



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

DANIELLI MANFRÉ DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
REFLEXÕES COM BASE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA
ÑANDEJARA PÓLO EM CAARAPÓ (MS)**

DOURADOS – MS

2016

DANIELLI MANFRÉ DA SILVA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA:
REFLEXÕES COM BASE NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA
ÑANDEJARA PÓLO EM CAARAPÓ (MS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia – nível de Mestrado - da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Flaviana Gasparotti Nunes.

DOURADOS – MS
2016

DANIELLI MANFRÉ DA SILVA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG-UFGD

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientador

Prof^a. Dr^a. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

Douglas Santos

Noêmia dos Santos Pereira Moura

DEDICATÓRIA

Aos meus pais **Matilde e Lourenço** pelo amor incondicional.

A meu noivo **Paulo** por compartilhar comigo, parafraseando Caetano, a dor e a delícia de ser o que sou e faço.

Ao povo Guarani Kaiowá da Terra Indígena de Caarapó pela abertura a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Não vou negar que passei horas pensando em como demonstrar o meus sinceros agradecimentos a todos que estiverem comigo durante essa longa caminhada, que solitariamente tenho certeza se tornaria mais árdua e cansativa.

Agradeço inicialmente a Deus, o criador de todas as minhas virtudes, fraquezas e capacidades, consumidor de minha fé e esperança.

Aos meus pais, em especial a minha mãe, dona Matilde Manfré que sempre me apoiou em toda a minha trajetória acadêmica me incentivando a estudar e a superar os obstáculos que a vida nos impõe.

A Prof. Dr^a Flaviana Gasparotti Nunes que me orientou de modo irretocável no desenvolvimento desta pesquisa; assim saiba que sou muito grata por sua dedicação, companheirismo, sugestões e ajuda, contribuindo no meu ser e no meu saber.

Aos demais professores do Curso de Geografia/UFGD, pelos conhecimentos construídos e compartilhados durante toda minha trajetória na Universidade.

Ao meu noivo Paulo, por aguentar e abrandar os meus momentos de crise, me confortando e aconselhando a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis.

As minhas irmãs Adriana, Eliane e Lucilene pela união, carinho e, sobretudo pela força durante esse período tão importante em minha vida.

À FUNDECT pela bolsa concedida durante esses dois anos de mestrado.

Aos tantos amigos que fiz, nos corredores da vida de estudo, em especial a Francieli, a Solange, a Jhérsica, Marina, Geisiane, Gabriela, Oslon agradeço pelas reflexões compartilhadas e pelos momentos de descontração.

Com imenso respeito e carinho agradeço também a todos (as) da escola Ñandejara Polo pela abertura a pesquisa, em especial ao diretor Edson Alencar, as coordenadoras Renata Castelão, Elisabeth Fernandes e aos professores de Geografia, tornando a efetivação deste trabalho e deste sonho possível.

O universalismo que queremos hoje é aquele que tenha como ponto em comum a dignidade humana. A partir daí, surgem muitas diferenças que devem ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza. (SANTOS, 1997, p.30).

SUMÁRIO

LISTA DE FIGURAS	08
LISTA DE QUADROS	09
LISTA DE ABREVIATURAS	10
RESUMO.....	11
ABSTRACT	12
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O MUNICÍPIO DE CAARAPÓ NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BRASILEIRA	16
1.1. Quem são os Guarani e os kaiowá?	17
1.2 Contextualização histórica da educação escolar indígena do município de Caarapó	21
1.3 Caracterização da escola pesquisada	38
1.4 A legislação brasileira e a educação escolar indígena	44
CAPÍTULO II – A INTERCULTURALIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR INDÍGENA	53
2.1 Breves considerações sobre o conceito de educação intercultural	54
2.2 A Interculturalidade no currículo e no cotidiano da escola pesquisada	61
CAPÍTULO III: O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA NĀNDEJARA POLÓ: DO CURRÍCULO À PRÁTICA DOCENTE	70
3.1 A geografia no currículo	71
3.2 As práticas dos professores de geografia	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
ANEXO	121

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1- Localização da Reserva Indígena Te'Yikue no Estado de Mato Grosso do Sul	21
Figura 2- A Aldeia Tekoha Ko'angagua hoje	22
Figura 3- Fórum 2015	31
Figura 4- Atividades desenvolvidas durante a realização dos fóruns	32
Figura 5- Mural do Fórum 2015	37
Figura 6- Momento mítico Guarani/Kaiowá	38
Figura 7- Escola Municipal indígena Ñandejara-Pólo	39
Figura 8- Espaços alternativos	41
Figura 9- Materiais específicos construídos no início de cada ano letivo	44
Figura 10- Caciques rezadores realizando atividades na escola	64
Figura 11- Exposição de comidas e artesanatos tradicionais	66
Figura 12- Danças tradicionais no fórum indígena de 2015	67
Figura 13- Danças tradicionais no pátio da escola	68
Figura 14- Atividades com os pontos cardeais	81
Figura 15- Regiões da aldeia segundo os mais velhos	84
Figura 16- Desenho feito por aluno do 7º ano queimadas na aldeia	89
Figura 17- Alunos em aula de campo em área degradada por queimadas	90
Figura 18- Alunos do 7º ano montando o jardim no pátio da escola com produtos recicláveis	91
Figura 19- Atividades no viveiro de mudas	92
Figura 20- Plantio de mudas nas áreas degradadas na aldeia	92
Figura 21- Atividades na unidade experimental	93
Figura 22- Recuperação de Manancial na região do Saverá	94
Figura 23- Medida do tempo anual no calendário tradicional Guarani	96
Figura 24- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	98
Figura 25- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	98
Figura 26- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	99
Figura 27- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	100
Figura 28- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	101
Figura 29- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	102
Figura 30- Atividades em meio à mata	104
Figura 31- Desenhos elaborados por alunos do 7º ano	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos, metodologias e recursos utilizados nas aulas de geografia	78
Quadro 2: Definição das microrregiões da aldeia na visão dos mais velhos	85
Quadro 3: Definição das microrregiões da aldeia atualmente	86

LISTA DE ABREVIATURAS

CAND- Colônia agrícola de Dourados

CEDI -Centro Ecumênico de Documentação e Informação

CIMI - Conselho Indigenista Missionário

CPI/SP -Comissão Pró-Índio de São Paulo

CTI-Centro de Trabalho Indigenista

EJA-Educação de Jovens e Adultos

FAIND-faculdade intercultural indígena

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

LDB-Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional

NEPPI-Núcleo de Estudos e Pesquisa de Populações Indígenas

MEC – Ministério da Educação

MECA – Missão Evangélica Caiuá

MS –Mato Grosso Do Sul

ONGs – Organizações Não Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

SED – Secretaria de Estado de Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Dourados

SIL – *Summer Institute of Linguistics*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

UCDB – Universidade Católica Don Bosco

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

RESUMO

Esta pesquisa centra-se na reserva indígena Te' Yikue localizada no município de Caarapó, Mato Grosso do Sul, demarcada em 1924, pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) com 3.600 hectares e uma população de mais de 4.000 indígenas Kaiowá e Guarani. O presente estudo teve como objetivo analisar as características do ensino de Geografia na educação escolar indígena deste município visando identificar os limites e possibilidades da Geografia trabalhada em relação à educação intercultural. Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Educação do município de Caarapó no ano de 2015, estiveram matriculados aproximadamente 1.741 alunos, das etnias Guarani Kaiowá e Guarani Nãndeva distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e no EJA. Contudo, é oportuno ressaltar que a presente pesquisa concentrou-se apenas no Ensino Fundamental ofertado na Escola Municipal Nãndejara Pólo. Com base na revisão bibliográfica, realizamos a leitura e análise do projeto político pedagógico da referida escola a fim de identificar seus principais objetivos e características em relação ao currículo e em relação à educação intercultural; também realizamos entrevistas semi-estruturadas (com coordenadores e professores) e acompanhamos algumas aulas de Geografia no intuito de identificar em que medida a Geografia trabalhada tem contribuído para a efetivação da interculturalidade. De modo geral, identificamos que a escola desde de 1997 já vem buscando trabalhar numa perspectiva diferenciada, e isso tem se refletido nas práticas dos professores nas quais identificamos que apesar de se trabalhar ainda com conteúdos universais os professores de Geografia têm buscado construir mecanismos outros, apresentando assim, devires possíveis dessa disciplina auxiliar na construção de diálogos interculturais.

Palavras-Chave: Escola indígena, Geografia, ensino, interculturalidade.

ABSTRACT

This research focuses on the Indian reservation Te ' Ýikue in the city of Caarapó , Mato Grosso do Sul, demarcated in 1924 by the Indians Protection Service (IPS) with 3,600 hectares and a population of more than 4,000 indigenous Kaiowá and Guarani . This study was aimed to analyze the characteristics of geography's education in indigenous education of this city to identify the limits and possibilities of geography worked in relation to intercultural education. According to data obtained from the Caarapó's city Department of Education in 2015, there were enrolled approximately 1,741 students, from ethnics Guarani Kaiowa and Guarani Ñandeva distributed in kindergarten, elementary school , high school and adult education. However, it is important to emphasize that this research focused only on primary education offered at the school Ñandejara Municipal Polo. Based on the literature review, we read and analyzed the project political and pedagogical of that school in order to identify the main objectives and characteristics regarding the curriculum and in relation to intercultural education; we also conducted semi -structured interviews (with coordinators and teachers) and attended some geography lessons in order to identify in which extent geography worked has contributed to realize the interculturalism. Overall, we found that the school since 1997 is already seeking to work in a different perspective , and this has been reflected in the practices of teachers in which we found that although it work even with universal contents Geography teachers have sought to build other mechanisms , presenting that way, enabling that discipline to help build intercultural dialogue.

Key - words: Indian's School, Geography, teaching, interculturalism.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é resultante de um processo de investigações que se iniciou no ano de 2012 com o trabalho de conclusão de curso de licenciatura em Geografia intitulado “Diversidade étnico-cultural e práticas educativas: uma análise a partir das escolas municipais de Dourados (MS)” no qual tínhamos como objetivo central analisar como as práticas pedagógicas implementadas pelos docentes de todos os componentes curriculares nas escolas não indígenas abarcavam o contexto da diversidade, principalmente em relação aos indígenas.

A partir da experiência proporcionada por este trabalho, bem como seus desdobramos e resultados, verificamos a necessidade de aprofundamento específico para a Geografia no sentido de averiguarmos nas escolas indígenas como práticas educativas, especialmente as dos professores de Geografia, têm contribuído para a efetivação da interculturalidade.

Considerando tais elementos, nesta nova pesquisa nos propomos analisar a educação escolar indígena do município de Caarapó (MS), buscando identificar como a Geografia vem sendo desenvolvida especificamente na Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo e quais suas contribuições para a constituição de uma educação intercultural.

Criada e sancionada através do decreto nº 684 de 20 de novembro de 1924 a Reserva Indígena de Caarapó, foco de análise deste estudo, recebeu inicialmente o nome de posto indígena José Bonifácio, mais tarde conhecida com reserva indígena Te' Ýikue¹.

De acordo com os dados levantados junto à Secretaria de Educação deste município, existem atualmente nesta reserva duas escolas, sendo uma municipal com três extensões que ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra Estadual que oferta o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por não atenderem a etapa final do Ensino Fundamental, não possuindo assim professores de Geografia em seu quadro de profissionais, optamos neste trabalho por não analisar as extensões Loide Bonfim, Mbokaja e Saverá, mas apenas a Escola Municipal Indígena Ñandejara Pólo. Além das observações nas aulas de Geografia, também foram realizadas entrevistas com os professores que ministram essa disciplina e com os coordenadores atuantes nesta escola.

¹ Segundo Elisabeth Fernandes, uma das coordenadoras pedagógicas da escola pesquisada, o nome significa o lugar da “antiga morada”.

Ressaltamos que as entrevistas tiveram como fundamentação a análise bibliográfica e documental (livros, revistas, teses, dissertações e periódicos), tanto no âmbito da Geografia, quanto nas demais áreas das Ciências Humanas.

Para a efetivação desta pesquisa buscamos, ainda, informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Caarapó, em especial ao núcleo indígena, o que contribuiu tanto na identificação e caracterização da escola pesquisada, quanto no levantamento para a análise do projeto pedagógico, assim como na realização das entrevistas.

Com base nesses procedimentos, bem como na revisão bibliográfica realizada, estruturamos nossa dissertação em três capítulos. Na construção de nosso primeiro capítulo intitulado “O município de Caarapó no contexto da educação escolar indígena”, trataremos inicialmente uma discussão teórica sobre a trajetória da educação escolar indígena neste município destacando os avanços e impasses para a construção da educação diferenciada.

No segundo capítulo intitulado “A interculturalidade no espaço escolar indígena”, foram feitas algumas considerações teóricas que embasam nossa compreensão sobre essa perspectiva educacional e na sequência, por meio da análise do projeto pedagógico e do cotidiano escolar trouxemos alguns apontamentos sobre como a interculturalidade tem comparecido no ambiente escolar pesquisado.

Em nosso terceiro capítulo “O ensino de Geografia na Escola municipal indígena Ñandejara Pólo: do currículo à prática docente”, apresentamos como a Geografia tem comparecido no currículo da escola pesquisada, assim como os professores de Geografia têm trabalhado em sala de aula analisando se há na prática ações voltadas à educação intercultural.

Por fim, apresentamos a amarração das principais ideias discutidas no decorrer do trabalho e conclusões quanto aos objetivos propostos no projeto de pesquisa.

Capítulo I

O município de Caarapó no contexto da educação escolar indígena brasileira

1.1. QUEM SÃO OS GUARANI E OS KAIOWÁ?

Visando caracterizar os sujeitos pesquisados e a realidade vivida por estes no estado de Mato Grosso do Sul nos propomos neste primeiro momento tecer algumas considerações sobre a vida dos Guarani e dos Kaiowá.

Conforme analisado por Monteiro (2003) os Guarani dominaram durante séculos um extenso território que consta dos estados meridionais do Brasil e áreas limítrofes do Uruguai, Argentina e Paraguai “(...) *los Guaraníes no constituían un pueblo único, o simplemente una nación, sino una gran familia compuesta de numerosas naciones, que dominaban um território imenso y muy variado*” (BERTONI, 1922, apud MONTEIRO, 2003, p. 17).

Pertencentes ao tronco linguístico Tupi-guarani estes podem ser divididos no Brasil meridional em três grandes subgrupos: os Ñandeva, os Mbyá e os Kaiowá. Estes possuem similaridades do ponto de vista linguístico, de organização social e sistema religioso, mas ainda assim, cada qual possui suas especificidades.

Os grupos étnicos da língua Guarani presentes na Reserva Indígena de Caarapó são os Kaiowá e os Ñandeva conforme já mencionado anteriormente. Vietta (2007) observa que no estado de Mato Grosso do Sul há uma população indígena superior a 45 mil pessoas “distribuídas em 34 áreas, entre Reservas demarcadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), Terras Indígenas (TI) reconhecidas após 1980, acampamentos provisórios nas margens de rodovias e ocupações nos fundos de fazendas da região”.

Conhecidos como habitantes das matas, estes povos “compreendem o mundo e explicam o seu surgimento, a partir da relação intrínseca com a espiritualidade” segundo Benites (2013, p. 34). Nesta perspectiva a floresta ou mata conforme analisado por Pereira citado por Colman e Brand (2008, p. 155) compõem na cosmologia Guarani:

(...) o espaço que fica fora dos lugares ocupados pelas casas e roças. É pensada enquanto uma cobertura vegetal que não recebeu a ação transformadora intensiva do homem. A floresta, em sentido genérico, é uma categoria ampla, comportando importantes diferenciações internas. É o espaço onde vivem seres não-humanos (animais e espíritos), cuja relação com os humanos é muitas vezes marcada pelo signo da depredação. Por toda essa complexidade, a floresta oculta espíritos dos mais diversos gêneros, e dela podem emergir pessoas estranhas ou inimigas (PEREIRA, 2004, p. 171 e 172).

Destacamos que os Kaiowá e os Guarani não veem a terra como uma mercadoria e sim como uma propriedade de uso comum e que está sempre subordinada às normas do bom modo de proceder (MELIÀ; GRUNBERG, 2008, p. 121) e o território tradicional é imprescindível para a sua existência e do seu modo de ser, como bem enuncia Pereira (1999, p. 213):

O tekoha é uma categoria política que se espacializa. Assim, quando uma parentela reivindica a demarcação do território que ocupa, procura, com isto, criar as condições objetivas para a sua existência e fortalecimento enquanto grupo articulado em termos políticos e religiosos. A perda da terra é um terrível golpe na existência de uma parentela. Deixar a terra em que vive - o que só ocorre nos casos externos, quando as pressões dos fazendeiros ou a força policial ameaçam a integridade física das pessoas - implica necessariamente ter que ir viver numa das áreas superlotadas demarcadas como reserva, e assumir a condição de inferioridade social em relação aos habitantes do local. Estarão como que exilados em terra estranha, seus líderes não serão reconhecidos pelos líderes locais e serão alvo predileto para as acusações de toda ordem.

Nos dizeres de Melià “el tekoha es el lugar donde se dan las condiciones de possibilidade del modo de ser guarani. La tierra, concebida como tekoha, es ante todo um espacio sociopolítico” (MELIÀ, TEMPLE, 2004, p. 20). Assim, conforme analisado por Benites (2013, p. 36):

Percebe-se que, para os Kaiowá e Guarani, o viver bem está ligado ao viver na aldeia, na sua terra. Assim, a qualidade da vida está intrinsecamente relacionada com a qualidade da terra. As pessoas que buscam recuperar suas aldeias tradicionais sonham em, um dia, poder voltar a viver e ser feliz na terra onde nasceram ou na qual seus antepassados viveram. Mesmo residindo em outras aldeias, que não a própria, persiste a sensação de que alguma coisa lhes falta. Muitos dizem que não são felizes longe de seus parentes, ou que não se adaptam a viver com os não índios.

Arruda (1986, p. 28) observa que na virada do século XIX para o XX “a ocupação dos territórios dos Kaiowá e Guarani passou por momentos significativos” principalmente através da concessão do território cone Sul de Mato Grosso para a Companhia Matte Laranjeira. Ao analisar este processo, Brand (2004, p. 139) acentua que:

As primeiras frentes não indígenas adentraram pelo território Kaiowá e Guarani a partir da década de 1880, após a guerra do Paraguai, quando se instala na região a companhia Matte Laranjeira. Esta companhia embora não questionasse a posse da terra ocupada pelos índios, nem fixasse colonos e desalojasse comunidades, definitivamente, das suas terras, foi,

contudo responsável pelo deslocamento de inúmeras famílias e núcleos populacionais, tendo em vista a colheita em novos e distantes ervais. Interferiu menos ao que parece na estrutura social interna dos Kaiowá e Guarani do que as iniciativas posteriores. Tampouco constituíram problemas mais sérios as primeiras fazendas de gado que no final do século XIX e início do XX se instalaram nas regiões de campo entre Amambai, Ponta Porã e Bela vista, pois como já dito acima, os Kaiowá e Guarani localizavam suas aldeias preferencialmente nas regiões de mata.

Segundo este autor (2004, p. 38) “entre os anos de 1915 e 1928 o governo federal demarcou 8 pequenas extensões de terra para usufruto dos Kaiowá e Guarani, perfazendo um total de 18.124 ha, com o objetivo de confinar os diversos núcleos populacionais dispersos em amplo território ao sul do atual estado de Mato Grosso do Sul”. Para ele:

Essas reservas demarcadas sob orientação do serviço de proteção do índio, SPI, constituíram importante estratégia governamental deliberal de terras, para a colonização e conseqüente submissão da população indígena ao projeto de ocupação e exploração dos recursos naturais por frentes não indígenas. Ignorou-se na sua implementação os padrões indígenas de relacionamentos com o território e seus recursos naturais e principalmente a sua organização social.

Posteriormente a este momento, através do governo de Getúlio Vargas iniciou-se outra política de ocupação territorial tendo como objetivo o avanço da fronteira agrícola bem como o povoamento da região. Diante desta realidade, Brand (2004, p 139) acentua “que a Colônia Agrícola de Dourados (CAND) situa-se no contexto da política de marcha para o Oeste, tendo em vista ampliar as fronteiras agrícolas mediante a integração de novos espaços”. O autor ainda observa que:

A instalação dos colonos em território indígena provocou de imediato, problemas diversos e graves, pois questionou a presença indígena e impôs a sua transferência para outros espaços. A partir da década de 1950, especialmente acentua a instalação de empreendimentos agropecuários nos demais espaços ocupados pelos Kaiowá e Guarani ampliando o processo de desmatamento do território. Parte significativa das aldeias é destruída a partir deste período, acentuando-se o processo de confinamento das reservas. A introdução da soja a partir da década de 1970, junto com a ampla mecanização da atividade agrícola em toda região, dispensou a mão-de-obra indígena e provocou o fim das aldeias refúgios nos fundos das fazendas onde os Guarani e Kaiowá resistiam.

Nessa perspectiva, Brand (2000, p. 1) observa:

O que caracteriza a situação desses povos em nosso Estado é o seu confinamento em áreas de terras insuficientes para a sua sobrevivência física e cultural. O processo histórico tem se caracterizado como de

progressiva perda de espaços para as frentes de colonização que foram adentrando nos territórios indígenas tradicionais. Vivem hoje em reservas de terra demarcadas pelo SPI, porém todas superpovoadas, com seus recursos naturais profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sua sobrevivência. São obrigados então, a se assalariarem nas usinas de produção de álcool e açúcar.

Concordamos com Mondardo (2013, p. 1) ao afirmar que no estado de Mato Grosso do Sul principalmente em relação à condição humana dos povos indígenas, existe um “Estado de exceção” declarado, já que muitos direitos civis são suspensos ou negados, tais como os direitos territoriais, ao território tradicional, à saúde e educação. Ainda segundo o autor, no espaço Sul-Mato Grossense a questão fundiária indígena reforçou o controle da circulação territorial dos povos Guarani, Kaiowá e Terena em torno de “políticas de segurança”, fundamentadas especialmente no pretense “direito de propriedade” e na proliferação de um discurso pejorativo, por vezes xenófobo e até racista, que coloca o indígena como sujeito perigoso, ou seja, o invasor de terra. Desse modo, todo tipo de controle é bem vindo contra o “inimigo”, aquele é dito e deve ser visto como “inferior”, tendo seu lugar à reserva, num movimento de “inclusão por exclusão” na sociedade. (2013, p. 5)

Diante do exposto a fim de trazer a discussão para a realidade pesquisada passaremos, a seguir, a analisar como se deu o processo de ocupação e escolarização na Reserva Indígena Te'Yikue.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ (MS)

A Reserva Indígena de Caarapó conhecida como aldeia Te' Yikue, inicialmente denominada de posto indígena José Bonifácio foi demarcada em 20 de novembro de 1924 com 3.600 hectares. Diminuída, por pressões e invasões do entorno, atualmente esta área compreende 3.594 hectares e tem por divisa os municípios de Dourados a norte, Juti a leste, Laguna Carapã a oeste e Amambai ao Sul conforme se pode visualizar na Figura 1:

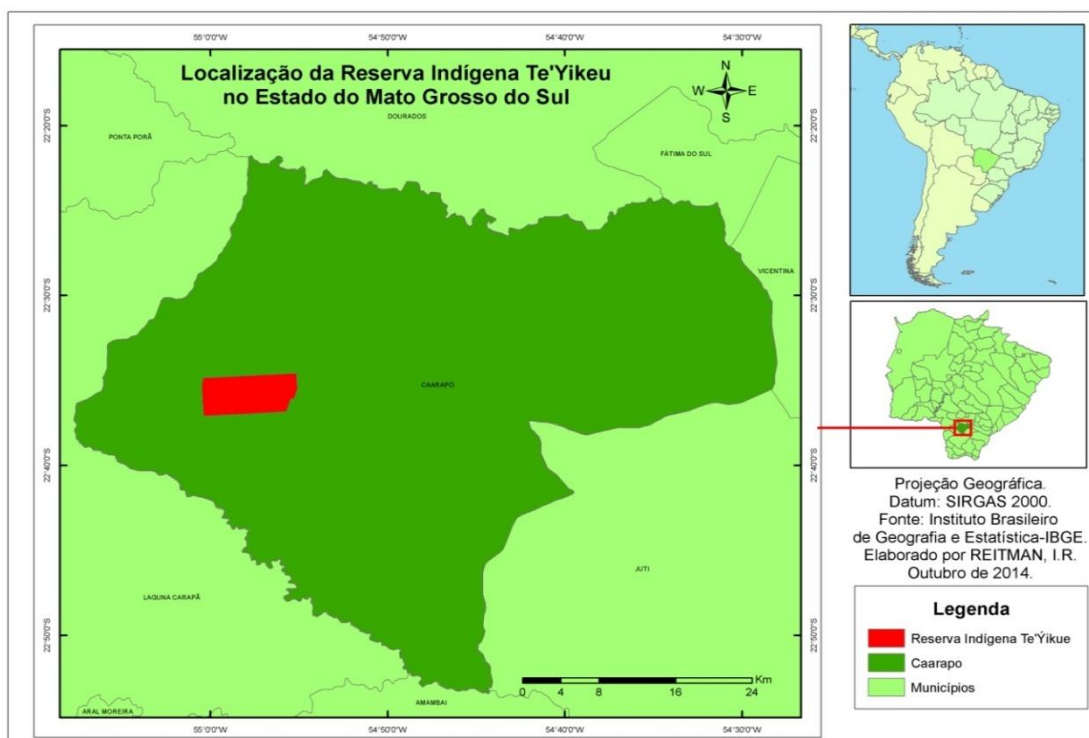


Figura 1 – Localização da Reserva Indígena Te'Yikue no Estado de Mato Grosso do Sul

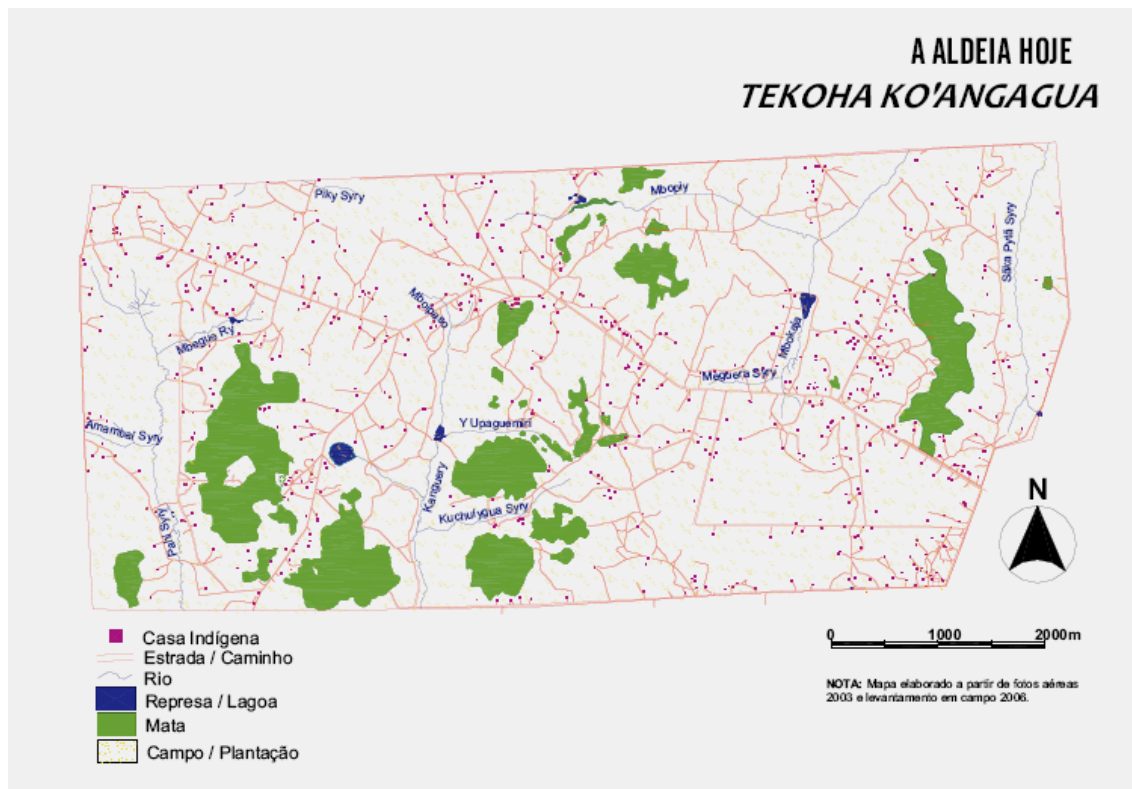


Figura 2 - A Aldeia TekohaKo'angagua hoje
Fonte: Smaniotto, Ramires e Skowronski. Atlas Socioambiental Terra Indígena Te'ýike (2009, p. 18).

Antes de sua demarcação, de acordo com Eliel Benites (2014, p.44), este mesmo local era considerado pelos antigos moradores um *tekoha* ou aldeia onde as famílias ou parentelas conviviam entre si de maneira tradicional, realizando as práticas e rituais tradicionais através das orientações dos líderes e mestres tradicionais. A partir da delimitação da área pelas agências externas, os diferentes grupos familiares de outros *tekoha* foram sendo sobrepostos de maneira compulsória, ocasionando a superpopulação e a pressão sobre os recursos naturais ali existentes, tendo como consequência a desconfiguração do *tekoha* em reserva. (Figura 2)

Relatos presentes no Atlas Socioambiental da Terra Indígena Te'ýikue (2009, p. 12) revelam a riqueza de outrora e a gradual mudança sucedida com a demarcação da reserva:

[...] Tudo era mato fechado, com muita caça e pesca. Dizem eles que usavam o fogo para preparar as roças e que havia muita união e respeito entre as pessoas. Os meninos eram ensinados pelos pais e as meninas pelas mães.

Conviviam bem com os fazendeiros que ficavam próximos. Com o passar dos anos, a população indígena foi aumentando. Os moradores de

diversas aldeias próximas foram expulsos pelos fazendeiros, que ocuparam suas terras. Podemos lembrar aqui as aldeias de Takuára, Javevry/São Lucas, Ypytã, Javorái, entre outras, cujas terras foram ocupadas. Seus moradores vieram para Te'ýikue. Tinha muitos ervais nativos que foram, já na época da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, derrubados para dar lugar ao plantio. O mesmo aconteceu com os perobais e demais árvores importantes para a vida da nossa comunidade Kaiowá e Guaraní. O trator tornou-se importante para ajudar no plantio, porém, o espaço para plantar e a qualidade das terras não permitem mais que as famílias sobrevivam do que plantam, tal como antigamente.

Consta no Atlas Socioambiental (2009, p. 12) que segundo os mais antigos da comunidade, no começo não tinha mais do que 30 pessoas morando na Aldeia. E, de acordo com Colman (2007, p. 29), a população desta, em 2007, já era de 3.838 pessoas.

A chegada dos novos moradores advindos de outras localidades do estado de Mato Grosso do Sul fez com que a reserva fosse recebendo denominações de acordo com referenciais para a localização interna, resultando em algumas microrregiões² hoje conhecidas por Sãka Pytã, Mbokaja, Mbopiy, Perobal, Missão, Posto/Ñandejara, Kuchuiyguá, Jakaira/toca do jacaré, Saverá, Yvu.

Segundo dados obtidos junto à Secretaria de Educação do Município de Caarapó, esta reserva possui atualmente duas escolas: uma municipal com três extensões ofertando Educação Infantil e Fundamental e outra Estadual que oferta o Ensino Médio e a EJA (Educação de Jovens e Adultos). Duas das extensões, assim como a escola municipal recebem o mesmo nome das microrregiões onde estão localizadas (Mbokaja, Saverá, Ñandejara). No entanto, como já ressaltado anteriormente esta pesquisa se concentrará apenas na Escola Municipal Ñandejara Pólo.

O processo da implantação da escola entre os Kaiowá e Guaraní de Mato Grosso do Sul deu-se a partir de 1930, na reserva de Dourados, através da Missão Evangélica Caiuá. Segundo Barbosa (2002) citado por Batista, em Caarapó a escola foi implantada em 1965 pelo Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Até o final da década de 1980 havia escolas funcionando apenas nas oito reservas demarcadas entre 1915 a 1928.

Como a maior parte das demais áreas indígenas é de reocupação recente, entre os anos de 1980 a 1990 foram implantadas 14 novas unidades escolares. Este número tem aumentado consideravelmente nos últimos anos: em 1996 eram 36 escolas, passando para 51 em 2000, segundo dados obtidos no projeto político pedagógico da escola pesquisada.

² O aprofundamento sobre esta discussão será feito no Capítulo 3 deste trabalho.

Segundo Barbosa (2002), as primeiras escolas instaladas em Te' Yikue tinham por objetivo ensinar principalmente os adultos a falar a língua portuguesa visando facilitar o diálogo com as instituições indigenistas assim como com a sociedade envolvente. O professor era quase sempre o chefe do posto indígena e ou sua esposa, que lecionava conforme a sua disponibilidade.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1967 encerrou-se a alfabetização de adultos e iniciou-se o ensino formal com as crianças e adolescentes. Os pais começaram a se interessar por esta educação, porque achavam que seus filhos teriam um conhecimento mais amplo e diversificado, deixando a cargo da escola a educação dos mesmos. Contudo, como consta no projeto político pedagógico da Escola Ñandejara Pólo “esta era uma escola sem sentido, pois não acrescentava valores de acordo com a identidade Guarani/Kaiowá, fazendo com que muitos alunos com influência não índia começavam a desvalorizar a sua própria cultura e identidade”. (2012, p. 9)

Batista (2005, p.71) observa que, para a administração do SPI e posteriormente da FUNAI, as línguas e as culturas indígenas sempre foram vistas como “ponto de transição” para facilitar o aprendizado da cultura e línguas oficiais. A língua indígena, quando usada no processo de alfabetização, servia apenas para facilitar a integração ainda preconizada no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73).

A partir de 1970 a educação escolar na Reserva passou a funcionar sob responsabilidade da Prefeitura de Caarapó, através do Departamento de Educação, com o acompanhamento da FUNAI. As aulas seguiam sendo ministradas pela esposa do chefe da FUNAI assim como pelos outros professores não índios advindos da cidade conforme consta no projeto político pedagógico da escola Ñandejara Pólo.

É importante destacar que muitos destes professores iam trabalhar nas escolas da reserva na época como forma de castigo político. Em seu trabalho de pesquisa, Batista (2005) entrevistou uma dessas professoras (Geraldina Samaniego)³, que relata um pouco desta experiência:

Quando fui trabalhar na reserva, não era por que eu queria. É que eu era adversária política e eles me mandaram pra lá como castigo para eu pedir as contas. Não tinha transporte de ônibus, ou carro da prefeitura, eu e minha colegas pegávamos carona, nunca sabíamos como chegar no trabalho e muito menos que horas e como retornaríamos pra casa, passamos muitas dificuldades mas não pedimos demissão.

³Esta professora trabalhou na sala de extensão Ñandejara de 1980 a 1996 e já se encontra atualmente aposentada.

Esta professora salienta ainda que a maior dificuldade encontrada quando iniciou seus trabalhos na reserva certamente foi com a comunicação. Segundo ela, os alunos não entendiam o que as professoras falavam ou passavam na lousa e as professoras não entendiam o que os alunos falavam ou tentavam expressar. Essa era uma situação insustentável de muito sofrimento para as professoras não indígenas e para os alunos indígenas que chegavam a urinar na roupa por não conseguirem manifestar suas necessidades fisiológicas.

Essa situação acabou gerando um alto índice de reprovação escolar. Diante desse contexto o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) iniciou em 1992 uma proposta de educação indígena diferenciada, capacitando alguns professores para trabalharem, em espaço e horários alternativos. As vagas eram oferecidas pelos professores nas famílias e a participação das crianças era livre.

No entanto, esse projeto não encontrou apoio dos órgãos governamentais e nem da comunidade e o que era para ter uma duração de quatro anos, funcionou apenas por dois. Mas este trabalho também acabou gerando frutos, sobretudo a partir de 1997 quando o modelo escolar que perpetuava nas escolas até então começou a ser desconstruído.

Dados estatísticos levantados no início de 1997 comprovavam o descaso das administrações anteriores com a educação escolar da reserva, que tinha em 1996, 365 alunos, como uma média de 47% de repetência e 22 % de abandono escolar. (BATISTA, 2005)

Esses dados assustaram a nova administração municipal (gestão do prefeito Guaracy Boschilia) que resolveu em 1997 buscar assessoria e parceria com a Universidade Católica Dom Bosco- Programa Kaiowá/Guarani, Diocese de Dourados- Conselho indigenista missionário- CIMI, para que juntos pudessem reverter o quadro negativo no qual a educação escolar da reserva vinha passando.

A proposta inicial era construir uma educação indígena diferenciada que respeitasse a legislação vigente e que tivesse a participação efetiva da comunidade. Esse projeto incluía, ainda, a contratação e a capacitação de professores Kaiowá e Guarani da própria aldeia visando reverter o fracasso escolar diagnosticado.

Teresinha Aparecida da Silva Batista, educadora responsável pela política da educação escolar indígena deste município na época, foi a responsável por apresentar tal proposta à comunidade. Em seu trabalho de pesquisa intitulado “A luta por uma escola

indígena em Te' Yikue Caarapó/MS”, ela relata como foi difícil a sua primeira abordagem na aldeia:

Na primeira semana de janeiro de 1997, fiz meu primeiro discurso na aldeia. Falava para a comunidade indígena do direito constitucional legítimo e conquistado por eles após a constituição federal de 1988. Falava da vontade da administração municipal de construir com a população indígena uma educação escolar diferenciada, intercultural e bilíngüe e não percebia no semblante de mais de duzentos kaiowá e guarani (homens e mulheres), a minha frente nenhum entusiasmo ou sinal de que haviam entendido a minha mensagem. Reforcei minha fala explicando sobre a lei de diretrizes e bases da educação nacional LDB 9.394/96. Enfatizei o valor de trabalhar a alfabetização bilíngüe, mas a comunidade permaneceu imóvel, sem demonstrar a mínima reação ou expressão positiva ou negativa. Finalizei meu discurso desencantada, até que uma liderança pegou o microfone e fez um discurso entusiasmado, dizendo que essa professora vem aqui para falar de educação bilíngüe, mas o que nos queremos é saber do prefeito qual a quantidade de óleo que ele vai arrumar para o trator começar a trabalhar e preparar a terra para o plantio da roça. (BATISTA, 2005, p. 79)

Naquele momento, a professora percebeu que o desafio seria ainda maior porque tanto ela como a equipe do departamento de educação municipal precisavam conhecer melhor o povo Guarani/Kaiowá daquela comunidade. E relata “não seria um discurso derramado sobre eles que fariam entender seus direitos, mas apenas o diálogo”. Com a ajuda de um dos capitães da época, Sr. Silvio Paulo, a proposta ia sendo levada e discutida em todas as microrregiões. Inicialmente, somente a região da Escola Nãdejara aceitou desenvolver a proposta diferenciada. Já a região do Saverá como observa Batista (2005, p. 80) chegou a iniciar o trabalho de alfabetização na língua materna, em 1997, mas em uma reunião de protesto, com mais de 50 pessoas, determinaram ao chefe do departamento de educação a substituição da professora indígena e a contratação de uma professora da cidade para ensinar as crianças, sob ameaça da retirada de todas as crianças da escola. Os pais onde se localizava a missão evangélica renegaram o projeto inicialmente, uns porque confiavam mais nos professores não índios e outros porque não aceitavam que seus filhos estudassem a língua guarani, pois consideravam o ensino bilíngüe um retrocesso.

Eliel Benites (2014, p. 82) observa que isso acontecia por que:

Os pais estavam acostumados com tipo de escola, um só tipo de pensamento, e era o que esperava da escola e dos projetos. Uma postura cuja lógica para eles era de esperar e receber. O processo de discussão deparou-se como uma espécie de mal estar, por que o próprio grupo e comunidade, com apoio dos parceiros, começaram a questionar os modelos já normalizados a respeito da perspectiva de futuro.

Essa nova proposta de ensino contou também com a colaboração da professora não indígena Geralda Samaniego da Rede Municipal de Ensino em 1997 e a partir de 1998 a educadora Anari Felipe Nantes, da equipe do Programa Kaiowá Guarani, da UCDB, assumiu integralmente toda a responsabilidade com o desenvolvimento do trabalho educacional nas escolas da aldeia indígena.

Diante desse contexto, os avanços foram ocorrendo em meio à resolução de problemas, conflitos e incompreensões de ambas as partes: os técnicos do departamento de Educação Municipal, impacientes, tentando apressar o processo e enquadrar a educação diferenciada na burocracia da escola formal. A vontade, na época, era determinar o que e como deveria ser feito e a assessoria questionando e freando os impulsos etnocêntricos, muitas vezes inconscientes conforme elucidado por Batista (2005, p. 82).

Para o desenvolvimento dessa nova proposta inicialmente foram contratados dois professores indígenas, Eliel Benites e Ladio Veron. Ambos trabalhavam com a alfabetização na língua materna em três salas de primeiras séries na extensão Ñandejara.

Eliel Benites (2014, p. 84) observa que:

No início, os professores indígenas tiveram muitas dificuldades já que não possuíam vivência de trabalho pedagógico com a educação escolar, por isso, eram assessorados pelo programa Kaiowá e Guarani. Nessa assessoria realizavam reflexões sobre a história dos Kaiowá e Guarani, linguagem, educação tradicional, território e sobre o ser Kaiowá e Guarani. Também destacavam os elementos norteadores que poderiam direcionar as práticas pedagógicas dos professores indígenas e, assim, a partir destes contextos, realizarem a alfabetização na língua materna.

Desta forma, o desenvolvimento do trabalho foi acontecendo com cautela; conforme o tempo foi passando, os técnicos da Secretaria Municipal de Educação foram se convencendo da legislação e da cultura diferenciada do povo Kaiowá e Guarani. Já os pais que rejeitaram o projeto inicialmente, a medida em que “acompanhavam o trabalho desenvolvido pelos professores Kaiowá e Guarani e percebiam que na escola diferenciada, as crianças indígenas aprendiam com mais facilidade e demonstravam gostar de ir à escola”. Conforme destacado por Batista (2005, p.83), passaram então, a solicitar o ensino na língua materna, interessando-se e participando mais assiduamente da vida escolar de seus filhos. E hoje, como explicita a fala de uma das coordenadoras da Escola Ñandejara Pólo, Renata Castelão⁴ em entrevista concedida em 24 de março de 2015:

⁴ A referida coordenadora foi formada no Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Ará Verá e no curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu*– linguagens e códigos.

A participação dos pais se tornou constante, não trabalhamos separado; nós trabalhamos muito em parceria, a escola com a saúde, CRAS, com a comunidade, com os pais, procurando sempre estabelecer um diálogo entre os mesmos. Até agora se muitas coisas avançaram dentro da aldeia é por que trabalhamos coletivamente e em parceria com as universidades (UCDB/UFGD).

É importante destacar que essas parcerias, como explicita a coordenadora, foram fundamentais no processo de construção da educação diferenciada dentro da reserva, pois através destas os professores foram sendo preparados para entrar em sala de aula com mais autonomia, buscando, construir uma educação indígena de qualidade.

Desta forma, entendemos que não será somente com as legislações conquistadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 que garantirão que o ensino seja diferenciado. Somente as ações diárias exercidas nas práticas pedagógicas de cada professor que possibilitarão com que tais conquistas sejam realmente efetivadas no dia-dia das escolas indígenas.

Nessa perspectiva, ressaltamos que a formação específica exerceu grande importância no processo de construção da nova proposta de educação escolar instituída desde 1997 porque ajudou os professores a desconstruírem o modelo escolar que cada um tinha vivido em suas experiências em escolas não indígenas.

Um dos primeiros professores indígenas da Reserva Indígena de Caarapó, Eliel Benites (2014, p. 25) – hoje mestre em educação e professor da Faculdade Intercultural Indígena (FAIND) da UFGD - observa em seu trabalho de pesquisa intitulado “Oghata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena na reserva indígena Te’ Yíkue” que muitos dos professores(as) que ingressaram e acompanharam todo o processo de intermediação entre a comunidade e a escola para a construção da nova proposta escolar, também passaram por processos de construção de uma nova postura dentro de sala de aula”. Para isso, muitos tiveram que quebrar paradigmas pessoais.

O projeto Ará Verá⁵ que iniciou sua primeira turma em 1999, ia aos poucos apaziguando as dúvidas e os conflitos internos desses professores. Entre os cursistas que participaram da primeira turma, 18 eram professores na Reserva Te’ Yíkue. Para

⁵ Segundo Souza (2013, p. 88) após muitas lutas e reivindicações iniciadas nas décadas de 1970 e 1980, mas que no estado de Mato Grosso do Sul só ganharam fôlego na década de 1990, a Secretaria de Educação deste em colaboração com alguns municípios e instituições vem oferecendo aos povos Guarani e Kaiowá desde 1999 o curso de magistério indígena, na modalidade normal médio. Conhecido como Ará Verá que em guarani significa “tempo/espço iluminado”, o curso formou sua primeira turma em 2002, com cerca de 76 professores indígenas.

Nascimento (2011, p.8) entre tantas “aprendizagens” proporcionadas pelo curso, as mais significativas parecem ser:

-a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmo, de seu povo; a atitude de ressignificar os conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados; reinventando a didática.

Essas aprendizagens, para a autora, foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada professor: a primeira refere-se ao fortalecimento e orgulho de definir-se como índio, com maior segurança de sua identidade e a segunda e, talvez, a mais dolorosa, a “desconstrução”, desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu na sua experiência em escolas não indígenas.

Para Eliel Benites, a sua participação no curso de magistério específico Ará Verá foi um importante marco no seu processo formativo, pois segundo o mesmo:

As discussões e reflexões nos momentos de formação “desconstruíram” toda a verdade que anteriormente, havia apreendido e, ao mesmo tempo possibilitava outro olhar sobre mim, um olhar que valorizava e enxergava a minha cultura como resultado de processos históricos, e a minha subjetividade como fruto da política indígenista, que tinha como objetivo a integração na sociedade envolvente, ao manipular nossas consciências para que deixássemos de ser indígenas. (BENITES, 2014, p.15)

Nessa perspectiva, o processo de formação proposto pelo Magistério Específico possibilitou aos professores Kaiowá e Guarani o fortalecimento dos valores e conhecimentos tradicionais que por vezes eram negados, como prerrogativa para evitar possíveis discriminações, resultantes de uma visão preconceituosa sobre a cultura indígena. Ser indígena em muitos casos passava a ser motivo de vergonha, por serem atribuídas características depreciativas à sua identidade, fazendo com que muitos indivíduos preferissem negar frente à sociedade que os cercava, as suas origens, língua e tradições. Conhecer as suas raízes históricas através da metodologia de pesquisa do Ará Verá provocou mudanças no “eu” Guarani e Kaiowá como observa Eliel Benites em entrevista realizada no dia 20 de janeiro de 2015:

(...) a gente não conhecia muito os nossos conhecimentos tradicionais e através da metodologia do Ára Verá começou todo trabalho da gente pesquisar, voltamos a conversar com os mais velhos, a perguntar sobre como era antigamente, como era a reza, as danças, antes tínhamos

vergonha né, ou seja, o retorno aos valores tradicionais foi uma quebra de uma estrutura dentro das pessoas, no caso de mim também, hoje isso é natural, mas antigamente era bem diferente.

Explicitamos que além do Ará Verá, outra importante conquista para a formação dos professores indígenas foi curso de Licenciatura Intercultural Indígena denominado *TekoArandu* (viver com sabedoria) que iniciou-se em 2006 sob a responsabilidade da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em parceria com MEC, FUNAI, SED, municípios e movimentos de professores indígenas Guarani e Kaiowá. Para Teodora Souza (2013, p. 89) estes cursos têm grande importância e significado para os povos Guarani e Kaiowá, pois:

(...) as concepções educacionais que têm permeado o ensino e as práticas pedagógicas dos cursos têm devolvido aos Guarani e Kaiowá a sua auto-estima, pois reconhece e valoriza as identidades culturais, as línguas indígenas e os saberes, que há tanto tempo a história tem silenciado, ocultado ou negado; a segunda questão é que os cursos, através da metodologia de pesquisa, têm possibilitado a cada Guarani e Kaiowá descobrir-se a si mesmo, individual e coletivamente enquanto grupo étnico cultural, no resgate ou no fortalecimento de seus saberes, sua ciência, sua arte, sua língua, sua forma de organização, embora não mais como antes. Esses cursos ajudam os acadêmicos guarani e kaiowá a encontrarem seu chão que lhes dá a segurança de afirmarem-se como indígenas, sem precisarem negar a si mesmos frente à sociedade que os cerca, cheia de preconceitos contra os povos indígenas, a partir dos estereótipos construídos historicamente e em processo de construção contínua, principalmente, para justificar a relação desigual e excludente, vista como prática necessária da classe dominante.

Desta forma, estes cursos representam um importante instrumento formativo para que os professores indígenas consigam construir, através da militância, uma educação escolar indígena que atenda aos anseios de sua comunidade.

É importante explicitar que além da formação específica, os Fóruns (ver Figura 3) também têm se constituído como outro importante espaço de formação e discussão coletiva dos Guarani e Kaiowá de Te' Ýikue. Instituído desde 1997 por iniciativa de um grupo de pessoas ligadas ao programa Guarani/Kaiowá e da administração pública da época, os fóruns têm ajudado a comunidade e os professores indígenas a refletirem coletivamente sobre os problemas e os anseios enfrentados na educação, na saúde, nas famílias, no território, dentre outros. Desde o princípio, estes passaram a ser responsabilidade da escola, sob a coordenação dos professores Guarani/Kaiowá que juntamente com as lideranças, pais e agentes de saúde definem o tema a ser debatido.

Caracterizando-se como o ponto alto de reflexão dentro da reserva, no qual toda a comunidade expõe suas ideias, seus sofrimentos e suas necessidades buscando através de parceria alternativas para minimizar ou solucionar os problemas levantados, estes, segundo Benites (2014, p. 97) têm contribuído “para o amadurecimento da comunidade através de um processo vivencial diferente, formando pessoas com uma postura política democrática e participativa, que respeita as opiniões diferentes, que valoriza os conhecimentos tradicionais, e que não aceita os projetos prontos advindos de fora da comunidade”.



Figura 3: Fórum 2015
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Para sua realização, todos são envolvidos de maneira interdisciplinar a partir da escola; e é através do trabalho coletivo que ocorre a preparação e organização do evento. Uns descascam a mandioca, outros fazem os levantamentos por região da aldeia, outros preparam a chicha e as comidas típicas, outros organizam as apresentações culturais e é desta maneira que já foram realizados cerca de dezenove anos de fóruns na Reserva Indígena Te'Yikue.

Entre os dias e semanas em que acontecem as reuniões regionais também são realizadas inúmeras atividades esportivas e culturais, que englobam a corrida rústica,

corrida das estrelas, corrida de cavalo, corrida de bicicleta, torneios de: voleibol, futebol, futsal, maia e das provas típicas: de lança, arco e flecha e de pescaria. (Ver Figura 4).



Figura 4: Atividades desenvolvidas durante a realização dos fóruns
Fonte: Trabalho de campo

Em entrevista junto a uma das coordenadoras da escola Nãdejara Pólo, Renata Castelão esta relata como os fóruns vem acontecendo:

O fórum acontece uma vez por ano, em Abril, na semana dos povos indígenas, aí a gente escolhe um tema pra ser discutido, esse ano mesmo (2015) o tema foi “Fortalecer os laços familiares do Guarani/Kaiowá da aldeia Te’ Ýikue, enfrentando os problemas atuais através da conscientização”, aí nós discutimos com a liderança, com o pessoal da saúde, ai depois vai nas extensões, nas regiões ter essa reunião com as famílias, aí, a gente faz o levantamento o que cada um deseja dizer né, depois faz uma síntese e no final tem um fórum que junta toda a comunidade, onde convidamos as autoridades de fora para estar

participando e para fazer os encaminhamentos das propostas discutidas(...) em torno de 700 pessoas participam dos nossos fóruns e foi graças a estes que obtivemos muitas de nossas conquistas.

Para melhor compreensão sobre as temáticas debatidas ao longo de dezenove anos de fóruns passaremos resumidamente a seguir a descrevê-los.⁶

O 1º Fórum foi realizado de 14 a 16 de abril de 1997, e teve como objetivo “resgatar a história dos povos indígenas”; bem como apresentar algumas alternativas de auto-sustentação para aldeia, visando a melhoria na qualidade de vida dos povos Guarani/Kaiowá daquela comunidade.

A realização deste Fórum foi essencial para que, a secretária de educação municipal da época conhecesse melhor a realidade da comunidade Te' Yikue já que nas administrações anteriores havia um verdadeiro descaso com reserva; principalmente na área da educação, já que esta apresentava altos índices de reprovação e desistência. Foi pensado justamente nesta problemática que ocorreu o 2º fórum no dia 17 de Abril de 1998 que tinha como temática “o porquê da Educação Escolar Indígena” na aldeia. A discussão foi pautada naquele momento sobre a importância da educação escolar diferenciada, já que muitos pais ainda resistiam à nova proposta escolar, considerando que o ensino na língua materna seria um retrocesso.

Realizado entre os dias 04 a 08 de abril de 1999 o 3º Fórum teve como temática: “Educação Indígena” e “Educação Escolar Indígena”. Nesse ano foi reivindicado pela comunidade o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série como prevenção ao abandono escolar e a discriminação enfrentada pelos alunos indígenas nas escolas da cidade. Tal reivindicação foi atendida no ano seguinte.

O 4º Fórum foi realizado entre os dias 27 a 29 de abril de 2000 e teve como temática “Educação indígena e meio ambiente - Abrindo caminhos para outros 500”. Naquele ano, a nação brasileira comemorava 500 anos de descobrimento do Brasil, mas os povos indígenas daquela comunidade não celebraram os 500 anos de descobrimento, mas sim de resistência ao processo de integração e assimilação imposto a eles desde do período colonial. A comunidade indígena Te' Yikue discutia o quanto os Guarani e Kaiowá tinha perdido com esta conquista, e o que, deveriam fazer para construir outros 500 anos, mas com uma história diferente. A educação escolar na aldeia passou a ser compreendida como um importante passo nesta caminhada.

⁶ A descrição dos fóruns tiveram por base as entrevistas concedidas pelos coordenadores da escola bem como a leitura da dissertação de Eliel Benites (2014) intitulado “Oghata Pyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena na reserva indígena Te' Yikue”

O 5º Fórum sobre as questões indígenas da aldeia Te' Ýikue, foi realizado no dia 21 de Abril de 2001 e discutiu a seguinte temática: “Educação Escolar Indígena: Em Busca de Novos Caminhos de Sobrevivência”. Esse tema foi um grande desafio para os professores, já que estes precisam pensar em alternativas concretas para melhorar a produção de alimentos dentro da aldeia. Uma das alternativas pensadas, foi a implantação da unidade experimental na escola Ñandejara Pólo, onde são desenvolvidas até hoje, aulas com alunos 3º a 9º para se ensinar a produzir alimentos de forma sustentável e educativa.

O 6º Fórum realizado entre os dias 12 e 19 de Abril de 2002, trouxe para a discussão, “Por Uma Terra Sem Males”, com o tema: “Pais, Professores e Liderança juntos na construção de um futuro melhor para nossos filhos”. Nessa ocasião se aprofundou a discussão sobre a evasão escolar já que, muitos alunos em idade escolar avançada deixavam de ir para a escola, para trabalhar no corte da cana de açúcar ou em fazendas da região. Para resolver esta situação foi implantado na escola Ñandejara pólo uma unidade experimental onde os alunos trabalhavam na produção alimentos de forma sustentável e em troca recebiam ajuda de custo do governo Estadual.

O 7º Fórum sobre as questões indígenas na aldeia Te' Ýikue foi realizado entre os dias 12 e 19 de Abril de 2003. Professores, lideranças e parceiros preocupados com as crianças e adolescentes da aldeia, vítimas da mortalidade infantil, desnutrição, drogas, suicídio e ausência dos pais, discutiram no Fórum Indígena, o tema: *Mba'e jajapo va'erã mitã ha pyahu kuéra ovy'a haguã?* (O que a criança e o adolescente precisa para ser feliz?).

O 8º Fórum foi realizado entre os dias 18 e 24 de Abril de 2004 e teve como temática: *“Túa, mbo'ehára ha mburuvicha kuéra omoheñoi arandu há tembiapo rupive pu'aka”*. (Pais, professores e lideranças fazendo brotar através do conhecimento a força da organização do trabalho). Neste fórum, foram discutidos como os outros projetos que foram surgindo na escola depois projeto unidade experimental, como o projeto viveiro de mudas e o projeto de gestão ambiental poderiam ser conduzidos pela própria comunidade.

O 9º Fórum foi realizado na semana dos povos indígena em 2005 com o tema, *Ñemopotiyvyoñeñotyhaguãje'upytekoverehehápe*, “Preparar a terra para semear a vida”. Neste fórum se deu continuidade da discussão do fórum anterior, sedimentando as conquistas almejadas na época. Também foram pautas das discussões nesta ocasião, a implantação do ensino médio na aldeia; para que os jovens pudessem dar continuidade aos estudos sem precisarem se deslocarem até as escolas da cidade.

Em 2006 foi realizado o 10º Fórum, com a temática, “Os 10 anos de luta, desafios e conquista”. Neste fórum os Guarani e Kaiowá comemoram e avaliaram, os dez de realização dos fóruns, assim como, a conquista da efetivação de uma educação diferenciada. Nesta mesma data, também se comemorou a implantação do ensino médio que tinha por objetivo fortalecer a produção de alimentos na aldeia a partir conhecimentos tradicionais.

O 11º Fórum teve como tema Fortalecer a família para garantir a autonomia e sustentabilidade, “*Ñemombarete pehengue oguerkove haguã pu’aka ha tojeporeka*”, sendo realizado entre os dias 16 a 21 de abril de 2007.

O 12º Fórum foi realizado entre o dia 19 a 26 de abril de 2008, com o tema *ñane* “*Ñe’e joyvy ojehu va’erã petei mba’apo rupi*”, a língua ou a palavra se constrói a partir do trabalho coletivo. Neste evento deu-se continuidade a discussão do fórum anterior.

Em 2009 foi realizado entre os dias 19 a 25 de abril de 2009 o 13º Fórum com a temática “*Mbo’epy pehegue ha mbo’erogapegua omombarete haguã ñande py’aguapy*”, “Educação familiar e escolar é o suporte da nossa segurança”. Este fórum foi realizado para discutir sobre insegurança ocasionada pelo forte alcoolismo principalmente entre os mais jovens na aldeia. Na ocasião chegou à conclusão de que as famílias assumiram a responsabilidade de dialogar com seus filhos e a escola faria um trabalho de conscientização com jovens que estavam se envolvendo com drogas e bebidas alcoólicas.

Entre os dias 16 a 18 de abril de 2010, foi realizado o 14º Fórum com o tema “*ñemombarete pehegue kuéra pu’aka, teko katu rupive ha ñeñoty je’upyrã*”, “Fortalecer a autonomia das famílias, através das práticas dos valores culturais e a produção sustentável de alimento”. É importante destacar que neste fórum foi inaugurada a casa de reza (ógapysy) como parte da escola onde os mestres tradicionais em conjunto com os professores repassam as práticas culturais e os conhecimentos tradicionais as novas gerações. Esta, assim como outros espaços alternativos inaugurados na escola, tem quebrado a rigidez do ambiente escolar, tem ajudado a cultura Guarani e Kaiowá a se fortalecer. Na fala da coordenadora, Renata Castelão em entrevista concedida em 24 de março de 2015, esta explicita a importância que a escola tem desempenhado frente a este processo:

Aqui a escola é um trabalho nosso, onde veio valorizá o nosso jeito Guarani e Kaiowá de ser, antigamente não tinha vivencia mais próxima, né e trabalhando como trabalhamos hoje muitos conhecimentos tradicionais vão permanecer vivo. Até por que muitas pessoas da comunidade hoje evangélicas não repassam as práticas culturais como era

antigamente; então hoje a escola acaba desempenhando um papel fundamental para a construção e valorização da identidade Guarani e Kaiowá, pois proporciona aos alunos vivenciá nos espaços alternativos a nossa cultura; muitas vezes restringida em casa por causa da religião.

O 15º Fórum foi realizado em 2011 entre os dias 14 a 20 de abril com o tema “*Ñamombarete tembiapo ñande rekohápe oñondivepa* - “Fortalecer o trabalho na aldeia de forma conjunta”, o intuito era fortalecer as instâncias tradicionais existentes na aldeia para fortalecer as famílias.

No ano de 2012, realizou-se 16º Fórum, ocorrido entre os dias 16 a 21 de abril, com o tema “*Temimbo’e, Opavave Rembiapo Jaipyhy Ikatuva Ñamombarete Haguã Ñane Mba’eteeva, Avei Katupyry Te’yikuepe*”, “Educação responsabilidade de todos, em busca de alternativa para o fortalecimento da identidade e autonomia da comunidade Te’yikue”. Nesta reunião foram retomados pontos que já foram discutidos em outros momentos para encaminhamentos.

O 17º Fórum foi realizado entre os dias 15 a 20 de abril de 2013 com a temática “*513 Ro’ yhombarete há ñrairõpe té’yi guarani há kaiowá ahekarypu’akao ipyhyjeryhaguã tekoha guassu*”, “ 513 anos de resistência e luta dos povos guarani e kaiowá em busca de justiça, direito e retomada de território tradicional”.

No ano de 2014 realizou-se 18º Fórum ocorrido entre os dias 16 e 21 com o tema “*Noñe Momba’ Eteei Ñe’ Eryrupe Oiva Ava Kuera Reche Te’ Ýikuepe*”, “ Violação dos direitos indígenas na aldeia Te’ Ýikue”. Buscando solucionar alguns problemas que vinham acontecem dentro da reserva este foi utilizado para cobrar das autoridades presentes alguns direitos que estavam sendo violados dentro da comunidade, entre eles, a falta de médico e remédio no posto de saúde.

Entre os dias 24 a 25 de Abril de 2015 acompanhamos o 19º Fórum com a temática “*Ñemombarete Te’yikuera G\K Tehoha Te’ Yikuepegua Ñemongeta Rupive . Oipyhy Haguã Pu’ aka Pehengue Kuera Ndive*”, “ Fortalecer os laços familiares do G/K da aldeia Te’ Ýikue , enfrentando os problemas atuais através da conscientização”. (ver figura 5)



Figura 5: Mural do Fórum 2015
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

A discussão do fórum em questão se pautou na reflexão e debate sobre alguns pontos que precisavam ser melhorados dentro da reserva no que diz respeito à educação, à saúde, à agricultura e à dinâmica interna da mesma. Realizado na quadra de esportes da comunidade este, assim como outros fóruns, foi iniciado com apresentação de um momento mítico Guarani/Kaiowá, no qual os mestres tradicionais realizaram abertura espiritual do evento chamada de *Jehovasa*⁷, o que acaba tornando estes, além um importante momento político, um grande momento cultural. (Ver Figura 6)

⁷ Para tirar os males do caminho e trazer a iluminação espiritual para cada pessoa na reunião.



Figura 6: Momento mítico Guarani/Kaiowá
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Diante do exposto, consideramos que a realização dos fóruns ao longo desses dezanove anos tem se constituído como um importante momento na busca por melhores condições de vida na Reserva Indígena de Caarapó e as escolas e os professores têm desempenhado um importante papel frente a este processo.

1.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Após compreendermos como se deu o processo de construção da educação escolar indígena na Reserva Te'Yikue passaremos neste momento a apresentar e analisar o cotidiano da escola pesquisada.

A Escola Municipal Indígena Nãdejara Pólo (ver Figura 7) foi criada e sancionada através da Lei Municipal nº 666 de 10 de novembro de 2000, está localizada na

região central da aldeia que fica perto do viveiro de mudas, posto de saúde, posto da FUNAI e quadra de esportes e eventos da comunidade.

Em 2015, ano que iniciamos esta pesquisa, a escola atendia 1.450 alunos das etnias Guarani (Ñandeva) e Guarani (Kaiowá) distribuídos entre a escola pólo e suas extensões: Escola Loide Bonfim, Escola *Mbokaja* (“coqueiro”) e a Escola *Saverá* (olhos iluminados).



Figura 7: Escola Municipal indígena Ñandejara-Pólo

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Atendendo alunos da pré-escola ao 9º ano, a escola trabalha com a metodologia de temas geradores que são definidos coletivamente através de reuniões da coordenação pedagógica com os professores e direção. Relacionados à realidade da comunidade tais como: meio ambiente, gestão territorial, identidade dentre outros, os temas geradores são a base para que os professores façam seus planejamentos de acordo com sua área curricular bem como com os níveis de cada turma. A partir disso, são propostas atividades que envolvem principalmente, o trabalho de pesquisa para se produzir conhecimentos. O relato de experiências de vida, a contação de histórias e de mitos, possibilita a participação dos mais velhos nas atividades pedagógicas realizadas na escola, o que contribui para o fortalecimento da identidade, da cultura e da língua Guarani e Kaiowá.

Em entrevista realizada em outubro de 2014 com a professora de língua guarani da Escola Ñandejara Pólo, Elizabete Fernandes⁸ no qual está atualmente na função de coordenadora pedagógica esta acentuou que os mais velhos têm ajudado a resgatar e repassar a língua e os conhecimentos tradicionais para novas gerações funcionando como verdadeiras “bibliotecas vivas”.

(...) A língua é uma identidade que restou para nós né, eu foco muito neste sentido de fortalecê-la através da metodologia de pesquisa. Nós hoje não temos uma biblioteca indígena né, mas usamos a oralidade dos mais velhos para resgatar e repassar a língua e os conhecimentos tradicionais às novas gerações, o que tem ajudado a manter nossa cultura viva.

Cabe ressaltar que nessa escola, desde a educação infantil, o processo de alfabetização e demais etapas do Ensino Fundamental e Médio, a língua guarani é trabalhada como primeira língua, ou seja, os conteúdos das mais diversas áreas curriculares são ministrados prioritariamente na Língua Guarani concomitante com a Língua Portuguesa, que só passa a ser utilizada como segunda língua no ambiente escolar a partir do 3º ano do Ensino Fundamental. Conforme destacado no Projeto político pedagógico (2012, p.16) da Escola Ñandejara:

Os conteúdos desenvolvidos são trabalhados integrados em diversas áreas de conhecimento, como por exemplo: Quando se trabalha “Roça” (*Kokue*) em Ciências Sociais (isso inclui o ensino de geografia) se observa e estuda: o espaço, a localização, o Sistema de produção Guarani e Kaiowá, bem como a reciprocidade indígena. Já em Ciências da Natureza se analisa os tipos de solo, sua preparação e os tipos de plantas. E na Área da Educação Matemática estuda o sistema de Grandezas e Medidas Convencional e do Guarani e Kaiowá, espaço e formas, número como forma de registro, calendário, economia e o sistema de venda e troca. Tudo isso acaba sendo ensinado pela Linguagem através da Oralidade, Escrita e demais expressões.

No entanto, é importante destacar que ocorre uma quebra desta metodologia no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano) tendo em vista que os professores não são indígenas e não se encontram totalmente preparados para lidar com as questões em torno da temática indígena, o que acaba resultando na fragmentação do conhecimento, pois cada

⁸A referida coordenadora também foi formada no Curso Normal Médio – Formação de Professores Guarani/Kaiowá – Ará Verá e no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena – *Teko Arandu* – Ciências da Linguagem.

docente trabalha separadamente em sua disciplina o conteúdo escolhido, tentando adaptá-lo à realidade vivida na reserva.

Na busca por resolver tal distanciamento entre o que se ensina de 1º ao 5º e o que se ensina de 6º ao 9º ano, foram construídos na escola ao longo do tempo, “espaços alternativos” onde os professores buscam, através das práticas pedagógicas e de projetos, o diálogo com os conhecimentos tradicionais indígenas. Dentre esses espaços estão: as Unidades Experimentais, a Casa de Reza, o viveiro de mudas (ver Figura 8) que têm quebrado a rigidez do ambiente escolar e possibilitado aos alunos vivenciarem na escola a cultura Guarani e Kaiowá.



Figura 8: Espaços alternativos
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

A unidade experimental é um local onde são desenvolvidas práticas de cultivo da terra. Instalada em agosto de 2001 esta unidade tem possibilitado aos alunos e professores desenvolverem uma relação mais próxima com esse elemento da natureza. Nela têm sido desenvolvidas atividades que envolvem o plantio de sementes e mudas tradicionais, como milho branco, batatas, feijões, cana, produção de hortaliças, produção de frutas, plantas medicinais assim como tem sido feitas atividades para recuperação natural de solos e recuperação das matas ciliares e nascentes.

O viveiro de mudas é um complemento da unidade experimental onde são produzidas espécies nativas da própria região como a peroba, o ipê, cedro, aroeira, dentre outros. A partir do trabalho neste espaço, as mudas ali produzidas são levadas pelos próprios alunos para serem plantadas nas áreas degradadas. É importante frisar que através deste processo, os alunos conseguem acompanhar desde a sementeira até o plantio das árvores no campo, despertando assim conscientização ambiental. Além disso, como destaca Eliel Benites (2014, p. 120) “eles conhecem as várias espécies de árvores existentes na aldeia, as histórias de cada uma, os seus usos e as plantas medicinais segundo o conhecimento tradicional”.

A casa de reza (*ógaPysy*) também tem se constituído como outro importante espaço alternativo o qual tem ajudado a construir um currículo mais próximo da cultura e da realidade dos Guarani e Kaiowá. Neste espaço têm sido realizadas práticas ritualísticas tradicionais envolvendo alunos e mestres tradicionais. Desta forma, este espaço tem contribuído para o fortalecimento dos elementos sagrados tradicionais como os contos, a reza, as danças, os conselhos e as orientações espirituais.

Segundo Eliel Benites (2014, p. 125):

(...) trazer os conhecimentos e valores tradicionais para a escola é trazer o espírito guarani e kaiowá para outro espaço. Mas a forma de estabelecê-lo no currículo escolar é um processo que deve ser construído; pois cada aldeia, cada escola, cada *tekoha*, cada professor e cada sujeito deve encontrar caminhos por que o ser e o saber kaiowá e guarani sempre foram particulares dentro da diversidade. Nesse sentido a escola deve insistir na particularidade e não apenas na padronização.

Pois como analisa Ferreira (2008, p.174):

[...] no Brasil não existe “os índios”, mas sim, mais de duas centenas de povos indígenas ou sociedades. Nós vivemos numa pluralidade étnica linguística e cultural. Sendo assim, a educação escolar está em constante debate e a sua aplicação tem que ser resolvida caso a caso.

No entender de Evaristo e Mendonça (2004, p. 141):

Os povos indígenas, ao contrário do que mostram alguns dos livros didáticos, não se constituem em um grupo homogêneo, que moram em ocas e se alimentam da caça da pesca e da coleta. Apesar de encontrarmos algumas características que os aproximam, a diversidade entre eles é enorme. A forma como constroem suas casas, por exemplo, revela os diferentes modos como se apropriam do espaço e organizam internamente as comunidades.

Desta forma, apesar de lutarem pelos mesmos direitos, cada povo indígena, cada comunidade está inserida em um contexto específico com línguas, tradições, costumes e problemáticas que se diferenciam de uma reserva para outra. Assim, os espaços alternativos se constituem, no caso em estudo, uma forma de construir uma escola que atenda às especificidades daquela comunidade.

Isso não quer dizer que esse modelo de escola não possa servir de referência para outras reservas, contudo, ele não deve ser transposto à imagem e semelhança, pois cada comunidade possui suas singularidades.

É importante pontuar que esta instituição de ensino possui Calendário escolar próprio, elaborado pela comunidade escolar da Aldeia Te' Ýikue, de acordo com a sua realidade, com as normas legais vigentes para educação escolar indígena, as datas comemorativas e os feriados indígenas, como *Kurusu Ará*, *Temity Ará*, *Tata Ará*, Morte de Marçal de Souza, como também, as atividades da semana dos povos indígenas, semana do meio ambiente, exposição sabor da terra, semana de leitura, conforme consta no projeto pedagógico da referida escola analisada. (2012, p. 31)

Também observamos que no início de cada ano letivo professores das séries iniciais e do Ensino Fundamental (6º ao 9º) se reúnem com a finalidade de construir materiais didáticos específicos para serem usados no decorrer do ano. A elaboração desses materiais como cartilhas, cartazes, mapas, entre outros (ver Figura 9) envolve a participação de todos e tem se configurado, ao nosso ver, como um importante momento no processo de planejamento e reavaliação das práticas de ensino dos professores atuantes nesta escola.



Figura 9: Materiais específicos elaborados no início de cada ano letivo
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Diante do exposto a fim de compreender onde tais conquistas estão alicerçadas, passaremos a seguir a tecer algumas considerações acerca dos avanços e impasses da educação escolar indígena brasileira em termos legislativos.

1.4. A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

A educação formal para indígenas no Brasil teve início com a chegada dos colonizadores europeus em terras brasileiras. A partir deste momento inicia-se um modelo educacional totalmente distinto do que era desenvolvido nas aldeias até então. Freire (2004, p.8) observa que entre os aspectos marcantes que diferenciavam essa filosofia do processo pedagógico praticado pelos índios, estavam à presença de um professor como mediador do conhecimento e o próprio limite espacial da escola e da sala de aula. Assim:

Se a educação escolar voltada para os povos indígenas é antiga, secular, a discussão sobre sua adequação às realidades indígenas toma forma a partir da década de 1970, quando especialistas em diversas áreas, especialmente antropólogos, linguistas e pedagogos, começam a assessorar na construção de projetos escolares alternativos em algumas escolas indígenas e os movimentos indígenas passam a reivindicar, mais

amplamente, o reconhecimento de seus direitos, inclusive o de uma educação formal de qualidade. (COHN, 2005, p. 488).

Nesse sentido, a ideia de que a escola poderia ser um instrumento favorável à autonomia indígena – e não uma instituição colonizadora – começa a ganhar força a partir desse novo cenário. Ferreira (2001, p. 71) considera que “para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta”.

Para Luciano⁹ (2006, p.8);

A capacidade de relação com o mundo não indígena é entendida como condição fundamental e imprescindível para a formação de novas lideranças que participam das discussões extra-aldeia e transmitem às *lideranças tradicionais* os encaminhamentos e decisões, estabelecendo uma ponte da comunidade com as agências governamentais e não governamentais e fazendo a “tradução” do mundo não indígena para a comunidade. Por não dominarem adequadamente o português, ou por não terem tido acesso à escolarização, os líderes tradicionais confiam à tarefa de diálogo externo aos jovens que, buscam na formação escolar/acadêmica os conhecimentos necessários.

Contudo, as primeiras condições legais para que se efetivasse uma mudança no que se refere à educação formal para os povos indígenas, só ocorre com a promulgação da Constituição Federal de 1988 na qual ficou estabelecido que a educação escolar indígena seria:

(...) diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. E que os índios deixariam de ser considerados como categoria social em vias de extinção e passassem a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas e tradições. Fleuri (2003, p. 21).

Além disso, esta Constituição como observa o autor “assegurou a eles o uso de sua língua materna e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais”.

A partir de então, outros dispositivos legais e técnicos foram sendo formulados no intuito de garantir aos povos indígenas o direito a uma educação específica, bilíngue intercultural e diferenciada. Em 1991, através do decreto presidencial nº 26 retirou-se a

⁹ Este autor entende que as lideranças tradicionais são aquelas que dominam os conhecimentos, as regras herdadas dos antepassados, são guardiões da memória e da tradição. As lideranças políticas surgem com a necessidade de lidar com o mundo não indígena, por isso o domínio do português e a escolarização são importantes.

responsabilidade da FUNAI pela educação escolar indígena e atribuiu-se ao Ministério da Educação e do Desporto (MEC) passando este a coordenar às ações voltadas às questões educacionais indígenas no país, em consonância com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. As mudanças propostas por este decreto, segundo Grupioni (2006, p. 8):

Foram paulatinamente sendo incorporadas pelos sistemas de ensino, a partir da estruturação de instâncias administrativas e da elaboração de diretrizes e orientações curriculares específicas para essa modalidade de escola. Assim, no âmbito do Ministério da Educação, foi criada uma assessoria, depois transformada em coordenação geral de educação indígena, dentro da estrutura da secretaria de educação fundamental (SEF). Como instância consultiva e de orientações aos trabalhos do ministério, foi constituído o comitê nacional de educação escolar indígena, reunindo representantes governamentais e não governamentais atuantes nesse campo. Hoje essa coordenação encontra-se lotada na secretaria de educação continuada, alfabetização e diversidade (SECAD) e esse comitê foi transformado na comissão nacional de educação escolar indígena, integrada por professores e lideranças indígenas.

Como resultado dessa mudança de gestão, o Ministério da Educação e Desporto publicou em 1993 as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena”, o que representou um grande impacto no contexto escolar indígena, não só por estabelecer os princípios que deveriam reger essa nova educação, pautada pelas práticas de ensino intercultural e bilíngue, firmados na Constituição Federal de 1988, mas também por colocar o MEC como coordenador central dessa nova política.

Ainda em âmbito federal foi aprovada pelo Congresso Nacional no dia 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº 9394 que instituiu nos artigos 78 e 79 o dever do Estado em oferecer uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, que fortalecesse as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade.

A referida lei procurou, ainda, estabelecer a participação de toda comunidade na formulação do projeto político pedagógico, nele incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades, construindo assim um currículo específico. Estabeleceu também, a formação de professores para atuarem em área indígena, assim como a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados, conforme segue:

Art. 78. O sistema de ensino da união, com a colaboração das agencias federais de fomento a cultura e de assistência aos índios desenvolverá

programas integrados de ensino e pesquisa aos povos indígenas, com os seguintes objetivos.

- I- Proporcionar aos índios, comunidades e povos, a recuperação de suas memórias histórica; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;
- II- Garantir aos índios, suas comunidades e povos o acesso as informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades indígenas e não-índias;

Art. 79. A união apoiará tecnicamente e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural a comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º os programas a que se refere este artigo, incluídos no plano nacional de educação, terão os seguintes objetivos:

- I- Fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
- II- Manter programas de formação de pessoal especializado, destinado a educação escolar nas comunidades indígenas;
- III- Desenvolver currículo e programas específicos, nele incluindo os conteúdos culturais correspondentes com as respectivas comunidades;
- IV- Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

Em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acima explicitadas, o MEC publicou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI). Elaborado com a cooperação de lideranças indígenas de todo país juntamente com especialistas em educação, antropólogos e professores das mais diversas áreas, o referencial teve por objetivo subsidiar as práticas e os projetos desenvolvidos nas escolas das aldeias.

O RCNEI foi dividido em duas partes: a primeira reúne fundamentos históricos, antropológicos, políticos e legais no que concerne aos aspectos educacionais indígenas e a segunda, fornece referências para as práticas curriculares dos professores índios e não índios diretamente ligados às ações de implementação e desenvolvimento dos projetos pedagógicos de cada escola indígena.

Por ser um documento com função formativa e não normativa esperava-se que cada comunidade indígena o reconstruísse com base no dia a dia de suas experiências escolares. Contudo, conforme analisado por Silva (2013, p. 53):

Este documento está sendo pouco utilizado nas escolas, e se utilizado, acaba por servir como material pedagógico acabado e terminado, desconsiderando assim, a significativa diversidade existente em nosso país, a qual se reflete em diferentes particularidades, presentes no dia- dia das escolas indígenas.

Aprovado em 1999, o Parecer 14 do Conselho Nacional de Educação (CNE) propôs normas para o funcionamento e normatização do currículo escolar indígena. Este documento salienta a:

(...) necessidade regularizar juridicamente essas escolas, contemplando as experiências bem sucedidas, e reorientando outras para que elaborem projetos pedagógicos, regimentos, calendários, currículos, materiais didáticos pedagógicos e conteúdos programáticos adaptados as particularidades étnicas culturais e lingüísticas próprias a cada povo indígena. (Parecer 14/99 CNE, p. 44).

Em consonância com esse parecer, foi publicado em 18 de outubro do mesmo ano a Resolução nº 03/99/CEB que fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas. Estabelecendo, no artigo 1º:

(...) no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das Escolas Indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprios e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

E no Artigo 2º:

(...) Constituirão elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; exclusividade de atendimento a comunidades indígenas o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas; a organização escolar própria.

O Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001) também foi outra importante contribuição legislativa, na medida em que, reafirmou a responsabilidade legal dos sistemas estaduais de ensino pela educação escolar indígena, podendo este delegar determinadas responsabilidades aos seus respectivos municípios.

Entre seus objetivos e metas destacavam-se a universalização da oferta de programas educacionais aos povos indígenas para todas as séries do ensino fundamental, garantindo uma total autonomia para as escolas e comunidades no que se refere ao projeto político pedagógico bem como ao uso dos recursos financeiros. Além disso, reforçou a necessidade de se oferecer uma educação diferenciada, intercultural e bilíngüe, e para isso, entre seus objetivos e metas também estavam a formação de professores indígenas, assim como a fixação da categoria escola indígena.

O referido Plano Nacional de Educação ainda previa a criação de linhas de financiamento para a implementação de programas de educação em áreas indígenas e estabelecia que a União, em colaboração com os Estados, equipasse as escolas indígenas com recursos didáticos pedagógicos básicos:

1. Atribuir aos Estados a responsabilidade legal pela educação indígena, quer diretamente, quer através de delegação de responsabilidades aos seus Municípios, sob a coordenação geral e com o apoio financeiro do Ministério da Educação.

6. Criar, dentro de um ano, a categoria oficial de "escola indígena" para que a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngue seja assegurada.

8. Assegurar a autonomia das escolas indígenas, tanto no que se refere ao projeto pedagógico quanto ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo a plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

10. Estabelecer um programa nacional de colaboração entre a União e os Estados para, dentro de cinco anos, equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio.

12. Fortalecer e ampliar as linhas de financiamento existentes no Ministério da Educação para implementação de programas de educação escolar indígena, a serem executados pelas secretarias estaduais ou municipais de educação, organizações de apoio aos índios, universidades e organizações ou associações indígenas.

15. Instituir e regulamentar, nos sistemas estaduais de ensino, a profissionalização e reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério, com concurso de provas e títulos adequados às particularidades lingüísticas e culturais das sociedades indígenas, garantindo a esses professores os mesmos direitos atribuídos aos demais do mesmo sistema de ensino, com níveis de remuneração correspondentes ao seu nível de qualificação profissional.

O direito a uma educação escolar indígena diferenciada também foi assegurado pelo decreto 6.861/2009 ao definir a organização da educação escolar indígena em territórios etnoeducacionais. Nele é proposto um modelo diferenciado de gestão que visa fortalecer o regime de colaboração na oferta da educação escolar indígena pelo sistema de ensino. Em seu 1º artigo determina que “a educação escolar indígena será organizada com a participação dos povos indígenas, observada a sua territorialidade e respeitando as suas necessidades e especificidades”.

Os territórios etnoeducacionais definidos pelo Ministério da Educação compreenderão independente da divisão política administrativa do país, as terras indígenas mesmos descontínuas, ocupadas por povos indígenas, que mantém relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações lingüísticas, valores e práticas culturais compartilhadas conforme consta nas novas diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena na educação básica. (2012, p. 379)

Estas diretrizes foram definidas através da resolução nº 5 de 22 de junho de 2012 e também trouxe importantes contribuições legislativas para a educação escolar indígena. Pautada pelos princípios da igualdade social, da diferença da especificidade, do bilingüismo e da interculturalidade as novas diretrizes tem entre seus objetivos:

III- Assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilingüismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

IV-Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de reprodução de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários.

VII- Orientar os sistemas de ensino da união, dos Estados, do distrito federal e dos municípios a incluir, tanto nos processos de formação dos professores indígenas, quanto no funcionamento regular da educação escolar indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas.

VIII- Zelar para que o direito a educação diferenciada seja garantida as comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, lingüística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Tendo como base as leis sancionadas em esfera nacional, no âmbito estadual, a Secretaria de Estado de Educação criou por meio da Resolução SED/MS 1390/99, o Comitê de Educação Escolar Indígena de Mato Grosso do Sul – CEEI/MS - órgão de caráter consultivo com representação de professores indígenas, instituições mantenedoras e outros organismos ligados ao desenvolvimento da educação escolar indígena. O Decreto

Estadual nº 10.734 de 18/04/2002 criou a categoria de Escola Indígena no estado e a Deliberação do CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002 credenciou e autorizou o funcionamento das escolas das áreas indígenas em Mato Grosso do Sul, cuja minuta foi discutida com os povos indígenas do estado por meio das lideranças e professores indígenas em suas aldeias.

Em Mato Grosso do Sul o projeto de escola diferenciada entre as comunidades Kaiowá e Guarani, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposta até então conforme observado por Nascimento (2011, p.5).

No estado, segundo a autora, os poucos professores Guarani e Kaiowá que existiam juntamente com algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani/Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada (Idem, p. 5-6).

Segundo Nascimento e Urquiza, (2010, p. 122) “O movimento de professores G/K desenvolveu várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria de Educação em 1997”.

Souza (2013, p. 87) acentua que graças a esse movimento:

Atualmente há um número significativo de professores indígenas com formação ou em processo de formação específica, tanto no nível de magistério (Ensino Médio) e no Ensino Superior, nos cursos de Licenciaturas Indígenas oferecidos pelas Universidades Públicas Federais em todo país. Em Mato Grosso do Sul são duas Universidades públicas que estão desenvolvendo cursos de Licenciaturas Indígenas, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, através da Extensão no Município de Aquidauana/MS, e a Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, em parceria com outras instituições educacionais, como Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Secretaria de Estado de Educação - SED, Fundação Nacional do Índio – FUNAI, Ministério da Educação – MEC e Prefeituras Municipais. A UFGD atende os povos indígenas Guarani e Kaiowá e a UFMS atende os povos indígenas do Pantanal.

É importante destacar que atualmente em Caarapó, as duas escolas indígenas assim como extensões localizadas na Terra Indígena do Município de Caarapó foco de análise dessa pesquisa contam com um número significativo de professores e funcionários administrativos indígenas que se formaram nos cursos específicos. Os professores indígenas atuam nas escolas nas funções de gestão escolar, como diretores, coordenadores pedagógicos, professores de sala de aula, bem como servente, zelador e auxiliares de serviços gerais.

Por outro lado, não se pode negar que, mesmo que a escola seja apropriada pelos professores indígenas, “a instituição continua a assumir os valores que a sociedade dominante tem imposto por meio da escola e o sistema educacional sempre cumprirá a função de legitimação da cultura dominante negando a outra cultura como legítima” conforme ressaltado por Oliveira (2009. p. 46).

Nesse sentido, concordamos com Souza (2013, p. 90) que “tanto a escola quanto os professores e as comunidades indígenas têm um grande desafio para efetivação da educação escolar indígena que, de fato, contemple as necessidades e especificidades de cada povo, dentro do princípio da interculturalidade, especificidade, bi/multilinguismo e diferença”.

Tendo em vista essas questões, bem como a legislação específica em níveis nacional e estadual para a educação escolar indígena, buscaremos, no capítulo seguinte analisar como a interculturalidade tem comparecido no ambiente escolar pesquisado.

Capítulo II

A interculturalidade no espaço escolar indígena

2.1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

O intuito deste capítulo é analisar como a interculturalidade está presente na escola pesquisada. Para isso, inicialmente faremos algumas considerações sobre tal perspectiva a fim de estabelecermos os referenciais teóricos que embasam a nossa compreensão sobre o termo e, na sequência, por meio da análise do projeto político pedagógico e de nossas idas a campo traremos alguns apontamentos de como esta perspectiva educacional tem sido abarcada.

Desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais o debate sobre multiculturalismo e interculturalidade tem ganhado fôlego em cenário nacional.

Na América Latina as propostas sobre tal perspectiva surgiram principalmente a partir da emergência das identidades indígenas na busca em defender os seus direitos, como o caso do movimento zapatista de Chiapas no México e as várias revoltas no Chile, Brasil, Colômbia, Bolívia e Equador. (FLEURI, 2003, p. 21)

Para Fleuri (2005, p. 17) o adjetivo intercultural, muitas vezes, tem sido utilizado com significados conflitantes:

Há quem o reduz ao significado de relação entre grupos folclóricos, há quem amplia o conceito de interculturalidade de modo a compreender o diferente que caracteriza a singularidade e a irrepitibilidade de cada sujeito humano; há ainda quem considera interculturalidade como sinônimo de mestiçagem.

Ainda segundo autor, a intercultura pode ser definida com um:

Complexo campo de debate em que enfrentam polissemicamente (constituindo diferentes significados a partir de diferentes contextos teóricos, políticos, sociais e culturais) e polifonicamente (expressando-se através de múltiplos termos e concepções, por vezes ambivalentes e paradoxais). (2006, p. 15)

Sobre a variedade de usos e significados do conceito, Tubino (2004, p. 5) distingue duas concepções hoje presentes no continente latino americano. A primeira o

autor chama de interculturalismo funcional (ou neoliberal) e a segunda de interculturalismo crítico. Para autor:

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. El punto de partida y la intencionalidad del interculturalismo crítico es radicalmente. Mientras, que el interculturalismo liberal busca promover el diálogo sin tocar las causas de la asimetría cultural, el o interculturalismo crítico busca suprimirlas. (...) Para hacer real dialogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo.

Em otras palabras, hay que empezar por identificar y tomar consciencia de las causas contextuales de su inoperancia. Hay que empezar por recuperar la memoria de los excluidos, por visibilizar los conflictos interculturales del presente como expresión de una violencia estructural más profunda, gestada a lo largo de una historia de desencuentros y postergaciones injustas.

Diferentemente da América Latina, o discurso sobre a interculturalidade na Europa recaiu sobre os processos migratórios, sobretudo a partir da década de 1980 quando organizações como o “Conselho da Europa e a Comunidade Econômica Européia” passaram a se preocupar mais efetivamente com aumento da migração para os países deste continente. (COLLET, 2005, p. 179)

Sendo assim, percebemos que dependendo do contexto em que se encontra a problemática da multiculturalidade, a perspectiva intercultural adquiriu contornos específicos. É importante esclarecer que o termo multiculturalismo e interculturalidade têm sido utilizados muitas vezes como se seus significados fossem consensuais, contudo é importante salientar que estas são perspectivas distintas com enfoques e concepções pedagógicas e políticas diferenciadas. (MARCON, 2009)

A primeira distinção entre a proposta de educação multicultural da perspectiva intercultural segundo Fleuri (2000) refere-se à “intencionalidade” que motiva a relação entre os grupos culturais diferentes. A perspectiva multicultural reconhece as diferenças étnicas, culturais e religiosas entre grupos que coabitam no mesmo contexto. O educador que assume uma perspectiva multicultural considera a diversidade cultural como um fato, do qual se toma consciência, procurando adaptar-lhe a uma proposta educativa. Adaptar-se, nesse sentido, significa limitar os danos sobre si e sobre os outros. Mas o educador passa da perspectiva multicultural a intercultural quando constrói um projeto educativo intencional para promover a relação entre pessoas de culturas diferentes.

A segunda distinção estabelecida pelo autor sobre tais perspectivas refere-se aos diferentes modos de se entender a relação entre culturas na prática educativa. Na

perspectiva multicultural, entende-se de modo geral, as culturas diferentes como objeto de estudo, como matéria a ser apreendida. Ao contrário, na perspectiva intercultural, os educadores e educandos não reduzem a outra cultura a um objetivo de estudo a mais, mas a consideram como um modo próprio de um grupo social vir a interagir com a realidade. Para o autor, a interação como uma cultura diferente contribui para que uma pessoa ou um grupo modifiquem o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social.

Uma terceira característica da educação intercultural abordada por Fleuri (2001) refere-se à ênfase nos sujeitos de relação. Nesse sentido, a educação intercultural desenvolve-se como relação entre pessoas de culturas diferentes. Não simplesmente entre culturas de modo abstrato. Valoriza-se prioritariamente os sujeitos que são os criadores e sustentadores das culturas. As culturas não existem abstratamente. São saberes de grupos e de pessoas históricas, das quais jamais podem ser completamente separáveis. As pessoas são formadas em contextos culturais determinados. Mas são as pessoas que fazem cultura. Nesse sentido, a estratégia intercultural consiste antes de tudo em promover a relação entre pessoas, enquanto membros de sociedades históricas, caracterizadas culturalmente de modo muito variado, nas quais são sujeito ativos. (FLEURI, 2001, p.52-53)

É importante salientar que a polissemia do termo multiculturalismo gera dificuldades para adentrarem sua problemática, sendo inúmeras e diversificadas as vertentes multiculturais.

Forquin (2000) acentua a importância da distinção e clareza entre duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A abordagem descritiva sustenta o argumento de que o multiculturalismo seria uma característica das sociedades atuais, considerando estas como multiculturais. Por outro lado, a perspectiva prescritiva compreende o multiculturalismo como sendo não apenas algo dado pela realidade de cada contexto, mas sim como uma maneira de atuar e intervir na dinâmica social.

Expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador e revolucionário podem ser encontradas na produção sobre o tema, mas conforme observado por Candau (2012, p. 6) é possível reduzir a diversidade de sentidos atribuídos a este a três fundamentais tais como: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo também denominado de interculturalidade.

Para Candau (2012, p. 6):

A primeira abordagem parte do reconhecimento de que nas sociedades em que vivemos todos os cidadãos e cidadãs não tem as mesmas oportunidades (...). Há grupos como indígenas, negros e homossexuais, deficientes, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do país ou de outros países, e de classes populares, que não tem o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais, que outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e pertencentes a grupos com altos níveis de escolarização tem. Uma política **assimilacionista** vai favorecer que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados a cultura hegemônica (...) Quanto ao multiculturalismo **diferencialista** parte-se da afirmação de que quando se enfatiza a assimilação termina-se por negar a diferença ou por silenciá-la. Propõe então colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, deve-se garantir espaços onde estas possam se expressar. (Grifo nosso)

Apesar, infelizmente, dessas serem as abordagens mais privilegiadas nas sociedades atuais, a perspectiva adotada por Candau constitui-se numa terceira concepção, a qual propõe um multiculturalismo aberto e interativo, privilegiando a interculturalidade, por considerar a mesma a mais adequada para a construção de sociedades democráticas e inclusivas, que sejam capazes de promover uma articulação entre políticas de igualdade com políticas de identidade.

Para Candau (2008, p.51) algumas características especificam tal perspectiva:

Uma primeira que considero é a **promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade**. Nesse sentido essa posição situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas, assim como com as perspectivas assimilacionistas que não valorizam a explicitação das riquezas das diferenças culturais. Em contrapartida rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em continuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas essas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural.

Uma terceira características está constituída pela **afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são “puras”**. A hibridização cultural é um elemento importante para levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais.

A **consciência dos mecanismos de poder que permeia as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva**. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas; estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de

poder, por relações fortemente hierquizadas, marcadas pelos preconceitos e discriminação de determinados grupos.

Uma última característica que gostaria de assinalar diz respeito ao fato de **não desvincular as questões da diferença e da desigualdade, presentes hoje de modo particular conflitivo, tanto no plano mundial quanto em sociedade.** (Grifos nossos)

Em se tratando das práticas educativas, a perspectiva intercultural propõe novas estratégias de relação entre sujeitos e grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades sociais e o reconhecimento das diferenças culturais, mas ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidaria entre elas. (FLEURI,2003)

Ainda em termos pedagógicos, promover a educação intercultural tem suas exigências tanto em termos teóricos como práticos, pois conforme afirma Candau (2010, p. 100) “exige problematizar diferentes elementos da cultura escolar e do sistema de ensino como um todo. Trata-se de uma abordagem educativa que aponta para questões radicais que tem a ver com a função da escola hoje”.

Assim como Candau (2008, p. 52) defendemos que a perspectiva intercultural promova:

Uma educação para o reconhecimento do “outro” para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

Pois, como apontam Azibeiro e Fleuri (2008, p. 7) a função da educação intercultural:

Não é adaptar, ou mesmo simplesmente possibilitar a mútua compreensão das linguagens. É antes, possibilitar a emergência dos múltiplos significados, provocando a reflexão sobre seus fluxos e cristalizações e os jogos de poder aí implicados, buscando-se a transformação de relação hierquizadas e excludentes em relação de reciprocidade e de inclusão; de saberes fragmentados e disciplinarizados, em saberes que busquem, além das distinções as interconexões, a desestabilização de dicotomias, substituindo bifurcações hierarquias por redes de diferenças cruzadas, múltiplas e fluídas numa perspectiva dialógica.

Isso implica pensar na formação de professores interculturais. Professores que possam contribuir para a formação de sujeitos interculturais, que podendo ser diferentes, possam, no entanto se comunicar. “Mas para se ter consciência da multiculturalidade

presente na sala de aula, é preciso estar-se sensível para observar, para ouvir e para investigar os alunos com quem trabalha”. (VIEIRA, 1999, p. 30)

Para o autor anteriormente citado não só é importante que o professor se torne significativo para o aluno, como simetricamente, o aluno deverá sentir que o professor valoriza a sua experiência e a sua pessoa. Mas não basta, não é suficiente uma relação professor-aluno empática. É preciso ir mais além e tirar partido da diversidade do contexto que está inserido para construir práticas pedagógicas interculturais.

Segundo Vieira (1999) o desenvolver da perspectiva intercultural nas escolas indígenas também passa pela formação pessoal e profissional de cada professor. Sendo que a competência inter e multicultural está mais desenvolvida nuns do que noutros. A história de vida de cada sujeito é o espaço e o tempo onde tal aprendizagem e sensibilização se processam ou não. Desta forma, ressaltamos a importância da formação específica e continuada.

Destacamos, como já mencionado anteriormente, que para os professores indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul tem-se a opção, desde 2006, do curso de Licenciatura Indígena Teko Arandu oferecido pela UFGD. No entanto, sabemos que não são apenas os professores oriundos desse curso que tem sido contratados pelas escolas indígenas. Hoje se observa que ainda há um grande número de professores não indígenas lecionando nas escolas das aldeias o que acaba por acentuar, a nosso ver, a importância da formação continuada para prepará-los para os desafios que surgem no decorrer de sua carreira, entre eles promover a educação intercultural.

Segundo dados obtidos junto à secretaria da Escola Nãdejara Pólo, dos 69 professores que trabalham na escola e nas suas extensões, 12 são professores não indígenas. Desta forma, percebemos que apesar de ter um número expressivo de professores indígenas lecionando na escola notamos que também há um número significativo de professores não índios nelas atuando.

Notamos que a relação entre esses dois grupos ocorre de maneira respeitosa, no entanto, observamos em nossas idas a campo que há certo distanciamento entre os professores indígenas em relação aos não indígenas. Isso pode ser observado no momento do intervalo quando professores não indígenas e indígenas sentam em mesas separadas não estabelecendo nenhuma forma de contato ou entrosamento. Isso ocorre principalmente devido ao fato de que os professores indígenas conversam sempre entre si apenas em guarani o que acaba por dificultar o diálogo entre os dois grupos.

Assim há duas categorias bem específicas de professores atuando nessa realidade, ou seja, o professor de língua materna nativo da aldeia que leciona, em sua maioria, nas séries iniciais e o professor que não é indígena que leciona exclusivamente no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Diante disso, ressaltamos a importância da formação continuada na medida em que estes passam a desempenhar um importante papel social, respondendo, em muitas situações, pela mediação e interlocução de seus alunos índios com o mundo de fora da aldeia.

Em entrevista realizada no dia 20 de maio de 2015 com os dois professores de Geografia que não são indígenas, estes observaram que as maiores dificuldades encontradas quando iniciaram seu trabalho na reserva estiveram ligadas ao embate cultural e à dificuldade com a comunicação, conforme podemos observar na transcrição de suas falas:

Professor A:

Além da língua, é o embate da transmissão né, porque você tá pegando uma sociedade diferente, uma comunidade diferente e a gente não tem o conceito de interpretá-lo primeiro pra depois tentar passar os conhecimentos, a gente já tenta impor.

Professor B:

Quando você entra aqui você se depara com uma realidade que você não tava acostumado, até mesmo em função da língua né, a comunicação é muito difícil, a língua é muito diferente, e o ambiente também é novo, tudo é novo, tive muita dificuldade no início, mas eu acho que para eles é mais difícil ainda do que para nós professores por que quando você se propõe a vir para cá, você já vem sabendo das dificuldades, que você vai encontrar, e eles não sabem quem é o professor que vai tá vindo e como vai trabalhar com eles.

É importante esclarecer que não estamos aqui dizendo que a presença de professores não índios nas escolas indígenas limitará o desenvolvimento da perspectiva intercultural, pois esta não está ligada a traços étnicos e culturais de cada sujeito, mas sim a postura tomada por estes no desenvolver de suas práticas.

Diante do exposto, a fim de compreendermos como a interculturalidade tem comparecido no ambiente escolar pesquisado, trataremos a seguir, alguns apontamentos através da análise do projeto pedagógico e das análises feitas a partir de nosso trabalho de campo, de como essa perspectiva tem sido abordada.

2.2 A INTERCULTURALIDADE NO CURRÍCULO E NO COTIDIANO DA ESCOLA PESQUISADA

Partimos do pressuposto de que a dimensão da interculturalidade está colocada hoje como um dos aspectos desejáveis para a escola indígena, tida mesmo como uma das condições necessárias para que seja respeitada a especificidade da educação escolar indígena, como transparece numa das metas elaboradas para o Plano Nacional de Educação de 2001. (PAULA, 1999, p.77)

A preocupação de afirmar os currículos educacionais indígenas como interculturais, segundo a referida autora, nasce de uma situação já existente de fato, ou seja, antes da escola ser intercultural, as sociedades indígenas já estavam se relacionando com a sociedade não indígena, desde o momento do contato. Entretanto, se por um lado, há um consenso quase unânime de que a escola indígena deva ser intercultural, por outro, parece haver várias concepções sobre o modo como a interculturalidade se concretiza no dia a dia de uma escola indígena, a começar pelo seu currículo.

É importante ressaltar que estes foram construídos por muito tempo pautados em ideais de caráter homogeneizador e integracionista. O rompimento com esse modelo curricular/metodológico como mencionado anteriormente concentrou-se em dois grandes eixos epistemológicos, legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 ao permitir o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem nas escolas indígenas.

Desde então, escola indígena começa a ser sonhada como um espaço de apropriação dos conhecimentos da cultura oficial dominante, necessários à sobrevivência sócio-econômico-cultural autônoma dos povos indígenas, mas também como espaço de transmissão e reflexão dos etnoconhecimentos, sempre respeitando e valorizando os espaços tradicionais de educação. A escola indígena passa ser vista como lócus de diálogo intercultural, onde a cultura indígena e o saber do não índio são valorizadas e aproveitadas igualmente conforme explicitado por Nascimento & Urquiza (2010, p. 46).

Os direitos estabelecidos na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 são reafirmados no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005) aprovado em 25 de junho de 2014 ao estabelecer:

2.6- Manter programas de formação de pessoal especializado, de produção de material didático e **o desenvolvimento de currículos e programas específicos para a educação escolar nas comunidades indígenas, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes as**

respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena. (Grifo nosso)

Nesta perspectiva, Nascimento (2010, p. 114) destaca que:

Ao conquistarem o direito a uma escola específica, diferenciada, multicultural e comunitária (...) **os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.** (Grifo nosso)

Mas, segundo Perreli (2008, p. 394)

Se colocado a serviço da construção da interculturalidade, o currículo aberto as novas culturas deve ir além da simples inclusão de fragmentos do conhecimento de outras culturas nos conteúdos escolares. Paralelamente a isso, uma agenda voltada para construção de contextos de relações interculturais inclui, dentre outros desafios, a criação de condições para que, a escola discuta a história, a epistemologia, e as relações de poder que envolvem os diferentes tipos de conhecimento. Há que se pensar também em práticas pedagógicas renovadas, culturalmente orientadas, que respeitem as diferenças, as lógicas e os estilos de aprendizagem de cada cultura, e que estejam comprometidas com a elaboração de projetos coletivos de empoderamento dos povos culturalmente subordinados.

Ao analisarmos o projeto pedagógico da escola pesquisada, verificamos que a educação intercultural comparece ligada aos seus objetivos curriculares, conforme podemos verificar na transcrição dos trechos a seguir:

-Fortalecer a identidade Guarani e Kaiowá através da prática da espiritualidade de maneira própria de ser (*ñanderekotee*) realizando diálogo entre o conhecimento tradicional e o científico no intuito de construir sustentabilidade, e a nova maneira de perceber o mundo a partir da autonomia;

-Formar, no processo de educação intercultural, pessoas com a capacidade de realizar diálogo entre os SABERES, possibilitando transitar livremente entre a maneira de viver Guarani e Kaiowá e da sociedade envolvente. (Projeto Político Pedagógico da Escola Nãdejara, 2012, p. 12)

Nos objetivos acima descritos nota-se que a interculturalidade é vista como uma estratégia de fortalecimento da identidade dos Guarani/Kaiowá da comunidade Te' Ýikue assim como uma possibilidade da construção de melhores condições de vida dentro da reserva.

Para a Escola Ñandejara Pólo, a educação intercultural remete ao diálogo conflituoso entre os saberes tradicionais Guarani/Kaiowá com os conhecimentos não indígenas. “A abordagem dos conhecimentos tradicionais deve ser de maneira própria da educação tradicional, obtendo perspectivas tradicionais, a espiritualidade, orientando a maneira própria de ser.” (2012, p.13). Os conhecimentos tradicionais estão ligados aos fenômenos naturais, espirituais e a visão cosmológica sobre um determinado assunto, conforme consta no projeto pedagógico da referida escola analisada.

No entanto, é importante acentuar que até 1997 essa era uma realidade distante das escolas da Reserva Te' Yikue especificamente da escola Ñandejara assim como de algumas escolas indígenas na atualidade, já que o currículo implantado nestas eram os mesmos das escolas rurais, portanto, não levavam em consideração os saberes tradicionais desta população.

Mas a vontade da construção de uma educação que atendesse aos anseios da comunidade visando principalmente superar o alto índice de reprovação escolar diagnosticado nas escolas da aldeia levou os Guarani e Kaiowá da Reserva Te' Yikue a construir aos poucos, através da gestão compartilhada, um novo currículo escolar que abarca os conhecimentos tradicionais, mas também conhecimentos universais.

Neste novo currículo “Os conhecimentos tradicionais são sistematizados sem perder os seus valores, e os conhecimentos universais são oferecidos como sendo algo útil na construção de uma nova comunidade indígena contemporânea” como consta no projeto pedagógico da escola Ñandejara. (2012, p. 13)

Para uma das coordenadoras da referida escola, Renata Castelão entrevistada no dia 25 de março de 2015: “Construir o currículo centrado na educação intercultural não é só um direito, mas também uma necessidade considerando as relações desenvolvidas pós-contato”. Segundo a coordenadora, essa perspectiva educacional contribui para a formação de identidades mais abertas e críticas; que possam dialogar com a cultura dos outros, mas sem deixar a cultura Guarani e Kaiowá de lado. Para ela isso significa dar espaço para os caciques rezadores e os mais velhos nas atividades desenvolvidas na escola.

Uma das formas da gente buscar o diálogo com conhecimentos tradicionais indígenas na prática, é trazer os mais velhos e o rezador pro espaço da escola; para explicar, como é, por exemplo, o começo da civilização na nossa cultura (...) Essa forma de nós trabalharmos ajuda a fortalecer a nossa identidade, a nossa cosmologia, que com o tempo temo se enfraquecer devido ao uso da tecnologia e também da restrição dos costumes por parte das ordens religiosas.



Figura 10: Caciques rezadores realizando atividades na escola

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Para a coordenadora indígena Elisabete Fernandes entrevistada dia 16 de novembro de 2015, trazer os caciques para o contexto escolar é não isolar os conhecimentos que estes carregam consigo:

A participação dos caciques na escola é uma forma de ajuda, muitas vezes a gente percebe que os cacique se sentem muito isolados por ter visto a interculturalidade muito forte né na comunidade indígena, só vou citar um exemplo, a música hoje a gente tem várias forma, então a gente percebe que os caciques acabam recuando, acabam se isolando mas a escola procura uma dinâmica que possa trazer eles pra esse espaço, mas

tem coisa que o cacique não pode trabalhar no espaço escolar por isso que a gente precisa da casa de reza para poder especificar o momento da cerimônia, da reza, porque tem vários tipos de reza né, então, a interculturalidade se dá trabalhando estes dois momentos, o dos conhecimentos ocidentais repassados pelos professores e os conhecimentos tradicionais passados pelos rezadores.

Nota-se a partir da fala da coordenadora e das observações realizadas em nossas idas a campo que a interculturalidade se dá no dia-a-dia através, principalmente, dos espaços alternativos, já que esses espaços têm sido construídos justamente para desconstruir o currículo escolar engessado e ocidentalizado.

A construção desses espaços permite que os professores, principalmente de 6º ao 9º ano que em sua maioria não são indígenas, construam através de projetos ou mesmo de práticas didáticas um diálogo com os conhecimentos tradicionais intermediado pela figura do rezador ou mesmo através de outros professores indígenas.

Estes espaços constituem, em nosso entendimento, estratégias de resistência já que buscam fortalecer valores tradicionais para a manutenção da diferença em meio a uma sociedade que prega a homogeneização. No entanto, é importante destacar que em sala de aula também têm sido desenvolvidas práticas que permitem dialogar com a cultura destes povos¹⁰.

Além desses espaços, a prática de apresentações e exposições culturais também tem se caracterizado como outras possibilidades na construção da interculturalidade. Dentre estas, destacamos as apresentações de danças e músicas e as exposições de comidas e de artesanato, sendo que, algumas dessas exposições estão ligadas ao projeto Sabor da Terra que completou em 2015 a sua 12ª edição (Ver Figura 11).

¹⁰ Abordaremos de forma mais direta esta discussão no próximo capítulo deste trabalho com ênfase no ensino de Geografia.



Figura 11: Exposição de comidas e artesanatos tradicionais
Foto: José Carlos, 2015
Fonte: Site Alô Caarapó

Em entrevista concedida a José Carlos do site Alo Caarapó no ano de 2015, uma das professoras atuantes na educação escolar indígena deste município Rosileide Barbosa de Carvalho declara que:

O projeto "Sabor da Terra" pode ajudar as famílias indígenas a ter uma visão mais ampla, sobre as várias atividades que eles exercem em seu cotidiano como, o manejo da terra, garantir sua sustentabilidade, ter uma autonomia familiar, preservar o meio ambiente, cultivar as sementes

tradicionais, e produção de artesanatos e culinária entre outras receitas tradicionais e não tradicional.

Ainda segunda a entrevistada:

O projeto tem como finalidade estabelecer atividades de conscientização sobre a importância da roça e produção na aldeia, motivando as famílias produzir legumes, frutas ao redor da casa e criar também animais para garantir a sua autonomia e sustentabilidade.

Além desses objetivos o projeto procura ainda:

Incentivar as famílias e os alunos a resgatar as comidas típicas do Guarani e Kaiowá; Conscientizar para selecionar, reciclar e reaproveitar as embalagens dos produtos vindos da cidade para aldeia que prejudica a natureza; Descobrir as sementes tradicionais que estão em extinção e voltar a produzi-las; Resgatar e preparar os pratos típicos e bebidas do Guarani e Kaiowá.

Desta forma entendemos que o referido projeto tem ajudado a fortalecer a cultura bem como formar cidadãos mais conscientes para transformar a própria realidade vivenciada.

Ressaltamos que para estes povos dançar e cantar são sinônimos de festividade, comemoração, mas também de espiritualidade e de agradecimento. Vários foram os momentos em que presenciamos a realização de apresentações de danças tradicionais envolvendo alunos do Ensino Fundamental e Médio, dentre estes ressaltamos o Fórum Indígena realizado em 2015 o qual tivemos o privilégio de acompanhar. (Ver Figura 12)



Figura 12: Danças tradicionais no Fórum Indígena de 2015

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

As apresentações culturais, como pode se verificar na Figura 12, foram feitas com roupas típicas das culturas Guarani e Kaiowá durante as quais os alunos entoavam os cânticos que são passados de geração e geração, caracterizando um grande momento de celebração.

Além dos Fóruns, notamos que têm sido coordenadas principalmente por alguns professores indígenas das séries iniciais algumas apresentações de danças tradicionais no pátio da escola no decorrer do ano letivo. (Ver Figura 13)



Figura 13: Danças tradicionais no pátio da escola

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Na ocasião da foto da Figura 13 os alunos estavam dançando em forma de agradecimento pelos alimentos produzidos na aldeia. A caracterização da dança em questão também foi feita com roupas e pinturas típicas das culturas Guarani e Kaiowá. Estes momentos contribuem, em nosso entendimento, para o fortalecimento da identidade indígena, pois proporcionam a vivência de costumes tradicionais num espaço que por muito tempo foi pautado pelo ideal integracionista, aproximando-se assim, do que acreditamos ser um caminho mais profícuo para a educação intercultural.

A fim de aprofundarmos esta discussão no sentido dos objetivos deste trabalho, no capítulo seguinte focaremos a análise no ensino de Geografia que se desenvolve na escola indígena pesquisada.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ESCOLA MUNICIPAL INDÍGENA ÑANDEJARA PÓLO: DO CURRÍCULO À PRÁTICA DOCENTE

3.1 A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO

Utilizando das contribuições de Lima (2012, p. 185) partimos do pressuposto de que toda sociedade elabora conhecimentos geográficos que são compartilhados com as novas gerações ao longo de toda a vida por meio de um conjunto de noções, crenças e linguagens criadas dentro de um contexto histórico e geográfico específico.

Por meio da cultura, a sociedade se relaciona com o espaço geográfico e cria um modo próprio de entendê-lo e de explicá-lo a partir das mais simples experiências da vida. Dessa maneira, as diferentes formas de ocupar, de se relacionar com o espaço fazem com que da vida de cada povo seja produzida uma Geografia, e é levando em consideração estes fatores que os professores que trabalham em escolas indígenas devem estar preparados para atuar.

Em outras palavras, a Geografia não se reduz ao que está escrito no livro didático ou a fala do professor; ela surge da vivência cotidiana de cada povo em seus afazeres diários, pois “ao lidar com coisas, fatos e processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo geografias (no sentido de espacialidades) e, ao mesmo tempo, conhecimento sobre elas” (Cavalcanti, 1998).

Nessa perspectiva, Santos (2007, p.2) acentua que “a Geografia não nasce como um conhecimento resultante da reunião de um conjunto de sábios ou, mesmo, de uma ou outra obra que qualquer um deles poderia ter escrito. Trata-se, de fato, de certo tipo de comportamento associado diretamente às nossas necessidades de sobrevivência”. Segundo o autor (p. 4) o “reconhecimento da diferença entre o “nosso” lugar e o lugar do “outro” pode significar a diferença entre permanecer vivo, com seu grupo cultural de referência, ou ser atacado por inimigos para se tornar escravo ou, mesmo, perder a vida”.

Dessa maneira, a chegar à escola o aluno já trás pra sala de aula um repertório de experiências e conhecimentos vivenciados cotidianamente. Assim sendo, o professor deve considerar toda essa bagagem adquirida pelo aluno ao longo de sua vida. Somma (2003, p. 65) nos alerta para o fato de que:

Ignorar essa forma de aprender seu espaço real é além de um erro pedagógico, uma forma de desconhecer o aluno como pessoa, nós professores de geografia, temos a oportunidade de transformar essas percepções desordenadas, baseadas em uma dinâmica funcional, em categorias de conteúdos e habilidades significativas para o desenvolvimento da inteligência.

No entanto, é importante destacar que muitos profissionais da educação ainda têm se apegado quase que exclusivamente ao livro didático para a construção de suas práticas. A questão aqui a ser discutida não se remete à proibição do livro didático em sala de aula, mas a forma com que este ainda vem sendo utilizado. Funcionando como uma verdadeira “receita de bolo”, este acaba, muitas vezes, sendo seguido tão a risca que os conteúdos trabalhados não passam de um amontoado de informações soltas, sem aprofundamento teórico e descontextualizadas da realidade dos alunos.

A esse respeito Kaercher (2009, p. 230) é enfático em afirmar que:

(...) os nossos maiores problemas não são de conteúdo, mas sim da falta de clareza, para nós mesmos, professores de Geografia, do papel da nossa ciência. Ou a geografia se torna útil para os “não geógrafos” (nossos alunos em especial), ou ela tende a desaparecer! Ou vai continuar diluída como mera “ocupação” dos alunos com informações diversas. Uma espécie de “programa de variedades” que fala todos os lugares e povos diversos e distantes. Só que sem cores e sons. Chatice, portanto.

Ainda segundo o autor:

Mostrar que sabemos geografia não é sabermos dados ou informações compartimentadas, mas sim, relacionarmos as informações ao mundo cotidiano de nossos alunos (...) Se ajudarmos nossos alunos a perceberem que a geografia trabalha com as materializações das práticas sociais, estaremos colocando-a no seu cotidiano (KAERCHER, 2002, p. 225-226)

Também concordamos com Elza Passini (2001,p.38) quando afirma que:

A responsabilidade da nossa disciplina é a formação do professor pesquisador, que, com sua postura, eduque seus alunos para serem pesquisadores, observadores e analisadores de problemas e buscadores de soluções.

A partir da colocação feita pela referida autora, o professor de Geografia, em suas aulas, deve tentar fazer com que o aluno enxergue a disciplina não apenas pelo lado teórico, mas sim, como uma disciplina capaz de ajudá-lo a compreender e solucionar problemáticas vivenciadas em seu cotidiano.

Mas isso exige do professor, conforme salientado por Castrogiovanni (2007, p. 22), “coragem em ousar em atitudes que valorizem o educando como sujeito repleto de experiências de vida, com curiosidades sobre o mundo vivido”. Para o autor, esta coragem está na postura coerente com a prática, na busca de novas metodologias que não considerem o educando como mero receptor de verdades absolutas, mas como sujeito que cria, que pode transformar e tecer dúvidas.

Neste sentido, nossa compreensão sobre a Geografia escolar é aquela em que:

(...) o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento (...). O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico (CALLAI, 2001, p.58).

No caso da educação escolar indígena, foco de análise deste estudo, a Geografia, conforme observado por Carina Copatti (2013, p. 14) “deve primar pela construção de conhecimentos que dialoguem com a cultura destes grupos étnicos, respeitando as suas diversidades e promovendo ações que privilegiam a sua atuação como seres transformadores da sua própria história”.

Esta ciência, como admite a autora, transmite valores quando instiga construção de conceitos através dos quais a análise crítica das relações dos seres humanos com o espaço que habitam e com os demais seres seja uma condição preestabelecida para seu estudo. É necessário, portanto, na educação escolar, especialmente indígena, ampliar as condições de aprendizagem com enfoque na construção significativa de saberes, de forma que o conhecimento adquirido pelo educando lhe seja útil na construção do seu próprio ser social, integrado em comunidade e capaz de transformar o espaço ocupado de maneira significativa.

Mas para isso, acreditamos que as práticas dos professores de Geografia devem partir do lugar de vivência dos estudantes indígenas, utilizando de suas experiências geográficas oriundas de sua relação direta com o espaço vivido, pois são eles que percorrem diariamente as estradas, os caminhos e os trilhos em meio à mata, acumulando observações sobre as alterações ocorridas neste espaço.

Ao trabalhar o lugar de vivência dos alunos, as aulas de Geografia ganham mais sentido, pois ultrapassam a teoria trazida nos livros, uma vez que pode ser associada ao convívio social e alargar as possibilidades de ensino. Aproveitar a fala e as experiências dos alunos é considerá-lo sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, não mais como um receptor de informações prontas e acabadas, mas como um sujeito que pode contribuir para a construção do conhecimento conforme explicitado por Santos. (2012, p.108)

Dentro dessa perspectiva, salientamos que o diálogo é fundamental já que a oralidade se constitui como uma importante ferramenta no sistema Guarani e Kaiowá para

difusão dos conhecimentos acumulados ao longo da vida. Tais procedimentos, em nosso entendimento, constituem o ponto de partida e de chegada da Geografia nas escolas indígenas.

Concordamos com Lima (2012, p. 189) que “a Geografia ensinada nas escolas indígenas pode contribuir para a compreensão do processo histórico e geográfico, em que se deu a ocupação do espaço sul mato-grossense e seu impacto na organização social e na territorialidade Guarani Kaiowá ao longo do tempo”.

Ainda para a autora “por meio do currículo escolar o professor pode refletir criticamente acerca das implicações socioculturais, econômicas e territoriais no modo de vida guarani, considerando que essas relações têm sido fortemente marcadas por relações de exclusão, opressão do período colonial até os dias de hoje”.

Diante de tais considerações e visando atingir os objetivos deste trabalho, realizamos entrevistas com os professores de Geografia atuantes na escola pesquisada e fizemos observações nas aulas de Geografia durante o primeiro semestre letivo de 2015. A seguir, analisaremos as informações obtidas por meio das entrevistas, das observações feitas em sala de aula e da análise do currículo no que concerne ao ensino de Geografia.

Partindo da análise do currículo, constatamos que os componentes curriculares do Ensino Fundamental da Escola Nãdejara são organizados em: Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Educação Matemática, Ciências Sociais e Ciências da Natureza.

A Geografia comparece especificamente no conjunto das Ciências Sociais, conforme se pode verificar num dos trechos transcritos do projeto político pedagógico da escola (2012, p. 28):

Quando falamos em ciências sociais isso incluía história, a geografia e ciências da política são bem diferentes das ciências dos mitos. **Podemos chamar de ciências sociais o conhecimento ocidental, pois sempre vem um conhecimento dividido por área. A ciência indígena não separa a vida e prática, por isso que se aprende na escola da vida e a vida na escola.** É totalmente diferente, mas é preciso saber dominar e entender como fortalecer este conhecimento na escola. A organização familiar seria uma organização social? As ciências sociais ocidentais apenas mostram como era a sociedade do passado, do presente e aponta como será o futuro. Para a política (interna) indígena em vez de juntar se divide e fica aquele clima pesado para consertar novamente em nosso meio Guarani e Kaiowá. Pode até chegar a morte física e espiritual quer dizer, isso onde nasce e cresce o ódio e perseguição e isso causa consequências dentro da comunidade onde ela se encontra . Por isso é preciso trabalhar as duas formas, para as crianças pequenas do pré ao 5º ano é preciso envolvê-los no mundo de sua família, como se encontra o de sua casa. Para os alunos de 6º ao 9º ano, precisa mostrar que não existe

outro espaço melhor do que o indígena, ou seja, o mundo do branco não é mais legal. (...) as crianças de hoje precisam entender que existem duas formas de ciências sociais; a produzida pela sociedade dos não índios e a ciência indígena que vem através dos mitos. (PPP, 2012, p. 28)

É notório que mesmo na escola indígena ainda há uma excessiva compartimentação do saber, pois a organização curricular das disciplinas ainda as coloca como realidades distintas sem interconexão dificultando para os estudantes a compreensão dos conhecimentos como um todo integrado. Neste sentido, entende-se que a estrutura do conhecimento ainda é arbórea. Para subvertê-la utilizamos a metáfora do rizoma conforme sugerido por Gallo (2008, p.78), pois:

O rizoma rompe, assim com a hierquização – tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação- que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e, portanto, múltiplas as possibilidades de conexão, aproximações, corte, percepções. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de transito possível por entre seus inúmeros “devires”.

Para Gallo (2008) existem dúzias de argumentos pedagógicos que explicam a razão do conhecimento estar dividido em disciplinas, entre as quais se destacam facilitar o acesso da compreensão do aluno dos assuntos estudados, mas na visão do autor, para por detrás disso o controle no sentido de que compartimentalizando e fragmentando é muito mais fácil controlar o que alunos sabem.

Contudo, é importante explicitar que no caso da escola pesquisada, uma das tentativas de superar essa excessiva compartimentação do saber tem sido a proposta de trabalho com os temas geradores, que tem propiciado romper, de certo modo, com essa fragmentação do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, a coordenadora pedagógica Renata Castelão entrevistada em março de 2015 acentua que:

A gente quando vai escutar uma história não diz isso é matemática, geografia ou português **por isso que a gente trabalha com tema gerador, onde no momento que você tá trabalhando envolve todas as áreas sem dizer isso é geografia.** (...) Você fica observando quando o cacique tá falando, falando conhecimento nosso né, ele fala no geral ele não fica especificando. (Grifo nosso)

A fala da referida coordenadora, assim como as observações do cotidiano escolar nos permitiram identificar que os temas geradores têm possibilitado principalmente aos professores das séries iniciais trabalharem com as diversas áreas do conhecimento sem

colocá-las como realidades estanques, na medida em que através de um mesmo tema gerador, como por exemplo, *kokue* (roça), o docente trabalha com diferentes áreas do saber sem ficar colocando rótulos, tais como “isso é da Geografia”.

Em entrevista concedida Teresinha Aparecida da Silva Batista (2005, p. 129) dois professores das séries iniciais corroboram com tal afirmativa ao explicitarem que:

Desse jeito é bem melhor porque a gente não trabalha por gavetinha, tá tudo ali, ciência, matemática e as outras áreas. Hoje a gente pode trabalhar ciências, estudos sociais sem tá separando, sem tá dividindo as gavetinhas. Dessa maneira é mais produtivo pras crianças aprenderem e pros professores também, apesar de que exige muito mais do nosso trabalho. (RENATA, 2004).

Quando a gente trabalha não diferencia. Não fala esse conteúdo é de português, de guarani, de história, de geografia, vai trabalhando tudo junto. (ELIEZER, 2004).

Dessa forma, conforme destacado nas falas, notamos que essa metodologia tem permitido que estes transitem de uma área de conhecimento a outra com muita facilidade. Em momento algum há preocupação de fechar uma gaveta do conhecimento para abrir a outra. A transdisciplinaridade flui naturalmente por meio da exploração do tema gerador.

Além disso, essa forma de trabalhar tem propiciado menos disciplinamento já que anteriormente a essa metodologia os professores ficavam presos em sala de aula e ao livro didático e agora são mais livres, saem para fazer visitas, observações, levantamento de dados, construindo através dos próprios elementos presentes na reserva as discussões em torno dos temas geradores propostos.

Do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental o conhecimento já se encontra fragmentado em diferentes áreas do saber representado pela figura do professor de Geografia, de Matemática, Língua Portuguesa, entre outros. Contudo, ressaltamos que os temas geradores têm ajudado esses professores (que em sua maioria não são indígenas), a construir possibilidades para trabalhar com a realidade Guarani e Kaiowá e seus aspectos culturais tradicionais e atuais, o que traz possibilidade de diálogo entre duas formas de conhecimento, a do mundo ocidental e do mundo indígena.

Destacamos que os temas geradores surgiram com base no método formulado por Paulo Freire que afirma a importância:

(...) de que as palavras utilizadas sejam significativas culturalmente, para que propiciem o diálogo e a reflexão de modo que o aprendizado da

leitura das palavras seja acompanhada de uma leitura crítica de mundo, nesse método um acompanhamento possível para a escolha de palavras adequadas é a seleção inicial de temas geradores feita pelo alfabetizador juntamente com o grupo (EMIRE; MONSERRAT, 1989, p. 24).

A busca dessa nova prática pedagógica, mais libertadora e progressista é construída a partir de discussões coletivas entre professores, coordenação e direção no início de cada bimestre e tem se configurado em temáticas chaves que têm orientado qual será o enfoque dado aos conteúdos ministrados no decorrer deste. Uma vez escolhido o tema gerador, todos os professores das diferentes áreas curriculares buscam articular a mesma temática adaptando aos conteúdos de sua disciplina.

As palavras que originam os temas geradores podem ser *kokue*(roça), *y* (água), *yvy* (terra), *ka'aguy* (mato), *tekoha* (aldeia), *tata* (fogo), *tesãi* (saúde), *mymba* (animais), *pohã* (remédio), *pehengue* (família), dentre outras, e estas, acabam sendo trabalhadas através de desenhos, pinturas, colagens, aulas de campo ou mesmo - principalmente nas séries iniciais - através dos contos, dos mitos, das danças e dos cantos, pois a figura do professor indígena em sala de aula traz essa possibilidade. Verificamos que nestas séries grande parte do tempo de execução do trabalho dos professores Guarani e Kaiowá é feita através da oralidade; a escrita é utilizada como um complemento em sala de aula e não como uma obrigatoriedade.

Nascimento (2003) citada por Batista (2005, p. 124) enfatizam que o maior ganho da educação escolar indígena diferenciada foi à figura do professor (a) indígena. Ele faz acontecer uma nova mediação professor-aluno, trabalha com a mesma lógica epistemológica, compreende os significados da língua e da cultura. A criança sente liberdade para se manifestar na escola sobre os seus conhecimentos, pelo fato de ambos participarem de outros espaços além da escola.

No caso dos professores de 6º ao 9º ano, os temas geradores são trabalhados em conjunto com os conteúdos universais através de diferentes metodologias. É importante explicitar que estes conteúdos são trabalhados em consonância com o referencial curricular nacional para as escolas indígenas¹¹ assim como outros materiais que dão o suporte para as práticas didáticas dos referidos professores.

No caso específico dos professores de Geografia, estes declararam através de conversas informais que além do RCNEI também têm utilizado os referencias de escolas

¹¹ Em entrevista concedida pela responsável do núcleo indígena do município de Caarapó Anari Nantes obtivemos a informação de que o referencial do município para as escolas indígenas ainda está em fase de elaboração.

não indígenas para construir seus planejamentos. Segundo os mesmos a utilização destes materiais foi uma forma encontrada de estabelecer certa linearidade dos conteúdos a serem ensinados em cada bimestre e em cada sala de aula.

Visando compreender como os professores têm trabalhado com os temas geradores¹², a seguir, apresentamos os planejamentos dos professores de Geografia transcritos de seus cadernos para, posteriormente, descrevermos e analisarmos suas práticas.

É importante pontuar que um desses professores leciona apenas nos 7º anos (A, B, C, D) do Ensino Fundamental; as outras turmas (6º, 8º e 9º ano) foram assumidas pelo mesmo docente que leciona no Ensino Médio.

Quadro1: Conteúdos, metodologias e recursos utilizados nas aulas de Geografia

Professor A – 1º Bimestre (7º ANO)			
Tema Gerador	Conteúdos	Metodologia	Recursos
Meio ambiente, diversidade cultural com gestão territorial.	<p>O território brasileiro</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Localização do território brasileiro ❖ Os hemisférios ❖ As zonas térmicas ❖ Brasil e continentes ❖ Extensão latitudinal e longitudinal ❖ Fusos horários no Brasil <p>Formação do território brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ A chegada dos portugueses a América ❖ Os limites territoriais ❖ Povoar ou perder ❖ Expansão territorial ❖ Bandeirantes e jesuítas ❖ Exploração econômica do território <p>Regionalização do território brasileiro:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Por que regionalizar 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aula expositiva ❖ Leitura cartográfica ❖ Desenhos cartográficos ❖ Observação de figuras ❖ Atividades em sala e fora dela 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livro didático; ❖ Régua ❖ Lápis de cor e canetinha ❖ Atlas socioambiental terra indígena Te' ýikue ❖ Quadro negro

¹² Em 2015, meio ambiente, diversidade cultural e gestão territorial foram os temas geradores no 1º bimestre e no segundo bimestre o tema foi Meio ambiente.

	❖ Dividir para melhor governar		
--	--------------------------------	--	--

Professor A – 2º Bimestre (7º ANO)			
Tema Gerador	Conteúdos	Metodologia	Recursos
Meio ambiente	<p>Brasil: aspectos demográficos</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Um país populoso, mas pouco povoado ❖ Distribuição da população <p>A formação da população brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Um país marcado pela diversidade 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Leitura de textos; ❖ Aula expositiva com debate; ❖ Desenhos de gráficos, pirâmides etárias; ❖ Atividades em sala e nos espaços alternativos. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livro didático ❖ Régua ❖ Lápis de cor e canetinha

Professor B – 1º Bimestre (6º, 8º e 9º ano)			
Tema Gerador	Conteúdos	Metodologia	Recursos
Meio ambiente, diversidade cultural com gestão territorial.	<p>6º ano:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Sistema solar ❖ Paralelos e meridianos ❖ Pontos Cardeais ❖ Longitude e latitude ❖ Rotação e translação ❖ Estação do ano ❖ Períodos da lua ❖ Estrutura interna e externa da Terra ❖ Relevo seus agentes formadores e modificadores do relevo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas ❖ Pesquisa em campo ❖ Produção de textos ❖ Desenhos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livro didático ❖ Mapa ❖ Globo terrestre ❖ Livro ❖ Lápis de cor

	8º ano: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Formação do território americano ❖ Divisão física e econômica ❖ Os povos pré-colombianos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas 	Mapas Livro didático Quadro negro
	9º ano: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estado, nação, território, país ❖ Economia globalizada ❖ Direitos humanos (Inclusive os dos povos indígenas) 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas ❖ Produção de textos críticos ❖ Debates 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mapas ❖ Livro didático ❖ Artigos

Professor B – 2º Bimestre (6º, 8º e 9º ano)			
Tema Gerador	Conteúdos	Metodologia	Recursos
Meio ambiente	6º ano: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Continentes ❖ Oceanos ❖ Ilhas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas ❖ Leitura de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Livro didático ❖ Régua ❖ Lápis de cor e canetinha ❖ Quadro negro
	8º ano: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Relevo e vegetação do continente americano ❖ Tipos de clima ❖ Bacias hidrográficas 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas ❖ Pesquisa em campo 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Atlas socioambiental terra indígena Te' yikue ❖ Livro didático
	9º ano: <ul style="list-style-type: none"> ❖ Regionalização da Europa, da Ásia e a sua diversidade. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Aulas expositivas e dialogadas ❖ Leitura de textos ❖ Produção de textos 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Mapas ❖ Livro didático ❖ Quadro negro

Fonte: Trabalho de campo/2015.
 Org: SILVA, Danielli Manfré.

Apesar dos planejamentos formalmente evidenciarem que os conteúdos universais têm sido trabalhados com maior ênfase no desenvolver das aulas de Geografia, não podemos negar que os professores também têm buscado dialogar com a cultura e realidades destes povos.

Com base nas observações de aulas realizadas durante o primeiro e segundo bimestres de 2015¹³, verificamos que os professores têm desenvolvido práticas que levam os alunos a construir um olhar crítico e reflexivo sobre sua realidade. Essas observações nos possibilitaram acompanhar algumas ações dos professores em sala de aula, no qual nos propusemos a seguir a descrevê-las.

3.2 AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Durante o 1º bimestre do ano letivo de 2015 através do acompanhamento das aulas de Geografia verificamos que o professor B ao trabalhar com os pontos cardeais com os alunos do 6º ano optou inicialmente por abordar a visão cósmica que os Guarani e Kaiowá têm sobre estes. (Ver Figura 14)



Figura 14: Atividades com os pontos cardeais
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

¹³ Foram observadas um total de 08 aulas de Geografia no Ensino Fundamental.

Utilizando das contribuições de Lima (2012, p. 86) esclarecemos que no plano terrestre a visão cósmica Guarani baseia-se em dois eixos distintos, mas complementares: um vertical e outro horizontal.

O plano vertical é representado pela hierarquia entre os diversos patamares celestes. No plano horizontal, a espacialidade terrestre tem como referência os pontos cardeais, representados pelos quatro deuses principais que ajudaram *Ñanderuvusu*– Nosso Pai –, a construir a terra.

- a) Norte é representado por *Jakaira Ru Ete*, deus da primavera, da neblina, que dá vida e abranda o calor, origem dos bons ventos, que cuida das plantas, especialmente do milho;
- b) Leste é comandado por *Karai Ru Ete*, deus do fogo – é o espaço que dá acesso ao peito do dia *arapyty'a*, associado ao caminho do sol;
- c) Oeste é comandado por *Tupã* deus das águas, do mar, das chuvas e trovões;
- d) No Sul é *Nãmandu*, deus das palavras, representa a origem e o princípio do espaço tempo, ser criador da terra.

Segunda a referida autora os seres mitológicos associados aos pontos cardeais representam os *Ñe'e Ru Ete*– verdadeiros pais e mães da palavra/alma, ou seja, dos espíritos humanos. Cada divindade ocupa um lugar específico no mundo celeste e possui a atribuição de enviar emanções espirituais que irão se incorporar ao indivíduo no momento do nascimento. (LIMA, 2012, p. 84)

Para os povos Guarani e Kaiowá os pontos cardeais enquanto forças que regem o mundo terreno indicam como os mesmos devem se orientar e localizar sua casa, sua roça e outros objetos, de modo a manter uma sintonia com o lugar e com os movimentos de seu *ne'e Ru Ete* – o verdadeiro pai e mãe de sua alma. Esta sintonia é uma maneira de assegurar o equilíbrio social e cosmológico, pedindo auxílio aos deuses por meio de rezas, danças, cânticos e outros rituais que ocorrem nas aldeias como lembra a autora.

Além dessa atividade na qual foi trabalhado o contexto cultural cosmológico dos estudantes Guarani e Kaiowá, observamos que o professor B ao trabalhar o conteúdo “diversidade natural, religiosa, lingüística do continente asiático” instigou seus alunos através da construção de uma redação a refletirem sobre o espaço da reserva.

Inicialmente, o mesmo lembrou aos alunos que a reserva se encontra dividida em regiões naturais possuindo cada qual uma característica própria que pode ser observada através da vegetação e do solo. Outro vetor analisado foi a diversidade religiosa existente

na reserva, já que há um grande número de indígenas que frequentam as igrejas católicas e pentecostais¹⁴. É importante lembrar que as temáticas discutidas não se remeteram apenas a mera reprodução da fala do docente, mas houve a participação dos alunos através da oralidade na construção e reflexão dos temas debatidos, o que resultou numa aula dinâmica e interativa.

Consideramos que a prática do professor observado incentivou os alunos a pensarem a Geografia para além do que está colocado no livro didático. Através da análise mediada por sua prática, os alunos foram induzidos a refletir sobre seu espaço vivido para nele identificarem as contradições socioespaciais existentes que vão desde a condição de reserva, por ali viverem confinados, mas também, por exemplo, as consequências causadas pela inserção das igrejas católicas e pentecostais.

A troca de reflexões entre professor-alunos se tornou essencial e necessária tendo em vista que os maiores vivenciadores das mudanças, das contradições e dos conflitos são os próprios estudantes. A dinâmica da aula observada configurou-se como uma espécie de “roda de conversa”, o que, ao nosso ver, foi muito interessante porque os alunos, em sua grande maioria, mesmo tendo um convívio quase que diário com este professor são muito quietos e tímidos e isso serviu para desinibi-los.

Outra prática observada e que consideramos relevante, foi da docente (A) que ao trabalhar o conteúdo regionalização do espaço brasileiro no 7º ano durante o 1º bimestre optou inicialmente por trabalhar a formação do espaço territorial da aldeia segundo os mais velhos (Figura 15).

Utilizando como referencial o Atlas Socioambiental produzido no ano de 2009, fruto de um processo que envolveu ativamente professores, alunos, lideranças, moradores da aldeia, além de pesquisadores da Universidade Católica Dom Bosco –UCDB, vinculados ao programa Kaiowá-Guarani e ao Núcleo de Estudos e Pesquisa de Populações Indígenas –NEPPI, esse atlas tem sido constantemente utilizado para acionar as discussões em torno das temáticas estudadas.

Segundo a professora de Geografia responsável por conduzir a atividade acima descrita, em entrevista realizada no dia 24 março de 2015, ao se trabalhar primeiramente o contexto local, os alunos terão maiores chances de compreender os conteúdos universais. Como fica claro em sua fala:

¹⁴ Os estudos de Eliel Benites (2014) e Levi Pereira (2004) demonstram e discutem a problemática e as consequências da inserção das igrejas no cotidiano da reserva.

Eu gosto de trabalhar a partir da realidade dos alunos, porque sei que para eles é mais fácil de entender depois os conteúdos universais, na medida em que poderão ou não fazer uma ligação do conteúdo estudado com sua própria realidade. (...) acho que isso é muito importante considerando o contexto em que a escola está inserida. (Grifo nosso)

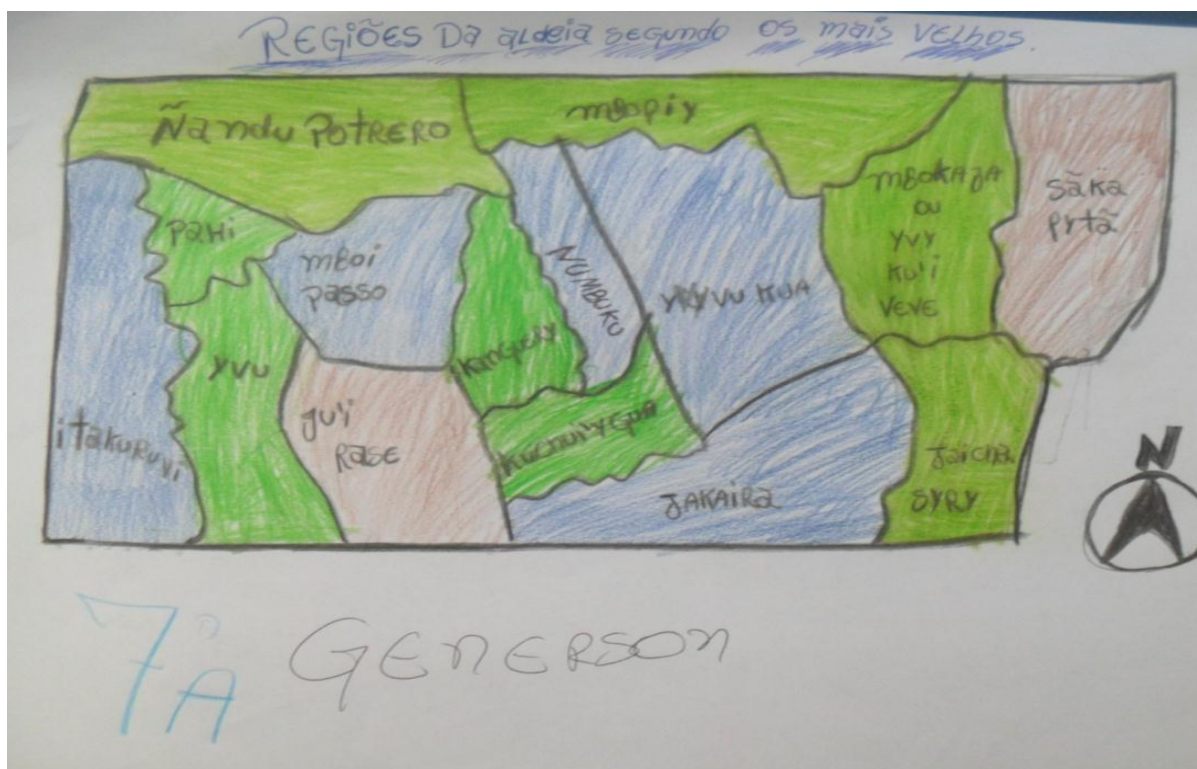


Figura 15: Regiões da aldeia segundo os mais velhos

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Considerando a afirmação da professora e no decorrer do acompanhamento das aulas desta docente, foi possível perceber que os conteúdos acabam sendo trabalhados, na maioria das vezes, da escala local para a global. A análise do espaço da reserva torna a disciplina de Geografia mais próxima da realidade desses alunos que, muitas vezes, se quer problematiza a história do próprio lugar que habita.

Nota-se no desenho da Figura 15 que além dos limites territoriais da reserva, o aluno identificou quais eram as 15 microrregiões, onde estavam localizadas e quais eram as suas denominações. Esse exercício possibilitou a construção de uma consciência espacial a partir da qual o aluno conheceu e representou a organização territorial do espaço em que vive na visão dos mais velhos.

Os diferentes significados das microrregiões também foram trabalhados durante a atividade, sendo que estes estão presentes no Atlas Socioambiental já citado, conforme apresentamos a seguir:

Quadro 2: Definição das microrregiões da aldeia na visão dos mais velhos

SākaPytã	Foi denominada por ter uma enorme voçoroca, numa nascente da região, conhecida como voçoroca vermelha.
Yvyku'iveve\ Mbocaja	Antigamente, numa cabeceira tinha uma mina d'água que jogava areia para cima quase meio metro. Por isso o morador chamou a região de "yvyku'iveve" -areia que voa. Com o passar dos anos passou a chamar de "Mbokajacoqueiro" porque se tinha muito coqueiro na região.
JaichaSry	Antigamente na aldeia era cheio de mato e tinha muito animais silvestres. Nesta região tinha muita paca e toda vez que as pessoas iam caçar as pacas saíam da toca e iam direto para o córrego. Por isso as pessoas chamavam a região de "jaicha-córrego da paca".
Jakaira	Antigamente, quando a comunidade guarani e kaiowá morava ainda em família extensa, nessa região morava uma família que tinha uma grande casa de reza, onde todos os anos faziam a cerimônia do milho branco, "Jerosy", batismo do milho. "Jakaira" para o Guarani e kaiowá é o "dono do milho". Por isso, a região foi denominada com esse nome.
Yryvukua	Muito tempo atrás, todos os anos um urubu fazia o seu ninho no mesmo buraco de um tronco de uma árvore. Com isso, a comunidade denominou a região de "yryvukua, buraco do urubu".
Mbopiy	Contam que antigamente tinha um buraco enorme nessa região onde viviam muitos morcegos. Certo dia caiu um raio no buraco, matou todos os morcegos e fez brotar uma nascente de água. Por isso a comunidade passou a chamar a região de "mbopiy, córrego do morcego".
Ñumbuku	No início da ocupação da reserva, a comunidade encontrou no centro da aldeia um espaço aberto, ou seja uma vegetação baixa, que é campo. Por isso, passaram a denominar a região de "ñumbuku, campo extenso".
KuchuiYgua	Quando a aldeia era coberta de mata, numa nascente os pássaros, como papagaios, periquitos, guoiatocas, araras entre outros, desciam para beber água e tomar banho. Por isso a comunidade chamou a região de "kuchuiygua, bebedouro dos pássaros".
Kanquery	Contam que os antigos feiticeiros usavam o córrego desta região para jogar ossos de pessoas que estes retiravam do cemitério para se protegerem de feitiços. Assim, o córrego e a região passaram a ser chamado de "kanguery", córrego de ossos.

Ju' iRase	Uma pequena lagoa com a estiam veio a secar. Depois de muito tempo choveu tanto que a lagoa começou encher novamente. De emoção as rãs choravam por muitos dias e a comunidade começou a chamar a região “Ju' iRase, choro da rã”.
Mbói Passo	Antigamente não tinha rodovia, era apenas um corredor que cortava a mata da aldeia, que ligava Caarapó a Ponta Porã. Num dia várias cobras, uma sobre as outras, tomaram o caminho de um trecho do corredor, levando algum tempo para terminar de passar pelo corredor. Assim a comunidade passou a chamar essa região de “mbói passo, passo da cobra”.
ÑanduPotrero	Há muito tempo atrás na aldeia tinha um lugar em que as emas se reuniam para descansar, alimentar e dormir. O local era um campo aberto. Por isso, a comunidade chamou de “ñandupotrero, potrero de ema”.
Pahi	Antes da construção da rodovia, o corredor para ligar Caarapó a Ponta Porã passava por um trecho de banhado. Assim, nesta extensão foram colocadas troncos, lado a lado, sucessivamente, até atravessar o banhado. Esse arranjo é chamado de “pahi” nome dado a região.
Yvu	No início da ocupação desta região foram encontradas várias nascentes de água. Por isso, a região foi denominada de “Yvu , nascente”
Itakuruvi	Muito tempo atrás a região era cheia de pedras que a comunidade utilizava para amolar as ferramentas, como foice, facão e outras. Por esse motivo, a região ficou conhecida como “itakuruvi, pedra que amola”.

Fonte: Atlas Socioambiental terra indígena Te' Yikue.
Org: SILVA, Danielli Manfré, 2015.

Com passar dos anos, essas microrregiões foram se modificando com a retirada da mata, abertura de novas roças e caminhos devido ao aumento da população. Alguns nomes permaneceram como SãkaPytã, Mbokaja, Mbopiy, Kuchui, Ygua e Yvu, porém, seus significados foram modificados e novos nomes foram surgindo, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3: Definição das microrregiões da aldeia atualmente

Saverá	A oeste, ao lado da aldeia, na fazenda Santa Maria, tem uma lagoa próxima à divisa que de longe a população da região enxerga o seu brilho. Por isso, a comunidade passou a chamar a região de “Saverá, as, verá – brilho, olhos brilhando”.
Toca do jacaré	A comunidade assim denominou a região porque ao sul fica a fazenda Toca do Jacaré e a comunidade usa esta como referencia.
Posto\Ñandejara	A comunidade denomina a região como posto, porque aí se localiza o posto da Fundação Nacional do Índio- FUNAI. Aos poucos

	alguns já chamam de Nandejara por causa da escola que tomam como principal ponto de referência.
Perobal	A comunidade da região a chama por esse nome por ter sido o lugar da peroba.
Missão	Depois da instalação da igreja da missão Evangélica Caiuá, ao lado da região, a comunidade a usa como referencia para denominar a região.

Fonte: Atlas socioambiental terra indígena Te' Yikue.
Org: SILVA, Danielli Manfré

Notamos que muitas das denominações, conforme analisado por Carmo (2012, p. 130), tais como JaichaSyry, YruvuKua, Mbopiy, KuchuiYgua, *Ju'i Rase*, Mbói Passo, Ñandu Potrero remetem “a capacidade que os guarani tem de atribuir características humanas aos animais e, sobretudo, ao nível de relação/respeito excessivo que humanos e animais estabelecem com a natureza, com o sentido de recursos naturais (meio ambiente) do espaço ocupado (território)”.

Essas “metáforas guarani” são, na visão do autor, “memórias; são histórias narradas de pouco tempo atrás, entretanto, sem datas específicas”. Seguramente estas metáforas remetem aos mitos de criação Kaiowá, nas quais os animais eram humanos e xamãs, da mesma maneira como explica Lévi-Strauss nas *Mitológicas* (1971).

Consideramos que indiretamente o trabalho conduzido pela docente também permitiu que se discutisse em sala de aula a questão da territorialidade e do parentesco. Little (2002, p. 3) define a territorialidade “como o esforço coletivo de um grupo social para ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica do seu ambiente biofísico, convertendo-a assim em seu “território”, outrora a “cosmografia” em sua leitura”.

Cada família, na medida em que chegava à reserva ia construindo sua própria territorialidade, pois imprimia em uma das microrregiões seu modo de ser, de viver e de se estabelecer. É claro que a condição de reserva implicou numa desestabilização da lógica territorial que os Guarani e Kaiowá imprimiam em seu Tekoha, pois o fato de “ir a diante”, deixar a terra descansar (no que se remete a agricultura), esquecer os mortos acabou sendo alterado pela situação do confinamento.

Mas o princípio básico da organização sociopolítica dos Kaiowá e Guarani chamado de parentela ou família extensa de certo modo ainda está sendo mantido, mesmo na condição de reserva, já que os filhos quando constituem uma nova família moram

próximos às casas dos pais e dos avós estabelecendo relações sociais, políticas e cosmológicas. Nesta formação de identidade do grupo, conforme analisado por Carmo (2012, p. 125) que se "transfere e se produz os conhecimentos (ensinamentos, cantos, rezas, condutas, práticas). É, também, a partir deste núcleo onde se estabelecem as dinâmicas relativas aos relacionamentos e interações com a Natureza e a Sobrenatureza".

Em entrevista realizada em outubro de 2014 com um dos professores de Geografia este acentuou que o "espaço territorial do Guarani e Kaiowá mesmo na reserva é valorizado em cima da sua família, o seu território é montado ali, jamais ela é distanciada, toda ela é ao redor da área central que é do pai, da mãe e dos avós".

Ao nosso ver, tais questões perpassam o cotidiano dos alunos e com as devidas mediações são fonte riquíssima de reflexão em sala de aula. Acreditamos que, como em um rizoma, muitas são as possibilidades de exploração dos conteúdos sendo que, muitos destes possuem elos essenciais no processo de análise do assunto estudado.

No caso específico desta aula observada, entendemos que a atividade proposta foi muito além da identificação das microrregiões na visão dos mais velhos, perpassou por outros subtemas que estão presentes na vida e no cotidiano dos estudantes Guarani e Kaiowá.

Sob essa mesma perspectiva e a fim de elevar a criticidade dos alunos, assim como problematizar a questão ambiental, a mesma docente durante o 1º bimestre também solicitou aos seus alunos que desenhassem os problemas ambientais que necessitavam ser urgentemente superados no contexto da aldeia. Muitos desses desenhos retrataram a problemática das queimadas, já que esta tem sido uma prática ainda muito comum entre os moradores da reserva e que tem trazido grandes prejuízos ambientais. (Figura 16)



Figura 16: Desenho feito por aluno do 7º ano - Queimadas na aldeia

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

A discussão sobre essa mesma problemática também foi abordada nas aulas do docente (B), no entanto, a metodologia para debater tal fato constituiu-se na ida dos alunos a campo, em uma área atingida pelas queimadas do início do ano de 2015. (Figura 17)



Figura 17: Alunos em aula de campo em área degradada por queimadas

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Conforme pode ser verificado na foto da Figura 17 e com base em informações prestadas pelos moradores, as queimadas têm sido responsáveis pelo desaparecimento dos restos de mata existentes na reserva. O fogo, elemento tão importante na preparação das roças dentro do sistema dos mais antigos, tem acarretado implicações no modo de vida dos Guarani e Kaiowá. Associado ao reduzido espaço, as queimadas não têm possibilitado suprir as necessidades de subsistência de uma população indígena que continua crescendo. Com o confinamento e o comprometimento da terra, das matas e da água, a agricultura, a caça e pesca têm se tornado cada vez mais difíceis.

Para os indígenas viverem resta como alternativa o trabalho assalariado. Especialmente a partir da década de 1980 os homens têm passado meses distantes de suas famílias, trabalhando no plantio e na colheita da cana-de-açúcar, fazendo com que as novas gerações deixem de lado o trabalho da roça. Além disso, com a água dos córregos poluídos a solução é a água encanada. A energia elétrica e o fogão a gás também se tornaram notáveis mudanças, o que tem contribuído para o desaparecimento de hábitos tradicionais e aumentado a necessidade cada vez maior pela busca de dinheiro para a sobrevivência das próprias famílias.

A discussão sobre as questões ambientais também incluiu outras atividades práticas. Considerando o tema gerador trabalhado no 2º bimestre, observamos que foram construídos, sob coordenação da docente (A), um jardim com produtos recicláveis no pátio da escola (Figura 18).

Em conversas informais, a professora relatou que essa atividade permitiu os alunos refletir sobre a importância da reciclagem já que um dos grandes problemas vivenciados na aldeia é a questão do descarte do lixo de forma inadequada pelas famílias. É importante explicitar que tal situação é consequência da mudança de hábitos alimentares dos Guarani e Kaiowá que passaram a consumir produtos industrializados, gerando, assim, o acúmulo de embalagens de todos os tipos na reserva.



Figura 18: Alunos do 7º ano montando o jardim no pátio da escola com produtos recicláveis
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Além dessas atividades, observamos que foram desenvolvidas no 2º bimestre ações conjuntas dos dois professores de Geografia com professores de outras disciplinas caracterizando, assim, um trabalho transdisciplinar. Essa atividade consistiu na ida dos alunos ao viveiro de mudas com o objetivo de reflorestamento e revitalização das matas ciliares da aldeia.

Na primeira semana de junho de 2015 os alunos de 6º ao 9º anos foram levados ao viveiro de mudas, cada qual no seu respectivo horário e sob coordenação do professor responsável pela turma para plantar sementes de árvores nativas, dentre elas cedro, aroeira e ipê, substituindo as mudas adultas existentes e retiradas do viveiro. (Figura 19)



Figura 19: Atividades no viveiro de mudas
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Posteriormente a este momento, os alunos foram a campo plantar tais mudas nas áreas degradadas visando recuperar as nascentes, as microbacias, os corredores ecológicos existentes na reserva. (Figura 20)



Figura 20: Plantio de mudas nas áreas degradadas na Reserva
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Além do viveiro de mudas, observamos que também foram desenvolvidas atividades na unidade experimental, um dos muitos espaços estratégicos criados na busca por se dialogar com a cultura indígena.



Figura 21: Atividades na Unidade experimental

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

As atividades desenvolvidas na unidade experimental (Figura 21) fazem parte do projeto “Sustentabilidade nas aldeias” que envolve a Escola Pólo e a Extensão Saverá com acompanhamento da professora Zefa Valdivina Pereira do Curso de Ciências Biológicas da UFGD. Essa atividade foi desenvolvida por alunos do Ensino Fundamental e consistia na coleta e compostagem na unidade, para distribuir nas mudas plantadas num manancial que reforça uma nascente na região do Saverá, como demonstrado na Figura 22.



Figura 22: Recuperação de Manancial na região do Saverá
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Quando questionado em entrevista realizada em 20 de janeiro de 2015 sobre a importância desses espaços, Eliel Benites, indígena Kaiowá da aldeia Te' Ýikue, um dos primeiros professores atuantes na educação escolar indígena do município de Caarapó, hoje professor da UFGD, observa que:

Os espaços alternativos permitem o aluno vivenciar cultura na escola, a criança de hoje ela já não vive mais no seu dia-dia a casa de reza, a roça, o remédio tradicional, as culinárias tradicionais, então a escola cria um ambiente curricular né, não é uma sala de aula é um ambiente curricular que tenha esses elementos para o aluno pode vivenciar a sua cultura.

Mas para ele:

Cada escola, cada aldeia tem que construir o seu, não existe receita de como se construir esses espaços, pois cada reserva deve pensar qual seria este ambiente curricular diferenciado que os indígenas possam se sentir mais indígena ainda, então, é uma construção coletiva que se tem de fazer, pode-se até ter alguma referência, mas não existe uma receita porque a escola indígena não pode ser uma escola homogeneizante que se cria um parâmetro para todos, até porque o conhecimento tradicional é muito particular dentro do próprio contexto cultural guarani e kaiowá, por exemplo, os cantos de cada aldeia são diferentes dos outros, por isso, a escola não pode padronizar o tradicional e sim fortalecer a particularidade de cada aldeia e essa particularidade é uma estratégia de resistência à homogeneização.

Consideramos, com base na afirmação acima, que os espaços educativos criados na reserva Te' Ýikue podem ser entendidos como estratégias de resistência, pois foram criados para desconstruir o currículo que impunha a cultura ocidental.

Acreditamos que a Geografia tem contribuído significativamente para a construção desses espaços já que os professores têm buscado através de atividades práticas, sejam derivadas de sua atuação em sala de aula ou no acompanhamento de projetos desenvolvidos na escola, utilizar desses espaços para construção de conhecimentos.

No entanto, não podemos negar que, por serem professores não indígenas há pouco aprofundamento do conhecimento tradicional, pois estes mesmo fazendo pesquisas nas famílias a fim de construir suas práticas jamais se comportarão como professores indígenas. Contudo, verificamos que todas as atividades desenvolvidas nos espaços alternativos são acompanhadas por professores indígenas, o que traz possibilidade de diálogo com o conhecimento tradicional.

As observações feitas em sala de aula também nos permitiram identificar que mesmo não estando inserido nos planejamentos dos professores analisados, notamos que especialmente a docente (A) trabalhou com a medida do tempo anual no calendário tradicional Guarani durante o primeiro semestre letivo de 2015.

Nesse calendário estão presentes as estações do ano, o cultivo dos alimentos tradicionais durante o desenvolver desse, as épocas de preparação da roça, de guardar sementes e de caça e pesca. É importante pontuar que para povo Guarani e Kaiowá essas datas são consideradas sagradas e determinam não somente a rotina das pessoas, mas também as manifestações típicas da cultura relacionadas a cada um desses períodos, conforme demanda o calendário tradicional. Na Figura 23 temos uma representação esquemática do mesmo.



Figura 23: Medida do tempo anual no calendário tradicional Guarani.

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

A metodologia utilizada pela docente para trabalhar com este calendário consistiu em instigar os alunos a pesquisarem junto aos pais e aos mais velhos, através da oralidade, o que estava ligado a cada mês para ser representado em forma de desenhos.

Conforme observado por Colmam e Brand (2008, p. 158 e 159):

Os Kaiowá e Guarani são agricultores e profundos conhecedores dos ciclos da terra, dos melhores solos e de variedades de mandioca, feijão, abóbora ou milho. Nesse sentido, merece especial destaque o milho, que tem importância vital para os Guarani e os Kaiowá [...] uma das suas mais importantes festas é a festa do milho - *avatikyry/avatiñemongarai*, onde se abençoam o milho e os demais “primeiros frutos”, significando a abertura para o consumo da produção. Era nessa ocasião, também, que, tradicionalmente, realizava-se o ritual de iniciação dos meninos Kaiowá, perfurando o lábio inferior. O dono do milho, *Jakaira*, era um ente

importante e de referência, o que confirma a íntima relação entre o mundo dos humanos, da natureza e sobrenatureza.

Verifica-se que a agricultura tradicional Guarani e Kaiowá está ligada diretamente ao mundo espiritual, pois quando o Guarani ou Kaiowá pratica a agricultura ele está em harmonia com a natureza. O milho, conforme destacado na citação, possui no sistema agrícola Guarani e Kaiowá uma grande importância não apenas alimentícia, mas também de profundo significado religioso e cultural. Existem várias lendas indígenas sobre a origem do milho. Segundo Clemente Brandengurger citado por Cascudo (1954), os índios Pareci contam o seguinte:

Um grande chefe indígena, sentindo que ia morrer, chamou o seu filho, Kaleitôe, e ordenou-lhe que o enterrasse no meio da roça, logo que falecesse.

Avisou, também, que, após três dias da inumação, brotaria uma planta de sua sepultura, e ela daria muitas sementes. O chefe pediu-lhe que não as comesse: deveria guardar as sementes para replantar. E, caso atendesse ao seu pedido, todos os índios ganhariam um recurso muito precioso. Kaleitôe seguiu o conselho do pai e foi, assim, que o milho apareceu entre eles. (BRANDENGURGER *apud* CASCUDO, 1954).

Há uma outra versão dessa lenda, contada pelos Guarani, segundo Teschauer citado por Cascudo (1954):

A lenda guarani da origem do milho (*zeamays*) também envolve o sacrifício humano. Dois guerreiros procuravam inutilmente caça e pesca e desanimavam de encontrar alimento para a família, quando apareceu um enviado de Nhandeiará (o grande espírito) dizendo ser a luta entre os indígenas a solução única. O vencido seria sepultado ali mesmo, e de sua sepultura nasceria uma planta, que alimentaria a todos, dando de comer e beber. Lutaram os dois e sucumbiu *Avatí*. De sua cova nasceu o milho, *avatíabati*, no idioma tupi. (TESCHAUER *apud* CASCUDO, 1954).

Desta forma, os milhos tradicionais cultivados nos sistemas agrícolas indígenas têm suma importância para o desenvolvimento de ritos e mitos culturais. Além de servirem para segurança alimentar, o cultivo dessa espécie está relacionado ao fortalecimento da identidade cultural de muitos povos, conforme ressaltado por Santos (2012, p. 6).

Na disposição das Figuras 24, 25 e 26 é possível observar que entre os alimentos tradicionais desenhados, destaca-se o milho. Nota-se também que assim como o nome de alguns alimentos, os meses do ano estão escritos em guarani e português, o que permite compreender que a atividade desenvolvida possibilitou além de se trabalhar com cultura alimentícia dos Guarani e Kaiowá, um diálogo linguístico na elaboração da atividade.

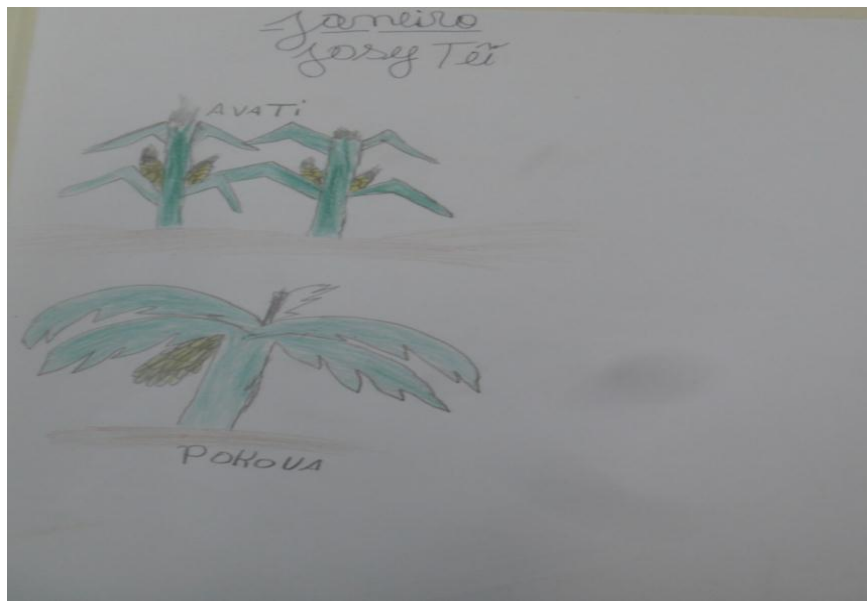


Figura 24: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo



Figura 25: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

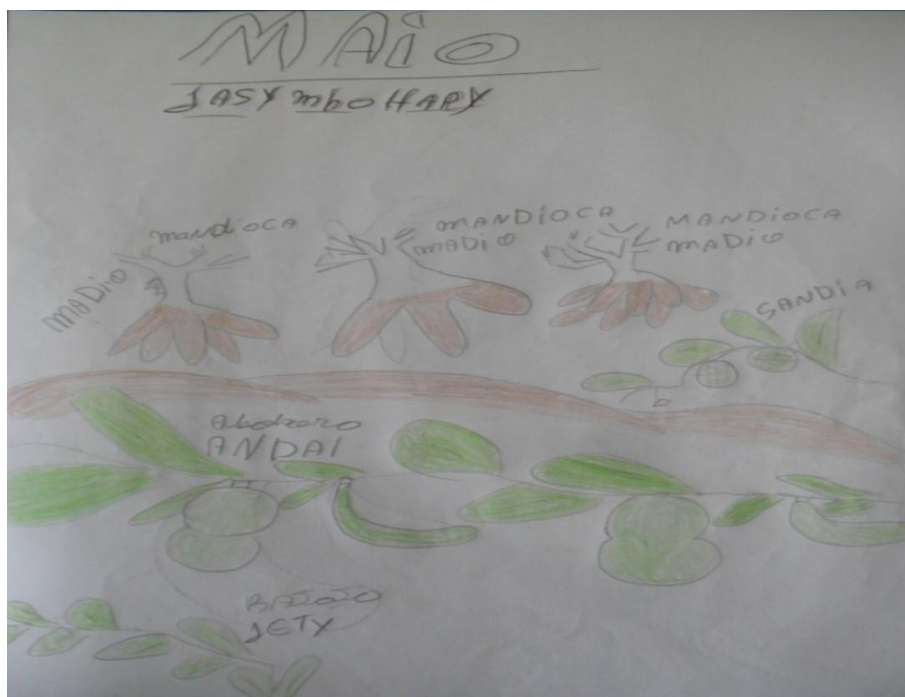


Figura 26: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Com base no calendário, nota-se que durante o mês de maio inicia-se o processo de preparação da roça (kokueara). Nesse sistema, os mais velhos utilizavam o fogo para preparar as roças de coivara (sendo este a forma tradicional de se preparar a terra para o plantio).

A agricultura de coivara, conforme elucidado por Barbosa, pesquisador indígena Guarani (2015, p. 27): “Consistia na derrubada da floresta, esperava-se secar, para queima e posterior plantio das culturas. “Lembro que era tudo feito com foice, enxada e machado (...) se fazia roças grandes onde era plantado o milho. Era queimado e depois plantado de enxada (...) pé por pé!” Tal processo pode ser identificado no desenho elaborado por um aluno do 7º ano (Figura 27)

No entanto, como observa o autor, atualmente as pessoas das comunidades adaptaram muitas ferramentas dos não índios que auxiliam na preparação do solo e no manejo, coisas que antigamente não eram usadas.



Figura 27: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Observa-se que essas mudanças também foram notadas pelos alunos na condução da atividade, conforme se pode observar na Figura 28 com a representação da figura do trator. Para Benites citado por Carmo (2012, p. 128): “As lógicas tradicionais, em especial as que tangem à agricultura, parecem ultrapassadas e sofrem constantes críticas, pois o pensamento comum na aldeia é o uso do trator e a ideia de grandes roças”.

Esta afirmação, segundo o autor, permite perceber que “mesmo que as definições dos espaços sejam dinâmicas, criando proximidades conforme cada “lógica”, elas não se apresentam tão lineares como imaginamos”. Desta forma, no interior de uma só aldeia há distintas noções e pensamentos sobre um determinado assunto, sendo a roça um desses.

Contudo, salientamos que através das práticas dos professores e com o desenvolvimento de alguns projetos, a escola tem contribuído significativamente na discussão sobre as questões ambientais e no incentivo aos alunos a participarem de espaços vistos antes por alguns Kaiowá e Guarani, a exemplo a roça, como algo ruim.

Intitulado inicialmente como *PotyReñoi* (Flor Desabrochando), um desses projetos hoje conhecido pelos moradores como “Unidade”, devido a espécie do local onde este se encontra situado, sendo o mesmo caracterizado como uma “unidade experimental”, tem ajudado, segundo Benites citado por Carmo (2012, p. 134) “a desmitificar as “lógicas” de que é somente necessário e válido fazer “grandes roças” e usar o trator, o que vale para os Kaiowá e Guarani, neste sentido, é a execução de uma “roça diversificada, uma roça que tem a ver com a gente”.

Nestes termos, conforme explicitado por Carmo (2012, p.135) o projeto tem contribuído para a retomada dos significados dos valores da terra nos moldes tradicionais emergindo uma ponte com os “conhecedores” e especialistas destes significados, os xamãs. Para o autor:

Os *rezadores*, especialistas na metafísica das matas e os mais perguntados sobre estes projetos, concebem a recuperação ambiental como, também, a “*recuperação espiritual*”, tendo em vista que a crise em torno dos conhecimentos tradicionais e a reprodução das práticas rituais e da cosmologia é uma problemática que os Kaiowá e Guarani lidam atualmente. Com o retorno das matas, fato consentido pelos *donos do mato*, é um meio no qual os *rezadores* encontraram de elaborar a re/emergência de novos diálogos e negociações com os seres míticos e deuses que povoam o cosmos.



Figura 28: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

Deve-se ressaltar que nesse calendário os meses não são conhecidos por meio de estações do ano, mas sim como épocas de frio, de vento e de calor. Desta forma, conforme representado na Figura 29, os Guarani e Kaiowá se referem a junho como época do frio, período em que guardam sementes.

Essas épocas devem ser respeitadas como algo sagrado, pois o não cumprimento dos rituais e comemorações presentes neste calendário faz com que os alimentos e plantas que

estão a produzir tenham pragas enviadas pelo Ñanderu conforme observado pelo cacique Lídio Sanches em depoimento concedido em março de 2015.



Figura 29: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano
Foto: Silva, 2015
Fonte: Trabalho de campo

O grande desafio desse período, segundo conversas informais com alguns moradores da reserva, é conseguir manter as sementes preservadas para que estas não se percam e não se misturem com sementes advindas da cultura do não índio, dentre as quais destacam-se as sementes transgênicas que por serem sementes geneticamente modificadas podem causar sérios danos às sementes tradicionais e à saúde da comunidade.

Sob o ponto de vista geográfico, esta, assim como as demais atividades embasadas no calendário tradicional Guarani aqui apresentadas possibilitaram a reflexão da dimensão das categorias espaço e tempo, na medida em que ao construir os desenhos os alunos iam recriando as práticas estabelecidas no decorrer do tempo dentro do espaço reserva.

Os princípios de pescar, caçar, plantar, colher, guardar se fazem presentes na medida do tempo que os Guarani e Kaiowá possuem para estabelecer toda uma organização sócio territorial dentro do espaço ocupado, sendo a partir das épocas vinculadas a cada prática que estes irão se comportar.

Contudo, tais práticas vêm sofrendo mudanças decorrentes da influência da cultura do não índio, resultando em novas formas de se comportar dentro do sistema tradicional. Neste destaca-se as novas formas de se produzir que encurtam o tempo, por exemplo, do plantio de alimentos tradicionais, conforme demonstrado nos desenhos elaborados pelos alunos com a figura do trator.

Desta maneira, o trabalho proposto pela docente além de permitir o diálogo como a cultura dos estudantes Guarani e Kaiowá possibilitou a construção de habilidades de identificação, análise e observação das mudanças implicadas no decorrer do tempo ao que se remete ao calendário tradicional.

Ao apresentarmos nosso projeto de pesquisa no ano de 2014 ao docente (B) fomos convidadas a acompanharmos uma aula de campo em meio à mata próxima a escola Ñandejara. Essa atividade vai ser aqui descrita, porque teve como objetivo possibilitar que os alunos catalogassem as sementes tradicionais encontradas para exposição em uma feira cultural que ocorreria naquela semana na escola. O desenvolver da referida atividade também proporcionou com que os alunos identificassem as árvores medicinais e as frutíferas encontradas em meia a mata.

É importante explicitar que este professor possui um vasto conhecimento sobre a alimentação e medicina utilizados pelos Guarani e Kaiowá, já que leciona há cerca de dez anos na escola e sempre procura em suas horas-atividades conversar com as famílias na busca por entendimento desses conhecimentos.

Compreendemos que a busca por trabalhar com o espaço vivido dos alunos foi uma maneira encontrada pelo docente para motivá-los a identificar a Geografia em seu dia-a-dia. A mata é um referencial importante na vida do Guarani e Kaiowá e levar os educandos a este cenário faz com que eles encarem as aulas de Geografia de outra forma, na medida em que viver o conteúdo de forma diferenciada tira as “amarras” da monotonia por fazê-los pensar, criticar e construir o saber geográfico para além do que já está dado no livro didático e na fala do professor.

Desta forma, acreditamos que a inserção do espaço vivido no ensino de Geografia trouxe outras possibilidades para se despertar a criticidade do educando enquanto sujeito ativo desse processo e que essas vivências como acentua Santos (2012, p. 109) “podem contribuir muito para a compreensão dos conteúdos científicos, em contrapartida um melhor aprendizado pode resultar em ações mais conscientes dos alunos no seu dia a dia”.

Para Cavalcanti (2001, p. 148) “É do confronto dessa dimensão do vivido com o concebido socialmente – os conceitos científicos - que se tem a possibilidade da

reelaborarão e maior compreensão do vivido, pela internalização consciente do concebido”.

Além do mais como explicita Santos (2012, p. 109) “No momento em que se valoriza a realidade do grupo de alunos, resgata-se a sua história e sua identidade”. Desta forma, consideramos que o desenvolvimento dessa atividade trouxe para as novas gerações representadas pelos alunos a possibilidade de conhecer no espaço vivido os remédios e os alimentos tradicionais utilizados na cura de algumas doenças e em alguns rituais, propiciando, ao nosso ver, o fortalecimento e valorização de suas identidades.



Figura 30: Atividades em meio à mata

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

Na mesma perspectiva, ocorre a festa da colheita, o *temyTY ara*, também realizado em junho, marcada pelo batismo, reza e benzimento dos alimentos. Em nosso lócus de pesquisa verificamos que nesta ocasião têm sido realizadas cerimônias tradicionais como o batismo da terra “*ivy Jehecha*” assim como das sementes a serem futuramente plantadas envolvendo mestres tradicionais e alunos da escola Ñandejara.

Quando questionada sobre a importância dessa ocasião na vida dos alunos, a coordenadora Elisabeth Fernandes em entrevista realizada em 16 de novembro de 2015,

acentua que este tem contribuído para o fortalecimento do conhecimento tradicional, pois atualmente se percebe que principalmente entre os mais jovens há um forte empréstimo tanto linguístico como cultural, o que acaba sufocando, segundo a coordenadora, a cultura indígena.

O período correspondente ao mês de julho marca o reinício das atividades de caça e pesca, conforme representado na Figura 31. Essas são atividades de grande importância dentro do sistema Guarani e Kaiowá, pois além de oferecerem aporte protéico significativo à dieta tradicional, também acionam um complexo de relações sociais e ecológicas.

Segundo Freitas (2004, p.88) “o aporte de conhecimentos associados à caça, assim como as regras que balizam esta atividade, é domínio das ciências tradicionais integradas no complexo do xamanismo. No que se refere à divisão sexual do trabalho, a caça foi referida em entrevista a Freitas como um “assunto de homens”.

Conforme analisado pela referida autora, “uma série de regras, prescrições e interdições estão associadas ao universo da caça. De acordo com o pajé guarani da Terra Indígena de Mato Preto, seu Ernesto Kuaray Pereira, entrevistado por Freitas, um homem só penetra no mundo da caça através de pequenos ritos especificamente prescritos e coordenados pelo pajé do grupo. Com relação à ingestão da caça também há certas regras: a exemplo, o caçador não deve comer determinadas partes da caça; crianças não devem comer membros de animais caçados, e a violação deste interdito implica em danos na força e na capacidade motora. No mesmo sentido, há espécies sagradas que não podem ser caçadas, ou outras que em determinada estação do ano devem ser preservadas. Na prática, o resultado da aplicação deste conjunto de regras garante a manutenção das populações de presas. Sob outro aspecto, a dieta das crianças e mulheres, incluindo algumas espécies de caça e excluindo outras, foi referida como importante não só para a saúde física e bem estar, mas para reafirmação de um “estado de consciência” ou para a garantia do elo com as divindades, para a qualidade dos sonhos, para o contato com Nhanderu, para manter o Nhandereko—modo de ser tradicional.

Nesse mesmo sistema existem algumas espécies de aves que são reconhecidas como mensageiras e seu canto ou aproximação podem ser interpretados pelo xamã como sinais ou avisos, fazendo referência a fenômenos meteorológicos, ciclos ecológicos ou mesmo a acontecimentos de ordem social, como a chegada ou partida de uma pessoa, conforme observado pela autora.



Figura 31: Desenhos elaborados por alunos do 7º ano

Foto: Silva, 2015

Fonte: Trabalho de campo

No entanto, dentro da Reserva Te'ýikue, estas também foram atividades comprometidas em decorrência da situação implicada pelo confinamento e uso desregulado dos recursos naturais. Contudo, as ações de recuperação ambiental propostas pelos projetos desenvolvidos na escola ao longo dos anos têm ajudado a trazer de volta os bichos que tinham desaparecidos devido à falta da mata, como anta, veado, capivara e até mesmo onça.

Segundo Carmo (2012, p. 136)

A explicação de alguns *rezadores* sobre o retorno dos bichos é que os *donos dos animais* (*mymbajára*) estão soltando-os do outro plano e deixando aqui na Terra (visível aos olhos dos Kaiowá e Guarani) mais uma vez. Pois, “*era tempo*” os *donos* recolheram vários bichos, demonstrando insatisfação a respeito de como os humanos estariam tratando as matas e a terra.

Para o autor “os Kaiowá e Guarani alimentam inúmeras afirmações sobre esta categoria de “domínio e maestria”, ou mesmo “domínio cosmológico”, discutido segundo ele por Fausto (2008, p. 329), são um caso exemplar de “interações entre humanos, entre não humanos e entre pessoas e coisas”. Segundo eles nenhuma mata e nenhuma roça pode se recuperar se não houver consentimento de seus donos. (2012, p. 136)

A pesca, segundo o referido autor, segue a mesma linha teórica Kaiowá e Guarani, só se pesca o peixe se o dono contribuir para o desempenho da prática. (2012, p. 138). Contudo, no interior da reserva os rios encontram-se, em sua maioria, poluídos devido aos agrotóxicos despejados pelos fazendeiros do entorno ou estão assoreados dificultando esta prática. Isso leva os Kaiowá e Guarani a pescarem em córregos fora da aldeia, dentro de fazendas vizinhas.

Entretanto, como lembra Carmo (2012, p.138) o programa Guarani Kaiowá também “desenvolve através de projetos a construção de represas (lagoas) e recuperação das matas ciliares das nascentes de água, promovendo, segundo os rezadores, a alegria dos jará e o retorno da espiritualidade nestes locais”.

Diante desse contexto, os Kaiowá e Guarani de Te'yikue têm na escola, ligada especialmente a projetos ambientais, um espaço para a discussão dos problemas enfrentados dentro da reserva levando em consideração toda a profundidade de seu espaço cosmológico.

Salientamos que os desenhos aqui discutidos juntamente com as descrições das aulas acima nos permitiram compreender que os professores têm construído no decorrer do ano letivo uma Geografia própria, pois percebemos que além do livro didático (Projeto Araribá), os professores têm buscado elaborar materiais didáticos específicos para trabalhar com a cultura de seus alunos e tem buscado nos espaços alternativos construir canais de diálogo entre os conhecimentos científicos ocidentais e os conhecimentos indígenas.

Contudo, é importante ressaltar que a expressão dessas geografias só foi possível devido à “abertura” realizada pelos professores no desenvolver de suas práticas, pois ao trabalharem com conteúdos e temas de uma geografia maior foram construindo linhas de fuga para se trabalhar com possíveis geografias menores que na definição de Oliveira Jr¹⁵(2014,p.1) são:

¹⁵Oliveira Jr (2009) toma como base as ideias de Godoy em seu livro A menor das Ecologias (2008) e propõe a partir das contribuições deste a discussão sobre uma Geografia Menor.

(...) forças minoritárias que se agitam no interior da Geografia maior. Não existem como formas acabadas, mas como potência de devir naquilo que já está estabelecido. Seriam, portanto, todas aquelas forças (conceituais, formais, temáticas, metodológicas etc) que operam rupturas, fraturas e esburacamentos, oscilações, dúvidas e incorporações novas naquilo que antes já era Geografia. São antes aquilo que promove outras conexões e possibilidades, não necessariamente rompimentos ou negações; ampliam as margens em que o pensamento geográfico se dá, abrindo nele novos possíveis.

Ressaltamos que nossa afirmativa, também está apoiada nas análises de Gallo (2003) feitas em sua obra “Deleuze e a Educação”, na qual o autor desloca o conceito de literatura menor criada por Gilles Deleuze e Félix Guatarri na obra Kafka para a noção de educação menor como prerrogativa para pensar a educação nos dias de hoje. Nas palavras de Gallo (2003, p.64-65, grifo nosso) a educação menor:

(...) é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistências as políticas impostas; sala de aula como trincheira, como toca de rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é **um ato de singularização e de militância. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um.**

Dessa maneira, cada professor, através de suas práticas cotidianas pode construir múltiplas possibilidades e arranjos para melhorar o processo de ensino aprendizagem em relação aos estudos geográficos. Essas práticas “são como ilhas no entorno do continente da geografia maior, são potências de expansão desse continente, são também as primeiras aproximações desse continente para quem vem do oceano livre e flutuante de pensamento”. (OLIVEIRA JR, 2009, p. 19)

Desta forma, entendemos que todas as atividades construídas pelas práticas dos docentes analisados buscaram apontar *devires possíveis* de como se trabalhar com pensamento geográfico na escola indígena, trazendo, seja por meio de diálogos, reflexões, desenhos e aulas de campo novas possibilidades de se estudar Geografia. Isso resulta, ao nosso ver, em um punhado de geografias menores que brotam das colisões, dos embates e das discussões incitadas pelas práticas didáticas dentro e fora de sala de aula.

Neste processo explicitamos que a oralidade se constituiu como elemento fundamental já que através de aulas dinâmicas e interativas os professores davam espaço

para narração de saberes e acontecimentos vivenciados por seus alunos considerando-os, assim, sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem, o que alargou as possibilidades de ensino.

Nesse sentido, concordamos com as palavras de Montagnoli (2010, p. 24) ao explicitar de que um saber científico só pode ser eficientemente produzido quando se encontra no contexto das experiências espaço/existenciais, pois são estas que apontam para novos referenciais analíticos de como melhor as entender, ou seja, localizar e se orientar no mundo a partir do onde se está. Afinal, a Geografia são geografias, são plurais porque os homens também são. Um discurso unísono não capta a diversidade, que é a riqueza espaço-temporal do real.

É importante salientar de que da mesma maneira que um conjunto de palavras, quando ordenada, constrói uma mensagem, identificamos que nos desenhos, os alunos também expressaram as suas formas de entender e de se relacionar com o espaço. Neste processo, observamos que os professores analisados exerceram importante papel já que estes atuaram como mediadores para estimularem os alunos a pensarem e a pesquisarem sobre as temáticas debatidas até estas serem transpostas no papel.

Verificou-se que as práticas estabelecidas fizeram o uso de diversas linguagens para sistematizar geograficamente os conteúdos estudados o que acabou contribuindo na formação de um raciocínio espacial.

A expressão dessas geografias também apontou simultaneamente múltiplas possibilidades de se trabalhar com as categorias de análise geográfica no contexto cultural dos estudantes Guarani e Kaiowá, pois os docentes romperem com algumas práticas pré-estabelecidas vinculadas a mera transmissão de conteúdos prontos e acabados para a partir do cotidiano dos alunos em concordância com os conceitos básicos da Geografia (Lugar, Território, Espaço, Paisagem, Região) propor um melhor entendimento e compreensão desta, enquanto ciência aplicável em nosso dia-dia.

Em relação às atividades práticas desenvolvidas para além da sala de aula, acentuamos que estas se constituíram como um elemento importante para superar as dicotomias entre Geografia Física e Humana, já que através destas os professores se propuseram a produzir conhecimentos a partir do todo integrado não priorizando a análise dos chamados fatores naturais separadamente dos fatores humanos.

Sendo assim, consideramos que as metodologias (tanto no que se refere à elaboração dos desenhos como as atividades práticas) contribuíram para uma melhor compreensão e assimilação dos conteúdos propostos em sala de aula ao ampliar os

horizontes geográficos indo além dos textos e fotografias presentes no livro didático permitindo o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais no processo de alfabetização geográfica.

Além do mais, as condutas destes profissionais, em nosso entendimento, também proporcionam a possibilidade da contribuição da Geografia para a construção de uma educação intercultural já que por meio de suas práticas estes buscam produzir novas possibilidades de trabalhar a geografia maior, para que assim, possam estabelecer a certo modo um diálogo com os elementos da vivência, da cultura e da realidade dos Guarani e Kaiowá da Reserva Te' Yikue. Sendo assim, consideramos que as atividades propostas e acima descritas foram construídas com propósitos de dialogar com o contexto étnico e cultural dos estudantes indígenas estabelecendo pontes de ligação entre o que é estudado com a realidade vivida na reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado foi possível concluir que a trajetória da educação escolar indígena passou por inúmeros entraves e avanços desde da chegada dos colonizadores em terras brasileiras. Diferentemente de outros períodos, hoje as escolas inseridas nas comunidades indígenas podem ser vistas com um instrumento conceituado de luta destas populações.

A história da Reserva Indígena Te'Yikue, foco de análise desta pesquisa, evidencia que a passagem da escola conquistadora à escola conquistada não foi imediata com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Em Caarapó (MS) este processo só se inicia em 1997 quando dados estatísticos da educação escolar apresentavam índices alarmantes de reprovação e desistência. A partir desse momento, buscou-se a desconstrução do modelo de escola imposto para aquela comunidade até então.

Contudo, o modelo que cada professor tinha vivido em escolas que desconsideraram sua língua e seus saberes, colocava-os diante de um grande desafio na busca da construção de uma educação diferenciada. Esses professores ainda enfrentaram a negativa de alguns pais que achavam que o ensino na língua materna seria um retrocesso. Aos poucos, os resultados positivos foram surgindo e os pais que renegaram o projeto inicialmente perceberam que na escola diferenciada, as crianças indígenas aprendiam com mais facilidade e demonstravam gostar de ir à escola.

Ressaltamos que um dos fatores fundamentais que contribuíram no processo de desconstrução da educação escolar alheia a comunidade Te' Yikue foram as formações específicas já que estas ajudaram a desconstruir nos professores resquícios do currículo tradicional que dificultavam muito a construção de uma verdadeira escola indígena.

Hoje a escola pesquisada conta um número significativo de professores e funcionários administrativos indígenas que se formaram nos cursos específicos. Contudo, observamos que a presença dos professores indígenas é mais evidente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nos projetos extracurriculares, como no viveiro, na unidade experimental, nas práticas culturais, nas aulas de arte, nas aulas de língua Guarani. Nas áreas de Ciências, Matemática, Ciências Humanas e Português todos são professores não indígenas, o que acaba gerando, ao nosso ver, uma quebra na metodologia trabalhada já que os professores não indígenas não se encontram totalmente preparados para lidar com questões próprias dos indígenas.

Contudo, os temas geradores e os espaços alternativos têm possibilitado com que os estes professores construam possibilidades para trabalhar com a realidade e com a cultura de seus alunos.

No âmbito da Geografia identificamos que os professores (mesmo não sendo indígenas), têm buscado construir, seja através de suas próprias iniciativas ou no acompanhamento dos projetos desenvolvidos na escola, estratégias didáticas para estabelecer canais de diálogo entre os conhecimentos científicos ocidentais e os conhecimentos indígenas. Acreditamos que tais práticas se relacionam ao que Gallo (2003) identifica como aquelas de professores militantes, que além de vivenciarem as mazelas da sociedade em que estão inseridos buscam criar possibilidades outras para além das práticas pré-estabelecidas.

Dentro dessa perspectiva, pode-se dizer que estes professores ao trabalharem dentro de uma geografia maior produzem geografias menores, na medida em criam a partir de suas práticas, outros devires possíveis *para* a Geografia na escola indígena, o que contribui para a efetivação da interculturalidade.

As entrevistas e as observações realizadas em campo no desenvolvimento desta pesquisa também demonstraram que os gestores e professores de Geografia possuem clareza sobre esta perspectiva educacional, apresentando-se como elemento norteador dos princípios e objetivos do currículo da escola, assim como das práticas docentes. Verificamos que a interculturalidade se dá no dia-dia através de dispositivos que propiciam que os alunos Guarani e Kaiowá vivenciem na escola o seu modo de ser e de viver. Estes se constituem através dos espaços alternativos, das apresentações e exposições culturais, bem como através da participação dos rezadores nas atividades desenvolvidas na escola.

Diante dessa realidade, entendemos que a escola tem buscado trabalhar numa perspectiva diferenciada, e isso tem refletido nas práticas dos professores. Nessas práticas, identificamos que apesar de se trabalhar ainda com conteúdos baseadas na ciência ocidental, os professores de Geografia têm buscado construir mecanismos outros, apresentando, assim, possibilidades dessa disciplina auxiliar na construção de diálogos interculturais. Dessa maneira, esperamos que os resultados deste trabalho indiquem caminhos e incentivem o aprimoramento das práticas geográficas desenvolvidas e vivenciadas nas escolas indígenas sul-mato-grossenses.

Referências Bibliográficas

AZIBEIRO, N.E.; FLEURI, R.M. Paradigmas interculturais emergentes na educação popular. 2008. Disponível em: http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Fleuri.pdf. Acessado em: 15/05/2015

BARBOSA, R. **Educação escolar indígena na aldeia Te'ýikue de Caarapó, MS.** Monografia para a Conclusão do Curso de Ensino Médio- Projeto Ará Verá. Caarapó, MS, 2002.

BATISTA, Teresinha, Aparecida. **A luta por uma escola indígena em Te' Ýikue, Caarapó/MS.** 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar e Formação de Professores). Campo Grande. Universidade católica Dom Bosco.

BENITES, Eliel. **Oghatapyahu (uma nova caminhada) no processo de desconstrução e construção da educação escolar indígena da reserva Te' Ýikue.** 2014. 165 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Campo Grande. Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Saraiva.1988.

_____. Lei n o 9.394. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Resolução n° 5 de 22 de junho de 2012. Estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena que estão nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica aprovadas em 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012. Disponível em: http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D13448%26Itemid&ei=y3KNVYaGOcPzAGlr4SIAw&usq=AFQjCNFY1GltVAen1IXPIkRpJMhY5TjTLw&bvm=bv.96782255,d.cWw. Acessado em: 25/06/2015

_____. Resolução do Conselho de Educação Básica n° 3. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 nov. 1999.

_____. CNE/CEB. Parecer n ° 14. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 19 out. 1999.

CANDAU, Vera, Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, vol.33, jan-mar 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acessado em: 15/08/2013

_____. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista brasileira de educação**. v. 13. Nº 37 Jan/Abril. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acessado em: 20/08/2013

_____; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação: na América latina, construção plural, original, e complexa. **Revista diálogo educacional**. Curitiba.V. 10. P. 151-169. 2010.

CALLAI, Helena Copeti. A geografia e a escola: muda a geografia Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, p 135-152, 1º semestre/2001.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papyrus, 1998.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n.02, p.485-515, jul./dez. 2005

COLLET, Celia Leticia Gouveia. **Interculturalidade e educação escolar indígena: Um Breve histórico**. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi, org. Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília. Mec, 2006.

COLMAN, R.S. **Território e Sustentabilidade**: os Guarani e Kaiowá de Yvy Katu. Dissertação de Mestrado. Campo Grande: UCDB, 2007.

COPATTI, Carina. Avanços na educação escolar indígena e a contribuição da geografia na construção de uma educação diferenciada. XI congresso nacional de educação – Educere, p.17. 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/ANAIS2013/pdf/8557_4485.pdf. Acessado em: 22/06/2015

FERREIRA, Mariana Kawal Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, Aracy; FERREIRA, Mariana Kawal Leal(Orgs.). **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001. p. 71-111.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios a educação intercultural no Brasil. **Revista educação, sociedade e cultura**. Nº 16, 2001. p. 45-62.

_____. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, Ago. 2003. Nº 23. p. 16-35

_____. Intercultura, educação e movimentos sociais no Brasil. In: Colóquio internacional Paulo freire. V. 2005.

_____. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, 2006.

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

FORQUIN, Jean, Claude. O currículo: entre o relativismo e o universalismo. **Revista educação e sociedade**, campinas, V: 21, nº 73. p. 47-70, dez. 2000.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autentica, 2008. 104 p.

GRUPIONI, Luis Donizete benzi. **Educação escolar indígena: Uma história de conquistas**. Boletim 19. Outubro de 2006.

KAERCHER, Nestor André. **Desafios e utopias no ensino de geografia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.

_____. A Geografia é o nosso dia a dia. In: CASTROGIOVANNI, A C. et al (Org.). Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/ UFRGS/AGB, 1999. p 57-63.

_____. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, Nídia N. e OLIVEIRA, Ariovaldo U. (orgs.). Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa. São Paulo: Contexto, 2009. p. 221-231.

LIMA, Salvadora. **Concepções de natureza e território na visão dos professores guarani da escola indígena de Dourados/MS**. 2012. 211p. Tese (Doutorado em Geografia). Goiás. Universidade Federal de Goiás.

LITTLE, Paul. 2002. "Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade". *Série Antropologia*, 322. Brasília, UnB.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil hoje*. Vol. 1, MEC/SECAD/LACED/Museu Nacional, Brasília: 2006. Disponível também em: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/>.

MARCON, Telmo. Multiculturalismo, intercultura e políticas educacionais. **REP- Revista espaço pedagógico**. V. 16. Nº 2. Passo fundo. p. 48-61. Jul/dez 2009. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rep/article/viewFile/2214/1429>. Acessado em: 15/08/2013

MELIÁ, B. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MONTEIRO, M. E. B. Levantamento histórico sobre os índios Guarani Kaiowá. Rio de Janeiro: Museu do índio, 2003.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores- índios. **Revista Tellus/núcleo de estudos e pesquisas das populações indígenas- NEPPI**. Campo Grande: UCDB- Periódicos; out. 2003.

NASCIMENTO & URQUIZA. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola guarani kaiowá. **Currículo sem fronteiras**. Vol 10, nº 1, p. 113-132. Jan\junh.2010.

PAULA, E. D.A interculturalidade no cotidiano de uma escola indígena. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

PASSINI, Elza Yasuko. Convite para inventar um novo professor. Educação: um tesouro a descobrir.-6.ed. – São Paulo: Cortez; Brasília,DF: MEC: UNESCO.2001.

PEREIRA, L, M. O pentecostalismo kaiowá: uma aproximação aos aspectos sociocosmológicos e históricos. In: WRIGHT, Robin (Org). **Transformando os Deus**. Vol 11. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

_____. **Imagens Kaiowá do Sistema Social e seu Entorno**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2004.

PERRELI, Maria Aparecida de Souza. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas kaiowá/Guarani. **Ciência & educação**.vol. 14, nº 3, p. 381-396. 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.**Escola Municipal Ñandejara-Poló**. 2012. Caarapó, MS.

Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTOS, DOUGLAS. **O que é Geografia?** São Paulo, 2007, apostilado.

SILVA, Solange Rodrigues. **A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural**. 2013. 143 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

SOMMA, Miguel Ligüera. Alguns problemas metodológicos no ensino de Geografia. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; SCHÄFFER, Neiva Otero; KAERCHER, Nestor André. Geografia em sala de aula:práticas e reflexões. Rio Grande do Sul: UFRGS, 2003.

SOUZA, Teodora. **Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados (MS)**. 2013. 216 p. Dissertação (mestrado em educação).Campo Grande. Universidade católica Dom Bosco.

TUBINO, Fidel. **Del interculturalismo funcional alinterculturalismo crítico**. Disponível em: http://red.pucp.edu.pe/wpcontent/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. 2004. Acessado em: 20/09/2014

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. Atlas socioambiental terra indígena Te'ýikue. Campo Grande. 2009

VIERA, Ricardo. Da multiculturalidade a educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. **Educação, sociedade & cultura**, nº 12, 1999. P 123-162.

VIETTA, Katia. 2007. Histórias sobre terras e xamãs kaiowá: territorialidade e organização social na perspectiva dos Kaiowá de Panambizinho (Dourados/MS), após 170 anos de exploração e povoamento não-indígena da faixa de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. (Doutorado em Antropologia) – FFLCH, USP, São Paulo.

ANEXOS

Roteiro das entrevistas realizadas com os coordenadores da Escola Municipal Ñandejara Pólo.

- 1- Em que ano a escola foi construída?
- 2- Como era o ensino da escola antigamente. Houve mudanças?
- 3- Quantos professores são indígenas?
- 4- Em sua opinião qual a função social que a escola desempenha na aldeia?
- 5- Há uma participação das lideranças nas atividades promovidas na escola?
- 6- Como funciona as horas atividades dos professores?
- 7- Quais as dificuldades que a escola enfrenta e necessita superar no momento?
- 8- Há uma participação dos pais dos alunos nas atividades realizadas pela escola?
Como isso ocorre?
- 9- Você considera que nesta escola as conquistas legais se concretizaram no dia-dia?
- 10- A formação continuada dos professores contempla ações no âmbito da educação intercultural?
- 11- Como e quando foi construído o Projeto político pedagógico da escola? Houve dificuldades se sim quais?
- 12- Como comparece a questão da interculturalidade no PPP?
- 13- Quais os projetos desenvolvidos no momento?

Roteiro das entrevistas realizadas com os professores de geografia.

- 1- Quantos anos leciona nesta escola?
- 2- Como se deu a sua formação?
- 3- Como costuma trabalhar com a geografia em sala de aula? Quais procedimentos e metodologias utilizadas?
- 4- Quais as maiores dificuldades encontradas em sala de aula?
- 5- Qual material didático costuma utilizar em sala de aula e existe algum material específico no qual costuma trabalhar?
- 6- Qual a sua concepção de educação intercultural?
- 7- Você acredita que o ensino de geografia possibilita a educação intercultural? Se sim como?