabelecer respostas alternativas as imposições que lhes foram postas historicamente.

O núcleo familiar que estamos dialogando é composto por três fogos domésticos, ou seja, uma unidade parental mais reduzida. Como alicerce teórico fundamental utilizarei a teoria desenvolvida por Levi Marques Pereira (2004) sobre fogo doméstico que é a tradução mais utilizada pelos antropólogos pelo fato da força do calor do fogo estar atribuída a uma noção próxima a ideia de lar, de lareira, o fogo que aquece e protege, “o fogo prepara os alimentos, protege contra o frio e em torno deles as pessoas se reúnem para tomar mate ao amanhecer e ao anoitecer”. (2004, p. 51).

Especificamente estes fogos são compostos de mulheres, o único homem residente no local é o patriarca da família, senhor Aniceto. Nair e Marlene, filhas de Aniceto possuem seus fogos e residem com seus filhos e sobrinhos, já a terceira irmã chamada Maria, pertence ao mesmo fogo dos seus pais.

A extensão territorial em que vivem é reduzida, a condição de sobrevivência dessas famílias é extremamente difícil. Recebem o auxílio de cesta de alimentos da FUNAI, cujo fornecimento não obedece uma regularidade, devido a uma série de problemas enfrentados pelo órgão indigenista, o que força as famílias a buscarem outras alternativas de apoio. Nair relatou que possuem auxílio dos programas bolsa família e vale renda, e com estes valores tenta satisfazer as necessidades mais básicas de sua família, pois além de não dispor de espaço para plantar e colher, a água é de má qualidade e a lenha escassa. Relata ainda que seus irmãos e uma de suas cunhadas trabalham em fazendas, pois é a única maneira de conseguir emprego e obter renda, mesmo que esporádica. Isto demonstra que os Kaiowa que vivem em situação de assentamentos em margens de rodovia dependem do emprego de sua mão-de-obra em fazendas. Todavia, por conta dos conflitos fundiários, os fazendeiros evitam contratar indígenas em suas propriedades e, como consequência, a oferta de trabalho passa a ser cada vez menor. Impedidos de viverem em fazendas, mesmo que na condição de 'peões' e resistindo ao recolhimento em reservas, sobra a alternativa de viver em margem de rodovia. Estes fatores parecem estar na base do aumento de populações indígenas vivendo em margens de rodovia e estradas vicinais.

Recentemente surgiu a notícia da duplicação da BR-163 que representou outro empecilho para essas famílias. A BR 163 foi concessionada para a realização da duplicação, o que exigirá a remoção das famílias indígenas acampadas na faixa de domínio. Portanto essas famílias não sabem o que fazer em relação a isso, já que não tem para onde ir.

Crianças Kaiowá: do acampamento a escola e da escola ao acampamento

Através do panorama descrito acima, a pesquisa buscou compreender quais os impactos e as transformações vivenciados pelas crianças que vivem diante dessa realidade. Para desenvolver este estudo foi necessário ponderar os discursos das crianças sobre como compreendem a realidade em que vivem, e como estas projetam seus espaços de convivência social, verificando quais suas projeções que fazem para o futuro e a leitura de mundo a partir da



experiência de acampadas. As crianças serão tratadas neste estudo como um ser social pleno, ativo e produtor de cultura (CONH, 2005)

Neste sentido, o primeiro passo para analisar as crianças indígenas e o contexto ao qual vivem, é necessário se despir da visão “adultocêntrica ocidental” (TASSINARI, 2007, p.11) e se direcionar para a ótica indígena de relação com as crianças, pois as concepções de ser criança que possuímos, são distintas das concepções ameríndias, um exemplo seria, a observação refletida em determinadas situações onde as crianças indígenas possuem liberdade e autonomia, podem ser interpretadas por não índios, muitas vezes como ausência de autoridade dos pais e inexistência uma de pedagogia nativa ou de formas sistematizadas de ensino e aprendizagem (TASSINARI 2007, p. 12), todavia trata-se da maneira como as crianças são concebidas em seu espaço.

Através da análise do “modelo concêntrico” que Levi Marques Pereira elabora (2004), observei a rotina das crianças, sendo possível afirmar que as projeções de espaços de convivências sociais “dentro” e “fora” se restringem basicamente no acampamento (dentro) e na escola (fora).

O espaço de convivência social – dentro – as crianças Kaiowa possuem suas particularidades, e são de primordial importância para suas inter-relações. O acampamento Tarumã é constituído por um espaço territorial reduzido, e possui apenas três pés de manga, sendo que cada um faz parte de um fogo, um poço de água, dois chiqueiros com um porco cada um e também meia dúzia de galinhas, algumas ramas de mandioca plantadas, e um córrego de nome Tarumã que transcorre aos fundos do acampamento e esporadicamente as crianças vão até ele para brincar. Foi possível observar que a maneira como as crianças articulam suas relações – dentro- são plausíveis, pois utilizam sua imaginação para recriarem um mundo de significados e abstrações, como uma resposta alternativa aos vários aspectos que as impedem de se expressar.

Em relação a escola – fora – é necessário ressaltar que todas as crianças estudam em escolas estaduais e municipais no município de Naviraí, MS. Conversando com elas, podemos verificar que elas enxergam a questão (de estudar) de maneiras distintas, pois algumas dizem gostar de estudar, mas



não gostam de como as pessoas as tratam (com inferioridade, hostilidade...), e outras dizem não gostar de estudar, de ir à escola, de fazer as atividades escolares, pelo mesmo motivo das primeiras.

Tivemos contato com uma das crianças que afirmaram não gostar de ir à escola, e ela me mostrou seu caderno de atividades, observei que as atividades estavam todas sem fazer, com notas baixas e com recadinhos da professora informando ao responsável que a mesma estava deixando a desejar em relação as atividades escolares e ao respeito e conduta em sala de aula. Nair, tia da criança e responsável, estava presente no momento e me informou que já tentou de diversas formas estimular ela a estudar, mas não tem jeito, sempre se recusa a realizar as tarefas da escola.

Nascimento (2004) traz em seu trabalho *Escola Indígena: Palco das diferenças* relatos de indígenas em relação a concepção de como concebem a escola e a educação escolar, dentre vários cita Seu João, índio Kaiowá da aldeia Panambizinho de Dourados-MS, este diz que a criança índia só deveria ir à escola depois dos dez anos, porque “(...) aí já tá sabendo mais cultura, e aí pode aprender os dois né (...)” (NASCIMENTO, 2008, p. 54), vemos aí a preocupação dos mais velhos na preservação da cultura, explanada através de seus sinais diacríticos como a língua, que se adquiri essencialmente e de maneira mais fácil nos primeiros anos de vida no ambiente familiar.

É intrigante analisar os discursos, através de conversas com as crianças, que 6 das 8 crianças que moram no acampamento, já tiveram algum tipo de briga na escola, alegam que o motivo seria de não morarem na cidade, ou pelo fato de serem ofendidos como “bugrinhos”¹:

“Bugre” é um termo pejorativo originário do francês *bougre*. Foi popularizado no Brasil desde a época colonial, quando os portugueses disputaram com os franceses e os holandeses a posse de parte do atual território brasileiro. Trata-se de um vocábulo colonialista empregado como designação genérica dada ao índio, sobretudo ao indivíduo tido como “bravio e/ou

¹Através de uma entrevista gravada por meio de vídeo realizada com uma das crianças, me relatou que realmente são chamados de bugrinhos na escola, e ele se sente muito mal com isso, porém não deixa de estudar, ao que tudo indica, pelo fato de já estar acostumado com a situação, ou talvez pela violência que infelizmente é aplicada pelas crianças indígenas, que muitas vezes se tornam “eficazes” em determinados tipos de situações.

aguerrido”, “desconfiado, arredio”. É mais empregado, contudo, no sentido figurado de indivíduo “inculto, grosseiro, rude”, isto é, bárbaro, selvagem, incivilizado e desprovido de inteligência (Holanda Ferreira 1996: 291). Os Kaiowa de *Marangatu* não utilizam o termo “bugre” como sinônimo de “índio”, tampouco como auto-identificação junto à sociedade nacional. Na verdade, os Kaiowa se sentem extremamente ofendidos quando são chamados dessa forma. (OLIVEIRA; PEREIRA 2009 p. 61)

Neste sentido, os Kaiowa, buscam estratégias de autodefesa como não aceitar determinados tipos de xingamentos e revidar, discutir, brigar na escola ou até mesmo deixarem de estudar para não se submeterem a tal inferiorização. Devido à realidade das crianças em situação de acampadas, muitas vezes vão para a escola com os pés sujos, roupas encardidas, amassadas ou até mesmo com pequenos rasgos, e sofrem preconceito e discriminação por parte de seus colegas. Mas o que deve observar é que a concepção de sujeira em relação a terra que a sociedade não indígena possui é completamente diferente da concepção desses coletivos, essa relação do indígena com seu tekoha é definida por vários estudiosos da área como territorialidade, no sentido de analisar e descrever as maneiras pela qual é concebida a relação com a terra. Mura (2006, p. 103) definirá territorialidade como “um conjunto de imagens, símbolos e regras de acesso e de uso aos/dos espaços geográficos, e/ou cósmicos, que expressaria o modo através do qual os integrantes de um grupo humano determinam seus territórios”. Portanto, as crianças são pertencentes a estas concepções simbólicas em seus espaços de usos, trata-se de uma relação de pertencimento, e não de sujeira.

Vemos aí a necessidade de um atendimento diferenciado por parte do corpo escolar a essas crianças, pois devido a estes fatos muitas vezes se isolam, não participam das atividades recreativas e sempre carregam consigo este aspecto de inferioridade, acarretando-lhes prejuízo quanto à aprendizagem.

Não obstante é necessário nos pautarmos na legislação brasileira e verificar a implementação e a efetividade de políticas públicas educacionais voltadas para as crianças indígenas. Pois na falta dessas ações, os impactos são visíveis nestes pequenos sujeitos, como a falta de estímulo em ir pra



escola, a não preservação da sua cultura (por exemplo, pelo fato de terem vergonha de falar sua língua, o guarani), violências físicas, verbais e psicológicas sofridas e outros múltiplos exemplos de uma realidade observada que ainda é invisível aos olhos da sociedade.

Trata-se de um confronto cultural essa dualidade entre acampamento e escola, confrontação que apresenta um novo mundo que não é o deles “alterando seus valores de ordem existencial, tímica ou estética, torna ridículo o que era sagrado, vergonha o que era orgulho, sobrevida o que era vida”. (LIMBERTI, 2013, p.34).

O atendimento diferenciado a essas crianças dentro do ambiente escolar, quando eficaz faz toda diferença. Conforme a legislação sobre a Educação Escolar Indígena (CF/1988, Art. 210; LDB, 9.394/1996; RCNEI, 1998, Parecer 03/2012 CNE/CEB, entre outros) é assegurado o direito à educação diferenciada conforme seus usos, costumes e tradições garantindo a interculturalidade e o bilinguismo, porém o que se nota nestas instituições é a falta de preparo de profissionais para atenderem de maneira diferenciada estas crianças indígenas, no sentido de fazer com que elas sejam respeitadas em suas diferenças e tentar inseri-las nos trabalhos em grupos da sala, nas apresentações escolares, nas brincadeiras, que muitas vezes as próprias crianças se negam a participar por vergonha ou até mesmo insegurança.

Entre as entrevistas realizadas no acampamento sobre as relações com os colegas da escola, uma delas respondeu que sente vergonha de participar das atividades da escola porque vai estudar com os pés sujos, ou com a roupa suja, e seus coleguinhas tiram sarro, porque está com o “*cabelo duro ou roupas rasgadas*”, ou seja, diante da realidade de acampadas em que vivem - sem água, energia e acesso as condições mais básicas para viver – estão expostas aos mais diversos tipos de preconceitos e violências. Tal situação resulta numa busca para assemelhar-se as crianças não indígenas, assim observa-se como o território, a territorialidade e a educação da criança estão interligados.

Não se trata aqui de negar seu pertencimento étnico, pois no acampamento, local das inter-relações entre as famílias e parentelas em seus espaços de vivências, fica evidente a importância do papel delas na



organização social do acampamento Tarumã. As crianças são efetivamente presentes nas variadas atividades cotidianas como o trabalho doméstico, a transmissão de informações de uma casa a outra, o cuidado com os irmãos mais novo e até mesmo trazendo alegria para o ambiente, através de brincadeiras e etc. sendo sujeitos portadores de sociabilidade.

As crianças indígenas quando estão na escola buscam formas de se sentirem iguais as outras crianças não indígenas, tentam participar das aulas e das atividades propostas mas as mesmas relatam que *“sabem que são diferentes”* e nunca vão conseguir ser igual as outras, porque *“vestem diferente, moram em lugares diferentes...”* é evidente na fala das crianças que apesar de muito novas já tem noção de sua “diferença étnica” e sofrem muitas vezes por serem e se sentirem assim. Diante dessa percepção das próprias crianças nos remete ao questionamento que esta pesquisa tenta explanar – até que ponto as políticas propostas estão sendo de fato colocadas em prática? E como as dificuldades da realidade enquanto acampadas influenciam na vida escolar das crianças?

Conforme a Leis de Diretrizes e Bases (Lei N° 9.394/1996) que assegura que o ensino fundamental regular, além de ministrado em língua portuguesa, deve ser assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem² e o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas³, porém o que se constata nas instituições são realidade de distanciamento entre a legislação e a prática, o que causa uma grande indignação e ao mesmo tempo sentimento de impotência, pois temos constitucionalmente assegurado vários direitos que deveriam ser eficazes para garantir uma melhor formação a estas crianças enquanto sujeitos portadores de identidade étnica, mas o que temos na práxis é uma invisibilidade política e social que precisa ser enxergada pelos órgãos governamentais responsáveis pelo cumprimento da lei e por outro lado, precisa ser evidenciada tal situação para que ela seja combatida.

²Artigo 32,§ 3º.

³LDB 9.394/1996, Artigo 78.



A realidade vivida no acampamento e a vivida na escola são reflexos da perda da terra e conseqüente forma de mobilização para a reivindicação de seus territórios tradicionais. Desta forma, podemos constatar que há dificuldades em ambos os lados, de um, a falta de terra e a dificuldade de sobrevivência com condições mínimas, e de outro a vida escolar da criança indígena, que por sua vez não é atendida em suas especificidades, sendo vítima de violência e preconceitos sem possuir nenhum tipo de atendimento escolar diferenciado. Isso nos remetem então aos seguintes questionamentos:

Assumir a responsabilidade da educação escolar indígena, respeitando as características antropológicas, étnicas, sociais, e epistemológicas garantidas pelas Constituição de 1988, significa que as propostas de políticas de intervenção devem nascer com base em outros parâmetros. Quais seriam esses parâmetros? Onde e como eles tem sido construído? Como instrumentalizá-los para que a política pedagógica seja coerente com a prática social de cada comunidade? Como romper com a tradição curricular de reduzir o conhecimento a itens estabelecidos em uma lista e passar a receber um tratamento de produção, diretamente ligado ao movimento das relações sociais? (NASCIMENTO, 2011, p. 79).

Abordar o tema educação escolar indígena remete a abordagem de diálogos e contextos de onde os interlocutores estão falando, mais precisamente a leitura e as linguagens desses atores, pois a concepção de educação e os elementos que a complementam não é a mesma que os povos indígenas possuem. Desta forma, Nascimento nos deixa cristalino esta abordagem:

Na comunidade indígena, por sua vez, por mais que ela tenha sofrido a imposição e a interferência da sociedade moderna, cujos valores de organização e relações de poder estão centrados na técnica e na escrita ou em outras formas de linguagens codificadas e universalizadas, as práticas sociais, o poder do conhecimento são garantidas pela oralidade e são definidos pelas relações com a natureza, com o mundo espiritual e com a religião tradicional, que definem a hierarquia e a organização social. (NASCIMENTO, 2011, p. 35).



Sendo assim, é necessário evidenciar que estamos discutindo concepções de mundos diferentes, portanto, (re) significados diferentes, e o propósito desta pesquisa é exatamente pensar como as transformações da territorialidade dialoga com as condições sociais atuais dos Kaiowa. Há uma busca de como as crianças projetam este contexto em seus espaços de convivência social dentro e fora do acampamento, e portanto, qual seria o papel das políticas públicas educacionais nessa formação de visão de mundo das crianças Kaiowa? Estes questionamentos fazem parte de um trabalho mais amplo que está sendo construído.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 - 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 mar. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAMPOS, C. J. G. **Metodologia Qualitativa e Método Clínico-Qualitativo**: Um panorama geral dos seus conceitos e fundamentos. Bauru: Anais do II SEPEQ, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/poster1/05.pdf>. Acessado em: 01 set. 2014.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar. 2005.

FERNANDES, S. C. **Salvos por Cacique Tartaruga**: Umbanda, Mito e Cura em Campo Grande-MS. Trabalho de conclusão de curso. Campo Grande, 2011.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: CTC, 1989.

GEERTZ, C. **Obras e Vidas**: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

JESUS DO NASCIMENTO, S. **Crianças indígenas kaiowá abrigadas e em situação de reinserção familiar**: uma análise em torno da rede de proteção à criança e ao adolescente. (Dissertação de mestrado) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LIMBERTI, R. de C. A. P. **Educação da criança indígenas**: Tradição e novos valores na formação do indivíduo Guarani-Kaiowá. In: PEREIRA, M. C. (Org.).



ReLePe



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

**I Encontro Latinoamericano de Professores de Política Educativa
II Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**

6 e 7 de julho de 2015 - UNIFESP - Guarulhos - São Paulo - Brasil

Tetã Guarani – Pelos Campos Sul de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, Life Editora, p. 33-44. 2013.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas as tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LUTTI, A. C. C. **Acampamentos indígenas e ocupações**: novas modalidades de organização e territorialização entre os Guarani e Kaiowa no município de Dourados - MS: (1990-2009). Dourados, 2009. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2009.

MURA, F. **À procura do “bom viver”**: território, tradição de conhecimento ecologia doméstica entre os Kaiowa. Fabio Mura - Rio de Janeiro: UFRJ/MN/PPGAS, 2006.

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena**: palco das diferenças. Campo Grande: UCDB, 2004.

OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do Antropólogo**. Ed:Unesp.2006

PEREIRA, L. M. **Imagens Kaiowá do sistema social e seu entorno**. Tese de Doutorado, Antropologia da USP. 2004.

PEREIRA, L. M. **Parentesco e organização social Kaiowá**. Dissertação de Mestrado, Antropologia UNICamp. 1999.

PEREIRA, L. M. **Assentamentos e formas organizacionais dos Kaiowá atuais**: o caso dos “índios de corredor”. *Tellus*, Campo Grande, n. 10, p. 69-81, Abril, 2006.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (Orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

TASSINARI, A. M. I. **Concepções indígenas de infância no Brasil**. *Tellus*, Campo Grande, v. 7, n. 13, p. 11-25, maio/out. 2007.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: História Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.