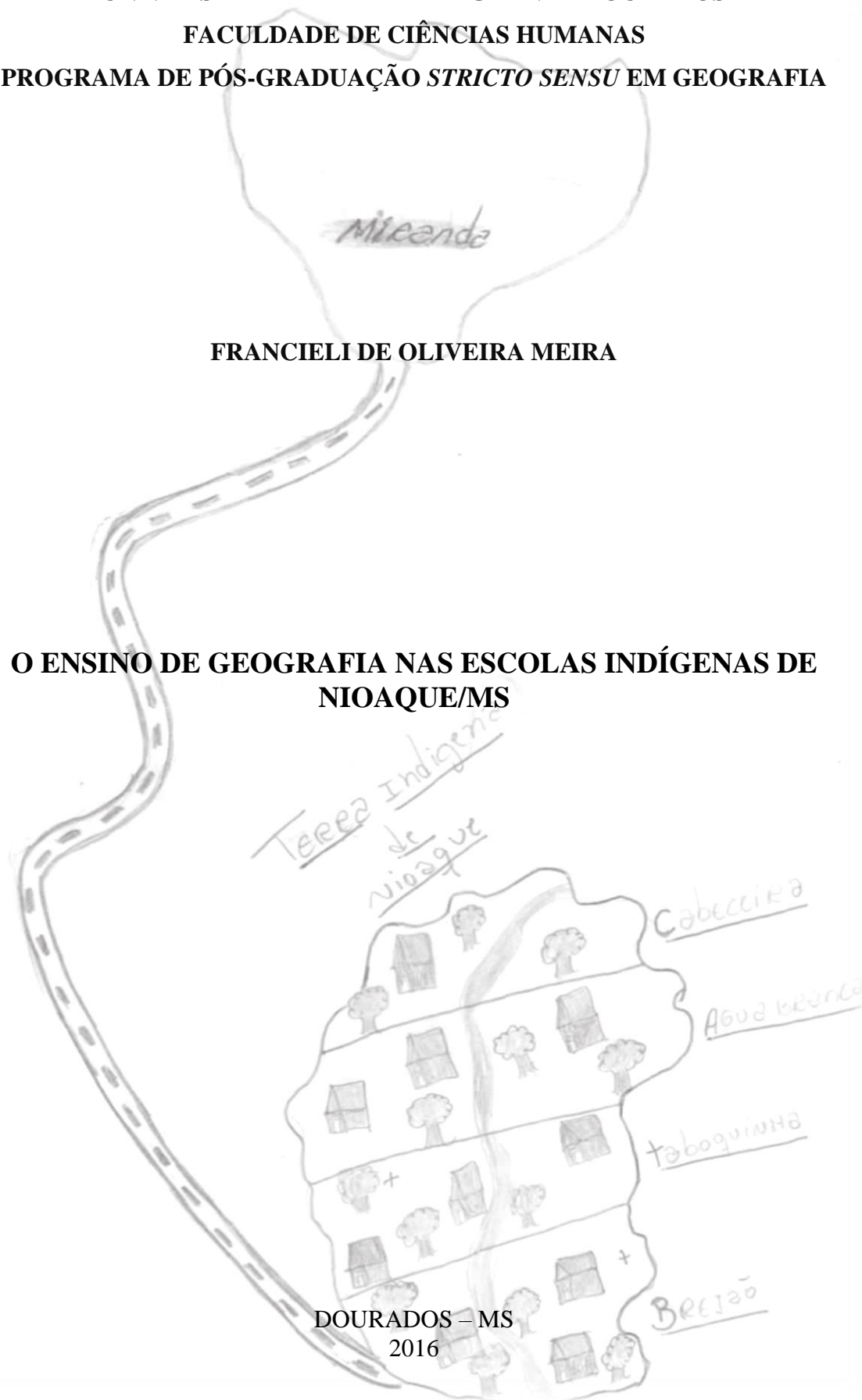




UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM GEOGRAFIA

FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE NIOAQUE/MS



FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE
NIOAQUE/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.

Linha de Pesquisa: Espaço e reprodução social: práticas e representações

Área de concentração em Produção do Espaço Regional e Fronteira.

DOURADOS – MS
2016

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

FRANCIELI DE OLIVEIRA MEIRA

BANCA EXAMINADORA

Presidente e orientadora
Profa. Dra. Flaviana Gasparotti Nunes (UFGD)

Prof. Dr. Douglas Santos (UFGD)

Profa. Dra. Beatriz dos Santos Landa (UEMS)

AGRADECIMENTOS

Elaborar esta dissertação foi para mim algo marcante em muitos sentidos. Ver o trabalho finalizado traz uma tranquilidade imensurável, após intensos dias de total dedicação a elaboração desta pesquisa, que resultavam muitas vezes em sentimentos dúbios de desânimo, satisfação, decepções e conquistas. Mas a partir do momento em que me propus a vencer esse desafio, percebi que não estava sozinha. Por esse motivo quero agradecer àqueles que contribuíram para que o trabalho fosse realizado.

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a oportunidade e me dar forças para não esmorecer.

À Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, em especial a professora Dr^a. Flaviana Gasparotti Nunes, pela constante disponibilidade e paciência em me orientar durante o desenvolvimento desse trabalho. Foi um privilégio ter sido sua orientanda.

Aos diretores, coordenadores, professores e alunos das Escolas Indígenas de Nioaque/MS, pela contribuição fundamental para a realização da dissertação.

À comunidade Terena de Nioaque, em especial, a professora Rosimeire Ojeda Cabroxa, e sua família pelo acolhimento e auxílio constante durante as visitas às aldeias Brejão, Água Branca, Cabeceira e Taboquinha.

Aos colegas e amigos que conheci durante o meu curso de mestrado: a Solange, pelas intermináveis discussões sobre nossas pesquisas, ao Igor pela companhia nas viagens e companheirismo, a Alessandra e Aline, por me acolherem em sua casa durante minha estadia em Dourados.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa Linguagens Geográficas pelas contribuições fundamentais para a pesquisa de dissertação.

Devo um agradecimento especial à minha família: aos meus pais Mário Célio Meira e Elza de Oliveira Meira, pelo imenso amor e compreensão sobre as minhas ausências; aos meus irmãos Selma e Marcos, pelo companheirismo e amizade.

Por fim, agradeço aos companheiros de jornada no Programa de Pós-Graduação, que propiciaram momentos produtivos, divertidos e cooperaram diretamente e indiretamente para que este trabalho se concretizasse.

*Índio sou eu,
Sou aquele esquecido, criticado e humilhado,
Por não querer o que tu tens,
Porque o que quero já fiz,
Falta você entender o meu modo de viver
E o meu eu poderá compreender.
Porque não quero a riqueza
Mas quero preservar, com certeza,
A cultura da minha raiz,
Assim eu vivo feliz!
Mesmo com a dor que está em meu peito,
Da discriminação e preconceito
Mas procuro viver em paz.
Por que só me culpas, se peço desculpas,
Da minha culpa de viver?
Se vivo, não é para você, mas para mim
E o meu jeito faz sentido,
Mas você não dá ouvido.
O que quero não é tudo!
É apenas um pouco desse tudo.
O meu espaço sobretudo,
O meu jeito de ser,
Desfrutando da beleza, da amiga natureza,
Minha razão de viver!*

(Otamir Souza da Silva – Professor Terena da Terra Indígena de Nioaque/MS)

RESUMO

Esta dissertação apresenta como foco central de estudo o ensino de Geografia no contexto da Educação Escolar Indígena nas escolas da Terra Indígena de Nioaque/MS. Com base na revisão bibliográfica, discorremos como vem se constituindo as políticas públicas voltadas a escolarização dos povos indígenas no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul, procurando problematizar essas políticas e questionando sua aplicabilidade nas escolas indígenas. Apresentamos um histórico sobre a formação da Terra Indígena de Nioaque e a inserção da Educação Escolar. Destacamos que a interculturalidade é um dos principais conceitos abordados nos Referenciais Curriculares Nacionais e nos projetos de Educação Escolar Indígena lançados no Brasil. Assim, nosso interesse principal foi analisar em que medida o ensino de Geografia vem contribuindo para a Educação Escolar Intercultural nas comunidades indígenas Terena. A pesquisa foi realizada a partir de visitas e coleta de dados em duas escolas: Escola Municipal Indígena 31 de Março e suas extensões e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente. Realizamos análise dos projetos pedagógicos dessas escolas, entrevistas com os professores de Geografia, coordenadores e diretores. Identificamos que a compreensão sobre interculturalidade ainda é bastante incipiente entre sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem das escolas pesquisadas. Também identificamos que algumas práticas no ensino de Geografia realizadas nessas escolas possibilitam pensarmos em aproximações com a interculturalidade.

Palavras-chave: Terena. Escolas Indígenas. Ensino de Geografia. Interculturalidade.

ABSTRACT

This dissertation presents as a central focus of study the teaching of Geography in the context of Indigenous School Education in Indigenous Land schools of Nioaque/MS. Based on the literature review, we discuss how the public policies has constituted the education in relation to the indigenous people in Brazil and Mato Grosso do Sul, seeking to problematize such policies and question their applicability in indigenous schools. We present a historic formation of the Indigenous Land in Nioaque and the inclusion of the school education. We highlighted that interculturalism is one of the main concepts addressed in the National Curriculum Benchmark and in the Indigenous Education projects launched in Brazil. Therefore, our main interest was to analyze to what extent the Geography teaching has contributed to the Intercultural School Education in Terena indigenous communities. The research was carried out through visits and data collection in two schools: The Indigenous Municipal School 31 de Março and its extensions and The Indigenous State High School Angelina Vicente. We performed an analysis of the pedagogical projects of both schools and interviews with the geography teachers, educational coordinators and school principals. We identified that the understanding of interculturalism is still incipient among people who are involved in the teaching-learning process in the surveyed schools. We also identified that some practices in Geography teaching in these schools enable us to think about approaches with the interculturalism.

Keywords: Terena. Indigenous Schools. Geography teaching. Interculturalism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acesso a Terra Indígena de Nioaque	39
Figura 2 – Localização da Terra Indígena de Nioaque no estado de MS	40
Figura 3 – Terras Indígenas Terena no estado de Mato Grosso do Sul.....	42
Figura 4 – Escola Municipal Indígena 31 de Março - Extensão Capitão Vitorino.....	50
Figura 5 – Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente	55
Figura 6 – Desenho sobre a formação da Terra Indígena de Nioaque	84
Figura 7 – A forma que viviam os Terena recém chegados na Terra Indígena de Nioaque	86
Figura 8 – As primeiras moradias Terena nas aldeias de Nioaque.....	87
Figura 9 – O trabalho agrícola na comunidade	93
Figura 10 – O trabalho agrícola.....	95
Figura 11 – Produção agrícola das aldeias	97
Figura 12 – Agricultura	99
Figura 13 – Cidade e a aldeia	102
Figura 14 – Representação da cidade e do campo.....	103
Figura 15 – Representação da cidade de Nioaque e a aldeia Brejão	104
Figura 16 – A harmonia entre as aldeias e a cidade de Nioaque	106
Figura 17 – As relações entre as aldeias e o cotidiano da comunidade	109
Figura 18 – Representação a escola	110
Figura 19 – Torneio escolar de futebol indígena na aldeia Brejão.....	112
Figura 20 – Cenas comuns nas aldeias Terenas	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz curricular da Educação Infantil	51
Quadro 2 – Matriz curricular do Ensino Fundamenta.....	53
Quadro 3 – Matriz curricular do Ensino Médio	56
Quadro 4 – Entrevista com os diretores	59
Quadro 5 – Entrevista com coordenadores	60
Quadro 6 – Conteúdos de Geografia: Escola Municipal 31 de Março.....	71
Quadro 7 – Conteúdos de Geografia: Escola Indígena Angelina Vicente	77
Quadro 8 – Roteiro de questões para os professores pesquisados	79

LISTA DE ABREVIATURAS

CNE – Conselho Nacional de Educação

CPAQ – Campus de Aquidauana

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MS – Mato Grosso do Sul

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

RCNEI – Referencial Curricular para Escolas Indígenas

SED – Secretaria de Estado de Educação

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SIL – *Summer Institute off Linguistic*

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TEE – Território Etnoeducacional

UCDB – Universidade Católica Don Bosco

UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I	16
A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, EM MATO GROSSO DO SUL E A INTERCULTURALIDADE.....	16
1.1. A educação escolar indígena no Brasil.....	16
1.2. A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul.....	25
1.3. A Apropriação do tema da diversidade cultural na educação escolar atual	32
CAPÍTULO II.....	38
ESCOLAS INDÍGENAS DE NIOAQUE: CARACTERIZAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO	38
2.1. A formação da Terra Indígena de Nioaque e a inserção da educação escolar.....	38
2.2. Organização e caracterização das escolas indígenas pesquisadas	49
2.3. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Nioaque/MS	58
CAPÍTULO III	67
O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE NIOAQUE: CURRÍCULO E PRÁTICAS	67
3.1. Referenciais curriculares para o ensino de Geografia nas escolas pesquisadas	67
3.2. As práticas pedagógicas dos professores de Geografia nas escolas indígenas de Nioaque/MS.....	78
3.2.1. Formação territorial da Terra Indígena de Nioaque e o conceito de território	83
3.2.2. As relações de trabalho nas aldeias Terena de Nioaque	91
3.2.3. As relações entre a cidade e campo	101
3.2.4. O cotidiano das aldeias Terena de Nioaque/MS: “o lugar”	107
3.3. As estratégias de ensino-aprendizagem em Geografia e as possibilidades para a interculturalidade	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXO: FOTOGRAFIAS DA PESQUISA	135

INTRODUÇÃO

A iniciativa de pesquisarmos sobre o ensino de Geografia nas escolas indígenas da Terra Indígena de Nioaque/MS decorreu de contatos com esta comunidade, por residirmos um período no município de Nioaque, especificamente no assentamento Colônia Conceição (Projeto de Assentamento Nioaque), e por consequência de outros fatores, fomos nos aproximando da comunidade indígena Terena de Nioaque, em especial a Aldeia Brejão.

Cabe ressaltar o fator que proporcionou nossa aproximação com as comunidades em questão é que fomos alunas de uma das extensões da Escola Rural Padroeira do Brasil, que também tinha extensão na aldeia Brejão, e em alguns eventos promovidos por ela, ocorriam intercâmbios entre os alunos dos assentamentos (Assentamento Colônia Conceição e Assentamento Padroeira do Brasil, localizados no município de Nioaque/MS) com alunos da aldeia Brejão.

Ao ingressarmos como aluna especial no Programa de Pós-Graduação em Geografia na UFGD, no primeiro semestre de 2014, houve a possibilidade de participação nas discussões sobre a educação escolar em comunidades indígenas e as possíveis contribuições do ensino de Geografia para a efetivação da interculturalidade, surgindo desta forma, oportunidade e interesse de pesquisar sobre o ensino de Geografia e suas contribuições para a interculturalidade na educação escolar na Terra Indígena de Nioaque.

Nesse sentido, o presente trabalho, apresenta como é desenvolvido o ensino de Geografia no contexto das escolas da Terra Indígena de Nioaque, localizada no estado de Mato Grosso do Sul. Desta forma, procuramos analisar as práticas dos professores de Geografia e suas contribuições para uma Educação Escolar Indígena Intercultural onde destacamos os elementos desse ensino que apontam para uma Geografia escolar que possibilite a Interculturalidade nessas escolas.

A Terra Indígena de Nioaque é composta por quatro aldeias: Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha. Possui uma área demarcada de 3.029 hectares e uma população de aproximadamente 2000 habitantes, segundo informações da FUNAI (2014). Essa Terra foi fundada por dois núcleos populacionais que inicialmente eram formados pelas aldeias Água Branca e Brejão. Posteriormente ocorreu a separação das aldeias e a aldeia Água Branca foi fragmentada. Vários fatores são responsáveis por essa subdivisão, mas é importante destacar

que o fator de maior relevância, responsável pela divisão interna da comunidade foi a forma de se organizar dos Terena em “*grupos de parentesco*”.

Atualmente, as aldeias possuem cada uma sua organização política que lhes dão autonomia política própria com seus respectivos caciques e Conselhos Tribais. A Terra Indígena de Nioaque possui duas escolas: a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, localizada na aldeia Brejão e a Escola Municipal Indígena 31 de Março, que possui três extensões. A pesquisa aqui apresentada foi realizada na Escola Estadual e na Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo e sua extensão Capitão Vitorino, pois as outras duas extensões não possuem os anos finais do ensino fundamental.

Foi indispensável, para a realização desta pesquisa, nos inserirmos e convivermos durante várias visitas às aldeias, com as diferentes temporalidade e lugares, participarmos do cotidiano da comunidade e das escolas. Foram muitas conversas nos eventos das escolas, nas visitas as casas dos professores, nas rodas de tereré embaixo dos pés de manga e nos torneios de futebol para os quais sempre fomos convidadas a assistir. Nesse sentido, destacamos as palavras de Novais (2013): “são muitas as horas que ficávamos sentados, foi possível sentir a temporalidade na qual a aldeia se movimenta. É um movimentar com ritmo próprio: os Terena passam horas sentados, simplesmente contemplando uma manhã ou tarde ensolarada, chuvosa ou fria, são donos do seu próprio tempo”.

Para a execução da pesquisa foram realizadas entrevistas com dois professores de Geografia, com os coordenadores e com os diretores das respectivas escolas. Também foram aplicados questionários junto aos alunos das instituições envolvidas na pesquisa, seguido da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), além de acompanhamento dos projetos realizados nos ambientes escolares em questão.

É importante destacar que a diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, não é indígena. Ambas as escolas possuem funcionários não indígenas, mas a maioria dos sujeitos envolvidos na educação escolar dessas escolas é Terena. Os professores de Geografia envolvidos nessa pesquisa são indígenas. Cabe lembrar que algumas informações referentes à Escola Municipal foram obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação de Nioaque. A partir dos dados obtidos através de pesquisa de campo, entrevistas, questionários e visitas à comunidade Terena de Nioaque e da bibliografia estudada, a dissertação está estruturada em três capítulos.

O primeiro capítulo intitulado: “A educação escolar indígena no Brasil, em Mato Grosso do Sul e a Interculturalidade” apresenta uma discussão sobre o contexto da implantação de políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e buscamos o entendimento de como se organiza a educação escolar indígena no Estado de Mato Grosso do Sul, dando destaque para a estruturação do território Etnoeducacional Povos do Pantanal, no qual está inserida a etnia Terena e as ações dessa política nas escolas indígenas em análise. Nesse primeiro capítulo também são discutidas questões sobre as políticas voltadas para a diversidade cultural na educação escolar e as propostas de educação escolar intercultural para as comunidades indígenas, abordando conceitos relacionados a interculturalidade utilizando como principais referências os autores Vera Maria Ferrão Candau e Fidel Tubino.

No segundo capítulo intitulado: “Escolas indígenas de Nioaque: caracterização e projeto pedagógico” procuramos apresentar o contexto de formação da Terra Indígena de Nioaque e a territorialização dos Terena nesse município, destacando as formas de organização da etnia e o processo de implantação da Educação Escolar na comunidade, fazendo apontamentos sobre a organização e as características das instituições escolares envolvidas em nossa pesquisa¹. Também apresentamos nesse capítulo entrevistas com os diretores e coordenadores das escolas pesquisadas para verificarmos as concepções e ações voltadas para uma Educação Escolar Intercultural.

No terceiro capítulo denominado: “O ensino de Geografia nas escolas indígenas de Nioaque: Currículo e práticas” apresentamos uma discussão sobre o ensino de Geografia e destacamos seus objetivos e importância para a educação escolar. Buscamos uma leitura minuciosa do referencial de conteúdos de Geografia que norteiam a metodologia dos professores desta comunidade indígena a fim de demonstrarmos as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores de Geografia e apresentarmos como o ensino desta disciplina vem sendo desenvolvido nas escolas indígenas pesquisadas, destacando o trabalho da professora que permite um diálogo intercultural no âmbito do ensino de Geografia.

¹ Passamos um tempo considerável durante a realização da pesquisa buscando relatos e bibliografia sobre a implantação das escolas na comunidade Terena. Identificamos que existem algumas divergências em torno da fundação da primeira escola na comunidade Terena de Nioaque, após pesquisas bibliográficas (Cardoso de Oliveira, 1976) e entrevistas, identificamos que a escola existe na comunidade antes de sua data de registro no município de Nioaque.

Concluimos esse capítulo com discussões em torno das representações realizadas pelos estudantes nas aulas de Geografia, onde procuramos relacionar essa prática do ensino de Geografia com a proposta de uma educação escolar intercultural.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL, EM MATO GROSSO DO SUL E A INTERCULTURALIDADE

1.1. A educação escolar indígena no Brasil

A educação escolar no Brasil durante um longo período foi privilégio das classes sociais mais bem-sucedidas financeiramente. Hoje é direito garantido pela Constituição Federal que todos tenham acesso à educação escolar, independentemente de sua condição financeira, raça ou religião. Os povos indígenas também tiveram o direito a uma educação diferenciada garantido constitucionalmente, pois a realidade cultural destes povos não se iguala à realidade urbana.

A instituição escola pode ser considerada como aspecto ocidental alheio à cultura e tradição dos povos indígenas. Desta forma, deve-se destacar a diferença entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena. A Educação Indígena remete aos processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos e saberes tradicionais destes povos; esta educação vai além dos conhecimentos escolares e acadêmicos, ensina a ética, o comportamento e o cuidado com a família e os afirma enquanto povo indígena. Como enfatiza Meliá (1999, p.12):

Os povos indígenas sustentaram sua alteridade graças a estratégias próprias, das quais uma foi precisamente a ação pedagógica. Em outros termos, continua havendo nesses povos uma educação indígena que permite que o modo de ser e a cultura venham a se reproduzir nas novas gerações, mas também que essas sociedades encarem com relativo sucesso situações novas.

Podemos, em síntese, definir que a educação indígena, como aponta Cruz (2009), tem como pressuposto fundamental o convívio familiar. Para os povos indígenas a família tem uma função muito importante na educação das crianças, especialmente através da figura materna e dos laços afetivos que são bem próximos. As ações das crianças indígenas estão vinculadas às relações culturais estabelecidas em sua aldeia, pois uma das características significativas da experiência educativa indígena está na interação entre pessoa que aprende e a que ensina. Nesse sentido, podemos assegurar que para a realização da Educação Indígena,

não existe uma instituição responsável, esse dever é da família e a comunidade de uma forma geral, sendo a oralidade fundamental para que os conhecimentos culturais sejam repassados.

Nesta mesma concepção, Meliá, ressalta que:

A cultura indígena é ensinada e aprendida em termos de socialização integrante. O fato dessa educação não ser feita por profissionais da educação, não quer dizer que ela se faz por uma coletividade abstrata. Os educadores do índio têm rosto e voz; têm dias e momentos; têm materiais e instrumentos; têm toda uma série de recursos bem definidos para educar a quem vai ser um indivíduo de uma comunidade com sua personalidade própria e não elemento de uma multidão. A educação do índio, nesse sentido, não é geral e muito menos genérica. A educação do índio é menos parcial do que a nossa, aplicando-se ao ensino e aprendizagem do modo de satisfazer às necessidades fisiológicas, como a criação de formas de arte e religião. Nem por isso se tem que pensar que o processo seja indefinido nos seus aspectos. Têm-se aspectos e fases da educação indígena que requerem mais tempo do que outros, mais esforço, mais dedicação, tanto no ensino, como na aprendizagem. O processo não é indiferente (MELIÁ, 1979, p. 2-3).

As comunidades indígenas, desde os primórdios, possuíam um processo de educação que lhe é própria, valores culturais que são repassados oralmente pelos pais aos filhos. Essa educação é de responsabilidade de toda a comunidade, pois não existia um grupo específico e nem uma instituição responsável pela educação indígena, e os saberes produzidos são repassados através da oralidade comunicando, perpetuando e atualizando a herança cultural de geração para geração. Meliá (1979) destaca que a educação indígena busca aprender cultura durante toda a vida e em todos os aspectos. Para compreender o processo educativo indígena, seria necessário a rigor conhecer a fundo o sistema sócio cultural a que ela corresponde.

É necessário ressaltar que a própria educação indígena difere entre as diversas etnias existentes no Brasil, pois as diversas populações se diferenciam umas das outras culturalmente, através da educação, em sua maneira de organizar e viver. De acordo com Meliá (1979), os sistemas de educação indígenas pretendem produzir pessoas que sejam um “bom Paresí”, um “bom Boróro”, um “Xavante autêntico”, com todas as suas características específicas. Podemos acrescentar várias outras etnias presentes no Brasil, cada uma com suas características culturais únicas que as definem.

Por outro lado a Educação Escolar Indígena é o conjunto de processos de produção e transmissão dos conhecimentos não indígenas e indígenas por meio da escola diferenciada, adequada às comunidades indígenas. Esse direito conquistado, de uma escolarização

diferenciada, deu-se através de muita luta, pois foi necessário um longo processo histórico para que as populações indígenas conquistassem a educação escolar, que por muito tempo foi usada como instrumento de assimilação forçada e desintegração dos valores culturais tornando-se uma aliada na busca de interesses e no fortalecimento das comunidades.

A década de 1980 é marcada por intensas manifestações e reivindicações em prol do reconhecimento da diferença existente na sociedade brasileira. Com isso, os movimentos indigenistas em prol da educação escolar indígena ganham destaque no cenário nacional e a escola indígena ganha espaço na sociedade brasileira. Em 1988, pela primeira vez na história das constituições brasileiras, os povos indígenas têm o direito de viver às suas diferenças, ou seja, a partir da Constituição Federal de 1988 inicia-se um processo de reconhecimento das diferenças étnicas e culturais existentes na sociedade brasileira e, com isso, os povos indígenas têm o direito de reconhecimento à identidade étnica que lhes fora negada durante séculos.

Pode-se averiguar que a partir da promulgação da Constituição de 1988 e da LDB de 1996 inaugura-se uma nova fase na educação escolar indígena. As conquistas contidas na Constituição de 1988 (Capítulo III “Da Educação, da Cultura e do Desporto – seção I Da Educação e seção II Da Cultura” e Capítulo VII “Os Índios – Artigos 231 e 232”), instituem pela primeira vez no ordenamento jurídico brasileiro que os indígenas teriam garantido o direito de utilizar sua língua e seus próprios métodos de aprendizagem, ou seja, ensinar seus costumes, crenças, línguas, rituais, tradições bem como perpetuar formas particulares de organização social.

Em linhas gerais, com a Constituição Federal de 1988 se oferecem mais e melhores instrumentos para que o governo possa direcionar as políticas educacionais indígenas, com o propósito de libertação cultural dos povos indígenas que até então estavam submetidos exclusivamente a cultura dominante na educação formal e a visão integracionista da cultura indígena começa a sair de cena. Assim, as políticas educacionais voltadas para a educação escolar indígena buscam construir uma educação intercultural; pode-se verificar esse empenho com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que elegeu a pluralidade cultural como um dos temas transversais (MEC, 1997).

As definições presentes na Constituição Federal de 1988, como já mencionadas, proporcionaram uma mudança significativa na história da educação escolar indígena no Brasil. Esse novo paradigma permitiu que os povos indígenas pudessem ter seus direitos

reconhecidos e que passam a ser considerados como cidadãos autônomos na sociedade brasileira, expressando, desta forma, sua autonomia e identidade étnica.

Vale ressaltar que a Constituição Federal de 1988 e outros dispositivos governamentais foram formulados em prol de uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural, como, por exemplo, o Decreto Presidencial nº 26 de 1991 que retira da FUNAI a responsabilidade de coordenação da educação escolar indígena, atribui essa função ao Ministério da Educação e Cultura – MEC e a coordenação das ações, bem sua execução, ficaram sob a responsabilidade dos estados em parceria com os municípios.

Outro exemplo importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 que reforçou a legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988 e menciona de modo explícito a educação escolar indígena em seus artigos 78 e 79, proporcionando a liberdade para que cada escola indígena elabore seu projeto político pedagógico de acordo com as particularidades de cada comunidade, levando-se em consideração as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que os objetivos da educação sejam atendidos em cada comunidade.

O Referencial Curricular para Escolas Indígenas (RCNEI), lançado pelo MEC em 1998 trouxe uma proposta para auxiliar professores índios e não índios em suas práticas pedagógicas em sala de aula. O objetivo do RCNEI foi oferecer subsídios e orientações para a elaboração de programas de educação escolar indígena que atendessem aos anseios e aos interesses das comunidades, considerando os princípios da pluralidade cultural e da equidade entre todos os brasileiros, bem como para a elaboração e produção de materiais didáticos e para formação de professores indígenas (RCNEI, 1998).

A Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999/CNE, fixou Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e reafirmou a conquista legal de educação escolar indígena no Brasil. Esta resolução estabeleceu, no âmbito da educação básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio, e fixando as diretrizes curriculares para o ensino intercultural e bilíngue para as comunidades indígenas.

Já em 2013 o Ministério da Educação/MEC publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, documento que procura instituir orientações e garantias de uma educação escolar indígena diferenciada em suas diferentes etapas e modalidades de

ensino escolar. Podemos verificar que esse documento procura atender o ideário de uma educação escolar indígena intercultural, servindo de base para a elaboração de planos de ação para a educação escolar indígena dos estados e dos municípios.

Nesse sentido, “a construção destas Diretrizes tem como um dos objetivos promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas” (DCNs 2013, p. 374). Ela é resultado do intenso protagonismo indígena em promover uma educação escolar intercultural.

O protagonismo indígena, refletido de modo significativo na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena, realizada em 2009, também é exemplificado no momento histórico em que, pela primeira vez, uma indígena assume a relatoria de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena no CNE. É, então, no momento em que se busca a construção de uma relação mais respeitosa e promotora da justiça social por meio das práticas da educação escolar (DCN, 2013, p.375).

A elaboração das Diretrizes demonstra o reconhecimento por parte do Estado brasileiro da necessidade de se efetivar uma educação escolar indígena intercultural. É importante lembrar, que esse reconhecimento é resultado do trabalho de organizações de movimentos sociais dos próprios agentes indígenas em busca da garantia do direito de uma educação escolar diferenciada no intuito de atender às particularidades de cada etnia².

De modo geral, as Diretrizes reafirmam o direito à Educação Escolar Indígena diferenciada, mencionada pelo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei no 10.172/2001, e pelo Decreto nº 6.861/2009, que define a organização da Educação Escolar Indígena em territórios etnoeducacionais, ou seja, o referido documento vem juntamente com os demais aqui citados, fornecer aparato para as conquistas e desenvolvimento da Educação Escolar Indígena. As Diretrizes dão suporte para que as escolas indígenas desenvolvam uma educação de qualidade sociocultural, nas modalidades da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Especial³, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

² Podemos perceber através do censo escolar realizado pelo MEC, que o protagonismo indígena em prol de uma escola diferenciada, vem proporcionando aumento no número de escolas indígenas no Brasil, conforme é apontado pelas diretrizes, em 2004 eram 2.228 escolas, em 2010, o último levantamento de dados esse número é de 2.836 escolas indígenas.

³ Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início durante a educação infantil. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/MEC (2013) destacam que essa modalidade de ensino é de caráter complementar e transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do

Desta forma, fica assegurado pelo documento que a Educação Infantil é um direito da comunidade que pode optar pelo seu oferecimento, pois durante muito tempo a Educação Infantil não era oferecida para os indígenas em suas respectivas comunidades e nem mencionada nos documentos e políticas públicas referentes às escolas indígenas.

A Educação Infantil é um direito dos povos indígenas que deve ser garantido e realizado com o compromisso de qualidade sociocultural e de respeito aos preceitos da educação diferenciada e específica. Sendo um *direito*, ela pode ser também uma *opção* de cada comunidade indígena que possui a prerrogativa de, ao avaliar suas funções e objetivos a partir de suas referências culturais, decidir pelo ingresso ou não de suas crianças na escola desde cedo (DCN, 2013, p.384).

Fica explícito que a oferta da Educação Infantil é uma conquista indígena, pois nessa primeira etapa de ensino, as crianças já poderão ter contato com a escola em suas comunidades, se assim a comunidade decidir, e o ensino será pautado nas particularidades culturais da comunidade.

No que se refere ao Ensino Fundamental, podemos observar que essa foi a modalidade de ensino escolar que primeiro foi instituída para as comunidades indígenas; durante um longo período apenas os anos desta modalidade foram ofertados nas escolas indígenas. Atualmente, ainda se mantém como um desafio a sua oferta, na totalidade nas comunidades indígenas, mas observamos que têm ocorrido significativos avanços nesta etapa de ensino através de formação de professores indígenas para atuarem em suas comunidades e na melhoria da infraestrutura das escolas. Essas conquistas vêm sendo subsidiadas pela elaboração e implantação de políticas públicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) apontam que a oferta do Ensino Médio na educação escolar indígena é uma ação recente. Desta forma, as experiências referentes a essa modalidade de ensino são poucas e o número de escolas indígenas que ofertam o Ensino Médio é baixo⁴, comparado ao número de escolas indígenas. Desta forma, o texto do documento demonstra que há muitos estudantes indígenas que

desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica por meio da oferta de recursos e serviços educacionais especializados.

⁴ Conforme os dados obtidos pelo INEP (2010), das 2.836 escolas indígenas existentes somente 80 ofertam o Ensino Médio.

encontram uma barreira para ingressar no Ensino Médio, pois tendem a abandonar os estudos ou vão estudar em escolas urbanas mais próximas às suas comunidades.

Outro fator importante a ser mencionado é a que a Educação Especial na proposta de educação escolar indígena é um desafio a ser superado. As Diretrizes Curriculares (2013) apontam como problemática desta modalidade de ensino a escassez de profissionais indígenas habilitados nesta área e a falta de adequação dos prédios e equipamentos nas escolas das comunidades.

A Educação Especial nos contextos escolares indígenas tem se apresentado como um desafio crescente, tendo em vista a ausência de formação dos professores indígenas nesta área, a inadequação da estrutura dos prédios escolares, seus mobiliários e equipamentos; a falta de material didático específico, a falta de transporte escolar adequado, dentre outros aspectos que impossibilitam o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação (DCN, 2013, p. 390).

Também podemos ressaltar que de acordo com as Diretrizes, no contexto da educação escolar indígena, a implantação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser debatida com a comunidade. Dependendo do interesse deve ser inserida, obedecendo às características socioculturais dos envolvidos, sem que esta substitua a oferta da educação básica. Sendo assim, é necessária a contextualização da proposta pedagógica de acordo com as questões socioculturais. O documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena traz a orientação de que seja garantida a implantação da EJA nas escolas indígenas quando a comunidade julgar necessário. Essa modalidade de ensino deve ser desenvolvida respeitando a diversidade e especificidade de cada povo e deve haver ampla participação dos povos indígenas (DCN, 2013).

O documento também orienta quanto à Educação Profissional e Tecnológica no contexto da educação escolar indígena ressaltando que esta deve expressar os interesses das comunidades, baseados em diagnósticos contextualizados de suas realidades e perspectivas e que valorizem os conhecimentos tradicionais e projetos socioambientais. É imprescindível que sejam construídos com a participação dos sábios indígenas no intuito de articular, interculturalmente, saberes e práticas próprias a cada povo com os saberes e práticas dos não indígenas (DCN, 2013).

Podemos perceber que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), deixam explícita a autonomia indígena nas decisões referentes às etapas da

educação básica. Percebemos em nossa análise que o documento dá respaldo para as populações indígenas optarem pela implantação ou não de determinadas modalidades de ensino. Antes da implantação da Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Profissional e Tecnológica, as propostas devem ser levadas para as comunidades indígenas e discutidas e se a comunidade em questão optar por essas modalidades de ensino elas serão implantadas respeitando as características culturais dos envolvidos.

Percebemos que apesar da Constituição Federal brasileira e documentos oficiais voltados à educação escolar reconhecerem e garantirem os direitos aos povos indígenas por uma educação escolar diferenciada, ainda há um distanciamento da prática nas comunidades indígenas. Não basta somente a garantia pela lei ao direito a uma educação escolar diferenciada, entre outros direitos, mas se faz necessário que se concretizem através de ações.

A história tem mostrado que não basta termos leis e discursos de boas intenções, são necessárias ações governamentais nas três esferas, garantindo a implementação de políticas públicas, capazes de romper com a situação de subordinação na qual se encontram a maioria das populações indígenas (BURATTO, 2007, p. 18).

Observa-se que as diretrizes, juntamente com os demais documentos e políticas públicas, busca proporcionar autonomia às escolas indígenas em suas formas de funcionamento como garantia à especificidade e à perspectiva intercultural. É importante notar que as diretrizes para Educação Escolar Indígena (2013) apontam para o respeito às especificidades culturais e a interculturalidade, ampliando a discussão sobre esse conceito relacionado à educação escolar indígena.

Porém, ainda é perceptível que apesar dessas ações persiste o distanciamento entre o que está sendo proposto e a realidade nas escolas indígenas. Na concepção de Buratto (2007), a Educação Escolar Indígena ainda não conseguiu transpor os desafios existentes entre os desacertos nas esferas políticas Federal, Estadual e Municipal. Embora tenhamos que reconhecer o grande progresso na legislação atual, precisamos avançar muito no que se refere à implementação definitiva dessas políticas (BURATTO, 2007).

Deve-se considerar que a Educação Escolar para as comunidades indígenas é algo novo, alheio a cultura indígena e, nesse sentido, adaptações e experimentações das políticas educacionais acontecem progressivamente, pois nem sempre as propostas e leis elaboradas, quando aplicadas à realidade conseguem atender às necessidades dos povos. Também

devemos questionar o fato lamentável da elaboração de propostas para a Educação Escolar Indígena sem a participação efetiva das etnias em questão ainda ocorre. É importante lembrar, no que diz respeito à educação indígena, que os documentos oficiais apresentam as dificuldades para se definir políticas adequadas à diversidade de povos indígenas presentes no Brasil.

Podemos perceber que, em muitos casos, a proposta de escola diferenciada para os povos indígenas tem sido mal interpretada na prática. Ladeira (2004) destaca que tem ocorrido, por parte das autoridades indígenas, denúncias sobre a redução do "diferenciado" na prática escolar, a má qualidade do ensino e a situação de abandono das escolas das aldeias. No que se refere ao aparato da política pública, o discurso da especificidade da questão indígena vem sendo reduzido a uma questão técnica, relativa aos encaminhamentos técnicos-administrativos ou em relação a questões técnico-pedagógicas.

Temos que considerar que a escola não é uma instituição neutra e que quando levada às comunidades indígenas carrega consigo o discurso conservador e as características de uma cultura escolar urbana para qual foi instituída. A proposta da educação escolar indígena não consegue se desvincular da lógica de um conhecimento de verdade de formas de vida, para qual a escola foi criada, nesta perspectiva acaba por impor formas de conhecimento como únicas e verdadeiras aos povos indígenas.

Nesta concepção de "verdade", que é repassada aos povos indígenas, credita-se uma importância exagerada ao discurso do gerenciamento e administração como fundamental para garantir-se uma suposta eficiência e controle das práticas educativas. O discurso tido como "consciente", mas na verdade extremamente conservador de parte dos professores indígenas integrantes de Conselhos Estaduais de Educação ou da Comissão Nacional de Professores Indígenas, instância consultiva do MEC, é um exemplo significativo dessa redução do conhecimento ao domínio do aparato jurídico/administrativo. O domínio deste aparato referenda a posição destes professores como interlocutores preferenciais dos órgãos governamentais, legitimando este conhecimento técnico como imprescindível à melhoria da qualidade de ensino nas aldeias e do controle das práticas educativas. Estes professores não percebem que, na quase totalidade do tempo, a construção do seu discurso é que vem sendo controlado pelos órgãos governamentais. A linguagem da eficiência e do controle tem promovido mais obediência as normas do que análise crítica (LADEIRA, 2004, p. 148).

Dessa maneira, a autora problematiza as políticas educacionais e os próprios sujeitos envolvidos no processo de escolarização, destacando que tais políticas ainda não conseguem

suprir a necessidade de uma escola diferenciada para os povos indígenas. A instituição escola, levada às comunidades indígenas, por mais que seja amparada por políticas educacionais voltadas para uma educação escolar intercultural e com professores indígenas tende a reproduzir o discurso próprio dos colonizadores.

As ações afirmativas para a educação escolar indígena, que têm por meta promover a inclusão social dessas comunidades, têm sido defendidas pelos povos indígenas de uma forma geral. A escola é vista como o único meio que levará a ascensão social, mas ainda é que ao analisarmos as falas de indígenas concedidas a diversos trabalhos de pesquisas⁵ sobre educação escolar, que esses indivíduos acreditam que ao estudarem, irão “melhorar de vida”. Tal ideologia levada às comunidades indígenas omite “questões significativas referentes às relações entre conhecimento, poder e dominação” (LADEIRA, 2004).

1.2. A Educação Escolar Indígena em Mato Grosso do Sul

As ações no Brasil e no estado do Mato Grosso do Sul voltadas à nova política de educação escolar para as populações indígenas, alcançada a partir da Constituição de 1988, se destacam entre as aldeias Terenas do estado após 1995 quando foi criado o núcleo de educação escolar indígena que tinha a meta de capacitar os professores das aldeias. Sendo assim, as primeiras capacitações de professores Terena no estado foram realizadas no município de Aquidauana (NINCAO, 2008).

Nesse mesmo sentido, destacamos outras ações que foram desenvolvidas entre os demais povos indígenas do estado, principalmente os Guarani. Essas ações foram fundamentais para a construção do percurso de uma educação escolar indígena diferenciada no estado de Mato Grosso do Sul desde a década de 1980, quando através de vários encontros de lideranças e professores indígenas foi rediscutida a conjuntura da educação escolar voltada para os povos Guarani/Kaiowá. As reivindicações versavam em prol de uma escola indígena intercultural e bilíngue e que os professores fossem indígenas. Neste contexto, o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Kaiová/Guarani, mais concentrada no sul do estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985. Entre seus objetivos estavam a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola

⁵ Entrevistas concedidas a Ladeira (2004).

diferenciada que rompesse com o modelo da qual lhes era imposta até então (NASCIMENTO, 2003).

Um dos cursos pioneiro da formação de profissionais indígenas em educação é o Projeto Ará Verá⁶, que se iniciou em 1999. Esse curso foi desenvolvido pelo Centro de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso do Sul/SED em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS com a meta de formar professores indígenas, para desenvolver em suas comunidades um ensino escolar que atendesse às características socioculturais através do bilinguismo em uma perspectiva intercultural.

Nesse contexto de lutas e reivindicações por uma educação escolar intercultural, considerando a grande diversidade de histórias, culturas e realidades dos povos indígenas de MS e conforme determinação da Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, lançada em 2004, (Seção VIII - Art. 89 ao Art. 92) foram estabelecidas as normas que fundamentam a organização das escolas indígenas no estado de Mato Grosso do Sul até os dias atuais.

Art. 89. A educação escolar indígena tem como objetivo, além das finalidades inerentes aos demais níveis e modalidades de ensino, proporcionar aos índios, suas comunidades e povos:

I - a recuperação de sua memória histórica, a reafirmação de sua identidade étnica, a valorização de sua língua e cultura;

II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 90. Constituir-se-ão elementos básicos para organização, estrutura e funcionamento da escola indígena:

I - sua localização em terras habitadas por comunidades indígenas;

II - prioridade no atendimento escolar às comunidades indígenas;

III - ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, atendidas como uma das formas de preservação e resgate da cultura de cada etnia;

IV - organização escolar própria;

V - atividade docente exercida, prioritariamente, por professores indígenas oriundos das respectivas etnias.

Art. 91. O credenciamento da escola indígena e a autorização de funcionamento relativos às etapas da educação básica atenderão a normas do órgão próprio do Sistema Estadual de Ensino.

Art. 92. A escola indígena disporá de normas e ordenamento jurídico próprios, respeitada a legislação vigente, possibilitando o oferecimento e o ensino intercultural e multilingüe, a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica.

⁶ Significa Tempo, Espaço Iluminado.

É importante ressaltar que ficou assegurado o direito das escolas indígenas do estado de Mato Grosso do Sul oferecerem ensino intercultural e multilíngue. A Lei do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul assegura às comunidades indígenas, com base nas competências e atribuições das esferas estadual e municipal, ressaltando a responsabilidade da Secretaria de Educação, propiciar elementos que garantam as especificidades da educação escolar indígena, de forma que ocorra a valorização de suas línguas e conhecimentos tradicionais.

O estado de Mato Grosso do Sul é pioneiro na publicação de diretrizes para a educação escolar indígena. A Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) publicou em abril de 2015 as Diretrizes para a Educação Escolar Indígena do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal e no Território Etnoeducacional Cone Sul. Esse documento é resultado de uma trajetória que se iniciou em 2011 em parceria com o governo federal e com as universidades que desenvolvem pesquisas referentes à temática indígena no estado e contou também a participação dos 29 municípios de Mato Grosso do Sul que contemplam comunidades indígenas. Esses encontros proporcionaram a publicação das resoluções n. 2960 e 2961 que definiram as diretrizes para a educação escolar indígena. A publicação das diretrizes demonstra a legitimação do direito à diferença em uma relação harmônica e respeitosa com os povos indígenas e sua educação escolar em Mato Grosso do Sul.

As Diretrizes têm como objetivo orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino do estado de Mato Grosso do Sul e dos municípios cooperados no etnoterritório, ou seja, serve para orientar a elaboração da avaliação dos projetos educativos conforme as particularidades de cada comunidade envolvida. É importante lembrar que essas diretrizes são específicas para cada Território Etnoeducacional.

Os povos indígenas de Mato Grosso do Sul criaram dois territórios Etnoeducacionais: Território Etnoeducacional Povos do Cone Sul, que reúne duas etnias em dezoito municípios e Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, com seis etnias em dez municípios. Os territórios etnoeducacionais atendem peculiaridades das oito etnias indígenas do estado de Mato Grosso do Sul, tendo como meta legitimar o direito de uma educação escolar diferenciada, conforme as características culturais de cada povo, procurando assim, valorizar e trazer para a escola os saberes indígenas que possibilitem o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena.

Diante da proposta deste trabalho, enfatizaremos a organização e a institucionalização do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal onde está incluída a etnia Terena. Cabe ressaltar que as escolas indígenas de Mato Grosso do Sul são definidas a qual sistema estar vinculadas por suas respectivas comunidades, podendo estas decidirem por uma educação diferenciada e intercultural que atenda à demanda cultural de seu povo.

Os Territórios Etnoeducacionais criados a partir do Decreto nº 6.86/2009, são uma conquista recente dos povos indígenas. Nesse documento está explícito que a organização da educação escolar indígena deverá ser realizada a partir da territorialidade de seus povos; os territórios etnoeducacionais prevêm a junção de etnias em um território para o qual serão destinadas políticas educacionais específicas. Essas etnias deverão manter relações identitárias como filiações linguísticas, valores e práticas culturais partilhados.

Cada território etnoeducacional compreenderá, independentemente da divisão político-administrativa do País, as terras indígenas, mesmo que descontínuas, ocupadas por povos indígenas que mantêm relações intersocietárias caracterizadas por raízes sociais e históricas, relações políticas e econômicas, filiações linguísticas, valores e práticas culturais compartilhados (DECRETO nº 6.86/2009).

É importante ressaltar que o Decreto nº 6.86/2009 dá autonomia para as comunidades indígenas na organização da educação escolar. Desta forma, está assegurado no referido documento que a escola indígena será criada por iniciativa ou reivindicação da comunidade interessada, ou com seu consentimento. Nesse sentido, cabe destacar que os municípios não são consultados para que seja criado um TEE, pois a decisão de aceitar ou rejeitar está assegurada às comunidades indígenas envolvidas. Serão obrigatoriamente convidados a integrar a comissão os secretários de educação dos estados e dos municípios sobre os quais incidam o território etnoeducacional instituído por interesse dos povos indígenas.

Art. 7º Cada território etnoeducacional contará com plano de ação para a educação escolar indígena, nos termos do art. 8º, elaborado por comissão integrada por:

I um representante do Ministério da Educação;

II um representante da FUNAI;

III um representante de cada povo indígena abrangido pelo território etnoeducacional ou de sua entidade; e

IV um representante de cada entidade indigenista com notória atuação na educação escolar indígena, no âmbito do território etnoeducacional. (DECRETO nº 6.86/2009).

O Plano de ação mencionado no Art. 7º é o documento que deverá apresentar as responsabilidades de cada esfera envolvida e um diagnóstico das comunidades indígenas compreendidas pelo TEE.

Art. 8º O plano de ação deverá conter:

I diagnóstico do território etnoeducacional com descrição sobre os povos, população, abrangência territorial, aspectos culturais e lingüísticos e demais informações de caráter relevante;

II diagnóstico das demandas educacionais dos povos indígenas;

III planejamento de ações para o atendimento das demandas educacionais;

IV descrição das atribuições e responsabilidades de cada partícipe no que diz respeito à educação escolar indígena, especialmente quanto à construção de escolas indígenas, à formação e contratação de professores indígenas e de outros profissionais da educação, à produção de material didático, ao ensino médio integrado à educação profissional e à alimentação escolar indígena (DECRETO nº 6.86/2009).

O plano de ação, conforme exposto no Art. 8º é parte fundamental para o funcionamento do território etnoeducacional. Para Souza (2013) o processo de implantação do TEEs segue uma espécie de ritual, composto de três etapas: a primeira informativa, a segunda de diagnóstico e a terceira e fundamental é a elaboração do plano de ação. A autora destaca que a elaboração do plano segue um modelo rígido de preparação, mas se dá de acordo com as prioridades expressas por cada etnoterritório em relação ao prazo/tempo de execução (SOUZA, 2013).

Partindo das ideias apresentadas, o Território Etnoeducacional Povos do Pantanal localizado no estado de Mato Grosso do Sul foi criado com a proposta de atender as Terras Indígenas distribuídas nos municípios de Anastácio, Aquidauana, Brasilândia, Campo Grande, Corumbá, Dois Irmãos do Buriti, Miranda, Nioaque, Porto Murtinho e Sidrolândia, já mencionados. As etnias que são contempladas por esse etnoterritório são: Atikum; Kinikinau; Kadiwéu; Guató; Ofayé e Terena.

Conforme a Portaria Nº 934 de 13 de Julho 2011 é de competência à Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal:

- a) Elaborar e pactuar o Plano de Ação do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal;
- b) Acompanhar a execução do Plano de Ação do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, avaliar e promover sua revisão periódica;

- c) Subsidiar as instâncias de participação dos povos indígenas com informações sobre a execução e os resultados das ações previstas no plano de ação;
- d) Organizar e apresentar cronograma anual de reuniões e outras atividades para viabilizar o planejamento técnico e financeiro das instituições participantes.

A Comissão Gestora do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal, conforme a Portaria deve ser formada por representantes governamentais, das instituições de ensino e pesquisa, da sociedade civil e dos povos indígenas compreendidos pelo território, objetivando, assim, a busca de fortalecimento dos diálogos interculturais.

Entre as conquistas obtidas para a educação escolar indígena a partir do etnoterritório Povos do Pantanal, merece destaque a implantação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Campus de Aquidauana, implantado em 2010, com ingresso da primeira turma em 2011. O curso denominado de Projeto de Licenciatura Intercultural Indígena – Povos do Pantanal – tem por meta atender o contexto das etnias: Atikum, Ofaié, Kinikinau, Kadiwéu, Guató e Terena.

Aprovado pelos Órgãos Colegiado da UFMS e referendado pela Câmara dos Deputados o MEC autorizou o Curso que teve sua aula inaugural no dia 13 de dezembro de 2010, porém até o início o processo foi longo, desde 2008 quando o projeto sofreu transformações e acréscimos para contemplar as reivindicações e necessidades advindas da realidade das aldeias e reservas indígenas, denominados - Povos do Pantanal. De posse dos dados coletados junto às aldeias e documentação referente às reuniões realizadas, as professoras Claudete Cameschi de Souza da UFMS/CPAQ e Onilda Sanches Nincao da UEMS, procederam à reformulação do projeto junto aos próprios alunos e lideranças indígenas (SILVA, 2011, p.3).

O objetivo do curso é a formação de professores indígenas das respectivas etnias pertencentes ao TEE Povos do Pantanal para atuarem na educação básica em suas comunidades. É oferecido pelo curso formação em quatro eixos que são: Linguagens e Educação Intercultural, Matemática e Educação Intercultural, Ciências Sociais e Educação Intercultural e Ciências da Natureza e Educação Intercultural. O objetivo do referido curso, é oferecer uma formação de licenciatura a partir de uma perspectiva intercultural, para que os professores possam atuar em suas comunidades, procurando, oferecer um tipo de formação que os capacite a relacionar os conteúdos escolares à cultura da comunidade indígena onde

lecionam. Conforme o Subprojeto de Licenciatura do curso Licenciatura Plena Intercultural Indígena Povos do Pantanal (2012), o curso busca capacitar esse profissional para atuar como intelectual de sua cultura, não fazendo da escola indígena uma instituição isolada, mas um *locus* de reflexão e constituição de saberes.

Nas escolas da comunidade indígena de Nioaque iniciou-se no segundo semestre de 2015 uma das ações propostas pelo território etnoeducacional Povos do Pantanal: a “Ação Saberes Indígenas na Escola” cuja meta é possibilitar a formação continuada de professores indígenas em suas respectivas comunidades.

A Ação Saberes Indígenas na Escola, instituída pela Portaria nº.1.061/2013, com os objetivos de promover a formação continuada de professores indígenas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade, oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e de processos de avaliação em conformidade com os processos de letramento, de numeramento e de conhecimentos dos Povos Indígenas, fomentar pesquisas que resultem em propostas de materiais didáticos e paradidáticos, está inserida no Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais (SECADI).

Podemos perceber que essa ação tem também por meta a elaboração de materiais didáticos pelos próprios indígenas. Um dos pontos fortes dessa ação é que os professores indígenas realizam as formações continuadas nas escolas onde trabalham. Essa ação vem sendo desenvolvida através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado, a Secretaria de Educação do Município de Nioaque e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Os professores da Escola Municipal Indígena 31 de Março e da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente estão participando dessa ação que é realizada na comunidade. O projeto conta com um coordenador geral da IES, coordenador adjunto, supervisor da formação junto à IES, formador, orientador de estudo e coordenador da ação Saberes Indígenas. O orientador de estudo e o coordenador da ação Saberes Indígenas devem ser professores que atuam na escola da comunidade indígena.

As ações vêm sendo desenvolvidas por grupos de professores que se reúnem quinzenalmente sob orientação do coordenador. Nessa primeira etapa da ação o objetivo é produzir textos didáticos para a primeira fase do Ensino Fundamental sobre os temas pesca, caça, agricultura e família. Os grupos são responsáveis por realizar pesquisas sobre as

temáticas selecionadas. As pesquisas são realizadas através de conversas com a comunidade, dando destaque para a participação dos anciãos das aldeias que posteriormente se reúnem para organizar as informações levantadas para elaborar textos que são enviados para a IES que procederá o trabalho de análise. Após a elaboração dos textos da área das Linguagens será realizada a elaboração de materiais didáticos para a área de Matemática.

Conforme informações levantadas junto à coordenadora da ação nas escolas da comunidade, a segunda etapa da Ação Saberes Indígenas será voltada para a elaboração de materiais didáticos para a segunda fase do Ensino Fundamental e terceira etapa, serão desenvolvido materiais didáticos para o Ensino Médio. Cada etapa corresponderá aproximadamente dois semestres, nos quais os professores recebem bolsa pela participação e todo o processo de formação, acompanhado pela IES.

1.3. A Apropriação do tema da diversidade cultural na educação escolar atual

O Brasil possui uma diversidade étnica muito grande e a sociedade brasileira apresenta relações de desigualdade racial entre os descendentes de povos que deram origem a essa sociedade. Essa relação de desigualdade foi mantida através de regimes políticos; podemos verificar que os descendentes da diáspora africana e de populações nativas estão no contexto atual em maior desvantagem nas relações sociais. Cabe ressaltar que as relações entre as diferentes culturas desenvolveram no país “fronteiras culturais” que resultam em preconceito, discriminação e segregação racial contra determinados grupos étnicos.

Segundo Fredrik Barth (2011) essas situações de contato entre diferentes grupos étnicos propiciam a construção de fronteiras culturais e a partir do momento em que regimes políticos levam determinado grupo a viver sob maior ameaça de arbitrariedade e de violência no exterior de sua comunidade primária, esta própria insegurança age como uma restrição contra os contatos interétnicos. Nessa situação, muitas formas de interação entre membros de diferentes grupos étnicos podem ter seu desenvolvimento interrompido, mesmo que uma complementaridade potencial de interesse prevaleça. Algumas formas de interação podem ser bloqueadas em razão da falta de confiança ou da falta de oportunidades para que sejam consumadas as transações.

Partindo dessa perspectiva, consideramos que, no caso brasileiro, as populações indígenas e afrodescendentes foram submetidas à condições de violência social e foram tratadas de maneira desigual, pois a partir de ideias colonialistas implementadas por um

conjunto de políticas, o negro e o índio representavam o atraso da sociedade brasileira rumo ao progresso e a modernidade. Desta forma, a relação entre as fronteiras culturais passa a ser conflituosa. É importante destacar que a problemática do conflito entre a diversidade de culturas é antiga, entretanto a sensibilização para com o tema das diferenças culturais na educação escolar é uma conquista recente.

No Brasil, essa questão na educação começa a ganhar destaque somente a partir da década de 1970. Como é apontado por Langon (2003) ao falar em diversidade cultural trata-se de pensar a relação entre culturas, entre diversas identidades e assim a cultura toma diversas formas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se encarna na originalidade e na pluralidade das identidades que caracterizam os grupos e sociedades que compõem a humanidade. Na perspectiva de Sidekum (2003) o reconhecimento da diversidade é colocado como o grande desafio da atualidade e no meio desse emaranhado cultural, a proposta de interculturalidade na educação tem ganhado destaque.

O espaço que aqui se desdobra na temporalidade histórica de crise profunda seria o do reconhecimento do sentido da unidade na multiplicidade. Esse desiderato seria alcançado por uma educação fundamental dos direitos humanos, na qual seriam priorizados os fundamentos éticos da autonomia da subjetividade humana, o reconhecimento do direito de poder ser diferente, por exemplo, naquilo que se refere como inquestionável no projeto existencial da pessoa. Na mesma dimensão da educação, dever-se-iam priorizar os valores como a paz, a democracia, a liberdade e o respeito ao direito do cultivo de valores pessoais, à autonomia e à diferença. É um novo ideal humano que aprenderemos nessa nova perspectiva, isto é, reconhecer os direitos fundamentais do outro, fundamentando e sustentando nossas ideias e posturas de justiça política e convicções democráticas. As principais ênfases são dadas, hoje, ao fenômeno do multiculturalismo como o grande desafio para o exercício da democracia a nível internacional, nacional e regional, bem como nas instituições sociais, como as de trabalho e educação (SIDEKUM, 2003, p. 235-236).

Conforme o autor citado, o reconhecimento da diversidade cultural é um meio de combater a ideia de homogeneidade cultural construída na sociedade, ideia essa fundamentada no eurocentrismo que colocou a cultura e o modo de organizar dos povos colonizadores europeus como superiores em relação aos povos colonizados. Assim, a partir de movimento organizado para o reconhecimento da diversidade cultural, surge o termo multiculturalismo⁷.

⁷ Segundo Faustino (2006) o termo multiculturalismo se refere ao reconhecimento oficial da existência de grupos culturalmente diferentes em um dado país. A utilização deste termo teve início no Canadá como uma estratégia do governo para reprimir o movimento separatista nos anos de 1960. O termo multiculturalismo

Convém ter sempre presente que o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral. São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões identitárias que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, nos atrevemos a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais (CANDAUI, 2014, p. 37).

Nesse sentido, Fleuri (2003), aponta que o termo multicultural tem sido utilizado como categoria descritiva, analítica, sociológica ou histórica para indicar uma realidade de convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. É importante lembrar que apenas reconhecer a diversidade cultural ainda é muito pouco, o grande desafio é como educar para uma sociedade multicultural e isso implica em mudanças radicais e essas que devem vir acompanhadas de políticas de respeito à diferença.

No cenário mundial tem ocorrido o reconhecimento da multiculturalidade. Podemos observar isso através do desenvolvimento de ações educativas e políticas públicas voltadas à diversidade de grupos étnicos e sociais e outras ações que vêm sendo produzidas por esses próprios grupos. A partir dessas colocações podemos nos lembrar de um exemplo no Brasil: os Parâmetros Curriculares para escolas indígenas e as políticas de ação afirmativa para as minorias étnicas.

Entretanto, é importante destacar que é comum na literatura que trata dessa temática ocorrer uma confusão nas compreensões referentes aos termos multiculturalismo e interculturalidade, conceituando-os como similares. Collet (2003) destaca que muitas vezes são confundidas as noções de “interculturalidade” e “multiculturalismo”. Entretanto, eles diferem entre si, o termo “Intercultural” dá ênfase ao contato, ao diálogo entre as culturas, à interação e à interlocução, à reciprocidade e ao confronto entre identidade e diferença. Já o termo multicultural, por outro lado, faz referência a um dado objetivo, à coexistência de diversas culturas sem, entretanto, enfatizar o aspecto da troca ou da relação, podendo este

tornou-se comum depois do discurso do primeiro ministro canadense, o liberal Pierre Elliott Trudeau, em outubro de 1971, no qual foi apresentado um novo plano para o país chamado *Multiculturalismo dentro de uma base bilíngue*. O projeto teve como objetivo aliviar as tensões raciais entre os dois grupos majoritários e fazer o país crescer economicamente.

termo ser usado inclusive com referência a contextos em que sociedades e culturas são mantidas separadas.

É sabido que no Brasil o modelo de educação escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista e esse modelo sempre se pautou pela exclusão das culturas diferenciadas e dos diversos conhecimentos. Esse mesmo paradigma de escola, na atualidade, confronta-se por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma educação escolar intercultural (NASCIMENTO e URQUIZA, 2010, p. 114).

A interculturalidade passa a fazer parte do discurso e de documentos em prol da educação escolar indígena na passagem da década de 1980 para 1990, momento em que se estabelece o discurso em prol de uma educação escolar diferenciada como um direito para os povos indígenas no Brasil. Ao abordar sobre o discurso da educação diferenciada em sua tese de doutorado intitulada “*Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil*”, Grupioni (2008, p.35-36) aponta que:

Nos anos 90, índios, indigenistas, missionários, antropólogos, linguistas, educadores e técnicos governamentais passam a discutir, propor e a disputar, programas de intervenção para a escola indígena em que proposição de uma educação diferenciada ganhou relevância. Inserida no contexto de mudanças nos direitos indígenas consagrados com a promulgação da nova Constituição do país em 1988, a questão do direito do índio à escola e ao processo de educação diferenciada entra em pauta colocando em discussão diferentes perspectivas. Posicionando-se contrário as ações de evangelização missionária e às propostas de escolas voltadas à integração e ao ensino monolíngue em português, até então monopólio e prática do órgão indigenista federal e de agências missionárias, um grupo heterogêneo de atores passa a defender um novo modelo de educação indígena, agora centrado em professores indígenas no ensino bilíngue e voltado à valorização das identidades indígenas.

Dentro desta nova perspectiva, o discurso de educação diferenciada para as populações indígenas passa a contrapor o modelo escolar indígena vigente até então no Brasil. Em contraposição a escola que visava a homogeneização dos povos indígenas, estabelece-se a proposta da comunidade indígena como central em sua elaboração, que seria diferenciada das demais escolas, atendendo às particularidades de cada comunidade onde estaria inserida. Essa escola deveria ser intercultural, ou seja, uma escola que permitisse o diálogo horizontal entre os saberes universais e os saberes indígenas, uma escola que fosse bilíngue e não impusesse a

Língua Portuguesa, mas que valorizasse a língua materna e ao mesmo tempo possibilitasse o acesso à língua nacional.

Essas ideias passam a fazer oposição a um projeto de escola imposto a estas comunidades estabelecido a longo tempo resultando em uma escola com características de desarticulação cultural dos povos indígenas, com objetivos de “civilizar” o que era julgado como “selvagem”, a partir de um padrão de desenvolvimento capitalista europeu.

Para Grupioni (2008) o discurso da educação diferenciada assentou-se sob três premissas que se opunham às antigas práticas educacionais e sugeriam novos princípios norteadores. A primeira premissa era de que a educação diferenciada fosse um direito das comunidades indígenas e a sua efetivação deveria ser garantida pelo Estado; a segunda premissa defendia o direito de uma educação escolar sem intervenção religiosa, ou seja, sem controle da Igreja na instituição escola. A terceira premissa, em prol da educação diferenciada, era a afirmação de que deveria ser de responsabilidade dos membros das comunidades indígenas gerirem suas formas de educação escolar.

Para Vera Maria Candau (2014) as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais, mas essas relações estão marcadas, em muitos casos, por tensões e conflitos em função das assimetrias de poder que as permeiam e provocam a construção de hierarquias e de processos de subalternização que afirmam preconceitos, discriminações e violências em relação a determinados atores sociais. Essa temática vem adquirindo, particularmente a partir dos anos de 1990, crescente visibilidade nos cenários públicos sempre acompanhada de polêmicas e confrontos de posição.

Podemos verificar que essas discussões começam a partir da Constituição Federativa do Brasil de 1988 quando a educação escolar indígena passa a ter garantias legislativas de transformações, valorizando a oferta de uma educação intercultural. Desta forma, podemos reconhecer que a Constituição brasileira de 1988 trouxe para a educação escolar um caráter democrático e pluralista.

Nesta perspectiva, a interculturalidade tem ganhado múltiplos sentidos e interpretações, mas a ênfase especial dada neste trabalho é referente ao campo da educação escolar, onde a interculturalidade também apresenta diversas interpretações. O entendimento de que a interculturalidade seja eixo e dever educativo está marcada por uma série de motivos, tensões e disputas.

Conforme Candau (2014) a educação intercultural é um conceito polissêmico, pois admite diferentes significados e aproximações. A autora, ao situar a perspectiva intercultural no âmbito das posições multiculturais, classificada em três abordagens: o multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou plural e multiculturalismo interativo que também é denominado de interculturalidade.

Para a autora citada, é a partir do multiculturalismo aberto e interativo que se pode alcançar uma educação intercultural que promove uma escola onde as diversidades culturais sejam valorizadas e respeitadas, pois é a partir desta perspectiva que se pode construir sociedades democráticas e inclusivas que articulem as políticas de igualdade com políticas de identidade.

Nessa perspectiva, com base na ideia apresentada de uma Educação Escolar Indígena Intercultural; a seguir apresentaremos a inserção da Educação Escolar na Terra Indígena de Nioaque, e seus desdobramentos, onde faremos análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas: a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente e Escola Municipal Indígena 31 de Março e suas extensões. Também verificamos as matrizes curriculares dessas escolas nas diferentes etapas de ensino; a atenção especial é dada para as concepções de interculturalidade presentes nessas escolas, onde procuramos confrontar essas concepções de Interculturalidade com base nos referenciais teóricos. Assim, iremos demonstrar as entrevistas e as respostas dos questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos, e diretores das escolas.

CAPÍTULO II

ESCOLAS INDÍGENAS DE NIOAQUE: CARACTERIZAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO

2.1. A formação da Terra Indígena de Nioaque e a inserção da educação escolar

A Terra Indígena de Nioaque é formada por quatro aldeias: Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha. A área compreendida é de 3.029 hectares e encontra-se localizada a quinze quilômetros da cidade de Nioaque/MS, distante 170 quilômetros da Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, a cidade de Campo Grande. Com uma população de aproximadamente 2.000 habitantes⁸ em sua grande maioria da etnia Terena, mas também atualmente se fazem presentes indígenas da etnia Atikum.

Claudionor do Carmo Miranda, índio Terena, em sua pesquisa de dissertação denominada de “Territorialidade e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades terena de MS”. Aborda o desenvolvimento local das comunidades Terena de Mato Grosso do Sul, aponta que a organização interna da Terra Indígena de Nioaque é constituída por um conjunto de moradias próximas, situadas dentro de limites estabelecidos por certos “marcos”, que são árvores antigas, várzeas e morros, que somente são reconhecidos pelos moradores de cada comunidade, ou seja, não estão visíveis ou expostos em forma de cercas ou coisas desta natureza, mas são estritamente respeitados pelos grupos agnáticos,⁹ de cada comunidade, sobre os quais são cobradas certas regras que são estabelecidas pelas lideranças em conjunto com a comunidade (MIRANDA, 2006).

Podemos observar na Figura 1 que o acesso à Terra Indígena de Nioaque é sinalizado com uma placa que identifica as aldeias que compõem a Terra Indígena e as etnias presentes,

⁸ Dados apresentados pela FUNAI - Campo Grande/MS, 2014.

⁹ Conforme Azanha (2002) e Miranda (2006) é uma parentela ligada pela linha de germano masculino e suas famílias de procriação, esposa, filhos e netos e seus respectivos eventuais agregados filhos adotivos, sempre os grupos *agnáticos* é centrado na figura de um chefe que é o pai, com a morte deste, o chefe passa a ser o irmão mais velho, é uma regra que o chefe sempre deverá ser a figura masculina. Nesse mesmo sentido, Azanha (2005), aponta que esses grupos possuem um caráter fortemente patrilinear que é uma característica da sociedade Terena, o filho terá um destino diferente da filha: enquanto que para o filho (sobretudo para o mais velho), o pai desenvolverá todos os esforços para mantê-lo junto a si, o destino da filha é o exterior (outra parentela ou o mundo dos *purutuyé*).

podemos observar na imagem que a escrita na placa é feita em dois idiomas: Português e Terena.



Figura 1: Acesso a Terra Indígena de Nioaque.
Fonte: Trabalho de campo, 2015.

A Terra indígena tem como delimitação territorial ao norte o rio Urumbeva e a leste a Serra de Maracaju, como podemos visualizar na Figura 2. Cabe ressaltar que o município de Nioaque está localizado a sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul e de acordo com o censo do IBGE (2010) possui uma população de 14.391, sendo a maior parte da população residente na zona rural. A terra indígena é subordinada à Unidade Regional da FUNAI ADR de Campo Grande/MS.

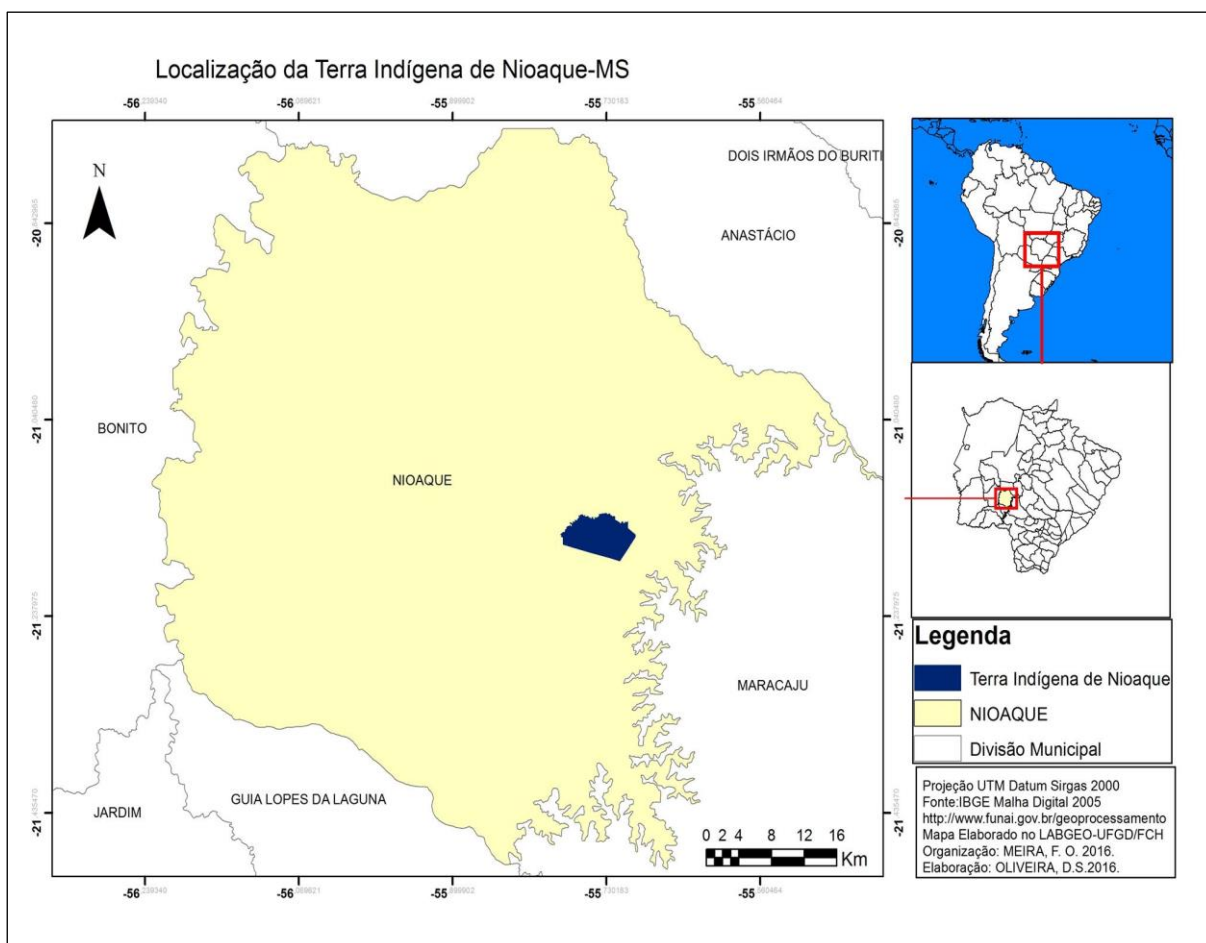


Figura 2: Localização da Terra Indígena de Nioaque no estado de Mato Grosso do Sul.

Um aspecto importante a ser ressaltado é que a etnia Atikum é oriunda do estado de Pernambuco, ou seja, essa etnia não é originalmente formada por indígenas de Mato Grosso do Sul. Os Atikum formam um grupo de aproximadamente 118 pessoas que possuem características seminômades e se estabeleceram entre os Terena, no município de Nioaque. Os primeiros Atikum passaram pelos estados de São Paulo e Paraná até chegarem ao município de Nioaque, em meados da década de 1980. Atualmente habitam a aldeia Cabeceira, na Terra Indígena de Nioaque, não praticam mais a língua tradicional, nem sua religião própria. O traço cultural que os Atikum mantêm é a dança ritual Toré. Para a realização desse ritual os dançarinos utilizam-se de roupas de palha, cantam e dançam em roda e os versos cantados sempre são uma forma de exaltação da etnia (Comissão do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, 2015).

Sobre a origem dos Terena, conforme Mangolim, (1993); Bittencourt e Ladeira (2000) e Vargas (2003), registra-se a etnia como parte do subgrupo *Chané-Guaná*, pertencente à família linguística *Aruak*. Antes da ocupação dos europeus na América habitavam a região do Chaco¹⁰ paraguaio, as planícies colombianas e venezuelanas. Conforme Bittencourt e Ladeira (2000) a história dos Terenas pode ser dividida em três momentos: o primeiro foi a saída do Êxiva, atravessando o rio Paraguai e vindo ocupar as terras que correspondem ao atual estado de Mato Grosso do Sul; em seguida, um segundo acontecimento que afeta e interfere na forma de organização da sociedade Terena foi a Guerra do Paraguai (1864-1870) e o terceiro momento correspondeu à delimitação das Reservas Terena, iniciado com a chegada da Comissão Construtora das Linhas Telegráficas chefiadas por Rondon configuração que permanece até o presente. Esse terceiro momento é marcado pela maior aproximação entre os Terena e os *purutuyé*¹¹, o que proporcionou e vem proporcionado até os dias atuais mudanças nos costumes e na forma de organização dos Terena.

Os Terena representam, na atualidade, a segunda maior população indígena de Mato Grosso do Sul, com um contingente populacional superior a 21 mil pessoas, segundo o último levantamento da FUNAI (2013). As Terras Indígenas Terenas estão localizadas em sete municípios sul-mato-grossenses: Miranda, Aquidauana, Anastácio, Dois Irmãos do Buriti, Sidrolândia, Nioaque e Rochedo. Segundo as informações da FUNAI (2013), e do Instituto Socioambiental, há famílias Terena vivendo também, em Porto Murtinho, na Terra Indígena Kadiweu, no município Dourados, na Reserva Indígena de Dourados, e no estado de São Paulo, na Terra Indígena Araribá.

Nestas duas últimas localidades, no município de Dourados/MS e no estado de São Paulo, as famílias Terena foram levadas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o objetivo de serem “exemplos” de “civilizar” as demais etnias, onde deveriam ensinar aos Guarani e Kaiowá, as práticas agrícolas e facilitar a relação destes com a sociedade regional. Troquez (2006), ao trabalhar com o termo “pirâmide” para explicar a causa dos Terena terem sido levados a Dourados, destaca que os Terena estariam no topo da pirâmide, sendo considerados mais “desenvolvidos” e, portanto, superiores aos demais grupos indígenas. Em

¹⁰ Chaco é uma área geográfica plana de baixa altitude, vegetação predominante de xerófilas, de estações bem definidas, com clima quente e seco, situa-se no sul da Bolívia, oeste do Paraguai, norte da Argentina e na parte oeste do Brasil, entre a margem direita dos rios Paraná e Paraguai, de um lado, e o sopé dos Andes do outro.

¹¹ Referência feita pelos Terena aos não índios, principalmente aos brancos.

seguida estariam os Guarani e, por último, os Kaiowá por serem considerados os mais “atrasados”.

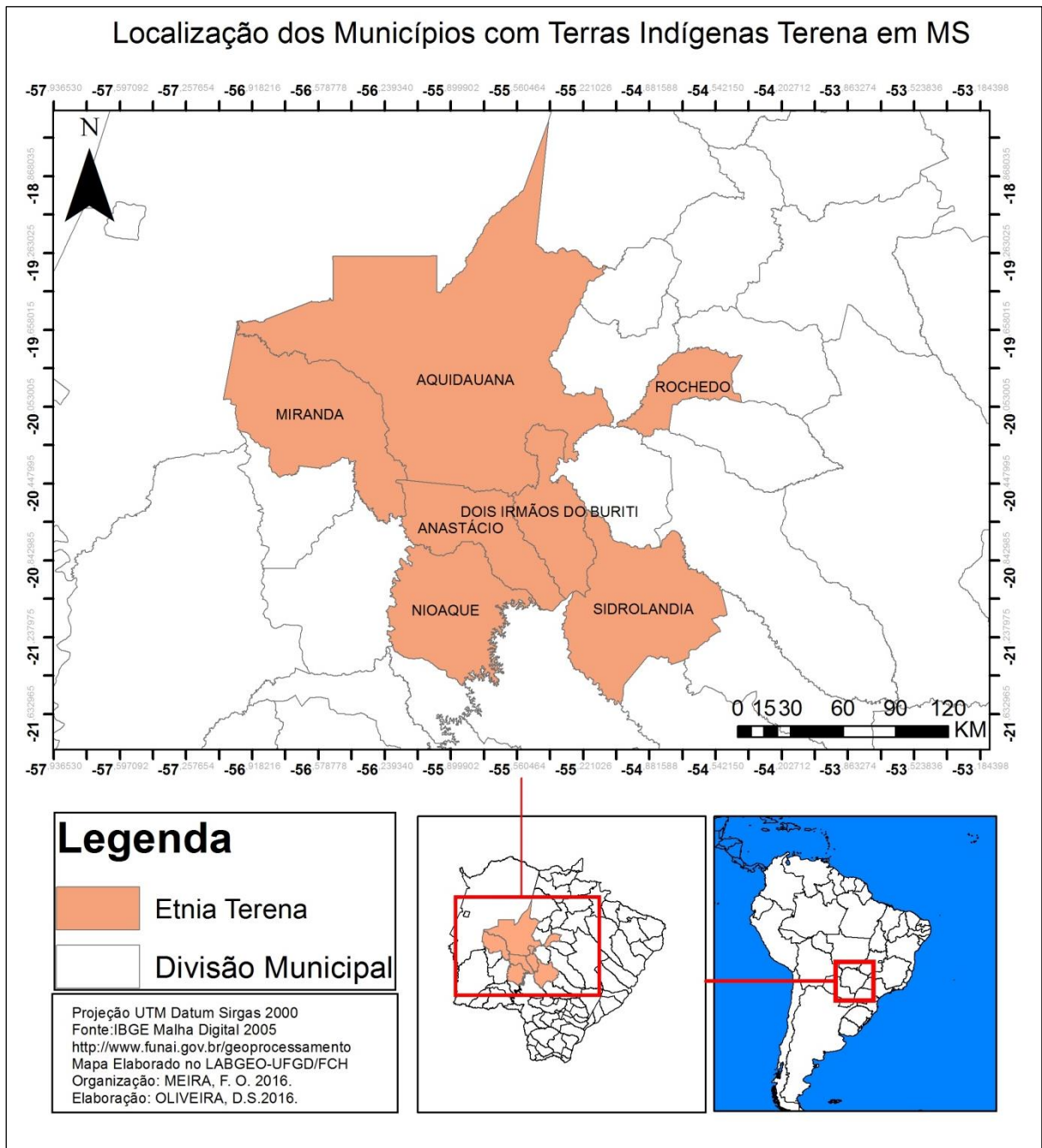


Figura 3: Terras Indígenas Terena no estado de Mato Grosso do Sul.

De acordo com Paredes (2008) dentre os povos indígenas de Mato Grosso do Sul, os Terena foram os que melhor se adaptaram às mudanças resultantes da interação e da integração com a sociedade envolvente, contrariamente ao que acontece com os grupos

étnicos da Amazônia que têm o território como importante local de reprodução sociocultural do seu povo; os Terena transformaram suas reservas num ambiente propício à realização do seu “processo de inserção na economia regional”.

Enquanto muitos acreditam que os povos Terena abandonaram suas raízes, e esse é um estigma que lhes atribuem outras etnias indígenas e a sociedade nacional, e por consequência em muitas comunidades Terena do estado, não se fala mais a língua indígena e não pratica grande parte de seus rituais religiosos tradicionais. Na verdade, os Terena, reformularam sua antiga estrutura social em outros espaços institucionais existentes no contexto de interculturalidade, tais como a escola e a igreja (NINCAO, 2008).

No entanto, ao abordar o processo de formação da Terra Indígena de Nioaque, Oliveira (1976) afirma que tal processo se deu a partir do segundo momento de desterritorialização do povo Terena, que ocorreu após o término da Guerra do Paraguai (1864-1870), pois passaram a sofrer pressões por parte dos fazendeiros que ocuparam as terras abandonadas pelos indígenas durante o conflito. Em decorrência da evasão dos índios Terena de suas áreas originárias para o alto da serra de Maracaju é que se formou a Terra Indígena Brejão. No pós-guerra os territórios indígenas foram objeto de cobiça e exploração por parte das novas frentes de ocupação das sociedades nacionais.

No início da Guerra do Paraguai (1864-1870) se acirraram as disputas entre brasileiros e paraguaios e esses conflitos ocorriam onde estavam localizadas as principais aldeias Terena. Isso fez com que Terenas deixassem seus territórios tradicionais. Durante o conflito da Guerra do Paraguai o povo Terena esparramou-se dividindo suas aldeias pela porção territorial da Serra de Maracaju e seus arredores; ao retornarem, encontram suas terras ocupadas pelos ex-combatentes que como recompensa por terem lutado na Guerra do Paraguai ganharam terras doadas pelo governo do Brasil Império.

A partir de então, podemos identificar que os Terena iniciaram outra batalha, agora pela sobrevivência, pois seus territórios tinham sido tomados e doados para os ex-combatentes. A população indígena de muitas aldeias tinha sido totalmente dizimada e as que conseguiram sobreviver se encontravam em condições miseráveis; o número de fazendas aumentava na região de suas antigas aldeias. Vargas (2011) demonstra que:

As aldeias Terena foram destruídas na região de Miranda; o território que ocupavam antes da guerra foi invadido e a maior parte dele, convertida em propriedade particulares. Essa situação provocou o retorno de muitos índios

para as terras que ocupavam durante a guerra – que formam atualmente as aldeias de Brejão em Nioaque, Limão Verde em Aquidauana e Buriti, na região de Dois Irmãos do Buriti e Sidrolândia – onde possuíam lavouras formadas e alguns animais. Essas localidades também se encontravam em processo semelhante às demais da região: os novos proprietários não queriam índios por perto. Os “amigos” do período da guerra deixaram de existir e tornaram-se empecilho para o desenvolvimento do capitalismo que se concretiza na região (VARGAS, p.65, 2011).

A partir do argumento da autora, podemos verificar que os Terena retornam às suas terras com objetivo de reconstruir suas antigas aldeias, mas já encontram novos proprietários dominando o local que antes lhes pertencia. Esses fazendeiros rejeitaram a presença indígena, e esses povos passam a serem vistos como um impedimento para a consolidação das novas regras capitalistas de desenvolvimento.

No ano de 1883 o Capitão Vitorino era chefe de uma das aldeias Terena nas proximidades da então Vila de Miranda, que após a Guerra do Paraguai foi ocupada por colonos e ex-combatentes. O índio Joaquim Vitorino, que era popularmente conhecido por Capitão Vitorino, em decorrência de ter sido um dos combatentes Terena na Guerra do Paraguai refugiado das perseguições dos fazendeiros que haviam dominado as terras pertencentes aos Terena. Assim os dados indicam que o Capitão Vitorino, chegou a Nioaque em 1884 com sua família e se estabeleceram na área correspondente às matas ciliares do rio Urumbeva.

Diante de sua desterritorialização, os índios Terena esparramaram-se, dividindo suas aldeias. Esta era uma prática utilizada por eles ainda no Chaco paraguaio, para obterem e ampliarem os seus territórios. Usaram a mesma tática em busca de trabalho. Voltaram a se estabelecer nas antigas terras ocupadas durante a Guerra contra o Paraguai, na região de Nioaque. Uma vez que os novos habitantes da região – não índios – ocupavam terras que do ponto de vista indígena, pode-se dizer que não lhes pertenciam (VARGAS, 2003, p.99).

Desta maneira, o povo Terena, desterritorializado de suas terras no município de Miranda, buscou pelo processo de territorialização no município de Nioaque, no ano de 1884. Não decorreu muito tempo e os índios que se estabeleceram nesta porção territorial passaram a enfrentar um novo confronto com outros recém-chegados, fazendeiros e colonos pobres, que também passaram a ocupar as terras próximas a dos indígenas e disputá-las com os Terenas. Nesse contexto, os fazendeiros e os colonos se achavam no direito de desapropriar os índios,

sem ao menos respeitar a ocupação dos indígenas presentes; iniciava-se, assim, uma nova disputa pela terra entre índios Terena, fazendeiros e colonos.

É importante lembrar que ao regressarem para Nioaque, os Terena buscaram se organizar nas terras que tinham os vestígios de suas antigas plantações, mas estes vestígios não foram suficientes para que comprovassem a presença Terena anteriormente nesta porção territorial. Os fazendeiros contestavam as provas apresentadas pelos indígenas, pois essas terras já estavam, em sua maioria, como propriedade de posseiros, e estes também não apresentavam nenhum documento que comprovassem seu direito legal.

Segundo Vargas (2003), o local onde se encontravam os vestígios do principal núcleo dos índios Terena localizava-se encravado na denominada posse do Urumbeba, a qual o fazendeiro Ignácio Gonçalves Barbosa alegava que havia comprado de seu primeiro posseiro Pereira Nobre, em 1845. Entretanto, o requerente não possuía nenhum documento que comprovasse que as ditas terras lhes pertenciam; não havia nenhum registro de compra e venda segundo as determinações da lei, portanto, não se concretizou a posse. Essa questão de indeterminação das terras do Brejão iniciou um processo judicial, pois os proprietários não índios não aceitaram perder as terras para os Terena.

Assim, os Terena e os fazendeiros posseiros de Nioaque iniciaram uma batalha judicial pelo direito de propriedade das terras do “Urumbeba,” (as terras eram chamadas desta forma, por estarem localizadas próximo ao rio Urumbeba). Como a disputa dessas terras exercia influência direta no desenvolvimento de Nioaque, a disputa ganhou atenção por parte do Estado. A primeira intervenção da justiça foi através de um acordo realizado em janeiro de 1908 para delimitar os territórios. Os fazendeiros se apressaram e demarcam as demais terras que não haviam sido incluídas no acordo judicial; as demais seriam as terras devolutas¹².

O Estado levava em consideração, naquele contexto, as terras compradas legalmente pelos particulares, tanto que os limites dessas sempre foram mantidos. Pode-se perceber, nessa situação, a defesa dos próprios interesses do Estado nessa questão territorial. Sua preocupação era cumprir a lei que a regia; como os fazendeiros envolvidos nesse processo judicial não possuíam documentos que lhes confirmavam a posse daquelas terras no Brejão, então não as possuíam legalmente. Portanto, nesse caso, o Estado não iria permitir

¹² Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo "devoluta" relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Para estabelecer o real domínio da terra, ou seja, se é particular ou devoluta, o Estado propõe ações judiciais chamadas ações discriminatórias, que são reguladas pela Lei 6383/76 (DICIONÁRIO AMBIENTAL, 2013).

que posseiros, sem os devidos pagamentos, permanecessem com as terras consideradas devolutas. O que por sua vez veio ao encontro da questão indígena naquele momento (VARGAS, 2003, p. 102).

As reivindicações por parte dos Terena continuaram, pois, as terras consideradas devolutas, também pertenciam aos índios Terena e ainda estavam em posse dos fazendeiros. As terras reivindicadas, mesmo após o acordo firmado em 1908, ainda não tinham sido demarcadas e os indígenas começaram a exercer pressão constante sobre as autoridades responsáveis em busca da efetivação de seus direitos.

Após um longo período de reivindicações, os Terena conseguiram que fossem revistos e estabelecidos os marcos da Terra Indígena de Nioaque que se encontra com 3.029 (três mil e vinte e nove hectares), constituindo-se das aldeias: Brejão, Taboquinha e Água Branca. Esses territórios foram homologados pelo Presidente da República, conforme Decreto de nº. 307, de 29 de outubro de 1991, publicado no Diário Oficial da União, Seção I de 30 de outubro de 1991, devidamente matriculada em nome da União Federal sob o número R.01/881 no Cartório de Registro de Imóveis da Comarca de Nioaque, Estado de Mato Grosso do Sul, em 21 de novembro de 1991 (VARGAS, 2003, p.107).

Todavia, pode-se destacar que os Terena desenvolveram seus mecanismos próprios e buscaram alternativas para terem suas terras conquistadas novamente; criaram estratégias junto às autoridades, sendo a amizade um meio importante na conexão de forças entre os Terena e o governo brasileiro para reivindicar junto aos órgãos competentes a demarcação dos seus territórios. Verifica-se, então, que os Terena permitiram ser considerados como mansos, amigos e dóceis, ou seja, eram considerados mais próximos do colonizador. Conforme Vargas (2003) os Terena classificados como dóceis e pacíficos, apropriaram-se dessa situação e transformaram-na em um importante fator para realizar as suas próprias reivindicações que era basicamente o direito aos seus territórios, evidenciando sua organização.

Apesar dos vestígios históricos da presença indígena Terena no município de Nioaque, o reconhecimento de suas terras ocorreu apenas na década de 1990, após intensa reivindicação e vários conflitos entre os indígenas e fazendeiros, como já foi explanado. É nesse contexto de disputa territorial que a educação escolar começa a ser inserida na comunidade Terena do município de Nioaque.

A educação escolar sempre foi muito bem aceita pelas comunidades Terena. Ladeira (2001) cita que os Terena creditam à escola o papel fundamental na construção de melhores condições sociais de vida. Os pais sempre se empenharam para que seus filhos frequentassem

a escola inserida na aldeia e quando as séries oferecidas não atendiam mais à necessidade de seus filhos, se esforçaram para conseguir fazê-los estudar na cidade para terminar o “ginásio”.

De acordo com relatos dos moradores mais antigos, a educação escolar surgiu na aldeia por volta do ano de 1940. Até então, não havia a instituição escolar na terra indígena e o ensino era feito somente pela família e pela comunidade, mas já se ensinava a Língua Portuguesa juntamente com os costumes tradicionais Terena. A partir de relatos dos anciãos, a escola não tinha um lugar definido, as aulas eram realizadas embaixo de ramadas ou árvores e não era reconhecida legalmente como ensino escolar. Posteriormente, foi construído um rancho feito de taquara, coberto com folha de bacuri¹³ e chão batido, onde começou a ser oferecido um ensino multisseriado¹⁴ de 1ª à 4ª série. Assim, iniciou-se a institucionalização da escola na comunidade Terena em Nioaque/MS, e a primeira “sala de aula” tornou-se uma extensão da escola localizada na área urbana do município.

Por volta de 1955, a escola oficial da comunidade funcionava como extensão, no edifício do Posto Indígena Capitão Vitorino, na Aldeia Brejão e tinha como professora a filha do Capitão, mas devido à distância, somente as crianças das casas mais próximas frequentavam a sala de aula. A maior parte da população infantil e juvenil da aldeia Água Branca, que tinha a maioria das crianças da comunidade, ficava excluída da escola oficial e só era assistida por uma pequena escola particular, dirigida por um “crente protestante” Terena.

Essa escola particular foi construída por volta de 1958, quando um grupo de Terena de Aldeinha, dirigido pelo índio “Velho Neco”, organizaram um passeio à aldeia Água Branca, e como resultado, os visitantes foram convidados a construir uma escola naquele lugar, pois somente as crianças da Aldeia Brejão era atendida pela escola do Posto Indígena. Sendo assim com quatro homens de Aldeinha e com auxiliares da aldeia Água Branca, foi construído um amplo galpão, que passou a funcionar como escola; um professor ficou responsável por lecionar nessa escola e seu salário era pago por membros de igrejas protestantes que colaboravam com as Aldeias localizadas no município de Anastácio, esse salário era angariado nos cultos dominicais e enviado a Nioaque (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1976).

¹³ Coqueiro típico do cerrado, também é chamado pelos indígenas de *aricuri* ou *ouricuru*. A folha desse coqueiro é tradicionalmente utilizada pelos indígenas para a cobertura de seus ranchos e para a produção de artesanatos. O fruto é comestível e muito apreciado pelas comunidades indígenas.

¹⁴ Fenômeno muito presente em escolas rurais brasileiras em que alunos de idades e níveis educacionais diversos são instruídos por um mesmo professor, em uma mesma sala de aula.

Essa escola passou a funcionar na comunidade Terena, mas sem um reconhecimento oficial, por parte das autoridades municipais de Nioaque e desta forma permaneceu até o dia 31 de março de 1964. Depois de várias tentativas de oficializar a escola, o professor responsável pela administração escolar se aproveitou do momento político do Golpe Militar de 1964, indo até o quartel da cidade de Nioaque para registrar a escola como “Escola Municipal 31 de Março”.

Desta forma, os estudantes Terena passaram a ser ensinados em Língua Portuguesa desde os primeiros anos que começavam a frequentar a escola, onde aprendiam a ler e a escrever. Por outro lado, registra-se o abandono, com ênfase no grupo dos mais jovens, do uso da língua Terena, o que resultou na transformação da Língua Portuguesa em língua principal da comunidade. Nesse sentido, podemos verificar que a escola passa a contrapor-se aos costumes e conhecimentos da comunidade Terena.

Em seu trabalho sobre a educação escolar na Aldeia Limão Verde em Aquidauana, Cardoso (2004) aponta a escola como a causa do estabelecimento de uma fronteira dentro do território indígena Terena. Estranha à cosmovisão indígena, a escola teve como seus primeiros professores as esposas dos “chefes de Posto”, pessoas que eram alheias à cultura Terena. Desta forma, o ensino escolar oferecido à comunidade sempre era distante de suas respectivas realidades, e a língua, as crenças e a cultura Terena raramente eram temáticas abordadas na escola.

Essa realidade ocorrida na Aldeia Limão Verde, abordada pelo autor acima citado, não se diferencia do que ocorreu com a inserção da escola na Terra Indígena Terena de Nioaque onde a escola inserida na comunidade tinha como professores, em sua maioria, pessoas alheias à comunidade, que não vivenciavam a realidade Terena. Isso proporcionou um abandono da língua Terena e de muitos rituais culturais que eram praticados na aldeia.

Cardoso (2004) aponta que a comunidade Terena percebe com orgulho o acesso à escolaridade e a escola representa manter relação com o *purutuya*, pois acreditam ser necessário ao Terena estarem cada vez mais inseridos no mundo não-índio e que este fato não representa deixar de ter a sua identidade étnica, mas sim manter uma relação de trocas favoráveis a ambos os lados.

A primeira escola a se instalar na comunidade Terena de Nioaque era administrada pelo município, sendo os professores todos “brancos” que residiam na cidade de Nioaque e somente eram oferecidos para a comunidade os anos iniciais do ensino fundamental. Os

interessados em dar continuidade aos estudos tinham que se deslocar até a cidade, pois somente a Escola Estadual Odete Inês fornecia esta fase da educação básica.

Desta forma, a partir da década de 1980, quando no cenário nacional se iniciam as discussões referentes às formas de construção da educação escolar para as várias sociedades étnicas existentes no território brasileiro, se inicia uma luta sobre a valorização de suas formas de organização, línguas, ritos e métodos de transmissão de conhecimento. Essas discussões reverberam na comunidade de Nioaque e os Terena começam a luta de reivindicações para uma escola indígena na comunidade que culminaram na conquista da Escola Municipal Indígena 31 de Março e a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente. Nas palavras de Ladeira (2001) os Terena conquistaram que todas as suas aldeias no estado de Mato Grosso do Sul tivessem escolas e a maioria com Ensino Médio, nas quais a maior parte dos professores, coordenadores e diretores são indígenas Terena.

2.2. Organização e caracterização das escolas indígenas pesquisadas

Com o intuito de verificarmos como se desenvolve a educação escolar indígena no município de Nioaque/MS e as possíveis contribuições do ensino de Geografia para a efetivação de uma educação escolar intercultural, faz-se necessário compreendermos o funcionamento das escolas pesquisadas. Nesse contexto, como já foi ressaltado, analisamos a Terra indígena de Nioaque que conta com duas escolas: a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente e Escola Municipal Indígena 31 de Março, que possui três extensões: a Escola Municipal Capitão Vitorino, a Escola Municipal Leôncio Marques e a Sala Cipriano da Silva¹⁵. As extensões foram criadas para facilitar o acesso dos alunos até a escola.

A Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo está localizada na Aldeia Brejão, criada pela Lei nº. 099/95 de 25 de julho de 1995, pertence à rede municipal de ensino do município de Nioaque e funciona no período diurno. O nome da referida escola, decorre da data de sua criação. De acordo com informações obtidas junto à Secretaria de Educação do Município de Nioaque em 2015, a escola atende 350 alunos matriculados na educação infantil (Pré I e Pré II) e Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano. É importante salientar que a prefeitura

¹⁵ Nossa pesquisa abarcará as escolas de Ensino Médio Angelina Vicente e Escola Municipal Indígena 31 de Março, e a extensão Capitão Vitorino, pois a extensão Leôncio Marques e a Cipriano da Silva oferecem somente educação infantil.

municipal oferece transporte escolar em parceria com o governo do estado de Mato Grosso do Sul e do Governo Federal.

A Escola Municipal Indígena 31 de Março, possui 32 professores, sendo que a maioria são indígenas pertencentes a etnia Terena, mas a escola conta com professores e funcionários administrativos não índios, dois coordenadores pedagógicos, um diretor, um diretor-adjunto, um coordenador técnico pedagógico e dezesseis funcionários técnico-administrativos distribuídos entre a escola-polo e suas extensões.¹⁶



Figura 4: Escola Municipal Indígena 31 de Março - Extensão Capitão Vitorino
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Conforme o Projeto Político Pedagógico (2015), a proposta pedagógica da Escola está sendo reestruturada para atender às necessidades e adequações às exigências de novas leis que vão surgindo, ou seja, é a mola do dinamismo se tornando um instrumento indispensável de ação e transformação. O PPP (2015) destaca que o objetivo da instituição é respeitar as diferenças, especificidade e o direito à igualdade, ela se propõe a ser uma escola de formação, acredita que é de sua responsabilidade oferecer e desenvolver uma educação intercultural e

¹⁶ Os dados apresentados foram obtidos no ano de 2015, quando iniciamos a pesquisa na escola.

diferenciada, atendendo às especificidades da comunidade indígena local visando o desenvolvimento do município e a melhoria da qualidade de vida dos indígenas.

Podemos perceber que está assegurado pelo Projeto Político Pedagógico da escola o direito a educação que atenda e respeite às particularidades do modo de vida da comunidade, de forma que a transmissão do conhecimento não aflija seu modo de viver.

Conforme a matriz curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo e suas respectivas extensões, verificamos que esse documento apresenta uma base nacional comum e uma parte diversificada. O ensino na escola é presencial e com cinco horas aula diárias de cinquenta minutos cada aula e uma carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por duzentos dias letivos.

O ensino da Educação Infantil que compreende o Pré I e Pré II está estruturado em grandes áreas que são: Linguagem Oral e Escrita, Matemática, Natureza, Sociedade e Cultura, Arte e Recreação e jogos. A Educação Infantil e o Ensino Fundamental são ministrados na língua portuguesa e na língua Terena, mas a ênfase maior é dada ao domínio da língua portuguesa. A matriz curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) é composta pela base nacional comum e uma parte diversificada que contempla as especificidades das comunidades indígenas locais (ver quadros 1 e 2). Podemos observar que a ênfase à parte diversificada ocorre no ensino infantil, pois no Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), verificamos que as questões indígenas raramente são abordadas pela matriz curricular.

No Ensino Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) observamos na ementa de conteúdos que as disciplinas são trabalhadas a partir das características culturais dos Terena. Verificamos que a ementa de conteúdos destinada às séries iniciais dá ênfase ao local e aos rituais culturais dos Terena.

Formação Integrada, desenvolvimento da capacidade Infantil nos aspectos físico, motor, emocional, intelectual e social.	Componentes Curriculares Pré I e Pré II
	Linguagem oral e escrita
	Matemática
	Natureza e Sociedade
	Recreação e Jogos
	Língua Terena
	Arte

Quadro1: Matriz curricular da educação infantil.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, nessa etapa de ensino, as disciplinas são conduzidas através de temas geradores. Na disciplina de Linguagem oral e

escrita o objetivo é o estudo da Língua Portuguesa quando são apresentados aos alunos as vogais e o alfabeto e literatura infantil, cabendo ao professor regente fazer as adaptações necessárias. Na disciplina de Matemática são apresentadas as primeiras noções referentes aos números.

A disciplina de Natureza e Sociedade é desenvolvida a partir dos seguintes eixos temáticos: Família; Escola; Identidade; Comunidade; Localização; Aldeia; Cultura Indígena; Cidade; Higiene bucal e corporal; Órgãos dos sentidos; Estações do ano; Nascente e poente; Profissões; Educação do Trânsito; Meios de transportes; Meios de comunicação; Corpo humano; Alimentação; Meio ambiente; Datas comemorativas; Boas maneiras.

A disciplina de Arte tem como eixos temáticos: Cores; Literatura infantil; Coordenação motora; Equilíbrio; Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias; Pintura Indígena Terena; Brinquedos indígenas e populares; Atividades com argilas; Rabiscos e pontilhados; Danças Terena e Atikun (*híyokixoti kipâe, Sîpu terena, Tóre*); Datas Comemorativas; Teatro; Misturas, texturas, Lateralidades; Conto de histórias; Imitação de ritmos e gestos; Faz-de-conta; Reciclagem.

A disciplina de Recreação e jogos é desenvolvida através dos eixos temáticos de Brincadeiras indígenas; Danças tradicionais; Coletividade; Gincanas; Jogos tradicionais; Equilíbrio; Ritmos; Coordenação motora ampla; Jogos tradicionais (arco e flecha, lança, cabo da paz, peteca); Esporte (futebol, basquete, atletismo, salto, lançamentos, corrida).

Área de Conhecimento/ Base nacional comum e parte diversificada	Componentes Curriculares – 1º ao 9º Ano
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	História
	Geografia
Matemática	Matemática
Linguagens	Língua Portuguesa
	Língua Estrangeira M. Inglês
	Língua Terena
	Arte
	Educação Física
	Produções Interativas
	Ensino Religioso

Quadro 2: Matriz curricular do ensino fundamental.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

O quadro 2 apresenta a matriz curricular para o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena 31 de Março (2015), verificamos que as disciplinas são desenvolvidas a partir do referencial curricular do município de Nioaque, que, por sua vez, teve como base o Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul. Os conteúdos das disciplinas são apresentados sequencialmente e divididos em quatro bimestres. A disciplina apresentada como diversificada é a denominada Língua Terena.

É importante esclarecer que o ensino do 1º ao 9º ano é desenvolvido por disciplinas que são organizadas por conteúdos divididos em quatro bimestres, conforme informação obtida em entrevista com o diretor e em conversas com diversos professores que trabalham na referida escola.

Verificamos que no PPP escola está definido que o calendário da escola deve ser adequado à realidade indígena e ser com a participação da comunidade escolar, caciques e lideranças indígenas. Mas, na realidade, o calendário escolar da escola indígena não difere dos demais calendários das escolas do município. Somente na semana de comemoração do Dia do Índio a escola realiza uma semana letiva com o projeto “Semana da Cultura Indígena”.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente está localizada na aldeia Brejão. Foi criada através do Decreto Estadual nº. 11.864, no dia 24 de maio de 2005,

deixando de ser uma extensão da Escola Estadual Padroeira do Brasil, uma escola rural com sede na Colônia Padroeira do Brasil, passando a ter autonomia administrativa e pedagógica enquanto instituição. A escolha do nome “Angelina Vicente” se deu para homenagear a primeira professora da aldeia Brejão que em condições difíceis dedicou-se com amor e responsabilidade para transmitir seu conhecimento a toda a comunidade, contribuindo a mesma para o desenvolvimento da aldeia (PPP, 2012).

Atualmente, esta instituição de educação indígena é responsável pela oferta do Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos/ EJA para essa comunidade. No período matutino e vespertino a escola cede suas instalações para a Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo. O ensino Médio e a EJA são oferecidos no período noturno. A escola não possui um currículo próprio, este é elaborado pela Secretaria de Estado de Educação e apresentado para os professores no início do ano letivo para possíveis alterações que são sugeridas pela comunidade escolar.

Conforme as informações apresentadas no PPP da escola, as decisões são tomadas em conjunto com a comunidade e sempre há participação dos pais, alunos, professores, coordenação, direção e lideranças indígenas locais, levando em consideração as peculiaridades da comunidade escolar local, procurando desta forma desenvolver um ensino escolar que respeite as especificidades étnicas e culturais dos estudantes indígenas das etnias Terena e Atikum.



Figura 5: Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Em 2015 a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente possuía um quadro composto por 14 professores habilitados em diversas áreas de atuação, sendo estes índios e não índios e atendia aproximadamente 135 alunos. A atual diretora professora Deuza Ferreira Macedo de Deus (não indígena) assumiu o cargo em 2011 e possui formação em pedagogia, com especialização em Administração Escolar.

Demonstraremos no quadro 3 a matriz curricular para o Ensino Médio. É importante destacar que a área específica¹⁷ apresenta as disciplinas: Módulos de Produção e Questões Indígenas Brasileiras.

¹⁷ A área específica ou parte diversificada contempla disciplinas que abordam as especificidades das comunidades indígenas locais. Foi estabelecida conforme o Artigo 26 da Lei nº. 9394 de 20/12/96, Lei nº 11.114 de 16/05/05, Resolução/CNE nº. 01 de 17/06/04, Resolução/CEB nº. 03 de 10/11/99, Resolução/SEB nº. 1.800 de 07/12/04 Deliberação do CEE/MS nº. 6767, de 25/10/2002.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	ENSINO MÉDIO – DISCIPLINAS
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa
	Literatura
	Língua Materna – Terena
	Língua E. M. Inglês
	Artes
	Educação Física
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Física
	Química
	Biologia
	Matemática
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História
	Filosofia
	Geografia
	Sociologia
Áreas Específicas (Parte Diversificada)	Módulos de Produção
	Questões Indígenas Brasileiras

Quadro 3: Matriz curricular do Ensino Médio.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Podemos observar que a matriz curricular para o Ensino Médio é composta por 16 disciplinas tendo uma Base Nacional Comum e uma Parte Diversificada que tem por objetivo contemplar as particularidades da comunidade local.

Em entrevista realizada com a diretora, ela relatou que um dos principais problemas

que tem enfrentado em sua gestão é a evasão escolar, principalmente por parte dos alunos que frequentam o Ensino Médio e a EJA:

Um dos problemas que merece ser destacado aqui na escola é a evasão escolar no ensino médio e EJA. Já realizei um projeto para tentar recuperar esses alunos, mas não tive um bom resultado. As causas da evasão escolar são variadas, uns relatam deixar por falta de interesse para com os estudos, outros vão trabalhar na Usina localizada no município de Maracaju e outros são levados para trabalhar por um período na colheita de maçã no Rio Grande do Sul, são levados por uma empresa. Entre as meninas, a maioria relata deixarem de frequentar a escola em decorrência dos casamentos e gravidez. (Entrevista concedida em 20/10/2015).

Conforme relato da diretora, um dos problemas presentes na escola Angelina Vicente é a evasão escolar no Ensino Médio e Educação para Jovens e Adultos. Essas etapas de ensino são oferecidas no período noturno e atendem aos alunos das quatro aldeias. Decorrente de vários fatores a diretora relata que nos últimos quatro anos tem verificado um aumento na evasão escolar, que ao fazer um levantamento sobre os motivos que levavam os estudantes a abandonarem a escola ela chega a conclusão relatada em sua fala acima.

A diretora diz que atualmente tem projeto para implantar curso de ensino médio técnico, o qual ela já enviou a proposta para a Secretaria de Educação Estadual. A partir do seu ponto de vista, acredita que com o ensino técnico os jovens se sentiriam mais atraídos e motivados a continuarem a estudar. Os cursos técnicos reivindicados pela comunidade¹⁸ são na área de informática e produção de biocombustíveis, esse último tentando atender à reivindicação de estudantes em torno dos serviços que os jovens vêm prestando na usina de cana de açúcar.

Devemos lembrar que a evasão escolar não é um problema enfrentado somente pelas escolas indígenas, pois o ensino noturno, de uma forma geral, vem apresentando um alto índice de evasão escolar pelos estudantes, no que se refere às escolas públicas brasileiras. Segundo dados levantados junto ao Ministério da Educação/MEC e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2012), a taxa de abandono escolar na educação básica atingiu 24,3%. Nesse sentido, podemos perceber que a evasão escolar no Brasil, não é um problema enfrentado somente por algumas instituições, mas é um problema que atinge o Brasil de forma geral, principalmente as classes mais pobres. Essa problemática é

¹⁸ Foi realizada pela diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, uma pesquisa junto à comunidade indígena de Nioaque sobre quais cursos optavam por ser oferecidos na escola e a comunidade optou pelos cursos técnicos de informática e produção de biocombustíveis.

decorrente de vários fatores sociais como violência na escola, dificuldades de conciliação entre o trabalho e os estudos, dentre outros.

Com base nas descrições das escolas e análise dos PPPs, verificamos que ambas as escolas pesquisadas têm procurado desenvolver suas atividades pedagógicas com o envolvimento ativo da comunidade: professores, alunos e comunidade indígena. Nesse sentido, identificamos que nas reuniões promovidas pelas escolas há uma participação intensa dos pais dos estudantes, esses estão sempre presentes nessas reuniões escolares. Verificamos que existe uma harmonia pedagógica entre as escolas onde os projetos escolares são realizados em conjunto.

2.3. Interculturalidade e Educação Escolar Indígena em Nioaque/MS

Neste item, a ideia central é discutirmos a proposta de uma educação escolar intercultural para as comunidades indígenas, procurando nesse sentido, discorrermos sobre o termo interculturalidade na educação escolar, e como os agentes envolvidos no processo educativo escolar indígena no município de Nioaque, compreendem e veem a proposta de educação intercultural e como esta vem sendo desenvolvida nas escolas da Terra Indígena de Nioaque, pretendemos verificar como as escolas vêm articulando a interculturalidade a partir do currículo, das concepções e das práticas desenvolvidas na disciplina de Geografia.

Explicar como se desenvolve a educação escolar indígena em Nioaque, de fato, seria necessário, um longo percurso, de entrevistas com todos os professores das diversas áreas de conhecimentos, mas levantamos as informações através de entrevistas e questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos, diretores das escolas e análise de documentos.

Desta forma, nos propusemos a entrevistar os diretores das escolas indígenas de Nioaque, para deprendermos de suas falas a concepção de interculturalidade que esses sujeitos envolvidos na administração escolar indígena possuem. O quadro 7, abaixo demonstrado, apresenta as concepções que os diretores das escolas pesquisadas têm sobre educação escolar indígena intercultural.

DIRETOR	O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL	A ESCOLA EM QUE VOCÊ É DIRETOR DESENVOLVE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?
Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente	Valorização da diversidade de culturas no ensino escolar.	Procuramos na medida do possível desenvolver uma educação escolar intercultural. Mas temos noção, que nem sempre conseguimos, por falta de materiais e falta de preparo de alguns professores. O funcionamento da escola é igual ao das outras da Rede Estadual.
Escola Municipal Indígena 31 de Março	É uma educação escolar que valoriza a cultura onde está inserida, sem desmerecer as demais.	Sim. Procuramos em momentos parar para estudar a cultura Terena, Atikun e Kinikinau que estão presentes na Terra Indígena de Nioaque.

Quadro 4: Entrevista com diretores

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Podemos perceber, a partir das respostas obtidas, que as concepções dos diretores partem de um discurso ainda superficial e genérico, pois entendem que apenas o estudo escolar de diferentes culturas é uma prática intercultural. A diretora da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente ressalta que a escola possui seu funcionamento similar aos de outras escolas da Rede Estadual de Educação do MS. Apesar de constar como disciplinas diferenciadas: Língua Materna Terena, Modos de Produção e Questões Indígenas, as demais disciplinas tem seu desenvolvimento da escola, orientadas a partir do Referencial Curricular elaborado pela SED, e na concepção da diretora as disciplinas são desenvolvidas similarmente ao desenvolvimento das mesmas em escolas “urbanas”.

No quadro 8 ficam demonstradas, as respostas dos coordenadores quanto às suas concepções sobre educação escolar intercultural e por esse quadro indagamos se a escola em que trabalham desenvolve uma educação na perspectiva da proposta de educação escolar

intercultural. É importante destacar que a atuação da coordenação pedagógica na escola é responsável pela formação continuada dos professores, levando assim os educadores a refletirem sobre a forma de desenvolvimento de suas aulas.

COORDENADOR PEDAGÓGICO	O QUE VOCÊ ENTENDE POR EDUCAÇÃO ESCOLAR INTERCULTURAL	A ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA DESENVOLVE UMA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA INTERCULTURAL?
A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente	Educação que respeita as especificidades de cada povo, cultura ou etnia e que trabalha tanto o conhecimento historicamente acumulado, quanto os saberes indígenas de cada realidade.	Sim. A escola considera, respeita e valoriza a cultura indígena, o modo de vida de sua clientela e faz um elo entre o conhecimento universal e o tradicional, conforme nossa realidade sociocultural.
B Escola Municipal Indígena 31 de Março	É a forma de se trabalhar a diversidade de culturas.	Sim. Em nossa comunidade há diversidade de cultura, Terena, Atikun, Kinikinau e a presença de brancos, sendo que estudamos e respeitamos essas culturas.
C Escola Municipal Indígena 31 de Março - Extensão Capitão Vitorino	É a educação que respeita as especificidades existentes entre as diversas culturas.	Sim. A escola tem procurado respeitar e valorizar a cultura Terena, promovendo projetos escolares que valorizam o modo de vida Terena.

Quadro 5: Entrevista com coordenadores.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Podemos observar a partir do quadro 8 que os coordenadores pedagógicos são unânimes em afirmar que as escolas desenvolvem a educação escolar na perspectiva intercultural. Podemos perceber que há na fala dos coordenadores uma preocupação de consideração e valorização da etnia Atikum que é a minoria na comunidade. Mas a questão maior que está posta não se resume a isso, pois definir a educação escolar intercultural apenas

pela valorização da cultura de uma etnia em menor número é muito generalizante. Nesse sentido, a partir das respostas dos diretores e coordenadores percebe-se que essa articulação da educação escolar indígena e a interculturalidade não vem ocorrendo de forma plena.

Conforme a linguista Catherine Walsh (2009) desde seus momentos iniciais, a interculturalidade tem significado uma luta na qual estão em permanente disputa assuntos como identificação cultural, direito e diferença, autonomia e nação. Não é de se estranhar, nesse sentido, que um dos espaços centrais desta luta seja a educação, como instituição política, social e cultural, espaço de construção e reprodução de valores, atitudes e identidades e do poder histórico-hegemônico do Estado.

Para Walsh (2009) há três concepções principais de educação intercultural: a relacional, funcional e crítica. A relacional está pautada ao intercâmbio cultural, ou seja, uma relação de troca, que é característica dos encontros de distintas culturas. Esse intercâmbio pode ocorrer na forma de igualdade e desigualdade, neste âmbito da interculturalidade ocorre uma minimização dos conflitos culturais existentes entre os múltiplos grupos culturais. Podemos concluir que nesta concepção de interculturalidade o problema não é tratado em sua essência, mas as relações de hierarquias que determinados grupos culturais permanecem em relação a outros. Para discorrermos sobre as outras duas concepções de educação intercultural citadas pela autora, a funcional e a crítica, é necessário ter como referência o filósofo Fidel Tubino (2004).

Para o autor, a interculturalidade no discurso funcional ignora as características culturais para a compreensão das relações interculturais, não levando em consideração a desigualdade cultural interna existente no que diz respeito aos comportamentos e às concepções de estratos subalternos e periféricos de nossa sociedade e acaba por reafirmar a dominação cultural e injustiças. Nessa concepção, a interculturalidade funcional remedia os conflitos culturais sem atacar as causas que geram o problema, não questiona o atual sistema pós-colonial, mas continua reproduzindo-o. O Estado, de uma forma geral, se utiliza desse discurso funcional para a implantação de políticas públicas paliativas para a questão dos conflitos culturais.

O autor citado exemplifica a interculturalidade funcional com os programas de ação multiculturalista do Banco Mundial na América Latina, que promove ações afirmativas e educação compensatória; o Banco patrocina entidades educativas, mas os resultados dessas ações não alteram a estrutura social vigente de superioridade de alguns grupos sobre outros.

Assim, os resultados são políticas de ajuste estrutural que o Banco promove com a melhoria da qualidade da educação em algumas áreas periféricas da sociedade, sem atacar as causas do problema. Esses programas são paliativos para a questão os conflitos multiculturais.

A interculturalidade crítica é apresentada como uma proposta intelectual. Sendo assim, se apoia em uma teoria crítica de reconhecimento das desigualdades culturais e sociais, defendendo a elaboração de política que traga propostas coerentes entre as diferenças culturais combinada com a política de igualdade social. Em parte, isso significa reconhecer as diferenças culturais propondo, desta forma, que uma possa apoiar uns aos outros em vez de desvalorizar. Também significa, teoricamente, formular as maneiras pelas quais hoje estão interligados e se reforçam mutuamente as desvantagens econômicas e desrespeito cultural. Portanto, o projeto também exige o enfrentamento de dilemas políticos claros que surgem quando se tenta combater estes tipos de injustiça ao mesmo tempo: injustiça cultural e a injustiça econômica que são duas faces da mesma moeda, dois aspectos inseparáveis de desigualdade social (TUBINO, 2004).

A interculturalidade crítica, na educação escolar representa uma dissolução das relações colonialista que ainda se encontram presente na sociedade e na instituição escola, possibilitando a dissolução de subalternizações e exclusões. Ao referir-se a uma educação intercultural para as populações indígenas Silveira (2012, p. 57) aponta que:

Nenhuma escola na América Latina deveria ter sido monocultural porque a diversidade sempre foi uma marca de suas nações e povos. Uma das reflexões que se faz necessária é sobre a escola intercultural e se apenas as escolas indígenas deveriam ser interculturais ou se todas as escolas. Especialmente, as escolas públicas deveriam ter enquanto princípio norteador a prática do acolhimento, respeito e valorização de todas as culturas quantas fossem as origens dos alunos.

No Brasil podemos verificar que a instituição escola tem tratado todos de forma homogênea, igual, subalternizando conhecimentos que não sejam de elaboração ocidental europeia. A sociedade ocidental é tida como a geradora e possuidora dos conhecimentos científicos e estes são impostos a outras culturas negando outros conhecimentos. O conhecimento ocidental é apresentado como o único e o dominante, verdade universal, desvalorizando os outros conhecimentos tidos como locais e inferiores, não científicos.

A interculturalidade na perspectiva da educação escolar não traz a proposta de substituição de um conhecimento pelo outro, mas que estes conhecimentos possam se somar

através de interação entre as diversas culturas, como meio de produção de novos conhecimentos.

Vivemos em uma sociedade em que a diversidade está estampada, mas ao mesmo tempo reprimida por um padrão de comportamento, por utopias e por um discurso, no qual a tolerância e o diálogo desaparecem, em prol dos insultos e da desqualificação de ideias. Não é difícil observarmos que a nossa cultura não discute mais ideias diferentes do padrão posto pelo ocidental, mas as refuta e desqualifica com moralidade fundamentalista. Historicamente a escola tem contribuído para que ocorra esta homogeneização de comportamentos e ideias com o oferecimento de uma forma de educação escolar padronizada sem levar em consideração as diferenças sociais e culturais.

Por ações dos povos indígenas e com apoio de outras instituições, a partir da década de 1980, a ideia de uma escola assimilacionista vem se modificando de modo que as comunidades indígenas passam a ter garantia de uma educação diferenciada e comunitária. A partir destas conquistas, os povos indígenas passam a ressignificar a instituição escola em prol de sua cultura e a tomá-la para si, colocando-a como espaço de fronteira (TASSINARI, 2001). Nesse sentido, Urquiza e Nascimento (2010, p. 54) apontam que:

O tema da educação passa a fazer parte das discussões do movimento indígena, assim como os temas da terra e da produção de alimentos, entre outros. Apesar de toda a história anterior, em um processo de ressignificação, os povos indígenas tomaram a escola para si, como instrumento de luta e conquistas, por ser ela um espaço privilegiado de interlocução e de negociação de seus interesses.

É preciso lembrar que esses movimentos em prol da educação escolar trazem consigo uma proposta de renovação, propondo uma vivência de harmonia entre as diversidades culturais existentes no Brasil, tendo como propósito o estabelecimento da interculturalidade na educação. Como aponta Fleuri (2003), a interculturalidade pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. Sobre estas questões, definidas pelos autores acima citados, Catherine Walsh, citada por Oliveira e Candau (2010), denomina de interculturalidade crítica, enfatizamos que esta concepção deve permear nas instituições educacionais. Nas palavras da autora a interculturalidade crítica é definida como:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.
- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela ao conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta a alcançar (WALSH, 2001, p. 10-11).

A partir da citação, podemos analisar que, para a autora, a interculturalidade está relacionada à construção de um projeto social de igualdade na educação, em que as populações indígenas do continente americano questionem a imposição do saber e do modo de ser introduzido como únicos pelo colonizador. A meta da interculturalidade é o respeito e o intercâmbio entre diferentes culturas, de forma que a escola possa ser o espaço destas trocas de conhecimento contribuindo para um pensamento crítico através de outras formas de pensar, que não seja a eurocêntrica colonialista. Nesse sentido, no entender de Oliveira e Candau (2010) no campo educacional essa perspectiva crítica da interculturalidade não se restringe à mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica.

A interculturalidade entendida pelos autores citados vai na contramão de uma mera concepção de inclusão do “outro”; é uma ação política democrática na educação escolar, na qual os saberes que durante séculos foram subalternizados sem espaço igualitário junto com os demais. Desta forma, a interculturalidade propõe uma transformação na estrutura da sociedade nacional, proporcionando discussões e questionando a forma de organização da educação escolar no Brasil que sempre teve como base os conhecimentos eurocêntricos, oferecidos de forma hegemônica.

Nesta perspectiva, Oliveira e Candau (2010) elaboram uma crítica contundente às políticas educacionais multiculturais, apontando que teorias multiculturais não questionam as bases ideológicas do Estado-nação, partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas e, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais de racialização.

Assim, interculturalidade não deve ser vista apenas como uma corrente teórica, mas como um movimento e um projeto político, pautado em um projeto de transformação das relações sociais, tendo por objetivo superar a subalternização das culturas ditas minoritárias. A interculturalidade deve ser a síntese da valorização da diferença e resistência ao colonialismo cultural eurocêntrico, imposto como hegemônico. É possível com a interculturalidade constituir uma nova maneira de visualizar o mundo para que possamos superar a situação de discriminação imposta a culturas minoritárias a qual foram submetidas. Devemos considerar que “a visão da interculturalidade implicará numa qualidade da afirmação do nosso ser histórico, que se manifesta nas diferentes culturas” (SIDEKUM, 2003).

O diálogo intercultural abre nossos horizontes ao novo e nos predispõe a escutar os outros, modificando nossos pontos de vistas, constituindo uma condição imprescindível para a convivência pacífica (MONTIEL, 2003). Sendo assim, a interculturalidade passa a ser um projeto para o reconhecimento do “outro”, a busca por uma sociedade mais justa, onde nenhum grupo étnico seja subalternizado por sua cultura, por isso, é fundamental que esta seja disseminada nas políticas educacionais, para que possamos obter as inter-relações entre pessoas de diferentes culturas.

Verificamos no decorrer da pesquisa que existe por parte de professores, coordenadores e diretores, a preocupação com uma educação escolar intercultural nas escolas da comunidade indígena de Nioaque; porém essa preocupação é recente, e faz parte de um projeto que está sendo implantado na comunidade com o auxílio de políticas públicas e da formação continuada de professores. Destacamos que a maioria dos profissionais da educação que trabalha na escola é indígena, mas nem sempre foi assim, essa é uma conquista recente.

Na visão do povo Terena os professores que não eram indígenas não tinham um compromisso com a valorização da cultura Terena e com as questões locais da comunidade. Em algumas situações até mesmo os professores indígenas apresentaram limitação em trabalhar a educação escolar em uma perspectiva intercultural. Como é apontado por Meliá (1999), muitos professores indígenas tiveram uma formação em escolas e universidades que não possuíam nenhum tipo de política de valorização da cultura indígena, e às vezes foram educados num ambiente de preconceitos, e até de hostilidade contra os próprios costumes tradicionais e tiveram seus costumes culturais reprimidos e subjugados.

Cabe destacar, ainda, que os professores indígenas da comunidade passam por formação continuada referente à educação escolar intercultural através da ação Saberes Indígenas e os professores que não possuem uma formação específica¹⁹ estão matriculados no curso Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal”.

Verificamos também que existem limitações nas concepções sobre educação escolar indígena intercultural nas respostas dos coordenadores e dos diretores das escolas pesquisadas. Uma das hipóteses que pode explicar as limitações apresentadas é que as ações voltadas para a interculturalidade na educação escolar da comunidade são recentes nas escolas indígenas de Nioaque. Conforme analisamos os PPPs das escolas, verificamos os cursos de qualificação/capacitação nos quais a abordagem da educação escolar indígena, em uma perspectiva intercultural, objetiva a transmissão de conhecimentos universais e específicos e preserva a identidade étnico-cultural em ação desenvolvida nos últimos dois anos.

¹⁹ Conforme o Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena 31 de Março, 36% dos professores possui formação em Pedagogia e 29% tem formação em Normal superior.

CAPÍTULO III

O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS INDÍGENAS DE NIOAQUE: CURRÍCULO E PRÁTICAS

3.1. Referenciais curriculares para o ensino de Geografia nas escolas pesquisadas

Podemos verificar na história da humanidade que os conhecimentos geográficos estão presentes nas diversas sociedades, cada qual com suas particularidades, pois cada uma possui sua Geografia e constrói seus conhecimentos geográficos, desta forma, possui uma geografia. Cabe ressaltar, contudo, que a prática institucionalizada de ensino de Geografia, como a instituição escola é uma criação ocidental especificamente europeia, como é apontado por Douglas Santos (2014):

O ensino da Geografia, como disciplina escolar para a chamada “escola básica”, é um fenômeno originariamente alemão, tem suas raízes no século XVIII e a partir daí se difunde para o restante da Europa. Mais que isso, vale lembrar que a escola, enquanto instituição de massas, é um fenômeno da mesma época, e este período também está associado à difusão da ideia de ciência propagada pelo iluminismo, o qual, por sua vez, está associado à noção de ciência legada pela tradição copernicana, galileiana, cartesiana e, por fim, newtoniana (SANTOS, 2014, p.18).

Em sua obra “A coroa do mundo: religião, território e territorialidade chiquitano”. Costa (2006) ressalta que toda cultura possui historicidade e Geografia próprias. No caso indígena, o contato com civilizações ocidentais e o papel das políticas governamentais, exerceu alteração na forma de organização desses povos. Mas ao mesmo tempo, os povos indígenas se organizam e mantêm a produção de seus conhecimentos, defendem, ressignificam e produzem suas significações territoriais.

A Geografia, assim como todas as outras disciplinas envolvidas na educação escolar indígena tem como atribuição primordial o trabalho de resguardar o conhecimento construído socialmente por estas populações (LAURIE, 2009). Cabe ao professor, ao ministrar o ensino desta disciplina, levar em consideração a organização dessas comunidades indígenas e seus conhecimentos já adquiridos culturalmente, para que não seja reproduzida a ideia colonialista que perpassa pela sociedade nacional que a cultura indígena é inferior a do homem “branco”.

Nesse sentido, o ensino de Geografia pode contribuir para o diálogo intercultural, proporcionando a troca de conhecimentos entre diferentes culturas (SILVA, 2013), portanto, a Geografia enquanto disciplina escolar deve possibilitar um diálogo com os saberes que os alunos já possuem, tendo como referência as relações e contribuições dessa ciência a partir de seus conceitos (Lugar, Território, Espaço, Paisagem, Região) e conteúdos na mediação/relação/troca com os referenciais culturais dos povos indígenas. Para isso, devem estar claros para o professor os objetivos a serem atingidos ao trabalhar determinando conteúdo, isto porque não são os conteúdos que definem o ensino de Geografia, mas a leitura geográfica que o professor faz desses conteúdos.

De onde viemos? Para onde vamos? Quem somos? As perguntas filosóficas/existenciais de sempre tem sempre um caráter claramente espacial, geográfico. A busca do ser humano: felicidade, paz, fartura, etc. remete-nos, desde tempos imemoriais, a idealizações espaciais. O paraíso bíblico, o éden, o eldorado são mitos onipresentes para o ser humano. São lugares que se quer alcançar, seja nesta vida ou no pós-morte (KAERCHER, 2004, p. 20-21).

Nas palavras de Kaercher (2004), percebe-se que a Geografia é uma discussão sobre localização. É inerente a preocupação humana de se localizar, de se encontrar, desde os tempos mais remotos. Cada sociedade responde à sua maneira, através de suas crenças e valores culturais suas perguntas existenciais,

A escola tem trabalhado em uma lógica na qual a mudança é mais vista como ameaça do que virtude e tem caminhado na direção da homogeneização e da simplificação exagerada, criando obstáculos para determinadas culturas que não se encaixam no modelo posto de conhecimento (modelo ocidental) e acaba por abafar a criatividade e a curiosidade. Recorremos a Candau (2011, p. 241) que nos diz:

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver.

Conforme Candau (2011), a instituição escolar no Brasil, ainda carrega a missão destinada a ela na sua institucionalização que foi de homogeneizar a população, criar uma nação aniquilando suas diferenças culturais. “Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta

escola mal podia apreciar as diferenças. Lutou não somente contra as diferenças de língua, mas também contra as diferenças dialetais da linguagem oral” (FERREIRO, 2001, citada por CANDAU, 2011).

Ainda conforme a ideia de Candau (2011) a escola apresenta dificuldade em trabalhar com a diversidade, quando esta diversidade não é negada, é isolada através de um discurso de tolerância. Em contrapartida, é importante lembrar que gradativamente vem surgindo tendências na escola através de práticas pedagógicas que vem contribuindo para o desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem mais sensíveis às características peculiares de cada aluno.

A partir da Constituição Federal de 1988, a discussão em torno da multiplicidade cultural no Brasil, vem ganhando destaque. No contexto da educação escolar a luta dos movimentos indigenistas é por uma Educação Escolar Indígena Intercultural. Nesse sentido, para compreendermos, como vem sendo desenvolvido o ensino de Geografia, nas escolas indígenas de Nioaque/MS e suas possíveis contribuições para a Educação Escolar Indígena Intercultural, demonstraremos a seguir os referenciais curriculares da disciplina de Geografia das escolas em análise.

A Escola Municipal 31 de Março possui seu Referencial Curricular, que foi elaborado no final do ano de 2014 tendo como base o Referencial Curricular do estado de Mato Grosso do Sul. O documento elaborado em 2015 pela escola possui a organização próxima ao Referencial Curricular das escolas estaduais do Mato Grosso do Sul. As diferenças entre esses documentos estão na inserção dos conteúdos destinados à Educação Infantil e na primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) onde houve a inserção dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina da Língua Terena.

Na parte do referencial para a disciplina de Geografia na segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), os conteúdos pouco se diferenciam do Referencial Curricular do estado. As diferenças mais acentuadas que podemos observar se encontram na ordem de apresentação dos mesmos e nos conteúdos destinados ao 8º ano. No Referencial Curricular do estado de MS, os conteúdos apresentados giram em torno das diferentes formas de regionalização e as características econômicas, culturais e sociais do continente Americano. Já no Referencial Curricular da referida escola, os conteúdos apresentados dão ênfase ao território brasileiro e suas características populacionais e econômicas de uma forma geral.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola esses conteúdos devem ser a referência do trabalho para professor em sala de aula.

(...) os professores indígenas devem refletir criticamente sobre as práticas políticas pedagógicas da Educação Escolar Indígena, buscando criar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem que hoje assumem importância crescente nos contextos escolares indígenas (PPP, 2015, p. 113).

Podemos verificar que o documento deixa em aberto para que as práticas dos professores sejam flexíveis a fim de promover uma educação escolar que possa atender às particularidades da comunidade local. Conforme o PPP a Escola Municipal Indígena 31 de Março Polo e Extensões se propõe a ser uma escola que busca desenvolver uma educação escolar intercultural e diferenciado em suas diferentes etapas de ensino.

É importante acrescentar que 32 professores atuam na escola sendo que 31 são indígenas da etnia Terena e 1 não indígena. Todavia, como já mencionado, podemos observar que muitos professores tiveram uma formação acadêmica que os distanciou de sua realidade, por esse motivo, alguns professores estão frequentando o curso de Licenciatura Indígena oferecido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul²⁰ e participam das formações continuadas destinadas às escolas indígenas. No quadro 4 demonstramos como estão propostos os conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Geografia do 6º ao 9º ano na Escola Municipal 31 de Março.

²⁰ A discussão em torno de cursos de licenciatura para a formação de professores indígenas é recente no Brasil. Mas verificamos que o objetivo vem sendo gradativamente conquistado pelas comunidades indígenas. Em termos, essa reivindicação e luta tem partido dos próprios indígenas que perceberam que para uma educação escolar diferenciada há a necessidade de professores que tenham uma formação específica e diferenciada, para que se efetive através da elaboração e transmissão de conhecimento, os objetivos definidos para uma educação escolar indígena intercultural.

6º ANO	7º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Noções e representações espaciais: representação cartográfica, percepção do espaço geográfico. • Fundamentos naturais de geografia. • Superfície da terra: estrutura e formas de relevo. • Processos endógenos e exógenos das formas do relevo. • Estruturas e formas do relevo e unidades geomorfológicas do Brasil; • Clima: atmosfera, biosfera e mudanças climáticas. • Características climáticas, morfoclimáticas e bacias hidrográficas do território brasileiro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação sociedade e natureza: • Evolução técnico-industrial; • Interferência do homem na natureza; • Características e transformações da paisagem. Processo de ocupação territorial. • Processo histórico da divisão territorial do Brasil; • Circulação de pessoas, de bens de produção, produção industrial, circulação de mercadorias e mercado consumidor; • Diversidade sociocultural.
8º ANO	9º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Inserção do espaço brasileiro no capitalismo monopolista mundial. • Brasil na fase monopolista do modo capitalista de produção. • Brasil no contexto da dominação monopolista e dívida externa. • Distribuição de renda nacional e organização do espaço geográfico regional e nacional. • Evolução industrial e sua distribuição espacial. • Espaço industrial brasileiro. • População e urbanização. • Industrialização da agricultura. • Agricultura brasileira, relações de trabalho no campo. • Produção agropecuária no Brasil. • Fronteiras agrícolas, movimentos sociais no campo e reforma agrária. • Contextualização do Mato Grosso do Sul no espaço geográfico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mundialização do capitalismo e a geopolítica. • Nova divisão internacional do trabalho. • Expansão geográfica das multinacionais. • Grandes instituições financeiras mundiais. • Formação dos blocos econômicos. • Transformações no leste europeu; • Globalização.

Quadro 6: Conteúdos propostos para a disciplina de Geografia - Escola Municipal 31 de Março.

Fonte: Projeto Político Pedagógico, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Como podemos verificar no quadro 4, a temática indígena aparece de forma direta como proposta de ensino nos conteúdos destinados ao sétimo ano, mas em vários outros momentos há possibilidade do professor correlacionar o conteúdo de Geografia com os aspectos locais indígenas da comunidade e com a questão indígena no Brasil. No entanto, em uma parte significativa das aulas verificamos que essa correlação não vem ocorrendo, podemos afirmar que existe dificuldade de se renovar as práticas diárias em sala de aula, e esta dificuldade se apresenta maior ainda quando se trata de uma educação escolar para as comunidades indígenas. Os professores têm apresentado, de uma forma geral, falta de embasamento teórico que lhe permita uma discussão em torno dos conteúdos de Geografia correlacionando-os com a comunidade Terena, para que se possa promover um ensino de Geografia intercultural e reflexivo.

Identificamos nas falas dos professores e diretores das escolas, que esses acreditam que uma abordagem mais profunda dos elementos sociais e culturais Terena, o ensino escolar tende a ser mais “fraco” que o ensino realizado nas escolas urbanas do município. Acreditamos que essa visão possa ser decorrente de uma falta de entendimento mais aprofundado do conceito de Interculturalidade na educação escolar.

Oliveira (2010, p. 143) aponta com clareza a importância de se relacionar o lugar onde estão inseridos os alunos, nas práticas de ensino de Geografia e destaca a dificuldade apresentada por parte dos professores:

Suspeitamos que a inércia do professor e suas dificuldades são, proporcionalmente, maiores do que o mais problemático grupo de alunos, na medida em que este professor não traduz sua ação construtivista em uma decodificação geográfica do lugar onde atua, o que notadamente requer um trabalho “destrutivista” do mundo científico em que a academia lhe formatou (OLIVEIRA, 2010, p. 143).

Notamos que os professores encontram obstáculos ao trabalhar a disciplina de Geografia correlacionando com os aspectos locais da comunidade, ou seja, ainda se apresenta uma dificuldade de se realizar um ensino voltado a esses sujeitos indígenas, que promova a interculturalidade, no ensino desta disciplina. É perceptível, como demonstraremos adiante, que alguns professores desenvolvem práticas diferenciadas, procurando valorizar as características culturais da comunidade local, mas ao realizarmos uma observação detalhada das escolas indígenas em Nioaque, verificamos que essas práticas voltadas a

Interculturalidade, não são unânimes entre os professores de Geografia, ou seja, não são desenvolvidas com frequência no ambiente escolar nas diversas disciplinas existentes.

Acreditamos que ainda existe em parte de alguns professores Terena resistência em desenvolver uma Educação Escolar Intercultural, isso decorre do contexto histórico de discriminação e preconceito para com essas comunidades, pois, durante um longo período esses sujeitos foram inferiorizados culturalmente. Se verificarmos, as conquistas dos direitos indígenas são recentes e ainda poucos concretizados. Parafraseando Ferreira (2007), o regime tutelar sempre foi um dos principais produtos da política voltada para os indígenas, e expressa um modelo de exploração capitalista de uma força de trabalho particular e de controle dos povos colonizados.

Nas palavras do autor o regime de tutela não incidia e se materializava da mesma maneira para todos os povos indígenas. Para alguns povos indígenas, a política seria de “atração”, para outros seria de “nacionalização” (FERREIRA, 2007). Os Terena foram submetidos a um regime tutelar *cultural-ideológico*,²¹, no qual suas crenças, valores culturais e seus conhecimentos tradicionais, foram sendo substituídos gradativamente, se utilizavam das datas religiosas Terena, para embutir valores ocidentais cristãos. Ao mesmo tempo em que se realizava um sincretismo cultural, rebaixava os Terena, frente ao Estado, colocando seus valores culturais como inferiores, passíveis de substituição. “O *Posto Indígena*, a *Escola*, juntamente com as *Missões* Religiosas, seriam assim os pilares do processo de *nacionalização*” (FERREIRA, 2007, p. 147).

A forma como foram sendo substituídos os valores culturais e as crenças Terena, deixaram resquícios nessa etnia, o que leva, em muitos casos, ao questionamento de uma Interculturalidade dentro do ambiente escolar, faz com que esses professores tenham dificuldades em relacionar o conhecimento dito universal com a forma de organização local. Faz-se importante lembrar que nas comunidades Terena de Nioaque/MS, vem crescendo nos últimos anos, dentro das lideranças o sentimento de resgate da cultura, e esses discursos têm repercutido no ambiente escolar.

²¹ Ferreira (2007) em sua tese intitulada “Tutela e Resistência Indígena: Etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro” utiliza esse termo para exemplificar a política aplicada pelo SPI, nos anos 1940-1950, onde a tutela se confundiu com a pedagogia da nacionalização, e os conteúdos político e econômicos desta (subordinação e centralização das lideranças indígenas ao encarregado de posto) complementavam o processo. Assim, entre as décadas de 1940 e 1950, as aldeias Terena (ou parte delas) estavam vivenciando um momento especial; o Estado-Nacional, através do SPI, aplicava uma política que ao mesmo tempo incentiva a mudança e a preservação da cultura e identidade indígena (FERREIRA, 2007).

Nesse sentido, na comunidade indígena surgem práticas por parte dos professores que são adeptos desses discursos e como resultado de formações continuadas voltadas a educação escolar Indígena, como os Saberes Indígenas, Licenciatura Intercultural, instituídos pela política do Território Etnoeducacional Povos do Pantanal. Dessa forma, nossa pesquisa faz referência a algumas dessas práticas realizadas pela professora de Geografia.

A proposta de uma educação intercultural está presente nas políticas voltadas à Educação Escolar Indígena. Acreditamos que a educação escolar intercultural não deve se resumir apenas a práticas em determinadas aulas ou em determinados conteúdos. No caso dos indígenas deve haver o cuidado de relacionar os conteúdos da disciplina de Geografia aos conhecimentos tradicionais, valorizando o saber da cultura onde a escola está inserida. O que ocorre é que na maior parte das vezes se valoriza o conhecimento dito “universal”, produzido pelo homem “branco”, colocando-os como verdades absolutas e sobrepostas aos conhecimentos indígenas.

Identificamos que nessas escolas indígenas há um dilema, de um lado existe a legislação que respalda a educação escolar intercultural, que promove e valoriza a diferença, por outro há dificuldades na aplicação das leis que são implantadas e que se distanciam da proposta teórica. Podemos exemplificar que na comunidade Terena de Nioaque não se fala a língua nativa, observamos que há a insistência e ênfase na alfabetização na língua portuguesa e raramente, no ambiente escolar, podemos verificar um aluno ou professor pronunciando alguma palavra em sua língua nativa. A língua terena é ensinada apenas para cumprir com a norma estabelecida. Os alunos e professores não são fluentes e não identificamos nenhum outro professor no ensino de suas respectivas disciplinas utilizando a língua terena no processo de ensino-aprendizagem.

A ênfase na necessidade da educação escolar como um requisito indispensável na formação de todas as pessoas contribui para ideologicamente transformar “povos ágrafos” – possuidores de culturas e modos de vida plenos e completos – em grupos de “cidadãos analfabetos” e socialmente incompletos (MENEZES, 2005, p.133).

Parafraseando a ideia apresentada por Menezes (2005), a ideologia da alfabetização e a instituição escolar reproduzem um discurso nas aldeias Terena de Nioaque, relativo à suposta diferença entre a atitude “científica” perante a natureza considerada como característica das sociedades letradas e a atitude “mística” vista como característica das sociedades ágrafas

indígenas. Em conversas com professores durante as visitas às aldeias, identificamos que a ideologia de que ser alfabetizado na língua portuguesa será melhor para o futuro dos Terena da comunidade é muito presente no discurso desses professores e das famílias Terena. Podemos verificar essas falas em conversas com algumas mães de alunos que frequentam as escolas indígenas, onde elas relatam que preferem que seus filhos sejam alfabetizados na língua portuguesa.

A escola tem um discurso “civilizador”, voltado a uma forma de civilização, com valores culturais e conhecimentos voltados para a ocidentalização, ou seja, tende a uniformizar o modo de viver tendo como base a sociedade capitalista. A educação escolar carrega consigo a essência de criação da instituição que foi voltada à vida nas cidades, ao modo capitalista de viver exaltando a preparação do indivíduo para essa sociedade.

Quando analisamos a inserção dessa instituição na comunidade Terena, através de nossas visitas nas aldeias de Nioaque/MS, notamos que a preocupação dos diretores é que os estudantes saiam do Ensino Médio preparados para o mercado de trabalho. Em uma das conversas com a diretora da Escola Indígena de Ensino Médio, verificamos que ela atribuiu a desistência dos alunos ao fato de que a escola não oferecia cursos técnicos voltados para a profissionalização dos alunos. Em nenhum momento ela se referiu à forma de abordagem dos conteúdos que pode estar descontextualizada em relação à cultura Terena. Ela se referiu como se a maior parte dos alunos Terena fossem desinteressados pelos estudos. Acreditamos que a estrutura escolar, com calendário rígido possa estar em desacordo com a temporalidade dos alunos Terena.

Essas escolas não experimentam formas de calendários diferentes, os sujeitos envolvidos no processo educacional preferem, na maioria das vezes, a comodidade de um currículo pronto, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Nioaque e a Secretaria Estadual de Educação. Corazza (2002) nos diz que temos que experimentar tudo o que é estranho e problemático no pensamento educacional, tudo o que, até agora, foi banido pela moral, ressentimento, má consciência e fé no ideal. Trata-se de um pensamento que não pergunta se os conceitos que criam o plano que traça, os personagens que inventa são feios ou bonitos, falsos ou verdadeiros. Mas se tudo que está sendo criado tem vida, tem existência, dá algo a pensar.

A autora nos alerta para pensarmos novos caminhos para a educação escolar, quando nos referimos a Educação Escolar Indígena, isso se apresenta como uma necessidade.

Percebemos que apesar das inúmeras políticas educacionais voltadas para uma Educação Escolar Indígena Intercultural, quando observamos o cotidiano dessas escolas percebemos que a maior parte dos educadores acaba por reproduzir e a ceder à alienação de uma instituição voltada para a estruturação de um sujeito uniforme, com seus valores ocidentalizados, os discursos educacionais apregoam que a escola deva formar sujeitos. Desta forma, não leva em consideração a desarticulação dos valores culturais das comunidades indígenas, que possuem concepções diferenciadas de valores culturais e de organização social. Ao pensarmos a partir da perspectiva filosófica, Corazza (2002) “foge do pensamento único para tornar as singularidades possíveis, afirmar o múltiplo, multiplicar os devires”.

A proposta da interculturalidade na educação escolar vai além de conteúdos; essa envolve a prática pedagógica do professor em sala de aula e o cotidiano escolar e também as concepções e visões de mundo do professor e da escola de forma geral. Como aponta Silva (2013) envolve elementos de valores, significação e resignificação de suas culturas, línguas e crenças.

A Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente não possui um referencial próprio, seguindo o referencial do estado. O Referencial Curricular da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente é elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul e é designado para todas as escolas da Rede Estadual de Ensino.

Podemos observar no quadro 5 os conteúdos propostos para a disciplina de Geografia na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente. Sabemos que os conteúdos são apenas uma referência apresentada ao professor, cabendo ao mesmo a definição dos objetivos e o caminho que irá percorrer para atingir o aprendizado sobre determinado conteúdo a ser estudado. Nesse sentido, Kaercher, (2000) aponta que por mais simples que seja a prática de ensino, mas se esta for organizada e consciente, chegamos a melhores resultados do que a simples “novidade pela novidade”, ou seja, nem sempre algo dito inovador nas práticas pedagógicas no ensino de Geografia proporciona ao docente atingir seus objetivos no processo de ensino e aprendizagem e dá significação do conteúdo para o aluno.

Seguindo a ideia do autor, entendemos que as práticas de ensino é que dão sentido ao conteúdo proposto a ser estudado. A Geografia deve ser relacionada com a sociedade onde o indivíduo (aluno) está inserido. No caso indígena, devem ser levadas em consideração as diferentes identidades culturais, pois os significados conceituais dos conteúdos da Geografia

se diferenciam, por exemplo, o significado de território, lugar e paisagem para um indígena não tem a mesma significação para um aluno de uma determinada área urbana.

1º ANO	2º ANO	3º ANO
<ul style="list-style-type: none"> • Evolução e conceitos da ciência geográfica. • Estrutura geológica. • Relevo. • Atmosfera e clima. • Formações vegetais. • Hidrosfera. • Meio Ambiente. • BRASIL: aspectos naturais, humanos, econômico e político atual. • MATO GROSSO DO SUL: aspectos físicos, humanos e econômicos. • Produção agropecuária. • Agricultura e pecuária brasileira. • Políticas da terra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica populacional. • População Brasileira. • Etnia e cultura no mundo e no Brasil. • Urbanização mundial. • Urbanização brasileira. • A industrialização no mundo. • A nova geografia industrial. • A projeção da China na produção industrial e mercado internacional. • Os novos países industrializados. • Fontes produtivas de energia. • Fontes alternativas de energia. • Questões políticas e econômicas relacionadas à produção de energia. • Problemas ambientais relacionados à produção e ao consumo de energia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oriente Médio. • Europa. • Rússia. • Ásia. • África. • Canadá e Estados Unidos. • América Latina. • Austrália e Nova Zelândia. • Mundialização econômica. • A geopolítica no mundo atual. • A Globalização. • Revisão conceitual dos principais conceitos geográficos.

Quadro 7: Conteúdos de Geografia: Escola Indígena Angelina Vicente.

Fonte: Referencial Curricular do estado de MS, 2015.

Org.: MEIRA, F. O.

Verificamos que nas escolas indígenas de Nioaque a prática cotidiana nas aulas de Geografia tem o livro didático como principal recurso utilizado pelo professor no

desenvolvimento de suas aulas. Percebe-se que ao trabalhar alguns conteúdos da disciplina de Geografia há dificuldade de correlacioná-los com o cotidiano dos alunos. Os professores de Geografia entrevistados nesta pesquisa argumentaram que o livro didático é um dos poucos recursos disponibilizados para a comunidade, pois relatam que quando têm acesso à internet essa é muito lenta e que tem que se deslocar até a cidade de Nioaque para pesquisar determinados conteúdos e isso demanda tempo e dinheiro.

Castellar e Vilhena (2010) demonstram que o cotidiano escolar tem revelado que o livro didático é um instrumento de ação constante e que ainda há muitos professores que o transformam em um mero compêndio de informações, ou seja, utilizam-no como um fim e não como um meio no processo de aprendizagem. Para as autoras, o livro didático deveria ser um ponto de apoio da aula para que o professor pudesse, a partir dele, ampliar os conteúdos, acrescentando outros textos e atividades e, portanto, não transformando essa mediação no objetivo principal da aula.

3.2. As práticas pedagógicas dos professores de Geografia nas escolas indígenas de Nioaque/MS

Buscamos nesse item, analisar as relações entre o currículo proposto para a disciplina de Geografia e a prática pedagógica dos professores. Nosso objetivo foi verificar como ocorrem as construções dos conhecimentos geográficos nas salas de aulas, analisar como o ensino de Geografia vem sendo desenvolvido nas escolas da Terra Indígena de Nioaque. Desta forma foi preciso um mergulho no local de atuação dos professores de Geografia aqui pesquisados. Medeiros (2010) menciona que só podemos verificar a prática do professor após uma imersão no território, ao mesmo tempo tão conhecido e tão obscuro das salas de aula, espaços da atuação curricular e pedagógica efetiva do professor.

As escolas indígenas pesquisadas possuem dois professores de Geografia que foram entrevistados e acompanhamos o desenvolvimento de algumas de suas aulas. Para isso, foi elaborado um roteiro de entrevista com oito questões aplicadas aos professores. Inicialmente, foi esclarecido aos entrevistados o objetivo da pesquisa e que as questões seriam apenas para fins de pesquisa, sendo ressaltando que em nenhum momento as respostas seriam julgadas como certas ou erradas. Posteriormente, sistematizamos as entrevistas com os dois professores de Geografia conforme apresentaremos.

As questões elaboradas procuraram levantar elementos da prática pedagógica diária

dos professores. A seguir apresentamos o roteiro de questões elaboradas para entrevista com os professores selecionados.

1. O que você entende por Educação Escolar Intercultural?
2. Em sua opinião a Escola em que você trabalha desenvolve uma Educação Escolar dentro da perspectiva intercultural? Explique.
3. Como é feito o planejamento de suas aulas de Geografia?
4. Como você escolhe a sequência dos conteúdos de Geografia a serem trabalhados com seus alunos? Você faz alguma adaptação do conteúdo para ser trabalhado na escola?
5. Quais as categorias que você considera fundamentais para ensinar Geografia dentro da perspectiva intercultural? Como você trabalha na prática esta categoria com seus alunos?
6. Qual a metodologia utilizada nas aulas de Geografia?
7. Quais recursos didáticos são seus maiores aliados nas aulas de Geografia?
8. De acordo com a sua visão, quais são as grandes dificuldades do professor de Geografia para trabalhar a disciplina, na perspectiva intercultural, nas escolas localizadas na Terra Indígena de Nioaque?

Quadro 8: Roteiro de questões para os professores pesquisados.

Org.: MEIRA, F. O. 2015

Esclarecemos que o professor “A” trabalha na Escola Municipal Indígena 31 de Março – Extensão Capitão Vitorino e é estudante do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. A professora “B” trabalha na Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente e também na Escola Municipal Indígena 31 de Março – Polo, tem graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Unidade de Jardim e trabalha como professora há quatro anos nessas escolas.

É importante destacar que as exposições que aqui iremos apresentar não estão fundamentadas em apenas uma entrevista ou observação, mas em uma sequência de entrevistas com os professores e visitas às escolas pesquisadas.

Sobre suas aulas, o Professor “A” relatou em entrevista:

As aulas desenvolvidas por mim são elaboradas através dos conteúdos que são apresentados no referencial curricular, utilizo nas aulas os textos e os

mapas apresentados no livro didático, passo conteúdo na lousa, realizo leitura com os alunos, depois realizamos uma conversa sobre o conteúdo onde surgem curiosidades sobre a temática e finalizamos sempre narrando histórias locais relacionando com que estamos estudando. Na nossa realidade a maior dificuldade do professor de Geografia para trabalhar a disciplina na perspectiva intercultural é a falta de materiais de apoio nas escolas, destinados à nossa cultura, na maioria das vezes dobramos nosso tempo, buscando e produzindo novos materiais para que possamos trabalhar com nossos alunos. Por consequência da falta de tempo, em alguns casos é mais conveniente ao professor prender sua prática em sala de aula somente ao livro didático, sem correlacionar com a realidade indígena local. (Entrevista concedida em 16/07/2015).

Já a professora “B” relatou que:

A metodologia utilizada em minhas aulas é simples, inicialmente procuro fazer uma explicação teórica sobre o conteúdo que está sendo abordado, utilizo textos, alguns recursos midiáticos, posteriormente realizamos atividades em grupo, onde procuramos produzir nossa própria visão sobre a teoria estudada, nesse momento construímos nossos desenhos, nossos textos, onde sempre levamos em consideração a comunidade em que vivemos. Também procuro através dos projetos escolares, principalmente os relacionados à cultura indígena e a africana, que são dois grandes projetos realizados em parceria pelas escolas estadual e municipal, desenvolver uma educação intercultural, com a contribuição da Geografia, onde trabalho em sala de aula a temática que será apresentada nos projetos e depois realizamos as apresentações para a comunidade das aldeias e da cidade de Nioaque. Procuro na medida do possível, nortear os conteúdos que são trabalhados, tendo como base o referencial curricular, com a realidade da comunidade, fazendo adaptações necessárias. Uma das maiores dificuldades que eu encontro para trabalhar a disciplina de Geografia em uma perspectiva intercultural é a falta de materiais didáticos apropriados, pois, o único material didático disposto ao aluno é o livro didático, em minha opinião, apresenta o conteúdo superficial e complexo para a nossa realidade, assim fica sob responsabilidade do professor produzir material didático para apoio e enriquecimento das aulas de Geografia. (Entrevista concedida em 16/07/2015).

Ao analisarmos as entrevistas concedidas pelos professores de Geografia, podemos perceber a preocupação que estes possuem em relacionar os conteúdos propostos pela ementa curricular com a realidade da comunidade.

Quando questionados sobre a educação escolar intercultural e as contribuições do ensino Geografia, relatam que têm dificuldades, pois não há material didático que os auxiliem, tendo que produzir o material para ser utilizado nas aulas. Percebemos que mesmo com as reivindicações indígenas e as políticas públicas voltadas para uma educação escolar indígena diferenciada, ainda há falta de suporte na elaboração de materiais didáticos que

circulam nas escolas, ocasionando empecilhos na concretização das políticas voltadas para a Educação Escolar Indígena Intercultural.

A questão cultural dos povos indígenas é raramente mencionada nos livros didáticos da disciplina de Geografia e quando apresentada é carente de informações. Podemos verificar que até o presente momento não há material didático elaborado pela Secretaria de Educação do estado de Mato Grosso do Sul disponibilizado nas escolas indígenas que abordem a população e as questões indígenas.

Conforme já ressaltado pelos professores de Geografia, faltam materiais didáticos que abordem as questões indígenas²² para se trabalhar a disciplina. Para superarem tal carência, verificamos que os professores de Geografia desenvolvem alguns trabalhos que merecem destaque, justamente por valorizarem a cultura Terena na relação com as temáticas trabalhadas em sala de aula.

Apresentaremos, a seguir, alguns desses trabalhos elaborados pelos alunos das escolas indígenas sob orientação dos professores de Geografia. É importante ressaltar que as práticas aqui apresentadas são algumas alternativas desenvolvidas pela professora “B” que a auxiliam em suas aulas, que vão além do livro didático e que são realizadas em determinadas aulas, ou seja, não é uma prática diária das aulas de Geografia. Mas é uma alternativa proposta que merece destaque, e que vem surtindo resultados positivos na avaliação feita pela professora.

Os trabalhos aqui apresentados, constituídos por desenhos retratam a realidade de uma comunidade indígena Terena, com suas particularidades identitária, cultural e social. Assim, notamos que estão presentes nessas imagens as representações sociais Terena. As representações sociais expressam o simbólico, o comportamento das pessoas e dos grupos sociais, a forma como se dá a construção dos saberes sobre o mundo e como esses conhecimentos produzidos são transformados em prática.

Gallo (2008) defende a ideia de que as representações são uma prática pedagógica, uma excelente metodologia para se trabalhar com as interpretações dos alunos acerca da realidade que os rodeia, e as representações são as formas pelas quais os indivíduos

²² Um dado importante a se destacar é que segundo Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED, 2015) existem 15 escolas estaduais indígenas, sendo uma na área urbana e as outras 14 em áreas indígenas. Nesse sentido, existe carência de materiais didáticos disponibilizados para essas escolas que atendam às características culturais das comunidades onde estão inseridas as respectivas escolas.

expressam suas ideias, conceitos e valores acerca de um dado objeto, apreendendo também os conceitos, ideias e valores da sociedade na qual pertence.

Portanto, essas imagens demonstram a Geografia construída pelos alunos Terena a partir de sua vivência cotidiana e localização. “É justamente por isso que podemos afirmar que todas as civilizações, de uma maneira ou de outra, construíram e continuam construindo suas geografias” (SANTOS 2007).

Com o intuito de analisarmos as práticas de ensino na disciplina de Geografia, selecionamos alguns trabalhos realizados por alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio e organizamos os materiais coletados²³ em subitens. No primeiro subitem situamos a temática em torno dos desenhos com os quais a professora procurava trabalhar o conceito de Território. Procuramos depreender desses desenhos, elementos próprios da cultura Terena que remetem à ideia da formação do seu território até os dias atuais, quando identificamos que a oralidade se mantém como principal meio de transmissão de conhecimentos culturais na comunidade Terena. Portanto, as narrativas indígenas sobre o contexto histórico de luta para a formação da Terra Indígena e a forma de organização do território é trazida para o ambiente escolar por esses alunos, conforme retrataram com detalhe nos desenhos apresentados nesse trabalho.

Posteriormente, apresentamos os desenhos que representam as relações de trabalho nas aldeias Terena de Nioaque. Os alunos demonstraram nesses desenhos o que compreendem por trabalho, destacando a realidade na comunidade que é o trabalho agrícola para a subsistência. Identificamos nesse conjunto de desenhos que a agricultura é o fator presente em todas as representações, como o sinônimo de trabalho na comunidade Terena. Isso nos remete a outro traço cultural dos Terena, pois a agricultura sempre foi a principal fonte de renda. Os Terena sempre foram identificados desde os primeiros contatos com o colonizador como hábeis agricultores, e estes se utilizavam dessa habilidade para a barganha com outras etnias indígenas e posteriormente com o colonizador.

Também apresentamos uma série de desenhos que procuram retratar as noções dos alunos Terena sobre as relações entre cidade e campo. Nesse sentido, estabelecemos alguns questionamentos sobre a noção de cidade por parte alunos. Problematicamos, ainda, quais as relações estabelecidas entre essa comunidade Terena e a cidade.

²³ Os materiais coletados nas práticas são desenhos realizados pelos estudantes de ambas as escolas pesquisadas. Nesse sentido realizamos discussões em torno dessas representações.

No último bloco, apresentamos desenhos que trazem cenas do cotidiano das aldeias Terena de Nioaque/MS aproximando da discussão sobre o conceito de lugar. Pelas imagens selecionadas, percebemos que os alunos procuram demonstrar diferentes lugares na aldeia: a escola, o posto de saúde, a roça, o rio e a pesca, as frutas, entre outros, e suas significações. Nesses desenhos estão presentes as relações estabelecidas com o seu lugar, o que influencia diretamente na formação da identidade desses sujeitos. Observamos nessas imagens a disposição dos lugares e os acontecimentos cotidianos vivenciados pelos alunos. Acreditamos que esses elementos contribuem significativamente para o ensino de Geografia, quando trabalhado pelo professor.

3.2.1. Formação territorial da Terra Indígena de Nioaque e o conceito de território

Os trabalhos apresentados neste item foram realizados por alunos do 1º ano do Ensino Médio no decorrer das aulas de Geografia, quando foi trabalhada a temática Políticas da Terra e a luta pela Terra. Diante da temática, a professora expôs a luta pela terra no Brasil, dando ênfase a luta dos Terena no estado de Mato Grosso do Sul, destacando o contexto de formação da Terra Indígena de Nioaque, que se instituiu através de luta, conflitos e reivindicações desses indígenas junto às autoridades locais, estaduais e nacionais. Esses trabalhos, elaborados em forma de desenhos, retratam a formação territorial das aldeias Terena em Nioaque e sua organização inicial.

O desenho apresentado na Figura 6 foi desenvolvido por uma dupla de estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Podemos perceber no desenho que os alunos procuram cartografar o processo de migração dos indígenas Terena para o município de Nioaque, que resultou na formação da Terra Indígena. Os Terena, que antes residiam em aldeias localizadas no município de Miranda, após a Guerra do Paraguai perderam seu território para os fazendeiros e esses acontecimentos forçaram a migração para o município de Nioaque.

A representação utiliza alguns elementos da linguagem cartográfica, pois os alunos tiveram o cuidado de apresentar o município de Miranda ao norte de Nioaque. Outro elemento observado é o cuidado com as divisões internas em quatro aldeias. No início da formação eram apenas duas aldeias, mas esses alunos não vivenciaram esse período. Outro aspecto que podemos observar na figura é o destaque dado à Terra Indígena, pois esta é apresentada em tamanho maior que o do município de Miranda. Percebe-se que os alunos procuraram

representar a importância de um território para a reprodução cultural e as questões políticas e culturais do povo Terena que resultaram na divisão da Terra Indígena de Nioaque em quatro aldeias.

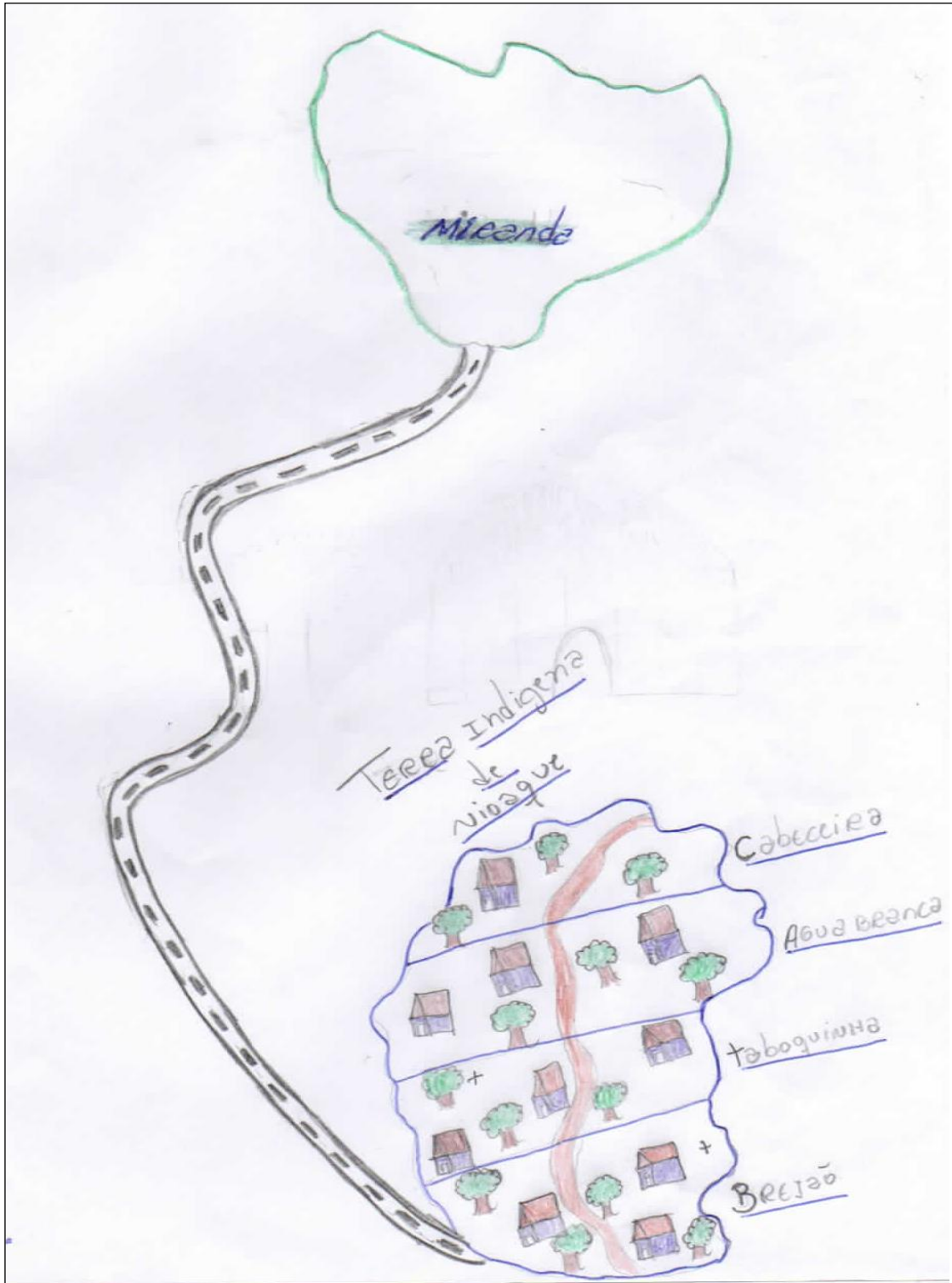


Figura 6 : Desenho sobre a formação da Terra Indígena de Nioaque
Trabalho elaborado por alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Na imagem que representa a divisão interna da Terra Indígena em quatro aldeias, percebemos que a noção dos alunos é de uma linha reta e contínua que as divide. Podemos inferir que esses alunos compreendem que fronteira é uma linha fixa que divide. Essa compreensão é influenciada, muitas das vezes, pela fala do professor e por materiais didáticos no ensino de Geografia. Hissa (2002), aponta que o termo fronteira é confundido com a ideia de limite, de uma linha contínua de divisória.

A fronteira coloca-se a frente (front), como se ousasse representar o começo de tudo onde exatamente parece terminar; o limite, de outra parte, parece significar o fim do que estabelece a coesão do território. O limite, visto do território, está voltado para dentro, enquanto a fronteira, imaginada do mesmo lugar, está voltada para fora como se pretendesse a expansão daquilo que lhe deu origem. O limite estimula a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira movimenta a reflexão sobre o contato e a integração. Entretanto, a linha que separa os conceitos é espaço vago e abstrato (HISSA, 2002, p. 34).

Faz-se necessário compreender que limite e fronteira não são sinônimos. São representações construídas pela humanidade. Limite é algo que demarca e divide e a fronteira é o sinal de contato e da integração (HISSA, 2002). Essas linhas representam a divisão entre os grupos de parentesco existentes na Terra Indígena de Nioaque, da qual resultou a divisão interna da comunidade. Como demonstra Miranda (2007) vários fatores levaram à divisão e um deles é que visivelmente havia três grandes grupos familiares na aldeia Água Branca, que vieram a se dividir formando as aldeias Cabeceira e Taboquinha.

Destacamos também, na figura, as casas e as árvores desenhadas com cores, tamanhos e formatos iguais. Essa representação nos leva a entender que os alunos queriam demonstrar certa igualdade na forma de viver dos indivíduos dessa comunidade e o compartilhamento existente entre os Terena. O intuito seria demonstrar que na aldeia não existe uma acentuada diferença de renda. Tal fato, pudemos perceber ao observarmos a semelhança no formato das casas que compõem as aldeias. As residências que se estabelecem próximas (em um determinado setor na aldeia), têm como base as parentelas agnáticas ou como os Terena costumam dizer *ienõchapá*. Dentro desses grupos de *ienõchapá*, em geral, existe o compartilhamento de suas roças, cooperação econômica e partilha de alimentos.

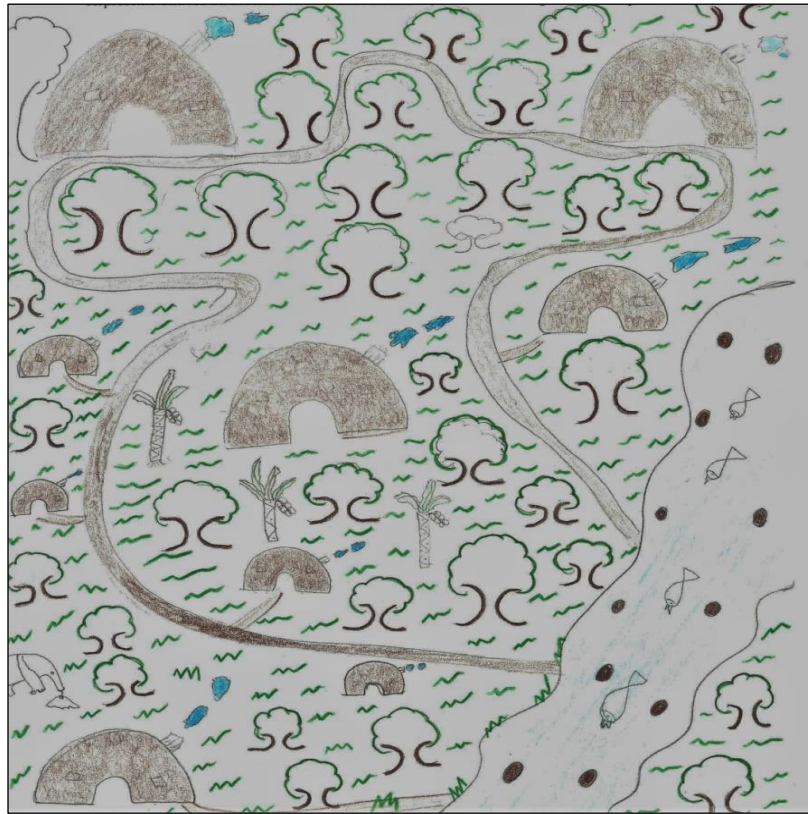
Os desenhos das Figuras 6 e 7, como já destacado anteriormente também foram elaborados por estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Esses desenhos demonstram as condições de vida dos Terena ao chegarem no município de Nioaque; destacam a floresta bem

preservada, as moradias feitas de palhas de Bacurí e podemos perceber que ainda não havia estradas cortando a aldeia.



Figura 7: A forma que viviam os Terena recém chegados na Terra Indígena de Nioaque. Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.



Figuras 8: As primeiras moradias Terena nas aldeias de Nioaque.
Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Nos desenhos aqui apresentados projeta-se a formação do território Terena no município de Nioaque. Verifica-se que os elementos retratados nos desenhos dos alunos foram transmitidos a eles pelos mais velhos da comunidade, através da oralidade. Os familiares mais velhos (pais, avós e anciãos), relatam através de contos, que os Terena ao chegarem ao local que hoje corresponde às aldeias, construíram caminhos no meio da mata, (como está demonstrado no desenho) fixaram as primeiras moradias como demonstradas, eram feitas de palha de Bacuri.

Para os Terena, a prática de contar histórias, acontecimentos e mitos, sempre deve ser feita pelos mais velhos, pois, é uma forma de transmitir confiabilidade aos relatos narrados. Não há na comunidade documentos escritos sobre a história de formação e ocupação do território que hoje compreende as aldeias Terena em Nioaque. Mas os relatos orais mantêm-se presentes na comunidade.

Podemos depreender das imagens elaboradas pelos alunos que os pés de Bacuri e as ocas se fazem presentes assim como as moradias construídas próximas ao rio Urumbeva. É, evidente nas imagens a presença do rio Urumbeva. O rio exerce significativa importância na organização territorial Terena. Ao chegarem a Nioaque os Terena procuraram se organizar próximos ao Rio Urumbeva, pois a pesca era a atividade mais praticada como subsistência da comunidade (Ver Figura 8).

Verificamos que a oralidade tem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem dos alunos Terena. As histórias retratadas nos desenhos vêm sendo transmitidas durante anos na comunidade, mantendo os elementos originários. Os estudantes autores dos desenhos não vivenciaram os momentos retratados nas imagens, mas esses acontecimentos estão vivos em suas mentes e o imaginário é detalhado nessas imagens. Braz e Durigan, (2005, p. 49), argumentam que “estudar o imaginário implicaria, pois, lembrar os mitos, os ritos, as ideologias, o sujeito que as (re)produz, o que põe em relevo a complexidade do imaginário e de seu estudo”.

O imaginário social pode ser constituído por um conjunto de imagens, a cultura, a linguagem, os padrões de conduta, os códigos, normas, a vivência, as imagens em si, a mitologia, o “sonho” coletivo, as incertezas; e se expressa por ideologias, símbolos, alegorias, rituais, mitos, utopias. Por meio desses, que detém uma função social e se reveste de aspectos políticos, as sociedades definem suas identidades, seus objetivos, e organizam seu aqui-agora, seu passado e seu futuro (MARCHEWICZ, 2006).

As representações apresentam elementos da cultura Terena: as ocas de diferentes tamanhos remetem à ideia de diferenciação de poder entre as famílias e a autonomia política, ou seja, "cacique" e "conselho tribal". Vemos a proximidades das moradias e que são interligadas pelos caminhos ao meio da mata, isso é explicado pela *ienõchapá* (parentela agnática).

Portanto, é importante ressaltar que ao longo do tempo, o território das aldeias vai se modificando, as matas vão diminuindo e as ocas, com exceções de alguns moradores, esses tipos de moradias vão deixando de existir. Os sistemas antigos, referentes à caça e à pesca também passam por modificações. Nesse sentido, a professora procurou trabalhar dentro da temática sobre a luta pela terra no Brasil, a formação do território Terena em Nioaque, que se deu através da luta e de organização dos indígenas e esses alunos procuram demonstrar a importância dessa conquista.

Ao relacionar o conteúdo proposto pela ementa com a formação territorial da Terra Indígena de Nioaque, notamos que a professora julga que é preciso manter vivas as narrativas indígenas referentes ao processo de formação territorial das aldeias de Nioaque, fazendo presente esses relatos na forma de ensinar a disciplina de Geografia. Diante disso, por exemplo, nos desenhos são apresentados elementos comuns nas narrativas dos mais velhos, como as ocas, os caminhos irregulares ao meio da mata e o percurso dos Terena até Nioaque. Podemos notar que esses alunos, ao elaborarem os desenhos, dão destaque à historicidade do território.

O território revela também as ações passadas e presentes, mas já congeladas nos objetos, e as ações presentes constituídas em ações. No primeiro caso, os lugares são vistos como coisas, mas a combinação entre as ações presentes e as ações passadas, às quais as primeiras trazem vida, confere um sentido ao que preexiste (SANTOS, 2003, p.247 e 248).

Em outras palavras, para o autor citado, o território reúne o conjunto de representações de uma cultura, elementos do passado e do presente. Nas figuras apresentadas estão traços culturais da etnia, os estudantes têm esse cuidado para que possamos identificar essa área como território pertencente aos Terena, com suas construções e significações. No caso Terena o lugar da moradia é a referência para a atualização da identidade (OLIVEIRA, 1968).

Compreendermos que esses alunos procuram demonstrar a importância da terra para o desenvolvimento da sociedade, o significado que essa Terra Indígena tem para eles, justificando a necessidade da luta pela retomada da Terra Indígena. Consideramos que esse destaque feito pelos alunos é decorrente da necessidade de contrapor com as notícias que a mídia e a população de um modo geral, reproduzem de que os indígenas não precisam de terra. No caso específico dos Terena, os meios de comunicação de uma forma geral tendem a caracterizá-los como não sendo mais indígenas, procurando destacar elementos de sua “aculturação”²⁴ e a intensa participação dos indivíduos dessa etnia em atividades que não são tradicionais da sua cultura e a inserção no mercado de trabalho nas cidades próximas às aldeias.

Nos desenhos elaborados pelos alunos sob orientação da professora há um destaque para o território Terena, sua formação e delimitações, suas características atuais de produção e organização. Para o povo Terena o território tem o sentido de pertencimento ao lugar, sendo assim, existe um apego por parte desses indivíduos ao território.

O conceito de território é fundamental no ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia. Percebemos que na bibliografia dedicada ao ensino de Geografia, vários autores apontam para a necessidade de considerar as representações e as percepções dos grupos sociais sobre seu território. No caso da educação escolar indígena, isso é fundamental como forma de promover diálogos interculturais.

Nesse sentido, entendemos que o território é a ordenação da paisagem pelo sujeito, onde os lugares passam a ter sentido, como disse Santos (2007):

O território, pelo contrário, só pode ser o resultado da observação, da vivência, da sistematização de um conjunto de experiências que se torne algo ordenado em nossa cabeça, tanto do ponto de vista da distância relativa (e, portanto, dos posicionamentos) entre os objetos que o compõe, quanto do significado que cada um desses objetos possui para cada um de nós (SANTOS, 2007, p. 9).

Tais elementos estão presentes nas figuras apresentadas, pois remetem à ideia de ordenação das paisagens pelos alunos. É importante destacar que para os Terena, além de um

²⁴ Vale realçar, que a palavra “aculturação”, é usada nesse caso, de forma pejorativa, cujo objetivo é remeter a ideia de que a cultura indígena está sendo suprimida através do processo de contato com a cultura dos povos colonizadores. Nesse sentido, a ideia a ser passada pelos meios de comunicação e segmentos da população é que os Terena estão deixando de ser índios, ou seja, a cultura dessa etnia está sendo extinta pelo motivo desses indígenas estarem se inserindo no mercado regional.

vínculo com o território, por onde passaram seus antepassados, onde estavam suas antigas plantações, por exemplo, os principais vestígios procurados pelos Terena para a reivindicação da área que hoje é a Terra Indígena de Nioaque foram os vestígios de suas antigas roças, pois a agricultura sempre foi a base da sociedade Terena. Ratzel (1982, p.92), observa que:

Quando se utiliza o solo apenas de uma maneira passageira, a fixação a ele se dá apenas de uma maneira passageira. Quanto mais as necessidades de habitação e da alimentação ligam estreitamente a sociedade à terra, tanto mais é premente a necessidade de nela se manter.

Assim, o território é para os Terena, algo para o uso, onde ao mesmo tempo que tem uma conotação material, possui sentido cultural e afetivo. Nesse sentido, podemos identificar que o objetivo da professora, no processo de ensino, foi de juntamente com os alunos construir através de referenciais o conceito de território, desta forma, evitando apresentar aos estudantes o conceito de forma pronta e acabada. A partir de um conteúdo previsto pelo Referencial de Geografia, a professora procurou relacionar com a escala local, explorando as questões territoriais da comunidade Terena, relacionando com a vivência desses alunos.

3.2.2. As relações de trabalho nas aldeias Terena de Nioaque

O conjunto de desenhos apresentados neste subitem (Figuras 9 a 12) demonstram, com riqueza de detalhes, as relações de trabalho na comunidade. Podemos perceber o apreço que os Terena têm pela agricultura. As roças são feitas próximas aos rios que passam pelas aldeias e perto dos núcleos de parentesco para facilitar o trabalho das mulheres que são responsáveis pela coleta dos gêneros agrícolas. O trabalho é realizado em conjunto e a produção é dividida pelos núcleos familiares.

As atividades agrícolas são fator importante para os Terena; vários estudos referentes a essa etnia destacam o papel da agricultura na organização e nas alianças realizadas com outras etnias. Conforme é destacado por Baltazar (2010), tradicionalmente, os Terena sempre apresentaram relativa mobilidade espacial e geográfica, em virtude da busca de suprimento alimentar e da prática de uma agricultura de subsistência, que os levava à procura de novas terras férteis para o plantio.

Segundo Ladeira (2001) os Terena é uma sociedade cuja base econômica está na agricultura e são considerados hábeis agricultores. Essa realidade está presente na

comunidade indígena de Nioaque, onde os alunos estão sempre ressaltando o cuidado que possuem com a roça, com a forma como esse trabalho é realizado e com a produção agrícola para a subsistência da comunidade, sendo o produto excedente comercializado na cidade de Nioaque ou entre os diferentes grupos de parentesco.

Os desenhos das Figuras 9 e 10 foram elaborados por alunos do 1º ano do Ensino Médio. No contexto do ensino dos conteúdos sobre a evolução agrícola do país, levando em consideração que esse processo causa impactos sobre o desenvolvimento e organização das sociedades, a professora tomou como ponto de partida como ocorreu e vem ocorrendo esse processo na comunidade Terena de Nioaque, pois, a forma como se pratica a agricultura entre os Terena sofreu e vem sofrendo alterações e tem causado modificações na organização da sociedade. Primeiramente, se tomou como base as narrativas, solicitando que os alunos questionassem seus pais, avós, vizinhos e os mais velhos sobre como o plantio dos gêneros agrícolas e a organização da roça em tempos mais antigos.

Após trazerem esses relatos anotados, fez-se um contraponto em relação ao que os alunos vivenciam hoje, como eles e suas famílias praticam o plantio, elencando elementos que foram introduzidos há práticas agrícolas, e como os Terena resistem a novos processos que são impostos pelo processo de modernização da agricultura no Brasil. É importante destacarmos, que vários relatos colhidos pelos alunos demonstram descontentamento e apreensão com os novos modelos agrícolas levados à comunidade. Nesse sentido, lembramos as palavras de Miranda (2006): “os órgãos de pesquisa e extensão rural e programas de etnodesenvolvimento em aldeias indígenas de Mato Grosso do Sul, têm falhado por, na maioria das vezes, não levar em consideração o entendimento de que cada povo possui o seu próprio sistema de perceber e interpretar as relações étnico-culturais”.

Procuramos apresentar as figuras em ordem cronológica, com o objetivo de demonstrar esse processo de evolução agrícola na comunidade, através de um comparativo das imagens. Na primeira imagem (Figura 9), os alunos procuram demonstrar como eram realizadas as atividades agrícolas na comunidade em seus primórdios. Na segunda imagem (Figura 10) é demonstrado como são desenvolvidas as atividades agrícolas atualmente nessa mesma comunidade Terena.



Figura 9: O trabalho agrícola na comunidade.
Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Podemos observar no desenho da Figura 9 que aluno procura retratar a forma de trabalho nas roças com o uso da junta de bois para a aração da terra e da enxada usada para carpir as pragas que atrapalham o crescimento de suas plantações, e o plantio feito pelo

*saracuí*²⁵. Nesse desenho os alunos demonstram o trabalho na roça no início da organização das aldeias Água Branca e Brejão em Nioaque²⁶.

No desenho a presença do rio é destacada e o leito desviado através de vales, por processos manuais, ilustrado no desenho como recurso da irrigação das plantações. Percebemos que o trabalho é realizado em conjunto, pois uma característica cultural dos Terena é o trabalho em “núcleos familiares”. Os traços que contornam o desenho remetem a símbolos Terena, de forma que possa ser identificada a representação de uma comunidade indígena.

Os usos da enxada, da junta de bois e do saracuí para o plantio misturam a tradição Terena e a ressignificação de algumas técnicas. Essa ressignificação de alguns meios para utilização na agricultura ocorre a partir dos primeiros contatos entre índios Terena e os colonizadores portugueses e espanhóis. Vários autores como Oliveira (1976); Ladeira (2001) e Azanha (2001) retratam que os Terena tiveram os primeiros contatos com os colonizadores a partir do século XVI. Desta forma, ao se fixarem em vilas, espanhóis e portugueses trouxeram consigo vários tipos de utensílios para a agricultura, espécies de plantas e animais; esses novos elementos foram ressignificados pelos Terena que passaram a utilizá-los em seus cultivos, levando transformação na forma de vida dessa etnia.

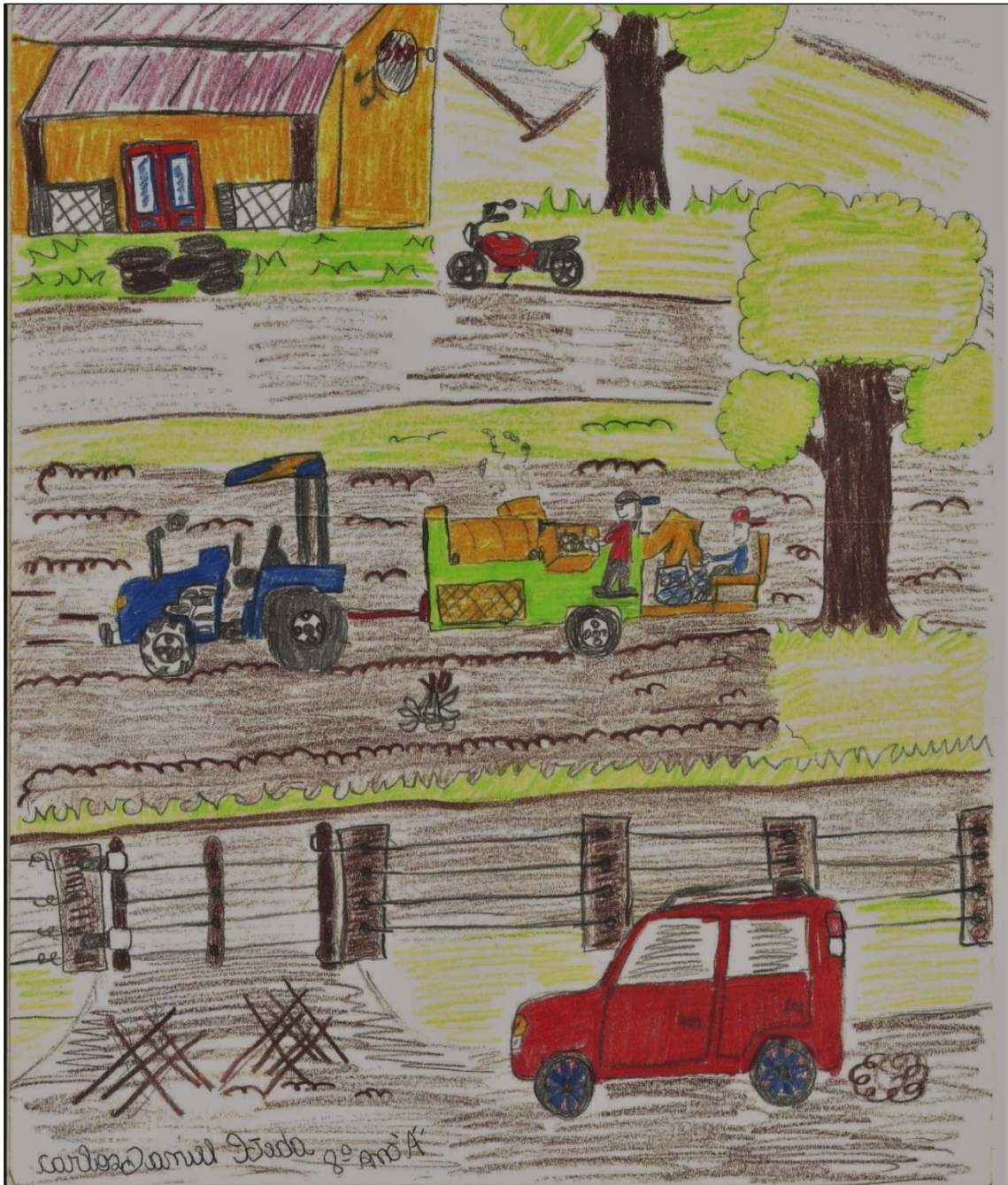
Já na Figura 10 podemos observar que o aluno procura demonstrar a atual forma de trabalho no plantio agrícola. A agricultura praticada hoje nas aldeias Terena é diferente da que se praticava antes (demostrada na Figura 9). Não podemos deixar de perceber a nítida mudança apresentada no uso da técnica. Por mais que ainda se mantenha a área pequena destinada ao cultivo, onde o trabalho é realizado por grupos familiares, ocorre a inserção de novas técnicas e procedimentos.

São perceptíveis, ao observarmos essas duas imagens, as mudanças ocorridas na forma do trabalho agrícola dos Terena. Ao recorrermos à história, identificamos que em seus primórdios em Nioaque os Terena desenvolviam uma agricultura em que era feito o corte da mata e a queima para fazer o plantio, posteriormente esse solo era deixado para o pousio o tempo necessário para que regenerasse sua fertilidade, sendo todo o processo produtivo realizado pelo serviço braçal. O atual confinamento em pequenas áreas de terra, fator este que

²⁵ Com base nos relatos de Miranda (2006) é um instrumento pontiagudo feito de madeira utilizado pelos Terena para abrir as covas durante o plantio das culturas de subsistência.

²⁶ No início da organização dos Terena em Nioaque, havia apenas duas aldeias, Água Branca e Brejão, posteriormente houve a divisão da aldeia Água Branca, surgindo as aldeias Cabeceira e Taboquinha.

alterou a forma do desenvolvimento agrícola Terena, fez com que a agricultura fosse desenvolvida em campos permanentes, onde se utiliza a mecanização, com uso de tratores para gradagem e em alguns casos até o uso da colhedeira. É importante lembrar que o uso da mecanização ocorre dependendo da disponibilidade dos grupos familiares poderem pagar pelos insumos incluindo diária do tratorista e o óleo, pois o trator na maioria das vezes é cedido pela secretaria da agricultura do município (Ver Figura 10).



Figuras 10: O trabalho agrícola.
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal 31 de Março.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Podemos estabelecer uma correlação entre as Figuras 9 e 10. Na primeira é ressaltado o uso de uma técnica diferente: a enxada para a abertura das covas e o mutirão de pessoas dividindo o trabalho, exigindo um maior número de pessoas para a concretização do trabalho. Já na Figura 10 os elementos como a enxada, a junta de bois e saracuá desaparecem. As pessoas apresentadas são apenas o motorista do trator e um ajudante, que podem ser da comunidade Terena, pois o maquinário é oferecido pela Secretaria da Agricultura do município de Nioaque, e seus respectivos motoristas são funcionários da prefeitura.

Considerando os desenhos realizados pelos alunos sobre o trabalho na agricultura, verificamos acentuadas diferenças nas formas dos cultivos apresentadas (Figuras 9 e 10). Na concepção de Miranda (2006), a marcante mudança nas práticas agrícolas Terena ocorreu a partir da chamada Revolução Verde²⁷, a qual trouxe grandes mudanças, positivas para uns e desastrosas para outros. A partir deste período, houve uma introdução gradativa de maquinários agrícolas e equipamentos nas comunidades Terenas, assim como o uso de espécies híbridas no plantio, e conseqüentemente, a inserção de uma nova forma de trabalhar a agricultura nestas comunidades.

As figuras que iremos demonstrar a seguir (Figuras 11 e 12), também foram elaboradas nesse contexto, mas a abordagem dada pelos alunos foi a forma de plantar, e a disposição do plantio nas roças, o que demonstra que alguns grupos da comunidade mantêm a forma de plantar tradicional, e outros já seguem um modelo onde há inserção de aparatos tecnológicos, com mais mecanização.

Podemos observar na Figura 11, o cultivo de gêneros agrícolas tradicionais que, na maioria dos casos, são para o sustento dos grupos de parentesco. Mandioca, milho, batata doce, cará, maxixe, quiabo, abóbora e feijão miúdo são os mais cultivados. Também foram introduzidos outros gêneros agrícolas em seus cultivos, como as leguminosas (cultivadas em hortas) e algumas espécies de frutas como o limão e a laranja, que são comercializados em feiras, além da cana-de-açúcar, utilizada para a produção de garapa, melado e rapadura.

²⁷ O autor ao usar o termo “Revolução Verde”, está fazendo referência à modernização da agricultura no Brasil desencadeada na década de 1970, quando ocorre a inserção de novas tecnologias como uso de sementes modificadas geneticamente de alta produtividade e resistente a pragas, agroquímicos e mecanização de todo o processo agrícola.



Figuras 11: Produção agrícola das aldeias.
Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Ao observarmos a Figura 12 identificamos que o cultivo é apresentado de forma ordenada, onde há uma separação do tipo de gêneros agrícolas cultivados. Nesse sentido, pode-se deduzir que no plantio em destaque há inserção de maquinários agrícolas no processo

produtivo e que os gêneros agrícolas cultivados são destinados ao comércio e não somente para o sustento familiar.

Outro elemento importante nesta imagem é o destaque para a criação de gado em confinamento que vem sendo realizada pelos Terena. É nítida a vocação dessa etnia para a prática agrícola, mas é importante destacar que há registros da vida dos Terena no “Exiva”, onde já realizavam a criação de gado, bovinos e equinos, ocupação essa que adquiriram com o convívio dos Mbayá-Guaicuru.

É importante destacar que atualmente existe nas aldeias Terena a criação de rebanhos em confinamento, mas ao conversarmos com a população, percebemos que esta prática de possuir rebanhos restringe-se aos Terena “bem-sucedidos” da comunidade, ou seja, aqueles indivíduos que conseguiram dinheiro em trabalho fora da comunidade, nas fazendas “changa”, ou em outros empregos na área urbana.

As famílias Terena encontraram na criação de rebanhos uma alternativa de ajuda no sustento dos grupos, pois, é difícil conseguirem auferir da agricultura o sustento mínimo para o mantimento das famílias durante o ano.

Como já destacado anteriormente, as roças sempre estiveram presentes na organização da economia Terena. Tradicionalmente o plantio agrícola indígena é em pequena escala, sendo que cada cultivo tem sua época determinada. O objetivo dessa atividade é o sustento familiar, não a obtenção de lucros.

Considerá-la como precária ou rudimentar seria correto numa comparação com o padrão “moderno” da cultura ocidental, mas não para os indígenas que há mais de um século após a criação das Reservas a exercem dessa forma. O que se pode afirmar é que ela segue um ritmo diferente do padrão da agricultura capitalista tido como “desenvolvido”, principalmente as grandes empresas rurais. O declínio e a descontinuidade das atividades tradicionais não significaram o seu abandono, pura e simplesmente injustificado. Tais aspectos devem ser analisados sob uma perspectiva holística do conjunto dos processos sociais do contexto ao qual estão inseridos (SALVADOR, 2012, p.38).

Conforme as palavras de Salvador (2012), a forma que muitos Terena ainda vêm praticando a agricultura é alvo de críticas por parte da sociedade capitalista, que a veem como atrasada. Não fazendo uma análise mais detalhada da organização social desse povo, acabam por reproduzir um discurso pautado em um sistema de desenvolvimento que tende a excluir as

populações tradicionais que possuem concepções e formas diferentes de organização social e valores culturais.



Figuras 12: Agricultura

Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Ao fazermos um comparativo entre essas imagens (Figuras 11 e 12), notamos que há diferenças na atual forma de plantar dos Terena. Isso se justifica porque muitos grupos se

adptaram melhor às mudanças inseridas na agricultura e outros grupos mantêm a forma tradicional de plantio e dos gêneros agrícolas. É nitido que há na comunidade uma divisão de classes, pois, os Terena "bem-sucedidos" já criam rebanhos em confinamento. Conforme Miranda (2006) destaca que:

agentes governamentais entregam sementes nas comunidades indígenas com atos públicos, referindo-se ao desenvolvimento da comunidade, a uma nova opção vantajosa de produzir, esquecendo que naquela comunidade muitos índios não querem acabar com suas sementes tradicionais, não querem substituir suas variedades locais pelos híbridos que lhes são entregues, chegando a ponto de ter algumas espécies como o milho "saboró", arroz "carioquinha" e feijão "miúdo", consideradas como "*patrimônio*" comunidades indígenas, extintas pela introdução dos híbridos doados pelos governos (MIRANDA, 2006, p 92).

Partindo dos relatos de Miranda (2006), depreendemos das imagens que a forma de cultivo dos Terena, passa por modificações que resultam em depender quase que totalmente de insumos externos angariados juntos às autoridades governamentais locais. Essa dependência a qual se submetem os Terena acaba por gerar alguns conflitos, pois nem sempre são atendidos nos tempos determinados para os plantios, ou seja, conforme o calendário agrícola Terena. Podemos notar, através da observação dessas imagens e de relatos dos alunos, que muitos indígenas resistem a essas mudanças trazidas a eles pelos programas governamentais²⁸; mas em contrapartida, outras famílias fazem adesão a essas mudanças, conseguindo se adaptar, fazendo com que o trabalho na agricultura em alguns casos adquira novas formas, novos sentidos e significados, como a mudança de cultivo de gêneros agrícolas, o período de cultivo e na organização dessas roças.

No decorrer do trabalho, verificamos que houve um envolvimento dos alunos, pois, muitos desses estudantes auxiliam seus pais no cultivo dos gêneros agrícolas, e quando se

²⁸ Conforme Miranda (2006), muitos técnicos dos programas governamentais voltados a essas aldeias chegam as comunidades pensando saber tudo, aplicando receitas e ensinando sob a forma convencional de plantar e produzir dentro de suas escalas de atendimento, não levando em consideração as particularidades culturais e saberes locais das comunidades indígenas. Quando esses agentes voltam para verificar a implantação de suas normas, em muitos casos, encontram as sementes da mesma forma em que deixaram e a partir daí fazendo alguns questionamentos quanto ao grau de comprometimento dos indígenas, com o desenvolvimento de suas comunidades. A problemática colocada é que tentam impor os mesmos modelos de desenvolvimento implementados para a sociedade em geral, tendo como fio condutor o crescimento econômico e a comercialização dos produtos agrícolas. Estas atitudes têm sido umas das possíveis causas dos fracassos dos programas de desenvolvimento das comunidades indígenas.

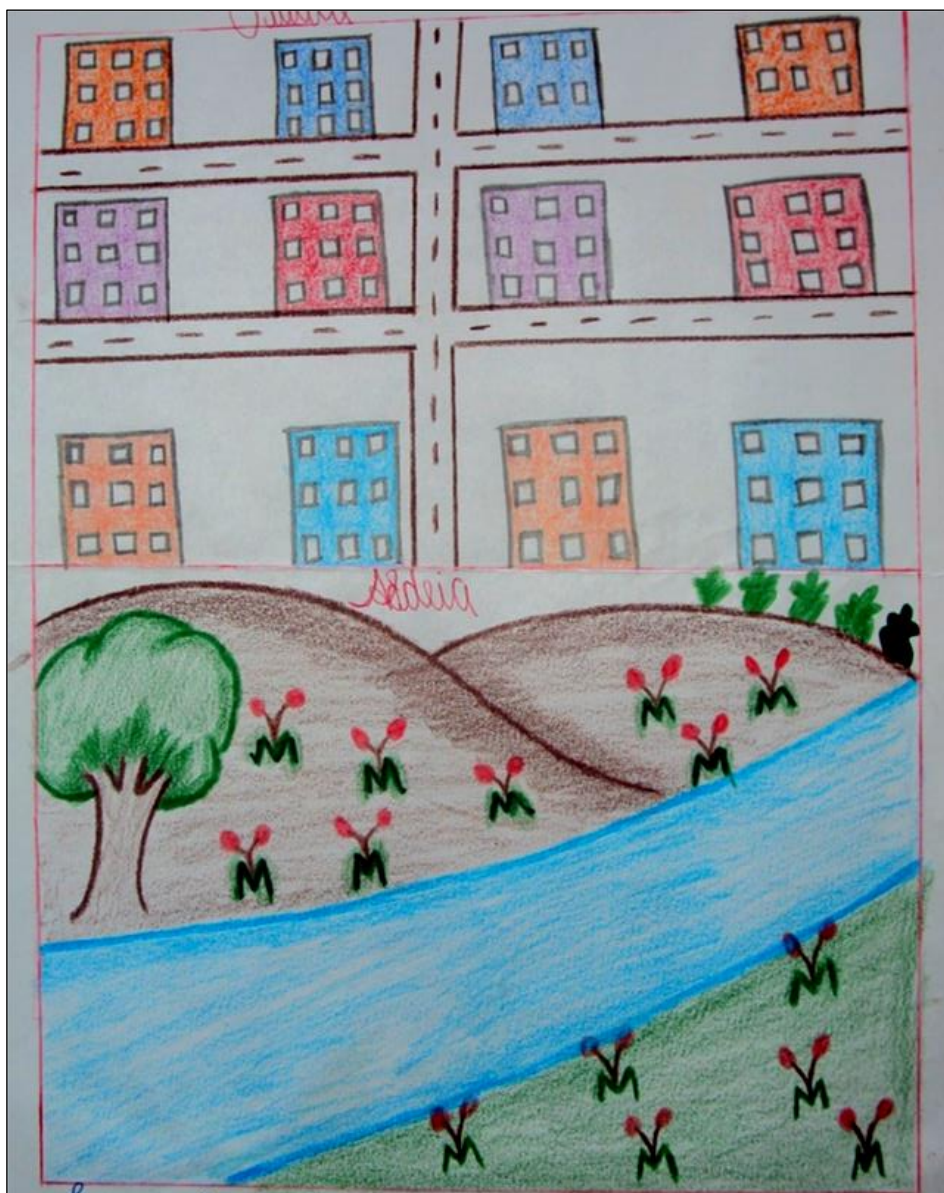
trabalhou o contexto da evolução agrícola na comunidade, surgiram diversos relatos colhidos e divergências de ideias.

É fundamental que através do ensino de Geografia o professor faça a adequação dos conteúdos, proporcionando um diálogo com os alunos e correlacionando as características da agricultura local com o nacional e o global. Cavalcanti (2006) demonstra que é importante que os professores de Geografia estejam abertos e sensíveis ao diálogo com seus alunos, buscando contribuir com o processo de atribuição de significados aos conteúdos trabalhados, ou seja, dar significação aos conteúdos propostos pelos referenciais através de relações com o cotidiano dos alunos, levando em consideração cada contexto específico vivenciado pela comunidade e as representações que os alunos possuem, considerando suas diferenças e diversidade.

3.2.3. As relações entre a cidade e campo

Selecionamos alguns desenhos que abordam questões relacionadas à cidade e o campo. A Figura 13 foi elaborada por um aluno do 2º ano do Ensino Médio, quando a professora trabalhou o conteúdo sobre urbanização brasileira. Com auxílio de texto disponível no livro didático, a professora trabalhou com os alunos o contexto da urbanização brasileira, destacando as imagens disponíveis no livro sobre os grandes centros urbanos brasileiros da região sudeste e as regiões metropolitanas brasileiras e internacionais. A referência de campo apresentada pela professora aos alunos foi a comunidade Terena onde moram e os assentamentos e as inúmeras fazendas de produção de gado de corte do município de Nioaque/MS.

Nesse sentido, ao solicitar que os alunos produzissem um desenho sobre as discussões em torno desse conteúdo, podemos observar na Figura 13 que a cidade é apresentada com pavimentações e prédios e o campo é representado pela aldeia, sendo um lugar que faz oposição à cidade com belas árvores, flores e o rio com água limpa. Notamos que, na perspectiva da descrição, o aluno procura apresentar que o campo e a cidade são dois espaços distintos, quanto às suas formações paisagísticas e funções. Observa-se que o aluno separou as imagens com uma linha divisória, que remete à ideia de distanciamento e limite.



Figuras 13: Cidade e a aldeia.

Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

A noção de campo está relacionada à sua aldeia, com suas formas de cultivo, onde há por parte da comunidade o respeito às matas e ao rio, onde as formas de cultivo não agredem os elementos naturais.

O desenho apresentado na Figura 14 foi desenvolvido por um aluno do 2º ano do Ensino Médio, no contexto do conteúdo referente a urbanização brasileira, quando se trabalhou a questão dos problemas sociais e ambientais das cidades brasileiras. Ao analisarmos o desenho da Figura 14, notamos que tende a reproduzir a concepção generalizada de que as atividades desenvolvidas nas cidades são as únicas responsáveis pela

agressão ao meio ambiente não levando em consideração os agrotóxicos usados no campo, os desmatamentos e a poluições de diversas formas cometidas na zona rural.



Figura 14: Representação da cidade e do campo
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março,
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As ideias de cidade apresentadas pelos alunos nos desenhos das Figuras 13 e 14, muito provavelmente, são construídas por influência da mídia: os jornais, os documentários e as novelas se pautam em sua maior parte no modo de vida urbana das metrópoles. No entanto, no Brasil existe um número significativo de cidades que possuem forte vínculo com o rural, por exemplo, podemos citar a cidade de Nioaque/MS, onde a maior parte da população reside na zona rural e acaba por movimentar as atividades urbanas da cidade. Como aponta Oliveira (2003) o Brasil esconde uma majoritária rural, pois a maiorias das cidades brasileiras vivem das atividades rurais.

Outro ponto a destacar nessas imagens é a divisão que os alunos estabelecem entre a

cidade e o campo, remetendo à ideia de distância e separação, destacando elementos e particularidades que assinalam o campo e a cidade. Nas abordagens dessas imagens o campo é restrito apenas à produção de gêneros agrícolas e a cidade volta-se à produção industrial. Os desenhos revelam que o olhar desses alunos para a cidade é de um lugar onde há destruição da natureza. Na aldeia essa natureza, de onde retiram a lenha, o peixe, as sementes e as fibras vegetais que são usadas para o artesanato, confecção de colares, brincos e enfeites, é cuidada e preservada²⁹.

Ainda em relação à questão da cidade, temos os desenhos das Figuras 15 e 16 que foram elaborados por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Indígena 31 de Março. Esses desenhos foram elaborados a partir da temática referente às cidades da Região Centro-Sul, quando a professora trabalhou especificamente o estado de Mato Grosso do Sul.



Figura 15: Representação da cidade de Nioaque e a Aldeia Brejão
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

²⁹ É sabido que as relações cidade/campo atualmente são intensas, não sendo mais possível trabalhar a partir dessa generalização, no entanto, deve-se levar em consideração que as representações elaboradas pelos alunos mesclam as experiências cotidianas vividas na aldeia com as informações e imagens veiculadas pela mídia e também pelo próprio livro didático.

No desenho da Figura 15 o aluno apresenta elementos de Nioaque/MS, destacando os dois maiores e mais antigos supermercados da cidade. As cores utilizadas no desenho dos supermercados são as cores reais desses estabelecimentos comerciais, o aluno representa com exatidão a localização dos supermercados.

A aldeia apresentada no desenho é a aldeia Brejão, o que nos leva a compreender que esse aluno reside nessa aldeia. Vemos a disposição das casas, todas de alvenaria, ordenadas na ordem crescente, o que nos remete a uma hierarquia dentro desta comunidade; outro elemento destacado são as antenas de sinal de TV de diversos modelos. Supõe-se que o aluno procurou demonstrar uma divisão de classes dentro da comunidade Brejão, através da aquisição das antenas de TV.

Ainda na Figura 15 tem-se a impressão de que é retratada uma harmonia entre a cidade e a aldeia, de maneira que ambas se relacionam. Os indígenas necessitam da cidade para fazer suas compras no supermercado, ao mesmo tempo, vendem suas produções como artesanatos, frutas e outros gêneros agrícolas na cidade. Notamos que nessa representação os alunos demonstram que parte da renda das famílias da aldeia é proveniente das vendas de produtos na cidade. Isso faz com que acreditemos que a forma de prática da agricultura vem se modificando nessas comunidades, ou seja, algumas famílias Terena já estão produzindo em maior escala e comercializando o excedente na cidade de Nioaque. Nesse sentido há na comunidade uma divisão de classes, como já apontada, pois, algumas famílias estão com áreas de terras maiores para a produção do que outras.

É importante resaltar que nesse desenho (Figura 15) o aluno apresenta a ideia de que não há uma oposição colocada entre a cidade e o campo. As antenas de TV são uma demonstração de que os indígenas estão conectados pelos programas televisivos aos acontecimentos urbanos, outra ligação é a venda dos produtos agrícolas na cidade.

Percebemos que ao trabalhar a temática sobre as cidade da região Centro-Sul, os estudantes retratam o cotidiano de suas relações com a cidade de Nioaque, as suas vivências com a cidade, embora não residam nela, esses estudantes procuraram relatar suas representações e experiências.

Identificamos nesse contexto que há um esforço por parte da professora em adequar a temática a realidade dos estudantes, assim a professora em sala de aula procurou demonstrar aos estudantes as trocas e contatos sociais que se desenvolvem entre as aldeias e a cidade de

Nioaque. Desta forma, o aluno apresenta na imagem seus conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido (CAVALCANTI, 2005).

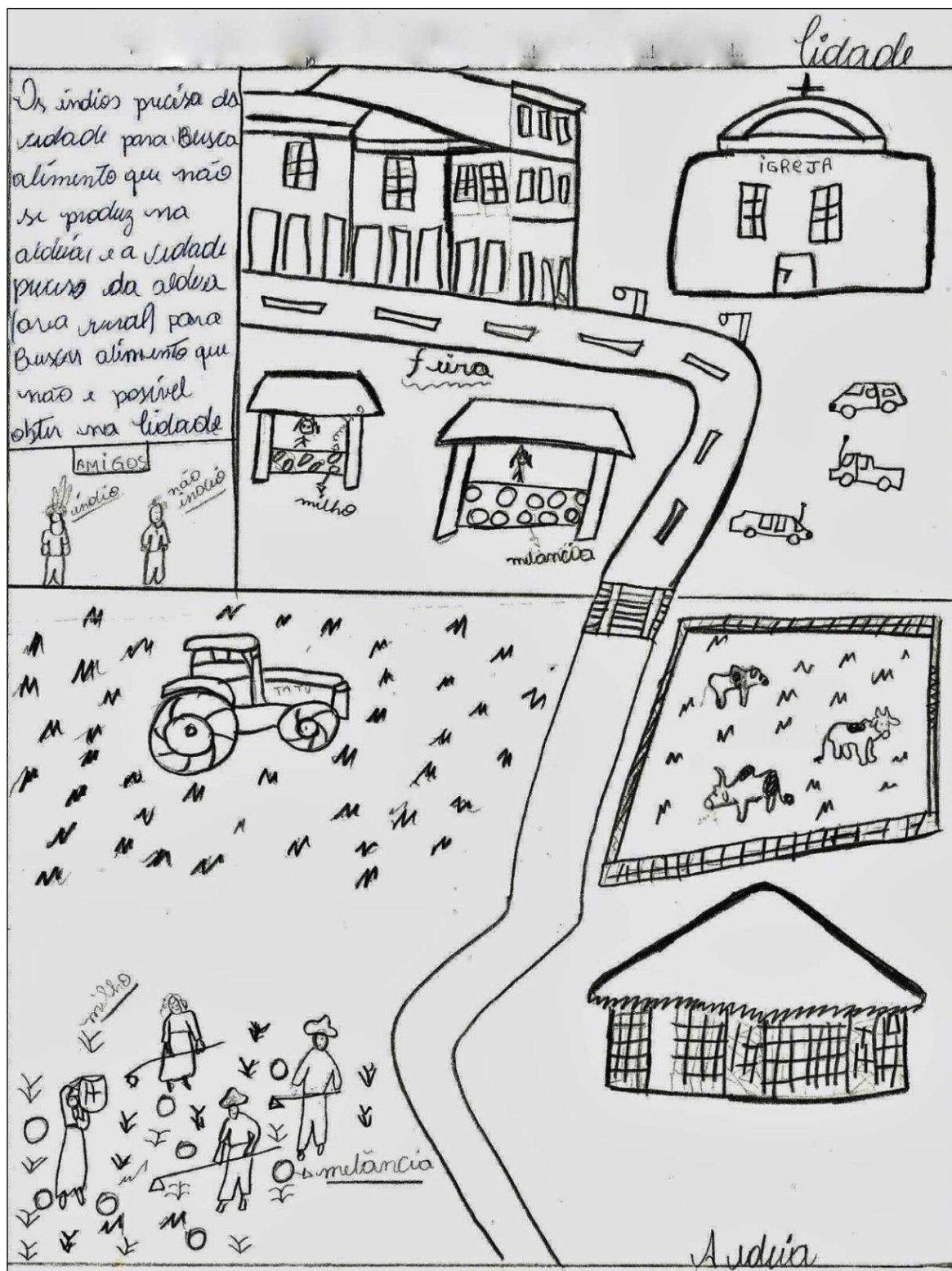


Figura 16: A harmonia entre as aldeias e a cidade de Nioaque.
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

A figura 16 realça a amizade entre índios e não índios (aldeia X cidade); na imagem há uma certa harmonia, a qual o aluno faz questão de descrever. É destacada a feira que os indígenas realizam na cidade. Os elementos culturais identitários que o aluno faz questão de destacar são a casa de palha na aldeia, o trabalho em grupo na roça e o cocar, que é apresentado na imagem como elemento diferenciador entre o índio e o não índio³⁰.

O aluno faz questão de descrever “que o índio precisa da cidade para buscar o alimento que não se produz na aldeia”. Isso se explica pelas mudanças ocorridas na agricultura Terena, devido às pequenas áreas em que estes estão confinados, espaços insuficientes para assegurar a segurança alimentar. Outra necessidade é que os Terena adquirem na cidade os produtos industrializados e eletrodomésticos que fazem parte do cotidiano dessa comunidade.

Notamos que há profundidade e variedade de informações registradas a partir do que pensam e de como vivem os estudantes, especialmente sobre a cidade, e estas impressões precisam ser refletidas e debatidas para a construção do conhecimento geográfico no contexto da escola indígena. Mesmo estando esses alunos em uma aldeia, não são indivíduos homogêneos e por exemplo, alguns já vivenciaram relações cotidianas em uma cidade como Campo Grande/MS, devido ao fluxo migratório dos Terena para a capital. Outros alunos conhecem apenas a cidade de Nioaque/MS. “Essas díspares formas de viver esse espaço pelos indivíduos que o organizam, se apresenta nas culturas, valores, opiniões, desejos e conflitos” (GALLO, 2008). Notamos isso na fala de um aluno, quando respondeu uma das perguntas que elaboramos sobre a aldeia onde morava: *“Moro na aldeia Taboquinha. Vejo aqui como um lugar calmo, não desenvolvido, com uma população não muito grande, mas as pessoas têm muitos sonhos. Com o tempo aprendi a gostar de morar aqui, mas eu prefiro estar em Campo Grande onde já morei um tempo, lá deixei amigos e parentes, pretendo voltar para lá um dia”*.

3.2.4. O cotidiano das aldeias Terena de Nioaque/MS: “o lugar”

Os desenhos apresentados neste subitem foram elaborados por alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) no decorrer de um trabalho realizado pela professora de Geografia

³⁰ Esse adorno é usado na cabeça pelos Terena em ocasiões festivas na comunidade ou em manifestações. Diante disso, pode-se entender que há uma afirmação em ser índio. Ser índio nesse contexto é fonte de dignidade e de autovalorização do “Nós tribal” (OLIVEIRA, 2006).

durante a semana de comemorações do Dia do Índio. Nesse trabalho, os alunos deveriam demonstrar os diversos lugares da aldeia e o cotidiano da comunidade, para posterior exposição em um mural na escola. O objetivo era fazer uma apresentação das aldeias para os visitantes, que iriam assistir às diversas apresentações realizadas no decorrer da comemorações.

O conjunto de desenhos das Figuras 17 a 20 demonstra as relações entre as aldeias e o cotidiano da comunidade. Devido à riqueza de detalhes, as figuras revelam que os alunos possuem um conhecimento profundo dos lugares da Terra Indígena.

Em nossas visitas às aldeias de Nioaque e no convívio estabelecido com a comunidade, percebemos que as crianças e adolescentes das aldeias quando não estavam na escola, dificilmente estavam em casa, e sempre estavam em grupos brincando em lugares distantes da casa, em rodas de tereré ou no trabalho na roça junto aos adultos. É comum encontrarmos grupos de crianças brincando próximo ou se banhando no rio Urumbeva. Cruz (2009) ao discorrer sobre as crianças Terena na aldeia Buriti, observa:

É nesses processos diários de tradição e tradução cultural é que ela vai incorporando representações sociais, assim como o seu grupo também incorpora representações a seu respeito, constituindo o imaginário coletivo sobre as crianças no tempo e no espaço em que vivem. Pode-se afirmar que elas recebem incentivos diários, nas inter-relações que estabelecem, por meio de conversas e das atitudes dos mais velhos (CRUZ, 2009, p.146).

Para a autora, há um diálogo entre a educação Terena e a educação escolar indígena e não há como separar esses processos educativos. Essas crianças levam para a escola suas significações, os conhecimentos que adquirem de suas experiências no dia-a-dia da comunidade e da conversa com os mais velhos e trazem da escola para o convívio familiar outros saberes incorporando-os aos que possuem, em uma contínua troca. Nos desenhos apresentados a seguir estão presentes as significações e a realidade do cotidiano Terena, suas rotinas nas aldeias onde vivem. Nesses desenhos realizados no ambiente escolar está demonstrada a ligação das práticas de ensino escolar com a observação dos elementos da comunidade.



Figura 17: As relações entre as aldeia e o cotidiano da comunidade.
Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

O desenho da Figura 17 mostra o convívio dos alunos com seu meio com destaque para alguns elementos, como a farta presença de árvores (na aldeia há densas matas) e a presença do tamanduá bandeira, animal típico dessa região muito presente na Terra Indígena de Nioaque. Outro elemento destacado é o torneio de futebol entre as aldeias Água Branca, Brejão, Cabeceira e Taboquinha. Os torneios são uma atividade comum na comunidade; todo final de semana crianças, adolescentes e adultos se reúnem no campo de futebol para jogar.

O desenho traz ainda, a presença de diversos carros. Podemos compreender que a presença das árvores está muito associada à marcação do território, pois, próximo a cada árvore há uma casa, um animal e um carro. O objetivo do aluno é identificar a localização de cada coisa. É comum nas aldeias, nas proximidades das casas a presença de árvores frutíferas

para identificar um núcleo de moradia, lembrando que esses núcleos são constituídos por relações de parentesco e mantêm uma distância considerável de um para outro.

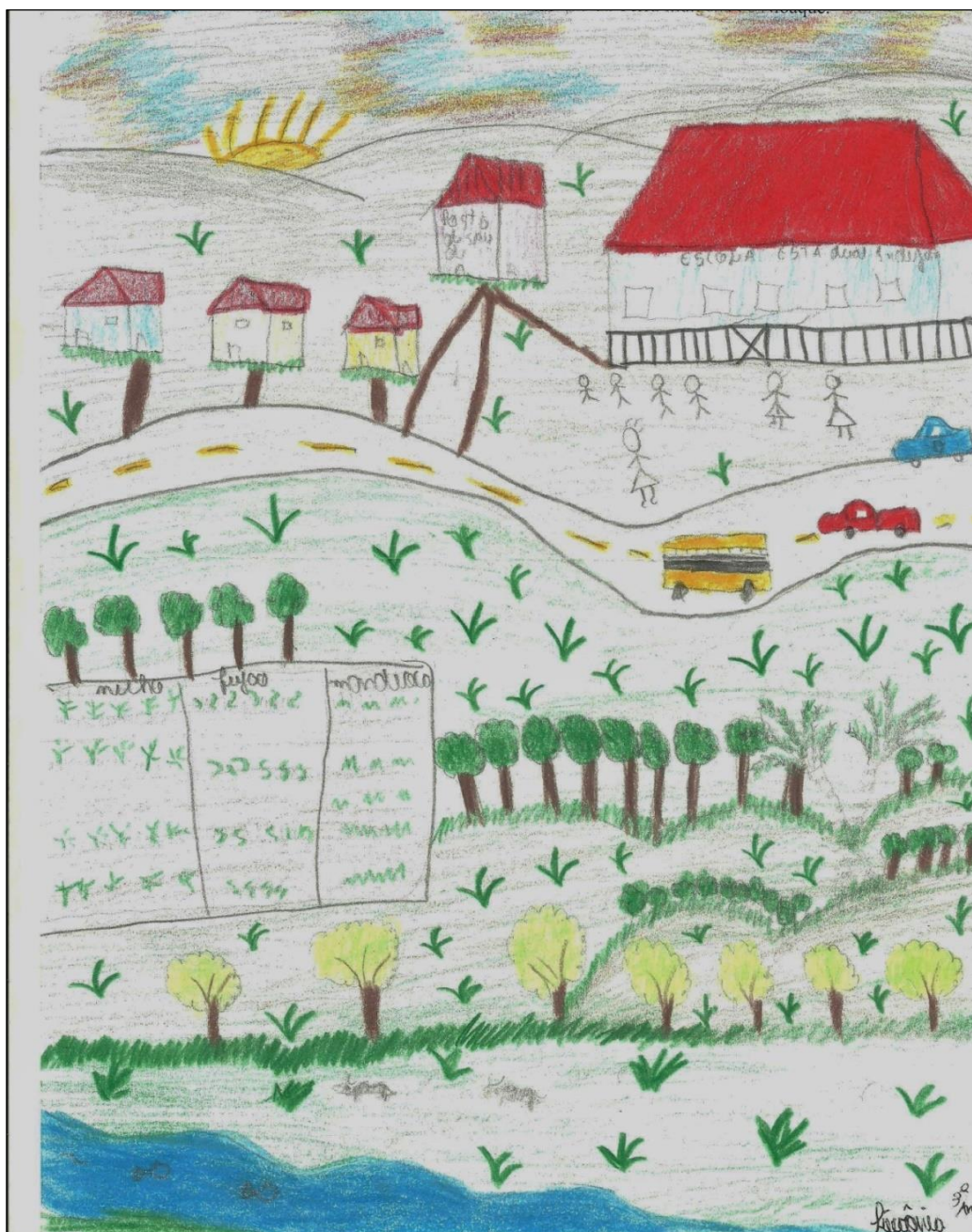


Figura 18: Representando a escola.

Trabalho elaborado pelos alunos da Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente

Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Os desenhos das Figuras 18 e 19 demonstram a maneira pela qual a noção de aldeia sofreu profundas modificações. Uma delas, mais evidente apresentada na Figura 18 é a especialização da produção, indicada na forma de retângulos específicos para diferentes

produtos. Trata-se da geometria da especialização produtiva que não tem origem na vida de aldeia tradicional.

Percebemos através desses desenhos que as aldeias têm passado por acentuadas transformações na organização social e na produção agrícola. Conforme afirma Paredes (2008) a atividade agrícola tem sido a prática Terena que mais sofreu alterações nos últimos tempos, passando por transformações e adaptações, conforme suas necessidades e condições locais reinantes. A geometria da especialização presente na agricultura decorre da adaptação devido ao confinamento imposto aos Terena, onde adaptaram o plantio em áreas reduzidas e permanentes.

Há entre os Terena de Nioaque, a necessidade de demonstrar para as sociedades no seu entorno³¹ a valorização e o desenvolvimento presente no lugar onde vivem. Podemos perceber isso nas figuras elaboradas pelos alunos, nas quais há o cuidado de apresentar a produção agrícola, a escola, dando destaque para a organização de cada um desses lugares dentro da aldeia. Podemos compreender, a partir dessas imagens, que os estudantes objetivaram contrapor o estigma preconceituoso que adjetiva as aldeias de uma forma geral como atrasadas, que nada produzem nada e são desorganizadas. Assim, quando foram demonstrar em suas imagens “os lugares” das aldeias Terena de Nioaque, deram destaque à produção, à escola, à preservação das matas, dentre outros elementos que podemos observar nas imagens presentes nesse subitem.

A escola apresentada nas Figuras 18 e 19 é demonstrada como uma das conquistas da comunidade. Ao observarmos e interpretarmos as falas dos Terena, percebemos a admiração que têm por essa instituição. Entendem que a partir dos projetos educacionais desenvolvidos na escola será feito um “resgate cultural”. Ao observarmos que o discurso do “resgate cultural” se faz presente nessas escolas, recorreremos a Novaes (2013) que aponta um dos equívocos presentes nas propostas voltadas a Educação Escolar Indígena.

Um dos equívocos presentes em algumas propostas de educação indígena que tem como eixo norteador o paradigma do resgate cultural. Na construção delas se evidencia o objetivo principal de resgatar, fazer viver, trazer de volta, as “irreparáveis perdas culturais” causadas pelo contato das sociedades indígenas com a sociedade envolvente não-indígena. Por não compartilhar do entendimento de que as culturas são processos dinâmicos e em permanentes mudanças, na maioria das vezes, os elaboradores dessas

³¹ Próximo as aldeias Terena estão localizadas fazendas produtoras de gado de corte, assentamentos rurais e a cidade de Nioaque.

propostas cometem o equívoco de reduzir a definição de cultura a conteúdos que devem ser ensinados na escola (NOVAES, 2010, p. 177).



Figura 19: Torneio escolar de futebol indígena na aldeia Brejão.
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal Indígena 31 de Março
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

As Figuras 18 e 19 destacam uma situação cotidiana que é o ir e vir à escola, além do Torneio de Futebol realizado pela escola nos finais de semanas. Especificamente na Figura 19, o aluno retrata a Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, que possui uma quadra de futebol e que se localiza próximo ao posto de saúde da aldeia Brejão.

Podemos inferir das análises da Figuras 18 e 19 que os alunos procuram demonstrar a relação existente entre as aldeias; os elementos que os unem como a escola de Ensino Médio, onde os jovens se reúnem e o futebol. As crianças e os jovens das aldeias sempre estão juntos, praticando alguma atividade, seja na escola ou brincando nos finais de semanas.

É importante destacar que podemos observar que há vínculos apontados nesses desenhos que são referências da vida cotidiana, da sociedade “branca”, conceitos levados às aldeias e que são adaptados pelas comunidades, podemos citar como exemplo: o transporte escolar e a separação do plantio em áreas geometricamente estabelecidas. Esses elementos presentes foram e vem sendo gradativamente resinificados pelos Terena, ao serem inseridos nas suas comunidades.



Figura 20: Cenas comuns nas aldeias Terenas
Trabalho elaborado por alunos da Escola Municipal 31 de Março.
Fonte: Pesquisa de campo, 2015.

Observamos na Figura 20, que o aluno procura demonstrar a localização dos pontos de importância e destaque na comunidade onde vive. O rio é destacado pelo lazer que

proporciona a esses alunos que brincam diariamente nas águas do rio Urumbeva e pela atividade de pesca que ali realizam. Os gêneros agrícolas da comunidade, o arroz e a mandioca, além de uma variedade de frutas: manga, limão, laranja, limão, goiaba, coco entre outras, também estão representados.

Trata-se, de fato, que a presença do rio contribui para especialização territorializada da produção agrícola. Vale considerar, mais uma vez, o espaçamento das árvores em nome da agricultura e não somente em nome da aldeia propriamente dita. Nesse sentido, Silva (2014) destaca que a noção de lugar está ligada ao objetivo de identificar a localização.

Conceitualmente o lugar é a identidade topológica dos processos. O reconhecimento dos lugares está relacionado às experiências vivenciadas em cada um deles, e depende da escala de referência que iremos utilizar. Dessa maneira o lugar se caracteriza por apresentar a posição relativa dos elementos que o compõem. Uns estão em relação aos outros, e suas maneiras de ser é o que lhes atribui significado (SILVA, 2014, p.5).

O desenho procura definir a comunidade Terena de Nioaque. Novaes (2013) aponta que os Terena ao dizerem de si, do seu jeito de ser e estar no mundo e com o mundo, se definem como sendo um povo que vive da terra. A terra que os alimenta e transmite saberes, resguarda suas memórias e identidade. Enfatizam sempre a importância da agricultura para a reprodução e manutenção do grupo. Os Terena afirmam que nas aldeias diariamente realizam o trabalho nas roças, pois é de onde tiram parte do alimento e do sustento de suas famílias. Nas roças produzem os alimentos básicos que fazem parte da dieta tradicional, destacando-se a mandioca, o feijão, a abóbora e o milho.

Ao pontuarem esses elementos expressos na Figura 20, ficam claras as relações estabelecidas entre esses alunos e o lugar; o aluno destaca a disposição dos lugares, da comunidade e suas significações, conforme as experiências que possuem e vivenciam em cada um desses lugares. “O fato que a identificação dos lugares está diretamente relacionada com nossas experiências vividas em cada um deles” (SANTOS, 2007).

Refletindo sobre esse conjunto de imagens, podemos compreender que os conhecimentos apresentados pelos alunos sobre as aldeias, em decorrência de suas vivências cotidianas no lugar onde moram são utilizados no ensino de Geografia colocando em confronto dois tipos de conhecimentos: a geografia do lugar, que esses alunos trazem do cotidiano para a sala de aula e a geografia científica. Nesse sentido, reafirmamos que o “lugar

é entendido como o espaço da vida de cada um, onde estão as referências pessoais” (KAERCHER, 1999, p. 168).

Dessa forma, Cavalcanti (2006), nos diz que é relevante, ainda que não suficiente, para os professores de Geografia enfrentarem o desafio de se considerar, entre outras, a “cultura geográfica” dos alunos. É no cotidiano, que os alunos constroem seus conhecimentos geográficos. O ensino de Geografia, no contexto da escola indígena deve considerar esses conhecimentos e as experiências e representações diárias dos alunos no lugar onde vivem, para que os conhecimentos possam ser confrontados, discutidos e ampliados com o saber geográfico mais sistematizado (que é a cultura escolar).

3.3. As estratégias de ensino-aprendizagem em Geografia e as possibilidades para a interculturalidade

Nesse item faremos apontamentos em torno das práticas de ensino dos professores de Geografia apresentadas no decorrer desse trabalho. Podemos perceber que na maioria das práticas realizadas na disciplina de Geografia, há um desejo por parte dos professores em dar destaque à identidade cultural Terena.

Verificamos um esforço por parte desses professores de Geografia em produzirem material além do livro didático adotado pelas escolas, procurando, desta forma, relacionar o cotidiano da comunidade com os conteúdos de Geografia, o que em nosso entendimento, proporciona uma contribuição da Geografia Escolar para a educação escolar intercultural.

Há um esforço dos docentes em estriar com um modelo de educação que traz informações prontas e desconectadas da realidade social das aldeias onde estão inseridos e rasurar com um modelo de currículo que não estimula a criação desses alunos Terena. Encontramos nessas práticas, percursos “curriculares que não se apoiem no saber escolar como acúmulo de informações e opiniões (há várias buscas de ruptura com a educação como informação), mas sim tomando este saber escolar como algo que prolifera pensamentos” (OLIVEIRA JR, 2013, p. 306).

Ao nosso ver, os desenhos elaborados pelos alunos trazem para a discussão em sala de aula os elementos da cultura Terena, seus conhecimentos e simbolismos, potencializando a construção dos conceitos geográficos. De fato, a figura do professor como medidor no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para dar significação a essas representações.

Em uma de suas falas, a professora de Geografia retrata de maneira enfática o papel do professor como intermediador do processo de ensino-aprendizagem:

O professor indígena³², que vive na comunidade compartilha com os alunos o dia-a-dia, os acontecimentos do lugar, sabe como conduzir uma discussão dos elementos apresentados no desenho, muitos desses desenhos, retratam histórias contadas pelos mais velhos ou mesmo por mim durante as aulas. Minha avó sempre contou como era a aldeia, as dificuldades da comunidade, histórias que eu não vivi, mas que estão vivas na minha memória e cabe a mim enquanto professora manter esses acontecimentos vivos em nossas crianças e adolescentes; tenho sempre o empenho de passar para eles as vivências dos mais velhos e as minhas experiências, assim, junto com os alunos, fazemos comparações e analisamos as mudanças que vem ocorrendo em nossa comunidade do ponto de vista territorial, cultural e econômico. É importante discutirmos questões sobre o não índio que vem morar na comunidade no caso das mulheres após se casarem com um indígena, vem morar aqui. Também os indígenas que saem da comunidade para morar nas cidades do estado em busca de empregos melhores. É claro que nem sempre as aulas acontecem como queremos, mas o trabalho nosso de professor é este de sempre tentar melhorar a forma de ensino. Eu considero fundamental na Educação Escolar Indígena, que o professor seja indígena, para que o ensino possa valorizar nossos costumes, e assim termos uma educação intercultural, claro que nem sempre é possível que isso ocorra, às vezes é necessário que venha professor de fora da comunidade, pois não temos aqui professores habilitados em todas as disciplinas escolares. (Conversa realizada em 23/10/2015).

Diante das palavras da professora, conseguimos perceber que ela procura, durante suas aulas, conservar viva a memória dos antepassados e dos acontecimentos ocorridos na comunidade; esses conhecimentos são passados através de contos; como podemos perceber, os alunos retratam esses acontecimentos em seus desenhos.

Neste contexto, há de se destacar a importância da oralidade no processo de ensino aprendizagem, desses sujeitos Terenas, como já apresentado anteriormente; com o auxílio de um desenho elaborado é desenvolvido um processo de contar história sobre um fato da comunidade. Vejamos a afirmativa da professora que diz: *“tenho sempre o empenho de passar para eles as vivências dos mais velhos e as minhas experiências”*.

³² A professora faz questão de apresentar em sua fala o “professor indígena”, pois há em parte da comunidade e entre os professores Terena uma corrente de ideia, que defende que os professores devem ser indígenas, para trabalhar na comunidade, pois, os que não são não apresentam compromisso com a valorização da cultura Terena e com as questões locais da comunidade. Essa é uma questão que vem sendo debatida na comunidade, mas não entraremos em detalhes, pois não se configura como objetivo desta pesquisa.

Partindo das ideias apresentadas por Bartomeu Meliá (1979) discutidas em sua obra: “A Educação Escolar Indígena e a Alfabetização”, ao elencar elementos que demonstram que a educação escolar levada às comunidades indígenas não pode se desvincular por completo do seu caráter tipicamente etnocêntrico. Mas em contrapartida, ao mesmo tempo em que o índio interiorizou algumas ideias incutidas nele pela sociedade nacional, também mostra uma profunda captação das inovações trazidas pela situação de contato, procurando dominá-las.

É através da educação escolar e da escrita que os indígenas podem defender a própria terra com os instrumentos jurídicos e podem escrever as próprias tradições e aproveitar da leitura de textos, onde essas mesmas tradições foram já recolhidas pelos pesquisadores. Nesse sentido observamos que em muitos momentos a Geografia ensinada pela professora é embasada na realidade e na experiência dos alunos. Procura através do ensino dessa disciplina a promoção de atitudes e valores que possam conduzir à interculturalidade.

Nesse sentido, podemos exemplificar vários momentos nas práticas de ensino dessa disciplina nas escolas indígenas pesquisadas que possibilitam a interculturalidade. Por exemplo, as imagens aqui apresentadas dizem sobre o “mundo” dos alunos indígenas e são manifestações do seu cotidiano e dos processos sociais dos quais são parte integrante. Esses desenhos resultam de todo um processo de acontecimentos, de aceites e discordância, “das geografias ali imaginadas e vividas” (OLIVEIRA JR, 2009).

Nas análises dos desenhos, conseguimos identificar que esses alunos reafirmam suas singularidades étnicas e por outro lado ressignificam outros elementos. A luta por uma Educação Escolar Indígena Intercultural é compreendida na comunidade como sendo uma possibilidade de afirmação da identidade étnica.

Refletindo sobre as práticas de ensino de Geografia nas escolas indígenas, levando em consideração as falas dos professores desta disciplina e de outros sujeitos envolvidos no processo escolar, como diretores e coordenadores, identificamos que nos discursos está presente um desejo de desenvolver um “resgate cultural” e o fortalecimento da identidade étnica dos Terena. Isso pode ser explicado, pois os Terena sempre foram identificados como os índios mais integrados à sociedade não índia. Desta forma, é creditada a educação escolar intercultural a retomada de consciência para a necessidade urgente de alguns elementos culturais com os quais eles possam identificar-se, assegurar seus direitos e garantir a permanência na terra, a qual sofreu duas ondas de ocupação branca (SOUZA, 2000).

Nesse sentido, Santana (2010, p. 90) afirma que:

[...] observa-se que muitos desses discursos continuam impregnados de uma perspectiva essencialista de cultura e identidade que fundamentou a proposta hegemônica do projeto de modernidade. Essa concepção sugere que existe um conjunto cristalino de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebidas fazem apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo.

Conforme a ideia apresentada pelo autor acima citado, conseguimos identificar essa retomada de consciência e fortalecimento da identidade étnica Terena nos projetos³³ desenvolvidos nas escolas, nos quais os professores procuram, durante as aulas, desenvolver junto aos alunos a valorização da cultura Terena. Na culminância dos projetos escolares são cultivados seus rituais, as danças, as vestimentas e a culinária típica Terena, como podemos observar nas imagens apresentadas em anexos.

Durante a semana do projeto, nas aulas de Geografia, são elaborados textos e cartazes (Anexo 4) sobre a cultura Terena, sobre as conquistas obtidas. Os professores de Geografia relatam que ela faz questão de realizar momentos de conversas com os alunos para falar da importância dos indígenas para a sociedade brasileira, destaca a participação e a importância que os Terena tiveram no conflito entre Brasil e Paraguai e que o município de Nioaque foi palco onde ocorreram algumas batalhas. Também trabalha com os alunos a afirmação da identidade Terena, pois ela relata que muitos alunos têm “vergonha” de se afirmar enquanto Terena, principalmente os alunos que residiram fora da aldeia por um período. Muitos alunos que acompanham os pais que vão trabalhar em Campo Grande/MS, ao retornarem para a aldeia, se recusam em afirmar-se enquanto indígenas, por esse motivo, através do projeto ela trabalha a diversidade cultural existente do Brasil e a importância de cada cultura para a formação da população brasileira.

³³ Além do trabalho realizado nas aulas de Geografia, à participação da Geografia no Projeto da Cultura Indígena que é realizado pela Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente, mas também conta com a participação da Escola Municipal Indígena 31 de Março e de toda a comunidade das aldeias envolvendo todas as disciplinas escolares (Anexo 1). O projeto é desenvolvido na semana de comemoração do Dia do Índio tendo por objetivo celebrar a cultura indígena e as conquistas obtidas a partir das lutas e reivindicações da comunidade indígena de Nioaque. Durante a semana de desenvolvimento do projeto são realizadas apresentações culturais dos Terena e Atikum, como a dança do *Bate-Pau*, *Potu-potu* (Anexo 2), competições esportivas (Anexo 3), cantos indígenas, apresentações musicais de estilo sertanejo, gospel, exposição de comidas típicas e artesanatos confeccionados pelos moradores das aldeias e realizado o desfile para eleição de *miss* e *mister* indígena. Ao conversarmos com os organizadores foi identificado como objetivo a integração da comunidade e fortalecimento a luta indígena em busca da garantia de seus direitos e bem-estar.

Diante disso, coloca-se uma questão complexa: a educação escolar indígena diferenciada está se resumindo apenas à valorização cultural dos Terena nessa comunidade? Ou como aponta Santana (2010), a educação indígena intercultural corre um risco de recair numa concepção reducionista de educação e cultura?

Acreditamos na necessidade de levar em consideração os saberes indígenas desenvolvidos no seu lugar, no tempo indígena. Santana (2010) argumenta que se faz necessário pensar sobre a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar nos espaços/tempos indígena, no sentido de reconhecer e analisar os limites de uma possível “escola indígena” e, sobretudo, perceber que a “escola indígena” não pode se apossar da comunidade; os sujeitos índios precisam se apossar da escola, dar as regras, estabelecer os limites entre as formas de educação tradicional e os processos de educação escolar por eles vivenciados.

Ao refletirmos sobre as práticas desenvolvidas nas aulas de Geografia das escolas indígenas pesquisadas, percebemos que o objetivo do docente é permitir aproximações diretas entre a cultura Terena e os conteúdos da disciplina e promover a escuta dos alunos através dos desenhos. Várias vezes ouvimos a professora dizer que os alunos são “tímidos”, não expõem as dúvidas oralmente e que o desenho também é uma forma de escutá-los; suas dúvidas e inquietações são entendidas nesse processo. Os alunos se sentem livres para expressar em seus desenhos, suas representações, seus saberes e seus equívocos, pois ao elaborarem os desenhos não há regras estabelecidas, não há certo ou errado; nesse momento, são livres para se expressarem sobre o assunto. Como podemos destacar as palavras de Oliveira Jr. (2011, p. 17):

Ao desenho, portanto, não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho. Uma história e uma cultura que ligam o ato de desenhar muito mais às “subjetividades” que as “objetividades”, franqueando a aparição nos desenhos – ao inverso dos mapas – de invisibilidades e imaterialidades...

A partir das ideias de Oliveira Jr. (2011) destacamos a importância do desenho no ensino de Geografia. O professor lança os conteúdos aos alunos expondo suas visões, mas não pode controlar a interpretação que o aluno fará desse conhecimento que foi passado a eles. Os desenhos são como eles expressam suas interpretações, onde os elementos culturais da

sociedade estão inseridos e se fazem presentes. “Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa” (GALLO, 2008, p. 15).

Observamos nos desenhos dos alunos Terena que os elementos das aldeias sempre são destacados, pois é onde o seu autor está inserido. Dessa forma, ao elaborarem os desenhos, se sentem “livres” para representarem o que pensam e entendem sobre determinada temática e não tem medo de errar e todos participam. Os alunos procuram expressar nos desenhos suas experiências, e mostrar o que cada conteúdo durante a aula do professor os tocou. Os desenhos transpõem a separação entre o sujeito (aqui o aluno Terena) e o conteúdo estudado, pois, trazem a esses conteúdos elementos locais, presentes no cotidiano dos alunos.

Questionamos a professora como surgiu a ideia de pedir aos alunos que expressassem seus conhecimentos, dúvidas sobre determinados conteúdos, através de desenhos e ela respondeu o seguinte:

Durante alguns projetos no decorrer das comemorações da Semana Indígena, percebi que os alunos eram hábeis desenhistas, também verifiquei que gostam de desenhar, percebi que sempre estão representando alguma coisa em desenhos, isso você pode verificar, quando você chega aqui na aldeia, pode ver que nas paredes das casas sempre tem um desenho feito pelos alunos, nós permitimos que as eles desenhem nas paredes das casas. Também gostam de se apresentarem nas festividades com desenhos no corpo. Resolvi testar isso nas aulas de Geografia. Mas como já falei a você, não é algo que faço em todas as aulas, nem com todos os conteúdos. Desenvolvo essa prática em alguns momentos. Claro que tem conteúdos que tenho mais facilidade de ensinar e relacionar com nosso lugar que outros, pois, tenho mais domínio. Acho que ensinar é uma eterna busca, devemos sempre estar experimentando novos meios. A meu ver representar nossos cotidianos e os acontecimentos das nossas aldeias em desenhos faz parte da nossa cultura, representar os animais, as aves, os rios, a nossa aldeia, sempre foi comum entre nós. Quando nos apresentamos em danças e rituais cada momento desses é representado com uma cor específica e um símbolo em nossos corpos. (Conversa com a professora, no dia 05/08/2016).

A professora, ao identificar que os desenhos são um dos meios pelos quais os alunos conseguem relacionar o conteúdo com os elementos do seu-dia-a-dia, ao considerar o mundo vivido e percebido pelos estudantes, e ao mesmo tempo relacionar com o “mundo exterior”, possibilita a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Podemos considerar essa atitude como uma das estratégias para a interculturalidade no ensino de Geografia. Acreditamos que a Geografia é uma disciplina que pode contribuir para que a

inteculturalidade seja efetivada nas escolas indígenas, pois ao mesmo tempo em que fortalece a identidade, trazendo para o seu ensino as discussões do lugar, possibilita fazer articulações em escala mundial.

Por outro lado, é importante destacar, como podemos depreender das obras de Candau (2011) e Tubino (2005), que a interculturalidade no campo da educação escolar, não deve ser reduzida a atividades específicas realizadas em alguns momentos no processo de ensino-aprendizagem. Esta deve ser um processo contínuo e deve tocar os diversos atores envolvidos no processo. Nesse sentido, “no que diz respeito a escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse” (CANDAUI 2011, p. 29).

Não propomos aqui um ensino de Geografia com “conteúdos indígenas”, o que seria contraditório, pois, a interculturalidade não se resume apenas a conteúdos, mas é um projeto ético e político. Nesse sentido a Geografia pode auxiliar no melhor entendimento dos elementos culturais e na percepção de como a sociedade atual os utiliza ou os experimenta no sentido de sua lógica e dinâmica espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em vista dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, iniciamos este trabalho percorrendo sobre as políticas voltadas à Educação Escolar Indígena no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos no estado de Mato Grosso do Sul, dando ênfase para o contexto escolar indígena de Nioaque/MS.

Verificamos que a partir dos contatos constantes entre os povos indígenas e não indígenas, as populações indígenas passaram a reivindicar uma educação escolar que fosse adaptada às suas particularidades culturais, ou seja, diferenciada e autônoma, que afirmasse seu direito a pensar e a definir a educação escolar a partir de sua cultura, do seu lugar e de suas necessidades. Antes da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas não possuíam direitos garantidos, no que se refere a uma educação escolar diferenciada que valorizasse os costumes tradicionais indígenas. Desta forma, a Educação Escolar Indígena é entendida como a escola projetada para as diferentes etnias indígenas. Esse modelo de escola reivindicada é pautado na valorização da diversidade cultural e respeito às diferenças étnicas. Os povos indígenas passam a ver a escolarização como uma aliada na luta por seus direitos territoriais, dentre outros.

Ao abordarmos a aplicação das políticas educacionais voltada para as populações indígenas de Mato Grosso do Sul, destacamos os Territórios Etnoeducacionais, a mais nova política desenvolvida pelo MEC, na qual os objetivos a serem alcançados garantem que os grupos indígenas tenham suas reivindicações educacionais atendidas e consolidadas. Entre as metas traçadas nesta política estão à criação de cursos de Licenciaturas Indígenas Intercultural para a formação de professores indígenas que conhecem a realidade de sua comunidade e a elaboração de materiais didáticos pelos agentes envolvidos na educação escolar indígena foram alguns dos passos dados.

Os Terena estão inseridos no Território Etnoeducacional Povos do Pantanal; nesse TEE existe com um curso de Licenciatura Indígena, sediado na UFMS, campus de Aquidauana e vem atendendo professores das aldeias da Terra Indígena de Nioaque. Identificamos que muitos professores que já possuem licenciatura vêm frequentando esse curso como um aperfeiçoamento para as suas práticas pedagógicas. Os Territórios Etnoeducacionais são compreendidos como a ponte para que as demandas por uma educação escolar intercultural se concretize para as comunidades indígenas.

No caso das escolas da Terra Indígena de Nioaque, as ações do TEE, ainda são tímidas. Observamos que a ação Saberes Indígenas vem sendo desenvolvida nas escolas no seu estágio inicial em que os professores das escolas pesquisadas vêm coletando dados para a elaboração de materiais didáticos. Também com auxílio de professores indígenas, que trabalham no curso de Licenciatura Intercultural/UFMS campus de Aquidauana, em 2015 foi elaborado um novo Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Indígena 31 de Março, para que esse documento pudesse atender às particularidades da comunidade indígena em questão.

Constatamos, através das análises dos documentos oficiais e das políticas voltadas para a educação indígena que a interculturalidade é um dos principais conceitos abordados. A partir das entrevistas e questionários aplicados aos professores de Geografia, coordenadores e diretores das escolas pesquisadas, percebemos que existe um consenso de que a educação escolar deva ser diferenciada para que essa possa atender às especificidades dos Terena.

Identificamos que ambas as escolas não conseguiram transpor o desafio proposto a educação escolar indígena na atualidade que é a interculturalidade. Esse desafio consiste em desenvolver um ensino escolar que valorize os conhecimentos Terena e suas temporalidades e que possibilite, ao mesmo tempo, um ensino que abarque as técnicas e conhecimentos da sociedade envolvente. Existem práticas, como já destacamos que apontam para um avanço e novas perspectivas na educação escolar indígena intercultural, mas ainda há muito a percorrer para que a interculturalidade seja efetivada, ou seja, no âmbito da luta por uma educação escolar indígena diferenciada e intercultural, ainda permanecem muitos obstáculos a serem superados.

Em uma perspectiva geral, tem ocorrido um esforço por parte dos sujeitos envolvidos no processo de ensino nessas escolas em prol do desenvolvimento da interculturalidade, mas há limitações e contradições nas políticas públicas educacionais voltadas às escolas indígenas. Como é destacado por Baniwa (2013) ao apresentar que uma dessas limitações é querer que a escola indígena siga o mesmo modelo organizativo da escola não indígena em termos de tempo, espaço e estrutura curricular e possa atender duas perspectivas ao mesmo tempo, conhecimentos tradicionais indígenas e conhecimentos técnico-científicos.

As considerações feitas pelos sujeitos envolvidos no cotidiano escolar nessas comunidades Terena e as observações que realizamos levam-nos a considerar que há uma dupla conotação sobre a interculturalidade: uns desejam ter nas aldeias uma instituição escolar

que valorize a cultura Terena e promova um “resgate cultural”; outros colocam que a proposta de desenvolvimento de uma Interculturalidade na Educação Escolar Indígena deve ser analisada com cuidado, para que não venham cair na armadilha escondida por trás de um discurso que, segundo os Terena, pode servir para mascarar ou camuflar o oferecimento de uma educação escolar de qualidade, inferiorizando as escolas das aldeias, acentuando ainda mais os processos de exclusão e desigualdade social (NOVAES, 2013).

Ao tratamos especificamente do ensino de Geografia nas escolas indígenas pesquisadas, identificamos que procurando atender ao currículo e se aproximar do ensino escolar das escolas não indígenas de Nioaque/MS. É notável que existe uma preocupação no ambiente escolar e por parte dos pais dos alunos para que o ensino se aproxime daquele desenvolvido nas escolas não indígenas. Mas é perceptível que em vários momentos o ensino apresenta características diferenciadas. Acreditamos que devido esses sujeitos estarem em um outro contexto social e cultural, isso faz com que os professores de Geografia tenham uma leitura geográfica diferente dos conteúdos da disciplina, embora não tenham uma concepção mais aprofundada sobre a interculturalidade.

Como já apontado, reiteramos que há uma preocupação por parte dos professores em cumprir com os conteúdos propostos pelo currículo da disciplina de Geografia no decorrer de cada bimestre letivo e isso tem refletido como um problema, pois a temporalidade de aprendizagem da maior parte desses estudantes Terena é diferente e a ementa de conteúdos de ambas as escolas pesquisadas não é diferenciada para atender o calendário das festividades da comunidade.

Notamos isso na fala de um aluno que ao ser questionado sobre as aulas de Geografia, responde: *“As aulas não são tão boas, porque tenho dificuldade em aprender os conteúdos que a professora explica muito rápido, porque não tem tempo, porque quando temos festas aí não tem aula, quando alguém falece na aldeia o cacique decreta feriado em sentimento a família, e tem bastante coisa para estudar e a professora tem que explicar rápido”*.

No que se refere às práticas de ensino de Geografia, destacamos algumas atividades realizadas por um dos professores que, após expor os conteúdos e ao verificar que a maior parte dos alunos era hábeis desenhistas, solicitou que esses expressassem suas compreensões e visões através de desenhos. Ficou evidente que os desenhos desses alunos carregam as concepções culturais do contexto no qual estão inseridos.

Verificamos que ao elaborarem os desenhos, os alunos procuram demonstrar seus conhecimentos sobre os conteúdos, estabelecendo relações com a comunidade onde vivem. Isso decorre do discurso de valorização cultural difundido nas escolas dessas comunidades. Como mencionamos, há na comunidade Terena de Nioaque um forte discurso de resgate e valorização cultural. Embora os desenhos demonstrem as acentuadas mudanças que vem ocorrendo na forma de organização dessa sociedade, como por exemplo, a forma de desenvolvimento da agricultura, a organização dos lugares na comunidade para o uso do plantio destinado ao comércio na cidade, as construções das casas, entre outros, notamos que os Terena mantêm suas danças, a organização dos núcleos familiares, seus saberes tradicionais, sua temporalidade.

Os desenhos demonstram que apesar das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho de docência, em vários momentos a professora de Geografia optou experimentar novos caminhos para ensinar Geografia pautando-se na realidade da escola. Para que aprendizagem ocorra é necessário motivar esses estudantes, tocá-los de alguma forma no processo de ensino-aprendizagem, devem sentir-se atraídos pelo conteúdo. Como aponta Larrosa (2002) para desenvolver a aprendizagem, os conteúdos têm que proporcionar aos alunos sentido ao que somos e ao que nos acontece.

Identificamos que apesar das distinções existentes entre educação indígena e educação escolar indígena, algumas práticas demonstram que ocorre diálogo entre ambas. Os alunos trazem para escola sua forma de proceder, seus rituais, suas crenças a oratória passada a eles pelos mais velhos e levam para suas casas os ensinamentos escolares que por mais que sejam adaptados diferem da forma de organização dos indígenas. Como podemos verificar, há durante todo o processo educativo escolar dos Terena de Nioaque a preocupação em fortalecer a identidade cultural.

Queremos deixar claro que a presente dissertação teve também o objetivo de provocar novos debates, pois o nosso intuito no decorrer do trabalho foi o de apresentar questões como objetos de estudos, aqui discutidas ou apenas tocadas em que o ensino de Geografia e a interculturalidade na educação escolar indígena possam estar presentes nos debates de produção de conhecimento da Geografia. Pois no nosso entender, ainda falta muito a conhecer sobre o grupo étnico Terena que habita a terra indígena de Nioaque/MS.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Fernando Augusto Azambuja de. A construção do processo escolar dos Terena da Aldeia Buriti. Campo Grande, 2012. 117p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, 2012.

AZANHA, Gilberto. Diagnóstico expedito das Terras Indígenas e aldeias Terena em situação de urbana: ações sócioambientais em áreas indígenas na BAP-MS - **Programa Pantanal**. 2002.

AZANHA, Gilberto. As terras indígenas Terena no Mato Grosso do Sul. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, 2005.

AZEVEDO, M.; SILVA, M. “Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o Movimento dos Professores do Amazonas, Roraima e Acre”. In SILVA, A. L.; GRUPIONI, L. D. B. (orgs). **A temática Indígena na Escola**. Brasília: MEC/UNESCO/MARI, 1995.

BALTAZAR, Paulo. O Processo Decisório dos Terena. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) PUC/SP, 2010.

BANIWA, Gersem. Educação escolar indígena no Brasil: avanços, limites e novas perspectivas. Reunião Nacional da ANPEd , Goiânia-GO, 2013.

BARTH, Fredrick. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: PONTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. 2º Ed. São Paulo: Unesp, 2011.

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

BRASIL, Decreto Presidencial nº 6.861 de 27 de maio de 2009. **Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação, (1997). **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRAZ, Paulo Henrique Camacho & DURIGAN, Marlene. Identidades (des)construídas: a voz de carvoeiros do Bolsão sul-mato-grossense. **Guavira Letras: Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFMS**, p. 45-56, 2005.

BITTENCOURT, Circe Maria; LADEIRA, Maria Elisa. **A história do povo Terena**. Brasília: MEC, 2000.

BURATTO, Lucia Gouvêa. A educação escolar indígena na legislação e os indígenas com necessidades educacionais especiais. Universidade Estadual de Londrina/UEL. Londrina, 2007.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural na América Latina: tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina (CIHELA), UERJ/ Rio de Janeiro, 2009.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças culturais e Educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. In. MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 23-41.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014.

CARDOSO, Wanderley Dias. Aldeia indígena de limão verde: escola, comunidade e desenvolvimento local. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em desenvolvimento local. Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande/MS, 2004.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Carlos Antônio. E agora, Como fica o Ensino da Geografia com a Globalização? In: CASTROGIOVANNI, Carlos Antônio (org). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2º. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In. CASTELLAR, Sonia. **Educação geográfica: teoria e práticas docentes**. 2º Ed. São Paulo, contexto, 2006, p. 66-78.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento- Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

COLLET, Celia Leticia Gouvêa. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. **Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena**. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, n. 1, 2003.

COPATTI, Carina. **Avanços na educação escolar indígena e a contribuição da geografia na construção de uma educação diferenciada.** Pontifícia Universidade Católica do Paraná. XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. **Para uma filosofia do Inferno na Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

COSTA, José Eduardo Fernandes Moreira. **A coroa do mundo: religião, território e territorialidade Chiquitano.** Cuiaba, MT. Editora UFMT, 2006.

CRUZ, Simone de Figueiredo. **A criança terena: o diálogo entre a educação indígena e a educação escolar na aldeia Buriti.** Campo Grande, 2009. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

FAUSTINO, Rosangela Célia. Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, Florianópolis, 2006.

FERRAZ, Cláudio Benito O. O estudo geográfico dos elementos culturais: considerações para além da Geografia Cultural. **Terra Livre**, AGB, v. 29, p. 29-50, 2007.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In. SILVA, Aracy Lopes; FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Antropologia, História e Educação: a questão indígena e a escola** – 2º Ed. São Paulo: Global, p. 71-111, 2001.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. Tutela e resistência indígena: etnografia e história das relações de poder entre os Terena e o Estado brasileiro. Tese (Doutorado). Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, N°. 23, p. 16-35, 2003.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** In: Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre Diálogos. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2008.

GRUPPIONI, Luís Donisete Benzi. **Olhar longe, porque o futuro é longe - cultura, escola e professores indígenas no Brasil.** 2008. 237f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade.** Belo Horizonte: Ed.UFMG, 2002.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. (org.) **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 4. ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 1999.

KAERCHER, Nestor André. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In. CASTROGIOVANNI, Antônio. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 137-169, 2000.

KAERCHER, Nestor André. **A geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica**. 363f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. **Língua e História: Análise sociolinguística em um grupo Terena**. Tese de Doutorado em Semiótica e Linguística Geral. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

LADEIRA, Maria Elisa Martins. Desafios de uma política para a educação escolar indígena. **Rev. Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v.1, n.2, 2004.

LANGON, Maurício. Diversidade cultural e pobreza. In. SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, p.73-90, 2003.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 3º ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Autêntica, 2014.

LAURIE, Fofonka Cunha. **Diálogo, inclusão e autonomia: panorama sobre a Educação Escolar Indígena e a contribuição da Geografia**. (2009). Disponível em: egal2009.easyplanners.info/programaExtendido.php?

LEITE, Lúcia Helena Alvarez. Com um pé na aldeia e um pé no mundo: avanços, dificuldades e desafios na construção das escolas indígenas públicas e diferenciadas no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. v. 10, n.1, p.195-212, 2010.

MANGOLIM, O. Povos Indígenas no Mato Grosso do Sul: viveremos por mais 500 anos. **Conselho Indigenista Missionário Regional de MS**. Campo Grande/MS, 1993.

MARCHEWICZ, Rosa Maria Santana. Com a palavra, o índio: uma introdução ao estudo das representações no mundo Terena. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS. Três Lagoas/MS, 2006.

MEDEIROS, Lucy Satyro. O currículo escolar de geografia e a construção do conhecimento: um olhar para a prática pedagógica do professor de geografia. Dissertação (mestrado). Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Paraíba/UFPB, 2010.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Loyola, 1979.

MELIÁ, Bartolomeu. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, 1999.

MIRANDA, Claudionor do Carmo. **Territorialidades e práticas agrícolas: premissas para o desenvolvimento local em comunidades Terena de MS**. Dissertação (mestrado), Universidade Católica Dom Bosco/programa de pós-graduação em desenvolvimento local, Campo Grande/MS, 2006.

MENEZES, Gustavo Hamilton. Conhecimento e poder: dilemas e contradições na educação escolar indígena. Rev. **Estudos e Pesquisas**. FUNAI, Brasília, v.2, n.2, 2005.

MONDARDO, Marcos. O território como ferramenta analítica no ensino de geografia: dos dispositivos de controle à produção de multi/transterritorialidades. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 5, n. 9, p. 122-139, 2015.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí/RS: Ed. Ijuí, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Orgs). **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Escola indígena Guarani/Kaiowá no Mato Grosso do Sul: as conquistas e o discurso dos professores-índios. **Tellus**, n. 5, p. 11-25, 2003, Campo Grande/MS.

NASCIMENTO, Adir Casaro; URQUIZA A. H. Aguilera. Currículo, diferenças e identidades: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá. **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, p.113-132, 2010.

NINCAO, Onilda Sanches. **“Kóho Yoko Hovôvo/O Tuiuiú e o Sapo”**: identidade, bilinguagem e política lingüística na formação continuada de professores Terena. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas/ SP, 2008.

NOVAIS. Sandra Nara da Silva. Prática social de ressignificação da educação escolar indígena: compreendendo os processos educativos do cotidiano Terena no município de Aquidauana – MS. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP, 2013.

OLIVEIRA, Marlene Macário. O estudo do meio sobre a cidade e o urbano na geografia: (re)pensar a prática de ensino na escola é necessário?. **GEOUSP** – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 609-623, 2014.

OLIVEIRA, Cristian Dennys Monteiro. Para pensar cultura escolar a partir da periferia globalizada. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados/MS: UFGD, 2011.

OLIVEIRA Jr., Wenceslao M. Combates e experimentações: singularidades do comum. In. FERRAZ, Claudio Benito de Oliveira; NUNES, Flaviana Gasparotti (Orgs.). **Imagens, geografias e educação intenções, dispersões e articulações**. Ed. UFGD, Dourados/MS, 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo. Umbelino. Barbárie e Modernidade: O agronegócio e as transformações no campo. **Terra Livre**. São Paulo: 2003.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Urbanização e Tribalismo: a integração dos índios Terena numa sociedade de classes**. Zahar Editores, 1968.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Do índio ao bugre**. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1976.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. **Caminhos da identidade: ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, 2006.

PAREDES, Antonio Bento Pereira. **A educação ambiental em comunidades indígenas terena: A percepção de alunos e professores visando o desenvolvimento local na aldeia Lagoinha distrito de Taunay Aquidauana/MS**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) – UCDB - Campo Grande/MS, 2008.

RODRIGUES, Solange da Silva. **A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural**. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2013.

SALVADOR, Mario Ney Rodrigues. Os índios Terena e a agroindústria no mato grosso do sul: a relação capital-trabalho e a questão indígena atual. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós- Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

SANTANA, José Valdir Jesus. Educação escolar indígena específica, diferenciada e intercultural: o caso Kiriri. **FACED**, Salvador, n.18, p.87-99, 2010.

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

SANTOS, Douglas. A Geograficidade da escola e o ensino de geografia. **Tamoios**. São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, p. 17-29, 2014.

SANTOS, Milton. SILVEIRA, M. L. O Brasil: Território e Sociedade no Início do Século XXI. Rio de Janeiro: **Record**. 2003.

SIDEKUM, Antônio. Alteridade e interculturalidade. In. SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 233-298, 2003.

SILVA, Ana Lucia Gomes. Contribuições das pesquisas e estudos interdisciplinares na formação de educadores indígenas: reflexões sobre a interculturalidade/arte e educação. **3º CIEPG**, Ponta Grossa/PR, 2011.

SILVA, Solange Rodrigues. A geografia na educação escolar indígena: limites e possibilidades para a construção da educação intercultural. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD. Dourados/MS, 2013.

SILVA, Jorge Luiz Barcellos da. Estudos geográficos da escola pública e dos processos de ensino aprendizagem: o exemplo do bairro dos Pimentas, município de Guarulhos na região metropolitana de São Paulo. **XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control**. Universidade de Barcelona. Barcelona, 2014.

SILVEIRA, Lídia Márcia Lima de Cerqueira. O processo de estadualização da educação escolar indígena em Pernambuco: a experiência do povo Fulni-ô. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2012.

SOUZA, Sandra Cristina. Mulheres Terena: história e cotidiano. Dissertação de Mestrado. PUC/SP, 2000.

SOUZA, Teodora. Educação escolar indígena e as políticas públicas no município de Dourados/MS (2001-2010). Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco/UCDB. Campo Grande/MS, 2013.

SOUZA, Sandra Cristina. Mitologia e representações sobre a imagem da natureza pantaneira pela população indígena terena. In: VI Seminário Internacional Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclusão, Campo Grande/MS, 2014.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia: O desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2º Ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TASSINARI, Antonella Maria I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES DA SILVA, Aracy; FERREIRA, Marina Kawal Leal (Orgs.). **Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola**. São Paulo: Global, p. 44-70, 2001.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. Professores índios e transformações socioculturais em um cenário multiétnico: a Reserva Indígena de Dourados (1960-2005). 2006. Dissertação (Mestrado História). Dourados, MS: UFGD.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Disponível em: http://www.pucp.edu.pe/invest/ridei/pdfs/inter_funcional.pdf. 2004.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilhera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. Espaço Ameríndio, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 44-60, 2010.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A construção do território terena (1870-1966): uma sociedade entre imposição e a ação**. Pós-Graduação em História, nível de Mestrado – UFMS, 2003.

VARGAS, Vera Lúcia Ferreira. **A dimensão sociopolítica do território para os terena: as aldeias do século XX e XXI.** Tese - doutorado – Universidade Federal Fluminense/UFF, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011.

VENERE, Mario Roberto. **Projeto Açaí: uma contribuição à formação dos professores indígenas no Estado de Rondônia.** Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara - UNESP, 2011.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación.** Peru: Ministerio de Educación. (documento de trabalho), 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Estado, Sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar/Abya Yala, 2009.

SITES CONSULTADOS

www.cimi.org.br

www.embrapa.br

www.funai.gov.br

www.ibge.gov.br

www.nioaque.ms.gov.br

www.pib.socioambiental.org

www.portal.mec.gov.br

www.scielo.br

www.sed.ms.gov.br

www.ufms.br

ANEXO: FOTOGRAFIAS DA PESQUISA

Figura 1: Projeto Cultura Indígena - Realizado pela Escola Estadual Indígena de Ensino Médio Angelina Vicente



Foto: Meira, F. O. 2015.

Figura 2: Apresentação de cantos



Foto: Meira, F. O. 2015

Figura 3: Apresentação da dança *Potupotu* pelas alunas da Escola Indígena 31 de Março



Foto: Meira, F. O. 2015.

Figura 4: Apresentação da dança do Bate pau pelos alunos da Escola Indígena 31 de Março



Foto: Meira, F. O. 2015.

Figura 5: Comemoração do Dia do Índio e abertura das competições esportivas



Foto: Meira, F. O. 2015.

Figura 6: Ritual de abertura das competições esportivas



Foto: Meira, F. O. 2015.

Figura 7: Cartaz realizado pelos alunos da Escola Indígena 31 de Março



Foto: Meira, F. O. 2016.

Figura 8: Local reservado para socialização dos grupos de parentesco



Foto: Meira, F. O. 2016.